

**UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CELI CAMARGO**

**O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA GRAVAÇÃO DE  
VIDEOAULA: UMA EXPERIÊNCIA NA EAD/UNIUBE**

**UBERABA-MG**

**2012**

**CELI CAMARGO**

**O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA GRAVAÇÃO DE  
VIDEOAULA: UMA EXPERIÊNCIA NA EAD/UNIUBE**

Dissertação apresentada à Universidade de Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura e processos educativos.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista

**UBERABA-MG**

**2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP (Brasil)  
Catalogação na Fonte

Camargo, Celi  
C173p O processo de capacitação de professores para a gravação de  
videoaula: uma experiência na EAD/UNIUBE / Celi Camargo. – 2012.  
109f.: fig.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Uberaba,  
Uberaba, MG, 2012.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista

1. Ensino à Distância. 2. Educação. 3. Comunicação Social. 4.  
Linguagem. I. Batista, Gustavo Araújo. II. Universidade de Uberaba. III.  
Título.

CDD 371.35

**CELI CAMARGO**

**O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA GRAVAÇÃO DE  
VIDEOAULA: UMA EXPERIÊNCIA NA EAD/UNIUBE**

Dissertação apresentada à Universidade de Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura e processos educativos.

Aprovada em: Uberaba (MG), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista  
Universidade de Uberaba  
Orientador

---

---

À minha filha, Eva Maria Camargo, que me impulsiona sempre a dar um passo adiante. À minha sobrinha, Fernanda Carolina Camargo, que foi grande incentivadora deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Sempre gostei de escrever e confesso que, como jornalista, sempre espreitei com olhares não muito prazerosos a escrita dissertativa acadêmica. Tinha medo. E reconheço que a redação desta dissertação ficou um tanto quanto híbrida no tocante à linguagem, nem tanto acadêmica nem tanto jornalista – que me desculpe a academia! Mas quero desde já agradecer ao grande incentivador deste feito, desta quebra de barreiras, o professor Dr. André Azevedo da Fonseca, que, além de colega de trabalho, é um grande amigo que sempre fez observações pontuais a respeito do meu trabalho. Obrigada, Azevedo.

No mestrado encontrei grandes mestres que me ajudaram nesta caminhada. Destaco aqui o papel do meu orientador, Dr. Gustavo Araújo Batista, um profissional que esconde atrás de sua discrição uma grande competência e que soube entender e perceber o meu tempo de amadurecer como pesquisadora. À Dra. Fernanda Telles a quem conheci como colega de trabalho no corpo docente do curso de Comunicação Social da UNIUBE e tive a grata satisfação de tê-la como professora no mestrado: - Fernanda, que aulas gostosas! Agradeço a todos os demais mestres do corpo docente do mestrado, pois cada um, à sua maneira, contribuiu muito. À professora Dra. Marilene Ribeiro, a quem pude conhecer além da estatística descritiva: - Marilene, sem números te achei muito melhor, com certeza! (risos).

Nesta caminhada do mestrado, tive contribuições importantes também dos meus colegas, aos quais não posso deixar de agradecer. Em especial, destaco os parceiros Joamar Nazaret e Luis Miquelino, que sempre estiveram ao meu lado, principalmente nos momentos difíceis. Estou certa de que seremos sempre amigos.

E, por falar em amigos, esses existem para provar que na vida selamos laços eternos que vão além da consanguinidade, não é mesmo, Márcia Gonçalves? A você dedico um agradecimento especial, pois seu apoio foi imprescindível para que eu continuasse nesta jornada. E, para não ser ingrata, agradeço a todos os meus amigos verdadeiros, às minhas comadres, que dividem comigo os momentos felizes e também os nem tanto assim.

Por fim, quero agradecer imensamente aos meus familiares. Meus pais, Geraldo Camargo e Eva Maria Camargo (in memoriam) que deixaram aos filhos o legado mais importante que alguém pode ter: a educação. É com esta ferramenta

que estamos vencendo todas as barreiras e conseguindo ainda contribuir com a formação de outros tantos seres. Aos meus irmãos, Célio, Carmem, Carlos (Beto), Clélio, a quem amo tanto, e que trazem também na veia o amor pela educação. Vocês são minhas fontes inspiradoras. Aos meus sobrinhos, Thaís, Thobias, Flávia, Yan, Yullie, Mariana, Marcelo e Carol, que se espelham nos nossos passos para trilharem o caminho. E às cunhadas que também têm um importante papel em nossas vidas.

A lista de agradecimento é grande, mas não poderiam faltar eles: os professores da EaD e equipe de produção de vídeo da EaD/UNIUBE, com quem aprendo todos os dias. Obrigada!

## RESUMO

CAMARGO, C. **O processo de capacitação de professores para gravação de videoaula**: uma experiência na EAD/UNIUBE. 105f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino crescente no país. Aderir a novas tecnologias para facilitar o processo de difusão de conteúdo neste modelo de educação é uma necessidade. Esta pesquisa analisou o processo de capacitação de professores da EaD/UNIUBE para dominarem a linguagem do vídeo evidenciando as dificuldades enfrentadas pelos docentes neste processo de adaptação. A comunicação, mais especificamente o vídeo, ao mesmo tempo em que representa uma ferramenta para a difusão de conteúdo é também um desafiador das habilidades dos docentes. Desta forma, através de uma abordagem qualitativa foi feito um estudo de caso dos professores da EaD/UNIUBE que trabalham com a gravação de aulas em vídeo. Para cada problema verificado no processo de gravação, buscou-se fundamentação no estado da arte da comunicação, para apontar as soluções possíveis. A pesquisa permitiu evidenciar a situação de desconforto alegada pelos professores quando estão diante de uma câmera para gravar uma aula. Tal desconforto atinge tanto professores com larga experiência profissional quanto os novatos. Após analisar os dados coletados ficou clara a necessidade de se inserir conteúdos de comunicação social na formação dos docentes para que eles possam dominar as necessidades impostas pela educação à distância.

**Palavras-chave:** Vídeo. Docente. EAD. Linguagem. Capacitação.

## ABSTRACT

CAMARGO, C. **The process of training teachers for recording of videoaula: an experience in EaD /UNIUBE.** 105f. 2012. Dissertation (Master of Education) - University of Uberaba, Uberaba, 2012

Distance Education is a mode of education increasing in the country. Join the new technologies to facilitate the process of dissemination of content in this model of education is a necessity. This research analyzes the process of training teachers of distance learning to master the language UNIUBE Video highlighting the difficulties faced by teachers in this process of adaptation. Communication, more specifically the video at the same time it represents a tool for the dissemination of content is also a challenging skills of teachers. Thus, through a qualitative approach was lay a case study of teachers EaD/ UNIUBE working with the recording of video lessons. For each problem found in the recording process, we looked for reasons in the state of the art of communication, to point out possible solutions. The research has highlighted the uncomfortable situation alleged by teachers when faced with a camera to record a lecture. This discomfort reaches both teachers with extensive professional experience as novices. After analyzing the data collected showed a clear need to insert media content in the training of teachers so that they can master the requirements imposed by distance education.

**Key words:** Video. Teaching. Distance education. Language. Training.

## LISTA DE SIGLAS

CBE	Conferências Brasileiras de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CPCs	Centros Populares de Cultura
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fenaj	Federação Nacional dos Jornalistas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fundeb	Financiamento da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GPC	Grande Plano Geral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
IFE	Instituto de Formação de Educadores
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCPs	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NCE/USP	Núcleo de Comunicação e Educação da USP
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PA	Plano Americano
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PC	Plano de Conjunto
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Plano Detalhe
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PG	Plano Geral
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PM	Plano Médio

PNE	Plano Nacional da Educação
PNP	Português Não Padrão
PP	Plano Próximo
ProUni	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TP	Teleprompter
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNED	Universidad National de Educación a Distancia
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIUBE	Universidade de Uberaba
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>HISTÓRICO DA EAD NO BRASIL.....</b>	<b>19</b>
2.1	A EDUCAÇÃO NA DITADURA MILITAR.....	32
2.2	A DEMOCRACIA E A EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA.....	34
2.3	AS TIC'S CHEGAM À EDUCAÇÃO.....	39
2.4	A EAD NA UNIVERSIDADE DE UBERABA.....	43
2.5	UMA NOVA SALA DE AULA.....	45
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>48</b>
3.1	OS PASSOS DA PESQUISA.....	52
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>56</b>
4.1	A LINGUAGEM VERBAL E A NÃO VERBAL NO VÍDEO.....	61
<b>4.1.1</b>	<b>A predominância do PNP.....</b>	<b>62</b>
4.2	O TEXTO ESCRITO PARA SER FALADO.....	64
4.3	O CORPO FALA.....	67
4.4	O ROTEIRO.....	70
4.5	A VANTAGEM DOS RECURSOS.....	72
4.6	DESAFIOS E SOLUÇÕES.....	74
4.7	UMA AULA LIDA.....	76
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>85</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>90</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>92</b>
	APÊNDICE A - QUADRO DE OBSERVAÇÃO DA POSTURA DOS PROFESSORES DURANTE OS TREINAMENTOS.....	92
	APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA FEITA COM OS PROFESSORES.....	109

## 1 INTRODUÇÃO

A educação está passando por um processo de transformação com a quebra do paradigma de que o espaço primordial para a transferência de ensino se dá dentro de uma sala de aula, com a presença física do professor. Partindo das tendências constatadas em diversos países, vislumbramos um conceito de educação que se abre rapidamente para um enfoque mais amplo: com efeito, já não basta hoje trabalhar com propostas de modernização da educação. Trata-se de repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, e as novas funções do educador como mediador deste processo (DOWBOR, 2001).

O sociólogo espanhol, Manuel Castells, teve um importante papel na abordagem das novas narrativas tecnológicas como o estudo sobre *A Era da Informação*, que analisa o desenvolvimento tecnológico nas décadas de 1970 a 1990. No livro *A Sociedade em Rede*, Castells (1999) destaca que o avanço tecnológico está ligado ao que ele chamou de *capitalismo informacional*. Nele as mudanças sociais que reestruturaram o modo de produção se deram a partir da tecnologia da informação.

[...] a revolução tecnológica atual originou-se e difundiu-se, não por acaso, em um período histórico da reestruturação global do capitalismo, para o qual foi uma ferramenta básica. Portanto, a nova sociedade emergente desse processo de transformação é capitalista e também informacional, embora apresente variação histórica considerável nos diferentes países, conforme sua história, cultura, instituições e relação específica com o capitalismo global e a tecnologia informacional (CASTELLS, 1999, p. 31).

Esta mudança do modo de produção e do comportamento das relações de trabalho se confere na terceira revolução industrial, conforme denomina Castells (1999). As tecnologias de informação passaram a ocupar espaço primordial nas atividades profissionais e nas relações interpessoais. Assim como a comunicação, os setores da economia e da educação se viram no âmago desta revolução. Como mediador do conhecimento, o educador se viu forçado a ter que se adaptar a novos conceitos, a dominar novas linguagens para garantir a sua profissão, já que a evolução da tecnologia e da informação fez surgir novas formas de se educar e apresentou novos perfis de alunos.

Nos níveis da educação fundamental e do ensino médio a introdução, de forma positiva, da educomunicação foi um dos sinais dessa evolução e casamento entre educação, comunicação e tecnologia. Um dos principais teóricos brasileiros da

Educomunicação é o professor Ismar de Oliveira, do Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE/USP).

No ensino de graduação, a educomunicação também é aplicada através dos diferentes recursos disponibilizados dentro de uma sala de aula. Esses recursos vão desde a prospecção simples de um vídeo à utilização de quadros interativos dentro de sala, cuja tecnologia permite, dentre outros, o acesso à internet e a bibliotecas virtuais.

Reconhecer a inter-relação entre Comunicação e Educação como um campo de intervenção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a Educação. O desenvolvimento tecnológico abriu novos campos de atuação e criou espaços de convergência de saberes (FÓRUM..., 2000, p. 31).

Mas a mudança de paradigma da educação não reside somente neste modelo que preconiza o emprego de ferramentas comunicacionais para ampliar a criticidade do aluno. Ela repousa também no emprego da modalidade de Educação a Distância (EaD). Oferecer às pessoas que já estão no mercado a possibilidade de se graduar na área de atuação, ou, ainda, permitir o acesso à universidade de pessoas que moram em regiões onde não há instituições de ensino superior são alguns benefícios que a EaD está garantindo no país. Mesmo assim, há autores que apontam severas críticas à EaD, referindo-se a ela como um modelo que favorece quem tem poder econômico, ou seja, que satisfaz as elites.

O fato é que a Educação a Distância é uma modalidade de ensino crescente no país. Aderir a novas tecnologias para facilitar o processo de difusão de conteúdo neste modelo de educação é uma necessidade. Saber manusear um computador é uma exigência a qualquer profissional, e ao professor desta nova era é um pré-requisito para a inserção dele no mercado. As ferramentas empregadas pela EaD são diversas e acompanham a evolução tecnológica. Todas essas ferramentas exigem uma linguagem e um tratamento adequados ao processo de produção e transmissão de conteúdo.

Assim, além das disciplinas constantes no currículo de formação de professores, é primordial a inserção de conteúdos voltados para a área da comunicação. O sucesso e a credibilidade dos cursos de Educação a Distância dependem da preparação didático-pedagógica dos professores para que eles possam fazer bom uso das tecnologias que tornam a divulgação do conteúdo (em

larga escala) mais viável economicamente e, ao mesmo tempo, eficaz no processo de preparação do corpo docente espalhado Brasil afora.

A videoaula, por exemplo, é um dos recursos empregados pela EaD, independentemente do canal de transmissão - quer seja via internet ou pela distribuição de DVDs. Assim, para satisfazer a esse modelo de educação, o professor deverá dominar as ferramentas básicas da comunicação audiovisual. É aqui que repousa este estudo: Como preparar os professores para lidar com as novas tecnologias, em especial a videoaula?

Para responder a este problema um longo caminho foi percorrido dentro da linha de pesquisa **Cultura e processos educativos**, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Consideradas, pois, as particularidades que armam o tecido social onde nos movemos, é preciso pensar a questão do redesenho dos modelos educadores também em seu próprio terreno e entender as necessárias mudanças requisitadas, por exemplo, pelas escolas formais, como parte de um diálogo que deve incluir as novas formas de perceber e sentir o mundo onde os processos videotecnológicos passaram a desempenhar papel de centralidade (CITELLI, 2006, p. 32).

Esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar as estratégias de capacitação de professores para o domínio da ferramenta videoaula. Para se atingir esse objetivo foi necessário passar pelos objetivos específicos: elencar as causas das dificuldades apresentadas pelos professores; analisar o perfil dos professores da EaD/UNIUBE que participaram das gravações das videoaulas; verificar se o grau de dificuldades apresentado varia de acordo com a área de formação de cada professor.

Desde 2008, o Programa de Educação Continuada da UNIUBE iniciou um curso de treinamento e capacitação de professores da EaD tendo em vista prepará-los para a gravação de videoaulas. Como jornalista com larga experiência em comunicação audiovisual e professora do curso de Jornalismo da UNIUBE nas disciplinas de Produção de Vídeo e Telejornalismo, a autora desta pesquisa foi convidada a formatar este curso de capacitação e treinamento. Para a autora, transitar no ambiente de estúdio, entre câmeras, luzes, microfones nunca representou problema. Convencer os professores que não faziam parte desse universo a terem a mesma familiaridade e desinibição não seria uma tarefa fácil.

Estabelecer um programa de treinamento eficiente e que atendesse aos desafios de em um curto espaço de tempo (sessenta dias) tornar os professores

aptos a gravarem as videoaulas, exigiu da professora responsável uma detida análise que acabou dando origem a esta pesquisa. Como preparar os professores para lidar com as novas tecnologias, em especial a videoaula, se na bagagem curricular de cada um deles não constavam disciplinas que lhes dessem embasamento para dominar a linguagem do vídeo? Eles estavam sendo literalmente arremessados para um universo novo, para o emprego de uma ferramenta didática até então desconhecida.

Por onde começar? Qual o melhor caminho que o curso de capacitação dos professores deveria percorrer? Assim, esta pesquisa nasceu antes mesmo do ingresso da autora no programa de mestrado. Alicerçada pelos 16 anos de experiência no magistério no ensino superior e 25 anos de experiência profissional como jornalista, a autora sabia que estava diante de uma transição de paradigmas da educação.

O primeiro passo para elaborar o curso foi conhecer os professores: De onde vinham? Que experiências profissionais traziam? Qual a familiaridade com o ambiente de gravação? Após conhecê-los e ouvir as inquietações e dúvidas que cada um trazia, o curso de capacitação começou a ser elaborado. Ele consistia em repassar aos professores conteúdos teóricos sobre a linguagem utilizada no vídeo e sobre como montar um roteiro; e, no conteúdo prático, os professores aprenderiam a se posicionar e a falar diante das câmeras.

A presente pesquisa deteve-se a analisar todas as etapas do curso de capacitação e treinamento, bem como as gravações da videoaula. Para sistematizar os procedimentos metodológicos, a pesquisa foi dividida em três partes. A primeira parte consistia na identificação dos professores, sujeitos da pesquisa, que fariam parte da equipe de gravação de videoaula.

As outras duas etapas da pesquisa consistiam na observação do desempenho dos professores nos treinamentos teórico e prático. No teórico, eles recebiam todas as informações para a montagem de um roteiro de vídeo e, no prático, eles aprendiam a dominar as técnicas de postura diante das câmeras. Essas técnicas envolvem tanto a postura física como a linguagem adequada para o vídeo. As observações eram anotadas em um caderno.

A partir daí, a autora passou a observar individualmente os professores e a listar as dificuldades que eram evidenciadas. A primeira dificuldade apresentada pelos professores estava na definição do conteúdo que deveria conter em cada

videoaula e qual o tempo que eles iriam dispor para expor esse conteúdo. Como os alunos recebem também o material didático impresso e via on line, a videoaula não poderia repetir conteúdo, mas sim complementar. Outra dúvida referia-se aos recursos que poderiam ser utilizados para tornar a videoaula mais atrativa, já que cada aula deveria ter 15 minutos de duração.

Outras evidências observadas foram: Como vencer o nervosismo e a vergonha de falar diante das câmeras? Como dominar os gestos e as expressões durante as gravações? Como memorizar todo o conteúdo e falar sem cometer erros? Como vou parecer diante das câmeras? Minha voz e aparência são ideais para este trabalho?

As evidências observadas deram origem a uma cartilha, elaborada com o intuito de ajudar os docentes a dirimir as dificuldades apresentadas. A cartilha, intitulada “A TV como instrumento da EaD” foi então o pontapé inicial para a construção deste trabalho.

A investigação, que antes não estava sustentada cientificamente em um método, ganhou ares de pesquisa acadêmica. Todas as observações passaram a ser anotadas e foi criado um quadro de referência básica para guiar a autora no processo de coleta de dados. A pesquisa de abordagem qualitativa era o caminho a ser seguido. Porém, qual seria a modalidade qualitativa que mais se adequaria ao trabalho já iniciado?

De acordo com Van Maanen (1979 apud NEVES, 1996), no artigo *Pesquisa Qualitativa: Características, usos e possibilidades*, a expressão pesquisa qualitativa assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social. Trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (VAN MAANEN, 1979).

Godoy (1995) aponta a existência de pelo menos três diferentes possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de casos e a etnografia. A primeira, pesquisa documental, não se aplica ao que até então estava sendo feito, pois a análise não se constitui no aprofundamento historiográfico de documentos. A terceira forma, a pesquisa etnográfica, pressupõe do pesquisador um mergulho no mundo onde estão inseridos os sujeitos a serem

estudados. E esse não era o caso desta pesquisa. Assim, o percurso e o aparelho investigatório indicavam para os estudos de caso, já que, do ponto de vista da temática a ser pesquisada, estávamos diante de um problema em que se busca conhecer as causas, ou seja, o “como” ou o “por que” de ele existir daquela forma. Do ponto de vista do pesquisador, optou-se pelo estudo de caso pelo fato de a pesquisadora ter pouco controle sobre o evento pesquisado.

[...] tem-se tornado a modalidade preferida daqueles que procuram saber como e por que certos fenômenos acontecem ou dos que se dedicam a analisar eventos sobre os quais a possibilidade de controle é reduzida ou quando os fenômenos analisados são atuais e só fazem sentido dentro de um contexto específico (NEVES, 1996, p. 3).

De 2009 até outubro de 2011, foram treinados cerca de 160 professores que integram os cursos de EaD/UNIUBE. Deste total, 116 gravaram videoaulas, somando, ao todo, cerca de 300 produções em vídeo. Para a coleta de dados e construção da amostragem foram selecionados 33 professores. O treinamento é contínuo, assim como os desafios: parecem nunca ter fim.

A presente dissertação apresenta três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado **Histórico da EaD no Brasil**, traz um percurso sobre a evolução desta modalidade, a influência da revolução microeletrônica e o impacto da globalização na educação. Neste capítulo também se busca contextualizar os fatores históricos políticos brasileiros que contribuíram para a mudança de paradigma na educação e também na comunicação a partir da década de 1950, quando a TV chegou ao Brasil, até os dias atuais. É dada ênfase para a estreita ligação entre a forma de governo e o modelo educacional, por se acreditar que a evolução da educação está diretamente ligada à maneira com que os governantes enxergam e investem neste setor.

O segundo capítulo, **Procedimentos de investigação**, explica o aparelho metodológico utilizado nesta pesquisa e os procedimentos de investigação.

No terceiro capítulo, **Análise dos Resultados**, os dados da pesquisa, colhidos de acordo com o quadro de observação e com as entrevistas, são cruzados e analisados. Nesse capítulo, a autora faz a análise qualitativa dos dados e apresenta sugestões para que os professores possam dominar melhor a linguagem do vídeo para a gravação das videoaulas. Analisar as evidências do estudo de caso não é uma tarefa fácil. Conforme destaca Yin (2001, p. 131) esta “[...] é uma atividade particularmente difícil, pois as estratégias e as técnicas não foram muito

bem definidas no passado. [...]”. Tendo-se essa estratégia em vista, quatro técnicas analíticas dominantes devem ser utilizadas: adequação ao padrão, construção da explanação, análise de séries temporais e modelos lógicos.

No entanto, autores como Milles e Huberman (1984) apontam outras estratégias utilizando várias técnicas analíticas, dentre elas a de criar uma matriz de categorias e dispor as evidências dentro dessas categorias e a de classificar em tabelas a frequência de eventos diferentes. A pesquisadora optou por essas duas técnicas para analisar os resultados.

## 2 HISTÓRICO DA EAD NO BRASIL

A EaD no Brasil foi regulamentada por uma legislação que teve como base a LDB de 1996 e subsequentes decretos em que preconizou-se a formação de professores para educação básica como o alicerce para a expansão dos cursos de graduação a distância. Sacco (2010), em sua tese, *Ensino a distância e a Educação: o corpo e a imagem professoral*, destaca que o ensino a distância passou a ser, potencialmente, principal fonte de vagas para a formação de novos professores no Brasil (SACCO, 2010).

Como no país havia uma carência de ofertas de cursos de formação de professores, a proposta da EaD fez eclodir uma corrida por abertura de cursos nesta modalidade de ensino. Institutos de Ensino Superior, faculdades e universidades adotaram este sistema como forma de suprir o mercado da mão-de-obra docente e, ao mesmo tempo, aumentar o contingente de alunos nessas instituições de ensino. No afã de adotarem o novo modelo, muitos estavam utilizando a educação a distância de forma equivocada, apenas como um meio de comunicação.

Diante do cenário criado pelas distorções, o governo baixou o Decreto n. 5622, em 2005, revogando a norma anterior constante no Decreto n. 2494/1998, por meio da seguinte nova redação:

Caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

De acordo com Sacco (2010), até maio de 2006, 82 instituições de ensino superior estavam credenciadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para promover a EaD e mais 56 obtiveram autorização experimental para o mesmo fim. Ainda segundo a pesquisa apresentada pelo autor, 90% dessas autorizações referiam-se a cursos de formação de professores. Em curto espaço de tempo a oferta de vagas a distância foi igualada à presencial (SACCO, 2010).

À medida que a EaD foi se expandindo, foi crescendo também a necessidade de se encontrar metodologias compatíveis para este sistema de ensino. Os desafios foram sendo evidenciados e tornando-se objetos de pesquisa acadêmica. Dentre os desafios podemos destacar o preconceito e a falta de

compreensão do que vem a ser a Educação a Distância, vista por muitos apenas como um modelo que satisfaz comercialmente à formação em nível superior em grande escala. Neste quesito, a qualidade do ensino é questionada por muitos críticos e teóricos da educação. Dowbor (2001, p. 3) destaca:

As resistências à mudança são fortes. De forma geral, como as novas tecnologias surgem normalmente através dos países ricos, e em seguida através dos segmentos ricos da nossa sociedade, temos uma tendência natural a identificá-las com interesses dos grupos econômicos dominantes. E a verdade é que servem inicialmente estes interesses. No entanto, uma atitude defensiva frente às novas tecnologias pode terminar por acuar-nos a posições em que os segmentos mais retrógrados da sociedade se apresentam como arautos da modernidade.

O autor prossegue em sua análise, justificando que para romper com o atraso é preciso dotar-se de instrumentos e instituições adequados de gestão nesta área.

Modifica-se profundamente a função do educando, em particular do adulto, que deve se tornar sujeito da própria formação, frente à diferenciação e riqueza dos espaços de conhecimento nos quais deverá participar. A educação vista neste prisma tende a se tornar de certa forma orientada pela demanda, sendo que construir o seu próprio universo de conhecimento passa a ser uma condição central da inserção social das pessoas. Não se trata mais de gerar o currículo adequado a partir de instâncias "superiores", mas de se adaptar ao que o aluno efetivamente necessita nos seus diversos eixos de interação com o mundo (DOWBOR, 2001, p. 4).

A interação entre professor e estudante se dá de modo descontínuo. Belloni (2001) destaca que esta interação ocorre de modo indireto no espaço (a distância, descontínua) e no tempo (comunicação diferida, não simultânea). A interação é mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna esta modalidade de educação bem mais dependente da mediatização que a educação convencional.

Portanto, nesta relação, o aluno precisa ter disciplina para proceder de forma satisfatória à autonomia nos estudos. Do outro lado, ele precisa de motivação. Assim, recai para o professor a responsabilidade de ser, ao mesmo tempo, educador, com domínio das habilidades didático-pedagógicas; comunicador, com habilidade para o domínio das ferramentas comunicacionais utilizadas na metodologia de trabalho; técnico em informática, para o domínio da linguagem via internet e, ainda, tem que ter uma dose de psicologia para entender o aluno que está do outro lado, já que ele vai trabalhar com uma comunidade estudantil heterogênea, de diferentes realidades culturais e sociais.

Outro desafio da Educação a Distância está ligado ao poder econômico. Atender ao público em diferentes lugares do país, e até do mundo, requer um aparato tecnológico que necessita de grandes investimentos. À medida que as ferramentas tecnológicas se modernizam, as Instituições de Ensino que adotam a EaD têm que acompanhar essa evolução, pois esse aparato se torna um diferencial para se medir a eficiência no processo de difusão do conhecimento.

Para entender melhor a evolução da educação a distância é preciso voltar ao tempo e entender que essa modalidade de transmissão de ensino não é uma novidade do século XXI. Pode-se dizer que a educação a distância tem a idade da escrita, conforme defendem os autores Maia e Mattar (2007) na obra *ABC da EaD*. Como exemplo, os autores citam os desenhos feitos nas pedras pelos homens da caverna, como sendo uma das primeiras manifestações da comunicação a distância.

A partir da invenção da escrita a comunicação liberta-se no tempo e no espaço. Com a escrita, não é mais necessário que as pessoas estejam presentes, no mesmo momento e local, para que haja comunicação. Em uma sociedade primitiva, ao contrário, não ocorre comunicação sem que a pessoa com quem desejamos nos comunicar esteja presente (MAIA; MATTAR, 2007, p. 21).

Há autores que defendem que o ensino a distância teve início com a invenção da imprensa, no século XV. A invenção de Gutenberg teria permitido que as ideias fossem compartilhadas e transmitidas para um maior número de pessoas, o que intensificou os debates, a produção e a reprodução do conhecimento (MAIA; MATTAR, 2007). Na verdade, os meios de comunicação foram decisivos para a expansão da educação a distância. Em todas as fases evolutivas desse modelo de transmissão de ensino, a comunicação esteve presente.

A primeira geração da educação a distância é marcada pelos cursos por correspondência. Para Maia e Mattar (2007), a EaD surge efetivamente em meados do século XIX, em função do desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação (como trens e correio), especialmente com o ensino por correspondência. Um marco histórico citado pelos autores é a implantação das “Escolas Internacionais”, em 1904, que ofereciam cursos pagos, por correspondência, em jornais.

Já a segunda geração começa com a evolução dos meios de comunicação, com o advento do rádio e, mais tarde, da TV. O rádio chegou ao Brasil em 1922 e, em 1923, Roquette Pinto criou a rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que trazia em

sua programação cursos de português, francês, esperanto, dentre outros. Por anos, a rádio também contribuiu para a alfabetização de adultos. A TV, que chegou ao país na década de 1950, teve importante contribuição com a difusão de programas como *Telecurso* e *Um Salto para o Futuro*. Sobre a TV trataremos mais adiante.

Foi nesta geração que surgiram também, a partir de 1969, as Universidades Abertas de ensino a distância. Inspiradas no modelo britânico, as Universidades abertas têm, de acordo com Maia e Mattar (2007), as seguintes características:

- a) Qualquer pessoa pode se matricular, independentemente da educação prévia;
- b) Os alunos podem começar os cursos a qualquer momento;
- c) O estudo é feito em casa ou em qualquer lugar que o aluno escolha;
- d) Os materiais dos cursos são desenvolvidos por uma equipe;
- e) É oferecida tutoria;
- f) A empresa da universidade aberta é nacional e em escopo;
- g) A universidade matricula um grande número de alunos e utiliza economia de escala.

De acordo com Maia e Mattar (2007), em geral, são consideradas Universidades abertas aquelas que atendem a mais de 100 mil alunos. “Mas algumas, como a Anadolu na Turquia, e a Central Radio and TV University na China, chegam a atender mais de 500 mil estudantes” (MAIA; MATTAR, 2007, p. 43). No Brasil, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada em 2005, oficializada pelo Decreto n. 5.800, como um consórcio de Instituições Públicas de Ensino Superior, Estados e Municípios, coordenado pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação.

Mesmo tendo sido criada tardiamente em relação às Universidades Abertas da Europa, a ausência de uma Universidade Aberta no Brasil não representou um empecilho para que o ensino a distância acontecesse. Como já dito, os meios de comunicação sempre foram aproveitados para promover a difusão do ensino. Mas, sem dúvida, a UAB foi um dos marcos da terceira geração da educação a distância no Brasil, ao permitir a união do poder público e sociedade civil em prol da democratização do ensino, através da oferta de cursos a distância.

A terceira geração da educação a distância tem início com o emprego das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). A internet é uma das principais protagonistas desta geração. De acordo com Belloni (2001) esta geração inicia-se nos anos 90, quando foram incorporadas, às ferramentas já utilizadas pela EaD, as novas ferramentas disponibilizadas pelas NTIC, o que implicou em mudanças radicais no modo de ensinar e de aprender.

[...] Seus meios principais são, ou serão, todos os anteriores mais os novos, o que implicará mudanças radicais nos modos de ensinar e de aprender: unidades de curso concebidas sob a forma de programas interativos informatizados (que tenderão a substituir as unidades de curso impressas); redes telemáticas com todas as suas possibilidades (bancos de dados, e-mail, listas de discussão, sites etc); CD-ROMs didáticos, de divulgação científica, cultura geral (BELLONI, 2001, p. 57).

Para entender ainda mais como essa evolução tecnologia impulsionou a EaD é preciso voltar ao passado para reconstituir o processo de revolução microeletrônica, denominada por Castells (1999) como a terceira revolução industrial.

Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado. Economias por todo o mundo passaram a manter interdependência global, apresentando uma nova forma de relação entre a economia, o Estado e a Sociedade em um sistema de geometria variável (CASTELLS, 1999, p. 21).

Em nível mundial, a década de 1970 foi considerada um marco para o surgimento do novo paradigma tecnológico. Para Castells (1999), em *A Sociedade em Rede*, esse novo paradigma foi organizado com base na tecnologia da informação (cujo berço foram os Estados Unidos) quando um grupo específico da sociedade, em interação com a economia global e a geopolítica mundial, concretizou um novo estilo de produção, comunicação, gerenciamento e vida.

Foi também nos Estados Unidos que, na década de 1960, os militares desenvolveram um sistema de comunicação em rede (ARPANET) cujo objetivo era proteger as comunicações secretas, impedindo a espionagem dos soviéticos. Mais tarde, esse modelo foi melhorado pelos cientistas nas universidades e se transformou na internet, que teve a sua expansão comercial somente na década de 1990.

Castells (1999) define que a tecnologia é a sociedade e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas. No

entanto, essa mesma sociedade pode sufocar o desenvolvimento tecnológico por intermédio do Estado.

Ou então, também, principalmente por intermédio da intervenção estatal a sociedade pode entrar num processo acelerado de modernização tecnológica capaz de mudar o destino das economias, do poder militar e do bem estar social em poucos anos (CASTELLS, 1999, p. 26).

Para entendermos, então, o que são as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC's), é preciso entender o que é tecnologia. Usaremos como aporte para essa definição o pensamento de Castells (1999) que, citou Brooks (1971) (informação verbal)<sup>1</sup> e Bell (1976), a define como o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível. “Entre as tecnologias da informação incluo, como todos, o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações/rádiodifusão, e optoeletrônica” (CASTELLS, 1999, p. 49).

Castells (1999) vai mais adiante ao afirmar que a transformação tecnológica expande-se exponencialmente em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum, na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida. A união da era digital com a tecnologia deu origem à era da Tecnologia da Informação e Comunicação.

[...] diferentemente de qualquer outra revolução, o cerne da transformação que estamos vivendo na revolução atual refere-se às tecnologias da informação, processamento e comunicação. A tecnologia da informação é para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as Revoluções Industriais sucessivas, do motor a vapor à eletricidade, aos combustíveis fósseis e até mesmo à energia nuclear, visto que a geração e distribuição de energia foi o elemento principal na base da sociedade industrial (CASTELLS, 1999, p. 50).

Se, do ponto de vista da estrutura para a difusão do conhecimento, a EaD se apoiou no desenvolvimento tecnológico e nos meios de comunicação, do ponto de vista da concepção ideológica, a EaD buscou nos mecanismos econômicos o seu aporte. Para Peters (2004), a EaD é uma forma de estudo complementar à era industrial e, portanto, o ensinar a distância é, nas palavras dele, um processo industrial de trabalho cuja estrutura é determinada pelos princípios do modelo industrial fordista.

---

<sup>1</sup> Palestra proferida por BROOKS, H. **Technology and the ecological crisis** em Amherst, 9 de maio em 1971.

Para definir o modelo fordista, Belloni (2001) cita a definição de Reggat, que diz:

Fordismo é um sistema industrial caracterizado por: um elenco limitado de produtos estandardizados; métodos de produção de massa; automação usando máquinas dedicadas à produção de um produto determinado; força de trabalho segmentada responsável por tarefas fragmentadas e especializadas; controle centralizado; e organização hierárquica e burocrática. A relação positiva custo/eficiência deriva das economias de escala obtidas através de longos ciclos de produção, da quase uniformidade de serviços e de reduções nos custos do trabalho (RAGGATT 1993 apud BELLONI, 2001, p. 23).

Mas a ideia de uma educação que adota o modelo fordista não reinou absoluta no campo da educação. De acordo com Belloni (2001), desde os anos 80, duas orientações teóricas coexistem no campo da educação e, em particular, da EaD: “de um lado um estilo fordista de educação de massa e de outro uma proposta de educação mais aberta e flexível, supostamente mais adequadas às novas exigências sociais”. Independente da corrente filosófica, é fato que as transformações na EaD e na educação como um todo vão continuar acontecendo, acompanhando tanto a evolução tecnológica como as mudanças das relações de trabalho e de produção do mercado econômico.

Para autores como Thorpe (1995); Raggatt (1993) e Edwards (1991), o avanço tecnológico e as transformações nos processos de trabalho, a tendência, a longo prazo, é que a educação como um todo, incluindo EaD e ensino convencional, vá se transformando num complexo organismo de educação aberta. Edwards (1991) destaca ainda que a educação aberta é uma consequência da pós-modernidade.

Ao levar em consideração a sociologia industrial, Edwards (1991) destaca que as regras do mercado exigem um perfil de trabalhador diferenciado. O trabalhador se tornou mais flexível e com múltiplas competências. Para ele, as consequências para o campo da educação são claras: necessidade de reformular radicalmente a formação inicial, de desenvolver ações integradas de formação contínua, ao longo da vida, e de transformar os locais de trabalho em organizações de aprendizagem.

Edwards (1991) destaca três áreas cruciais nas quais aparece claramente o reflexo da mudança da economia sobre as políticas de educação e formação:

[...] ênfase na necessidade de uma força de trabalho flexível, altamente qualificada e com competências múltiplas: desenvolvimento e parâmetros nacionais de qualificação, dando aos empregadores mais poder na definição das qualificações; e orientando para o desenvolvimento de programas de aprendizagem aberta para facilitar o treinamento no local de trabalho e de modo individualizado e flexibilizado, evitando a reunião e discussão entre os empregados (EDWARDS, 1991, p. 39).

A gestão política de um país incide na economia do mesmo. Basta ver o exemplo da China que, com a mudança do perfil político, possibilitou a abertura econômica, que está colocando o país entre as maiores potências mundiais. A educação na China sofre o reflexo direto deste comportamento, se apresentando como um dos melhores sistemas educacionais do mundo, de acordo com o levantamento do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

Desta forma, é possível afirmar que política, economia e educação são setores interdependentes. E para entender as transformações da educação até se chegar ao modelo de educação convencional e a distância que hoje é praticado, a presente pesquisa propõe um percurso na linha do tempo para entender a transformação da educação no Brasil. Isto não significa retornar ao período de colonização do país, nos idos de 1500, quando os jesuítas iniciaram o processo de catequização da nação indígena que habitava as terras tupiniquins. Retornar a um passado tão distante traduz uma pretensão gigantesca e audaciosa de esmiuçar as transformações pelas quais passou a educação do país até então, nesses cinco séculos. Ciente do grande fôlego que uma proposta como esta demandaria, a autora se restringirá a analisar a educação nos períodos que compreende a partir da década de 1950 até o governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Cabe aqui definir alguns parâmetros de educação para nortear o estudo. Na visão do filósofo John Dewey (1859-1952) não se pode pensar em educação sem pensar em sociedade. Assim, Dewey (1979) destaca duas maneiras de se proceder à educação: a educação informal, na qual o processo educativo se dá na relação dos mais velhos para com os mais novos, ou seja, na transferência de experiências; e a educação formal, aquela construída dentro da escola.

Com o renovar da existência física, também se renovam. No caso de seres humanos, as crenças, ideais, esperanças, venturas, sofrimentos e hábitos. Assim se explica, com efeito, a continuidade de toda a experiência, por efeito da renovação do agrupamento social. A educação, em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida (DEWEY, 1979, p. 3).

Por muito tempo no Brasil, a primeira forma de educação, a informal, prevaleceu exclusivamente entre a grande massa da população. E para entender como isso mudou é preciso também entender a evolução de outros setores como a política governamental, a tecnologia e a comunicação.

Na década de 1950, ainda sob o comando do presidente Getúlio Vargas, o Brasil vivia um clima nacionalista e desenvolvimentista, que se caracterizou pela expansão da indústria e abertura do mercado interno para a implantação de multinacionais. Esse quadro econômico era sustentado por duas forças: de um lado, o capital estatal; e, de outro, o estrangeiro, representado pelas multinacionais. O clima nacionalista e desenvolvimentista teve sequência no governo de Juscelino Kubitschek.

O pesquisador Ghiraldelli Júnior (2000), em sua obra *História da Educação*, chama a atenção para a contradição neste processo desenvolvimentista, pois, se de um lado o governo pregava o nacionalismo, do outro, abria as portas para o capital estrangeiro.

Grande parte do crescimento do parque industrial criado nos anos 50 e início da década de 60 se fez sob a égide do capital monopolista estatal e multinacional. Assim, as bases econômicas, ou seja, o componente substancial da estrutura, se colocou em franca contradição com a ideologia vigente (a superestrutura) (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 164).

O presidente JK vislumbrava um Brasil industrializado e, para levar o desenvolvimento também para a região centro-oeste do país, construiu a capital federal, Brasília, no Planalto Central. A construção da Capital deu fôlego à construção da BR 053, chamada de rodovia da integração, pois iria unir o Norte ao Sul do país. Comandada pelo engenheiro Bernardo Sayão, a obra da rodovia “Belém-Brasília” foi iniciada. Essa obra teve grande contribuição para o aumento do fluxo migratório, pois boa parte dos operários que trabalhavam na construção da rodovia e na construção de Brasília eram oriundos do Norte e Nordeste.

O ano de 1950 também foi um marco para as comunicações. Em setembro daquele ano chegou ao Brasil a primeira emissora de TV, trazida pelas mãos do empresário Assis Chateaubriand. Um nordestino, filho de um coronel do engenho, que muito cedo se aventurou no sudeste do país para investir na comunicação, fundando os Diários Associados. Prado (1996) discorre sobre a história da TV no Brasil:

O Brasil foi um dos primeiros países a apostar na inovação. Em fevereiro de 1949 o empresário Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Melo, dono dos Diários Associados, cadeia de jornais e emissoras de rádio, resolveu ter uma TV. Seria a quinta rede do mundo, embora na época se falasse em quarta, pois a existente na União Soviética era incipiente. [...] Adquiriu, por 5 milhões de dólares, mais de trinta toneladas de equipamentos junto à RCA Victor, associada da NBC. No dia 18 de setembro de 1950 entrava no ar a PRF-3 TV, canal 3 (PRADO, 1996, p. 13).

Até esta década, o Brasil era um país com grande presença da população na zona rural. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 50% da população, que nesta época somavam 51.944.397 habitantes. Com isso, o país apresentava um cenário social pobre. Embora o campo fosse rico pela produtividade, a escolaridade da população era baixa, e o analfabetismo dominava.

O cenário da década era favorável ao êxodo rural e ao movimento migratório. No campo, nos grandes latifúndios, os lavradores padeciam com a pobreza, a falta de estrutura para que eles pudessem cultivar a própria terra, e com a falta de assistência à saúde. Com um Brasil voltado à industrialização, a agricultura entrou em desaquecimento, enquanto a pecuária, cujo manejo absorve um número menor de mão-de-obra, crescia cada vez mais. Castigados pela questão climática – a seca – os lavradores do Norte e principalmente do Nordeste migravam para o Centro-Oeste e Sudeste em busca de melhores condições.

Ao contrário do que vigorou na Primeira República, quando a maioria dos políticos colocava a vocação agrária do país. Como um destino glorioso, nos anos 40 e 50 o agrarismo transformou-se em coisa do passado. Todas as forças sociais realmente representativas passaram a desejar e a defender a industrialização (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 118).

A difusão da programação da TV contribuiu para a mudança na paisagem de ocupação territorial do país. Através de suas programações, o novo veículo de comunicação vendia sonhos que seduziam os brasileiros nos mais distantes rincões. Aos poucos, os brasileiros foram deixando os campos para ocupar as zonas urbanas, mesmo que desordenadamente. Assim, ao final da década de 50 e início dos anos 60, tínhamos um Brasil com estatísticas diferentes. A urbanização atingia 36% da população e, em 1970, mais da metade dos habitantes, 55,9% de acordo com o IBGE, moravam na zona urbana. O êxodo rural cruzou a linha da população rural com a população urbana. Uma nação de analfabetos residindo nas cidades e sem qualificação para se empregarem no mercado de trabalho.

No início dos anos 60 cresciam os movimentos urbanos que trabalhavam com a cultura popular e a educação popular. De acordo com Ghiraldelli Júnior

(2000), neste período foram criados os Centros Populares de Cultura (CPCs); os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB). No nordeste do país, mais precisamente em Pernambuco, o pedagogo Paulo Freire iniciava o movimento de educação popular, através da alfabetização de adultos. Os estudos feitos por Freire deram origem ao que ele chamou de Pedagogia Libertadora.

Citando Paulo Freire, o historiador Ghiraldelli Júnior (2000) afirma que a Pedagogia Libertadora foi forjada por três ideários muito presentes no início dos anos 60.

De um lado o nacionalismo-desenvolvimentista isebiano<sup>1</sup> foi a ideologia que permeou o período. De outro, o novo pensamento social da igreja católica (solidarismo cristão). Por fim, a vertente propriamente pedagógica, o escolanovismo, que praticamente dominou a intelectualidade liberal no final dos anos 50 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 122).

Assim, as teorias de Paulo Freire clamavam por uma educação igualitária, libertadora, em que os indivíduos pudessem adquirir a autonomia do pensar criticamente e do agir. O modelo de educação vigente foi conceituado por Freire de “educação bancária”, cujos parâmetros baseiam-se em dez princípios: “o professor ensina, os alunos são ensinados”; “o professor sabe tudo, os alunos nada sabem”; “o professor pensa, e pensa pelos estudantes”; “o professor fala e os estudantes escutam”; “o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados”; “o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos se submetem”; “o professor trabalha e os alunos têm a ilusão de trabalhar graças à ação do professor”; “o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não são consultados – se adaptam”; “o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos”; e, por último, “o professor é sujeito do processo de formação, os alunos são simples objetos”.

Porém, as ideias de Freire, associadas à forma de governo que se anunciava na década de 60, não agradavam em nada as forças conservadoras e as elites dominantes, que temiam a insurreição popular, em que as massas pudessem ocupar o poder e as propriedades privadas. Freire continuou o trabalho até os quatro primeiros anos da década de 1960. Com o Golpe Militar, em 1964, ele foi exilado. Em 1970, ele editou o livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em inglês, pois já se encontrava morando em Londres.

Antes de abordarmos a problemática da educação, é preciso entender o Golpe Militar de 64. Em 1960, Jânio Quadros foi eleito para suceder Juscelino Kubitschek. Com uma expressiva votação, Jânio Quadros, detentor de grande carisma, conseguia reunir em torno do seu discurso ideológico representantes da elite, das oligarquias liberais, da classe média e dos trabalhadores. Mas, governar um país mergulhado em dívidas, com índices de inflação elevados e com uma divergência de pensamento entre aqueles que temiam a entrada do capital estrangeiro, não seria uma tarefa fácil. E não foi. Jânio assumiu em 1961 e ficou apenas sete meses no poder. Em agosto, ele renunciou ao cargo e, no dia 7 de setembro do mesmo ano, o vice-presidente, líder do PTB, João Goulart, assumiu a presidência. Sobre a renúncia de Jânio Quadros, o professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Reis Filho (2000) ressalta no artigo *Ditadura Militar, esquerda e sociedade no Brasil*:

O presidente parecia apostar apenas no diálogo direto com a sociedade, exercitando seu inegável carisma. Reclamava de restrições e alegava carecer de plenos poderes, e foi com a perspectiva de obtê-los que renunciou, em agosto de 1961, num golpe bem urdido (surpreendeu a todos), mas pessimamente executado - não havia nenhum dispositivo organizado para aproveitar-se da situação de caos e de quase guerra civil em que o país mergulhou por quase duas semanas (REIS FILHO, 2000, p. 64).

Reis Filho (2000) destaca ainda que a posse de Jango não aconteceu em clima de tranquilidade. Os ministros militares tentaram impedir que ele assumisse, mas a resistência foi forte e os golpistas cederam mediante a promessa de que não seriam punidos. Jango ficou no poder por três anos. Durante o seu mandato, foi aprovado o Programa de Reformas de Base que propunha mudanças profundas como: reforma agrária, reforma urbana, reforma bancária, reforma tributária, reforma eleitoral, reforma universitária e reforma do estatuto do capital estrangeiro.

A reforma Universitária de Jango propunha que o ensino e a pesquisa voltassem para o atendimento das necessidades sociais e nacionais. A Universidade de Brasília (UnB) foi aberta em 1962 e representava um novo modelo de educação superior, cuja proposta de seus idealizadores, o antropólogo Darcy Ribeiro e o pedagogo Anísio Teixeira, incluía até a extinção de vestibular para o ingresso nos cursos oferecidos. O candidato seria aprovado de acordo com as notas obtidas no segundo grau. Modelo parecido ao que hoje é proposto pelo Enem. Porém, na época, a ideia não se concretizou. No governo de Jango foi criado também o

Programa Nacional de Alfabetização, inspirado na concepção de educação proposta por Freire.

Para Paulo Freire, a construção de uma nova sociedade não poderia ser conduzida pelas elites dominantes, “incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas”, mas apenas pelas “massas populares”, que são a única forma de operar a mudança.

Ter uma população crítica, alfabetizada, pensante não convinha aos interesses da elite dominante. Para piorar a situação, a proposta de reforma agrária agia como um fantasma comunista atormentando o sono dos capitalistas. A ideia feria os ideais da elite brasileira, formada basicamente por grandes latifundiários. As Forças Armadas temiam que Jango pudesse implantar o regime comunista no país.

Os donos dos conglomerados de comunicação, homens detentores de grandes latifúndios, apoiaram a ofensiva das Forças Armadas e praticamente patrocinaram, através do conteúdo editorial de seus veículos, o Golpe Militar de 1964.

Assim, em 31 de março de 1964, aconteceu no Brasil o golpe, quando os militares tomaram o governo e deram ao país um novo direcionamento. Os setores da educação e cultura foram fortemente atingidos com a mudança de governo. A elite pensante que propunha uma educação mais democrática foi cassada e nomes como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro foram banidos do país, pois seus ideais libertários eram tidos como subversistas, ameaçavam a ordem e a segurança impostas.

Os meios de comunicação que, a princípio, patrocinaram o golpe, foram também vítimas dos atos militares, que implantaram a censura, cerceando a liberdade do conteúdo veiculado. Nas redações de jornais, revistas, rádios e televisões surgiu a figura do censor, ou seja, um funcionário, geralmente da Polícia Federal, encarregado pelo governo para acompanhar não só o que era publicado, mas também para vigiar as atitudes dos jornalistas. Vários profissionais que trabalhavam nos meios de comunicação foram perseguidos, exilados, presos ou assassinados sumariamente. O terror estava instalado. A população passou a viver na sombra do medo.

## 2.1 A EDUCAÇÃO NA DITADURA MILITAR

A educação na ditadura militar convergia para a adoção de uma linha ideológica que pregasse a ordem e a segurança. De acordo com o historiador Ghiraldelli Júnior (2000), o movimento se pautou, em termos educacionais, pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.

Antes mesmo de os militares tomarem o poder, Jango conseguiu aumentar os investimentos em 5,93% na educação e ainda aprovou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, e o Plano Nacional da Educação (PNE), em 1962. O PNE obrigava a União a investir 12% do arrecadado em impostos na educação. Dentre outras medidas, o Plano estabelecia que os professores de nível primário deveriam ser diplomados, sendo 20% em cursos regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-graduação; no ensino superior o corpo docente deveria ter 30% de professores em tempo integral.

Bastou os militares assumirem o poder para que o PNE fosse extinto. A educação entrava no período crítico. Jovens estudantes que compunham a UNE eram cassados e aprisionados. Professores denunciados por ações subversivas eram perseguidos. O medo tomava conta da população, desde as classes menos favorecidas à elite conservadora, que esperava lucrar com o golpe militar. Na sala de aula, professores tornaram-se reprodutores de conteúdos cujos parâmetros haviam sido definidos pelo Ministério da Educação sob a ótica pragmática de uma educação que visa a obter resultados e à formação de mão de obra para abastecer o mercado.

O governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967. Segundo Ghiraldelli Júnior (2000), para passar por eficaz, o governo chegou a dizer que poderia utilizar-se do “método Paulo Freire desideologizado” (sic). O historiador critica o modelo de alfabetização adotado pelos militares.

Evidentemente, isso era um absurdo, dado que o método Paulo Freire autêntico não poderia conviver com uma educação que não conscientizasse a partir da constatação e denúncia do modelo econômico concentrador de renda que, de fato, atingiu duramente justamente a clientela do Mobral (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 163).

Nos anos que se seguiram, várias leis foram sancionadas na tentativa de organizar a educação no país. Os pontos mais notórios de mudança na educação durante o período militar, conforme o historiador Ghiraldelli Júnior (2000), foram: a reforma universitária (que dividiu as universidades em departamentos, favorecendo a despolitização dos professores); o incentivo à privatização do ensino superior; a inclusão do ensino profissionalizante; a desativação da escola normal e a criação da habilitação Magistério.

Ao substituir o segundo grau pelo ensino profissionalizante, o governo, através do Conselho Federal de Educação, relacionou 130 habilitações técnicas para serem adotadas pelas escolas. Isso provocou uma descaracterização do ensino público, pois algumas habilitações eram impraticáveis. O maior equívoco cometido nesta profissionalização foi a transformação da Escola Normal, que formava professores para atuarem da primeira à quarta séries, na habilitação Magistério. “As vagas desta habilitação passaram a ser reservadas aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o 3º grau”, destaca Ghiraldelli Júnior (2000, p. 183).

Desde o ensino profissionalizante de segundo grau, o perfil do aluno que recorre à formação docente revelava um aluno pouco capaz e, muitas vezes, sem aptidão para seguir a carreira do magistério. O mesmo acontecia quando esse candidato a professor partia para a formação superior. Os cursos de bacharelado, como Direito, Odontologia, Engenharia, Medicina, dentre outros, eram mais concorridos e exigia dos candidatos uma preparação maior, já que passar no vestibular era uma façanha para poucos. Um retrato que, na época da ditadura, apresentava dados alarmantes.

O sistema educacional brasileiro apresenta um perfil deplorável, pois mais de 30% da população ficam de fora; daí decorrem os altos índices de analfabetismo (33% aproximadamente). Para agravar a situação, o acesso da população aos níveis superiores do sistema escolar é dominado por uma drástica seleção, de modo que, para cada cem alunos no primeiro ano, apenas um chega ao ensino superior (GADOTTI, 2002, p. 109).

Na década de 1980, no governo do general João Figueiredo, o ensino profissionalizante obrigatório foi suspenso. A mudança já anunciava o processo de abertura política iniciado no final dos anos 1970. Esta abertura permitiu a reorganização de classes e o ressurgimento de entidades representativas que haviam sido extintas pelos anos de chumbo da ditadura. Foi o caso da União

Nacional dos Estudantes, da Ordem dos Advogados do Brasil(OAB), da Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), dentre outras.

Nas salas de aula, a relação docente-aluno também começa a sentir as consequências dessa abertura. Até aquele momento os professores subiam nos tablados para ficarem mais altos e mostrarem a superioridade no comando da sala. Era a ideologia da ordem e da hierarquia submetida de forma subliminar e representada pelo símbolo do tablado. Com a abertura, o tablado é retirado. A década de 1980 representava a abertura do diálogo.

## 2.2 A DEMOCRACIA E A EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA

O general João Batista Figueiredo foi o último governo militar. O processo de abertura e de redemocratização política era inevitável, já que a crise econômica já escapava ao controle: os movimentos que se reorganizaram pressionavam para uma mudança. Neste clima de redemocratização, foram criadas a Associação Nacional de Educação (1979) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), entidades que tinham, por trás, educadores que, nos cursos de pós-graduação em educação, se dedicaram a uma análise e pesquisa crítica da educação brasileira. Assim, através da ANDE e CEDES foram organizadas as Conferências Brasileiras de Educação (CBE).

Todo esse clima de evolução ideológica, geralmente próprio dos anos finais de qualquer regime político, gerou um saldo de produção teórica riquíssima no campo educacional. O pensamento marxista no Brasil, carente de aprofundamento sistemático foi reativado e, especificamente no campo pedagógico, veio dar contribuições decisivas para vislumbres de possíveis saídas para impasses da teoria educacional (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 205).

Portanto, a democratização política passou a corresponder à democratização da educação no sentido de propor uma maior participação dos professores, pais, alunos e membros da comunidade nas decisões afetas ao ensino e à escola. A democracia também ocupou espaço nos meios de comunicação, que passaram a exercer com maior liberdade a expressão, aumentando, assim, o fluxo de informações. A escola abria suas portas para o mundo e a comunicação se integrava em um raio maior de abrangência, alcançando espaços até então limitados. O avanço tecnológico possibilitou aos meios de comunicação e também

às telecomunicações um avanço meteórico que colocou o Brasil no bojo da revolução tecnológica.

O primeiro governo civil na nova república brasileira foi assumido pelo presidente José Sarney, devido à morte de Tancredo Neves. Tancredo foi escolhido no colégio eleitoral, numa eleição indireta, presidente do Brasil. Vitimado por uma doença, ele não chegou a tomar posse e, com sua morte, Sarney, o vice, assumiu o poder. Um político, até então, de pouca expressão no eixo Minas Gerais-São Paulo, estados que tradicionalmente indicavam os presidentes do país (antes do regime militar). O maranhense herdou um Brasil mergulhado em uma dívida externa elevada, inflação a índices intoleráveis, crise no petróleo.

Por ser o primeiro governo civil, Sarney foi chamado à responsabilidade pelas instituições organizadas que reivindicavam reformas em praticamente todos os setores. O Brasil viveu momentos de arrocho e grande depressão econômica. A saída foi a edição de planos que pudessem conter o consumo e a elevação de preços. Os Planos Cruzados, 1 e 2, mudaram a moeda corrente, congelaram os preços dos produtos primários, confiscaram gado no pasto para garantir o abastecimento de carne, dentre outras medidas.

Esse cenário teve uma influência na educação brasileira. A classe média, que durante o regime militar buscava no ensino privado uma maneira de garantir uma melhor formação educacional dos filhos, viu-se obrigada a refugiar para as escolas públicas. Os salários eram baixos em relação aos índices inflacionários e as mensalidades tornaram-se elevadas, pois acompanhavam os índices econômicos. Um descompasso que também ocasionou uma queda substancial no rendimento dos professores e de toda a classe trabalhadora do país. A década de 1980 foi marcada por greves.

Ganhando pouco, os professores eram obrigados a dobrarem a jornada de trabalho, restando pouco para investir em capacitação. Até então, o número de professores leigos nas escolas de 1ª a 4ª era predominante. A educação apresentava o seguinte quadro: nas escolas públicas, a população de alunos era grande devido à evasão das escolas particulares; professores com baixos salários fazendo jornada dupla para compor a renda, o que, conseqüentemente, interferia diretamente no rendimento deste docente; as universidades públicas tornavam-se cada vez mais um sonho quase inatingível para alunos oriundos das escolas públicas; as universidades privadas, por oferecerem um número maior de vagas e

opções de cursos, passaram a absorver os alunos das escolas públicas. Esses, devido à dificuldade em custear os estudos, escolhiam os cursos mais baratos, tais como as licenciaturas.

Essa realidade perdurou nos governos seguintes. No segundo governo civil, o alagoano Fernando Collor foi eleito com ideias mais progressistas, que incluíam até a abertura de alguns setores econômicos para a importação, como por exemplo, o setor automobilístico. Os carros importados passaram a fazer parte do sonho de consumo dos brasileiros. Com a liberdade de informação, os meios de comunicação trabalhavam o conteúdo editorial sem censura, o que possibilitou, inclusive, a eleição esmagadora de Collor sobre Luís Inácio Lula; este último, representante da classe operária e fundador do Partido dos Trabalhadores (PT).

Collor venceu pregando em seu discurso a cassação aos marajás. O termo utilizado por ele designava os funcionários públicos que ganhavam salários aviltantes, engordados pelas manobras da corrupção que já era noticiada pelos meios de comunicação. No regime militar, o tema corrupção não figurava no meio noticioso. E foi justamente a corrupção que desencadeou a derrocada de Collor de Melo. Primeiro, no Congresso Nacional, os “anões do orçamento” (como ficaram conhecidos os deputados que utilizaram a lei orçamentária para desviar recursos em benefício próprio) foram denunciados e cassados. E num efeito dominó, Collor foi denunciado pelo próprio irmão, Pedro Collor de Melo, que conseguiu espaço em um programa de TV, para, ao vivo, em rede nacional, apontar as falcatruas praticadas pelo irmão. No centro delas estava o nome de Paulo César Farias, o PC Farias, um lobista, que, com a queda de Collor, fugiu para não ser preso.

Pela primeira vez na história do país, um presidente renunciou ao cargo para fugir do processo de impeachment instaurado pelo Congresso Nacional. Os estudantes tiveram uma participação importante neste episódio ao protagonizarem os célebres papéis de caras-pintadas, que, num furor nacionalista, exigiam a moralidade política no país. Esta situação também deixou claro o importante papel dos meios de comunicação na condução do país. Dos noticiários aos programas de entretenimento, a crítica ao sistema político e econômico fazia parte da pauta.

Sucedendo Collor de Melo, o mineiro Itamar Franco, já conhecido nas hostes políticas mineiras, ficou com a missão de recolocar o país nos trilhos do desenvolvimento. Para isso, era preciso conter a inflação, diminuir o risco do país e aumentar a credibilidade com os países parceiros. Uma missão quase impossível

para a época. É aí que entram nomes como os dos sociólogos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Ciro Gomes que, junto à equipe econômica do governo, criaram o Plano Real, um plano econômico que mudou a moeda brasileira de Cruzado para Real. O sucesso do plano permitiu que Itamar fosse até o fim do mandato e que ainda elege-se, como sucessor, FHC.

As mudanças do governo FHC foram importantes para a educação no que se refere à gestão da política educacional, mas não foi satisfatória quanto a uma readequação financeira dos salários dos professores. Fernando Henrique se notabilizou por adotar uma política neoliberalista, que consistia na privatização de alguns setores em que o Estado, na visão do Presidente, não tinha competência para gerir.

Na universalização do capitalismo tornava-se imperioso enxugar o Estado, transferindo-se responsabilidades públicas para sociedade civil. Um Estado enxuto e forte passou a se delinear, por um conjunto de reformas lideradas pelo próprio Poder Executivo, com a participação de algumas instituições e sem mediações das associações e entidades (SANFELICE; SAVIANI; LOMBARDI, 2003, p. 139).

Mesmo mediante protestos de sindicalistas, de economistas e também do meio acadêmico, FHC deu andamento ao seu programa de desestatização, privatizando setores como o das telecomunicações. Críticas à parte, a privatização deste setor permitiu uma aceleração no desenvolvimento da telefonia móvel. A cobertura da telefonia móvel expandiu, assim como, proporcionalmente, cresceu a concorrência entre tele operadoras desse serviço. A evolução da telefonia celular acelerou o processo de digitalização. A internet também lucrou com uma telecomunicação mais rápida. A fibra ótica, que surgiu no país de Gales, tornou-se uma realidade no Brasil, garantindo uma expansão meteórica do setor das comunicações.

Seguindo esta evolução, FHC priorizou a adoção de computadores nas escolas públicas. Era a inclusão digital que tinha início no país e consistia em prover as escolas de laboratórios de informática para que os alunos pudessem manusear os equipamentos e utilizá-los em pesquisas e trabalhos pedagógicos. A intenção foi boa, mas, o resultado, como veremos mais à frente, não foi tão eficiente.

A gestão de FHC foi responsável pela criação de programas na área da educação: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef); Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB); Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional de Cursos (ENC), o temido Provão; Programa “Acorda Brasil, está na hora da Escola”; Programa Dinheiro Direto na Escola; Alfabetização Solidária; Educação de Jovens e Adultos (EJA); TV Escola, canal via satélite para promover a atualização dos professores; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 1996.

A LDB 9.394 pode ser considerada um marco divisor nos rumos que a educação brasileira tomou a partir de então. Para Saviani (1998) a lei seguiu o pensamento ideológico da época em que o governo adotava uma política neoliberal que consistia na:

[...] valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do estado e das iniciativas do setor público com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos (SAVIANI, 1998, p. 200).

O artigo 62 desta LDB dispõe que a formação do docente para atuar na educação básica (ensino fundamental e ensino médio) deverá ser em nível superior, em curso de licenciatura plena. Ou seja, os professores que até então dispunham apenas da habilitação Magistério (que equivale ao ensino médio), tiveram que recorrer a uma formação de nível superior. Severino (2000), no entanto, critica a LDB ao afirmar que “apesar dos avanços conceituais trazidos por ela, as políticas oficiais que a implementaram representam um retrocesso na qualidade de formação dos professores” (SEVERINO, 2000, p. 177).

Outra mudança substancial contemplada na LDB e que faz parte do estudo proposto nesta pesquisa é a institucionalização do ensino à distância. Na letra da Lei, o artigo dispõe da seguinte norma:

Art.80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 1996).

Em 1995, a recém criada Secretaria de Educação a Distância tratou de implantar as diretrizes para o ensino a distância no país. Este conjunto de ações dispostas nas leis governamentais deu um novo rumo à formação dos docentes. A partir do momento que se propunha um novo paradigma de educação em que a sala de aula não era mais o ambiente principal para a difusão do ensino, os professores passaram a utilizar novas ferramentas de ensino disponibilizadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Andrade (2007, p. 35) em sua dissertação de mestrado *Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações*, destaca que a educação, de forma geral, e a formação de professores, em particular, vão ganhando contornos de contemporaneidade dentro de um contexto definido pela emergência da cultura digital (ou cibercultura) tanto pela globalização econômica quanto pelo projeto neoliberal.

A essa cultura digital ou era digital deu-se o nome de era da informação. O processo de globalização impulsionou a expansão desta era da informação. A globalização não pode ser vista apenas como um fenômeno econômico, de surgimento de um “sistema-mundo” como denomina Giddens (1997). Ela tem a ver com a transformação do espaço e do tempo. O autor a define como a ação a distância e relaciona a sua intensificação com o surgimento de meios de comunicação e de transporte em escala planetária.

De acordo com Belloni (2001, p. 4), as mudanças no processo econômico, na organização e gestão do trabalho, na cultura cada vez mais mediatizada e mundializada, requerem transformações nos sistemas educacionais que cedo ou tarde vão assumindo novas funções e enfrentando novos desafios.

### 2.3 AS TIC'S CHEGAM À EDUCAÇÃO

Antes de definir o que vem a ser as TIC's, é preciso entender a adoção de ferramentas comunicacionais na prática de ensino. Ainda no governo de Itamar Franco, políticas educacionais adotadas possibilitaram a implantação de recursos instrucionais como TV, videocassete e aparelho de som na rede de ensino público brasileiro, para que os professores pudessem inserir na metodologia de ensino o emprego dessas ferramentas, de modo a despertar o aluno para uma consciência crítica através da leitura dos meios. Esta política comungava com a teoria da Educomunicação, defendida pelo professor da Universidade de São Paulo (USP), Soares (1999). Com o programa TV Escola, implantado no Governo FHC, a utilização desses aparelhos tornou-se mais constante.

Dessa forma, os professores entravam em um novo universo didático cujo requisito consistia em dominar criticamente a linguagem da comunicação e a fomentar discussões dentro da sala de aula acerca de assuntos que permeavam o mundo da televisão – dos programas de entretenimento aos noticiários. Até então,

não se falava nas escolas em Tecnologia de Informação e Comunicação, embora o manuseio das ferramentas comunicacionais pudesse traduzir a iniciação de professores e alunos ao universo tecnológico.

De acordo com Almenara, as TICs são identificadas como tecnologias avançadas que incluem vídeo, computação, multimídia, televisão a cabo e satélite, CD-ROM e hipertexto. As características das TIC's descritas pelo autor são:

- a) Imaterialidade: possuem, como matéria-prima, a informação, e algumas possibilitam a criação de mensagens sem a necessidade de referencial externo;
- b) Interatividade: permitem interação sujeito-máquina e podem adaptar-se às características do usuário;
- c) Instantaneidade: possibilitam a transmissão de informação em tempo real, com melhores condições técnicas possíveis;
- d) Inovação: objetivam a melhora, a mudança e a superação qualitativa e quantitativa das tecnologias predecessoras;
- e) Altos parâmetros de qualidade técnica: permitem o transporte de som e imagem, de maneira rápida, a lugares distantes, e com qualidade e confiabilidade elevadas;
- f) Digitalização: transformação da informação analógica em códigos numéricos que facilitam a manipulação e a distribuição de dados;
- g) Maior influência sobre os processos do que sobre os produtos: seu sentido não se encontra somente nos resultados informativos que podem seguir para chegar a eles;
- h) Interconexão: possuem alta possibilidade de se interconectar e formar uma nova rede de informação e comunicação;
- i) Diversidade: são múltiplas nas suas características e nas suas funções.

Com todas essas características, as TICs chegaram até a realidade docente de forma abrupta. Associada aos aparelhos de comunicação (TV e Vídeo), a implantação dos laboratórios de informática nas escolas introduziu de vez (pelo menos teoricamente) a comunidade escolar no mundo tecnológico. Foi no governo de Luís Inácio Lula da Silva que a inclusão digital nas escolas ganhou fôlego. As escolas não eram vistas apenas como espaços receptores de aparelhos

tecnológicos, mas sim como um ambiente onde realmente a inclusão digital pudesse acontecer. Mas essa expansão se deu mais em uma linha quantitativa do que qualitativa, ou seja, dotaram a escola e os alunos de computadores, mas não dotaram os professores do domínio da linguagem.

O uso simplesmente instrumental das TIC (apenas como ferramentas) corresponde a uma concepção tecnicista e redutora do processo de aprendizagem, enquanto a reflexão pura sobre os conteúdos das mídias pode conduzir a um moralismo ineficaz que afasta os estudantes da escola. A concepção de dupla dimensão do uso pedagógico das TIC pretende dar conta dessas questões apontando para o caráter complexo dos processos cognitivos envolvidos no uso de tais tecnologias, cujas características técnicas e estéticas (formais) devem ser postas em evidência no processo de aprendizagem, para assegurar a apropriação criativa e desenvolver competências específicas, de uso e de produção, nos estudantes e professores. (BELLONI, 2003, p. 289).

Na realidade, a inclusão aconteceu mais para os alunos do que para os professores. A disponibilidade de tempo, a facilidade de acesso e a capacidade de desafiar o novo fizeram com que os estudantes superassem as dificuldades e, em pouco tempo, passassem a dominar a linguagem da tecnologia da informação. Fora do ambiente escolar, os estudantes dedicam boa parte do tempo navegando na internet ou obtendo informações através de programas de TV. Porém, esses jovens são crivados de informações que podem dificultar o processo cognitivo. Nem sempre a compreensão do que veem ou leem é dotada de bom senso.

Do mesmo modo que a escola desenvolve a competência linguística para que o estudante seja capaz de apropriar-se da língua e fazer dela um uso inteligente e criativo, ela deve desenvolver competências análogas com relação às TIC. Esse é um dos desafios mais cruciais dos sistemas de ensino na atualidade, exigindo grande capacidade inovadora. Como qualquer inovação educacional tem necessariamente que passar pelo professor, nada mais lógico que se comece por formar professores utilizando as TIC, de modo intensivo e sistemático: o professor que aprende com elas estará muito melhor preparado para ensinar por meio delas. (BELLONI, 2003, p. 289).

Os meios de comunicação - inclusive a internet, que muitos autores consideram apenas como ferramenta e não como veículo - mudaram o perfil do público receptor. Se até a década de 1970, como define bem a Teoria Crítica dos meios de comunicação, o poder de persuasão tinha efeito limitado, ou seja, o público aceitava mais passivamente as mensagens recebidas, a partir desta década o comportamento do público começa a mudar, respondendo com maior imediatismo às influências da mídia. A teoria do agendamento ou agenda setting, como descreve o jornalista Felipe Pena, em sua obra *Teoria do Jornalismo*, ilustra bem a mudança

do pensamento do público receptor. A mídia passa a influenciar a mudança de cognições, ou seja, a forma como as pessoas apreendem (e aprendem) as informações e formam o seu conhecimento sobre o mundo (PENA, 2005).

Dessa forma, percebemos que a evolução das NTICs se deu muito rapidamente sem, contudo, o processo de compreensão e domínio desta linguagem ter acompanhado na mesma proporção. O resultado disso são os embates frequentes que professores travam no dia a dia para dar aula e conseguir a atenção desejada do aluno. Belloni (2001, p. 5) destaca que:

Os desafios que estas mudanças na estrutura das demandas sociais de educação pós-secundária (formação continuada) significam para os sistemas educacionais são enormes: de um lado, na formação inicial, será preciso reformular radicalmente currículos e métodos de ensino, enfatizando mais a aquisição de habilidades de aprendizagem e a interdisciplinaridade (o que implica diminuir a quantidade de conhecimentos), sem no entanto negligenciar a formação do espírito científico e das competências de pesquisa; do outro lado, as demandas crescentes de formação ao longo da vida terão de ser atendidas.

Por outro lado, as TICs fazem parte da base de sustentação do modelo de educação a distância preconizado no país. Somente com o emprego desta tecnologia seria possível compartilhar informações e conhecimentos produzidos nas diversas sociedades.

Em 2002, em uma eleição histórica, Luís Inácio Lula da Silva foi escolhido para presidir o país. De origem humilde, ele teve a sua história política construída dentro das lutas sindicais em defesa dos direitos dos operários do ABC Paulista, categoria da qual fazia parte. Um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT), Lula se conferia como um líder de esquerda que bateu duramente as ideias defendidas pelos neoliberalistas, grupo do qual fazia parte FHC.

Mas, para os críticos que analisam a política brasileira, Lula acabou embarcando no discurso neoliberal. Nos dois mandatos dele, que compreende os anos de 2003 a 2010, o governo do petista estabeleceu políticas públicas para a educação que garantiram melhorias tais como: implantação do Programa Universidade Para Todos (ProUni); criação do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb); Plano Nacional de Formação de Professores; redefinição da política de financiamento da Educação Básica (Fundeb); democratização da gestão escolar; formação e valorização dos trabalhadores em educação – professores e funcionários da escola; a inclusão educacional – ampliação do ensino fundamental para nove anos e a política do Livro Didático. O Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE) inclui: Programa Brasil Alfabetizado; Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; Criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs); Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais.

#### 2.4 A EAD NA UNIVERSIDADE DE UBERABA

A UNIUBE – é uma instituição de ensino superior com 64 anos de tradição, dispondo de 42 cursos de graduação presenciais; três mestrados (Educação, Odontologia e Veterinária); 15 cursos de especialização *Latu sensu*; e 5 cursos MBA. A instituição possui campi em Uberaba e Uberlândia. Na modalidade a distância, a instituição possui 27 cursos de graduação; 6 de especialização *latu sensu* e 39 polos de educação espalhados pelo Brasil.

De acordo com o histórico de criação da EaD/UNIUBE, em 1999, após uma consultoria feita pelo professor da Universidade de Campinas (UNICAMP) - Eduardo O.C. Chaves, foi elaborado um relatório com os indicativos de procedimentos a serem adotados para a implantação da Educação a Distância.

Ainda de acordo com o histórico de criação, de maio a novembro de 2000, constitui-se um grupo de estudos multidisciplinar, sob a coordenação das professoras Cláudia Landim, especialista em Educação a Distância pela Universidad National de Educación a Distância (UNED) – Espanha, e Elisa Maçãs, especialista em Educação a Distância pela Universidade Católica de Brasília, com o fim específico de formar uma equipe de docentes e colaboradores da UNIUBE para atuar em Educação a Distância.

Sendo uma formação em serviço, os trabalhos dessa equipe resultaram na elaboração de um documento base para a implantação do Programa de Educação a Distância da UNIUBE, que foi aprovado pelo Colegiado do Instituto de Formação de Educadores (IFE), em 20/12/2000, e pelo conselho Universitário desta Universidade, em 08/03/2001.

A UNIUBE foi credenciada pelo MEC através da portaria 1.871, de 02 de junho de 2005, a oferecer cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu* a distância. Mas, cinco anos antes, a instituição já caminhava para implantar esta modalidade de ensino. Em 20 de dezembro de 2000 foi aprovado, pelo Colegiado do IFE, o Programa de Educação a Distância da UNIUBE.

Os objetivos propostos para o desenvolvimento do Programa de Educação a Distância da UNIUBE foram:

- a) Fazer parte do mercado de Educação a Distância, com reconhecida competência profissional e qualidade de suas ações;
- b) Promover a educação continuada e permanente a distância;
- c) Contribuir para a democratização das oportunidades educacionais e para o desenvolvimento sociocultural, científico e autossustentável do país;
- d) Colaborar para a qualificação e constante atualização profissional do cidadão, de acordo com as inovações tecnológicas e contínuas mudanças no processo de trabalho;
- e) Favorecer e orientar o exercício da autonomia, a fim de que cada pessoa seja capaz de construir sua própria situação de aprendizagem, tornando-se sujeito transformador dos diversos ambientes em que atua.

Dentre as metodologias listadas pelo Programa de Educação a Distância destacamos duas para nortear melhor a discussão que se segue nesta pesquisa. São elas: “Atuando na criação, produção, elaboração e difusão de materiais didáticos, apropriados para Educação a Distância nas diversas mídias”; e “Desenvolvendo sistemas informatizados para controle e gerenciamento de EaD e no acompanhamento de egressos de cursos a distância” (UNIVERSIDADE DE UBERABA, 2011).

Assim, em agosto de 2005, o curso de Pedagogia estreava a nova modalidade a distância, sendo ofertado nos polos de Uberaba, Uberlândia e no Espírito Santo. Naquela ocasião, o material didático produzido era basicamente amparado por apostilas impressas e na comunicação virtual através do Teleduc. Hoje, esse sistema virtual se traduz no programa AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os cursos para que os professores fossem capacitados a produzirem o conteúdo didático das apostilas e livros, bem como para dominarem a linguagem virtual, foram sendo disponibilizados à medida que a proposta da EAD tomava corpo. Além das apostilas e do material virtual, os alunos contavam também com os encontros presenciais, em que professores se deslocavam até os polos para os seminários e oficinas de acompanhamento e aprendizagem.

Aos poucos foram se agregando mais recursos. Proporcionalmente, a oferta de cursos também aumentou. Em 2008, iniciou-se a preparação dos professores para a produção de videoaulas. Naquele momento, a videoaula representava uma saída para resolver problemas de comunicação com polos onde o acesso à internet era ainda insuficiente.

Os professores da EaD/UNIUBE começaram então a vivenciar uma nova realidade: além de viajarem para ministrar as aulas presenciais, eles também teriam que dominar a linguagem do vídeo, pois o estúdio de TV composto por duas câmeras, luzes e técnicos especializados na área, faziam parte da rotina pedagógica desses docentes.

## 2.5 UMA NOVA SALA DE AULA

De 2005 até 2008, a modalidade de educação a distância adotada pela UNIUBE era predominantemente assíncrona, com alguns momentos síncronos. Porto (2010), em sua tese *Diálogo e Interatividade em videoaulas de matemática*, explica que, nesta modalidade, apesar da oportunidade de alguns encontros presenciais, professores e alunos ainda estão separados pela distância e também no tempo, por isso de ela ser classificada como assíncrona com momentos síncronos.

Em 2008, a autora desta pesquisa, que é jornalista e professora das disciplinas de Produção de Vídeo e de Telejornalismo do curso de Comunicação Social da UNIUBE, foi convidada para formatar as videoaulas que passariam a fazer parte do material didático da EaD. Na ocasião, os cursos que estavam a distância, além da Pedagogia, eram: Administração; Ciências Contábeis; História; Letras/Inglês; Letras/Espanhol; Química; Matemática; Geografia; Produção Sucoalcooleira e Gestão de Agronegócio.

A primeira medida foi analisar, de acordo com os recursos disponíveis, o modelo e o formato de aula. Depois, aprofundar o conhecimento sobre o papel da videoaula como complemento do material pedagógico na modalidade a distância. De acordo com o discurso adotado pela UNIUBE, não se tratava de produzir uma tele aula aos moldes do Telecurso, mas sim de produzir um material audiovisual complementar aos materiais pedagógicos distribuídos aos alunos, que

compreendiam os materiais impresso e on line. A certeza era de que o conteúdo de cada módulo não seria sustentado apenas pela aula em vídeo.

Uma parceria firmada entre a UNIUBE e a empresa Microlins, especializada em educação profissionalizante a distância, permitiu que toda a equipe de produção de material da EaD conhecesse como eram produzidas e distribuídas as aulas nos mais variados polos espalhados Brasil afora. As aulas produzidas pela Microlins eram dialógicas, ou seja, permitiam a interação entre o professor e os alunos dos polos, via satélite. O sistema funcionava da seguinte forma: da base da Microlins, em Hortolândia, São Paulo, era irradiado um sinal via satélite. Este sinal era recebido somente pelos polos credenciados pela Microlins, através de uma antena receptora. O retorno da comunicação dos polos para a Microlins era feito via internet, através de um chat em que os alunos enviavam as perguntas para o esclarecimento de dúvidas. As dúvidas eram apresentadas ao professor no estúdio, no decorrer da aula, e ele as respondia, citando, inclusive o nome do aluno e o lugar de origem.

Para esse tipo de comunicação, era preciso a aquisição de um canal fechado de transmissão via satélite, a instalação de antenas na base do estúdio na UNIUBE e nos polos receptores. Na ocasião, a cúpula da EaD/UNIUBE decidiu que não era o momento para fazer esse tipo de investimento. Assim foi adotado um modelo de videoaula, de difusão unilateral. Porto (2010) ressalta que a difusão unilateral ocorre quando apenas um dos lados da comunicação está emitindo a mensagem, que não pode ser alterada pela presença de um receptor. O receptor só pode receber a mensagem, dela se reapropriar e recombina-la em sua estrutura mental. O receptor não pode dar um retorno ao emissor.

A definição de um formato de vídeo está diretamente ligada à capacidade de produção deste vídeo e ao modelo e canal de difusão. O aporte para ilustrar essa afirmação é o estudo feito pelas professoras doutoras da Universidade Federal de Pernambuco, Melo, Gomes e Moraes (2001), sobre os diversos gêneros jornalísticos existentes. Esta pesquisa deu origem ao artigo *O documentário jornalístico, gênero essencialmente autoral*. Neste artigo, as autoras destacam que o documentário é gênero de veiculação limitada aos canais de TV educativa ou TV por assinatura. Isso porque o processo de produção de um documentário exige um tempo maior de produção, que envolve desde a pesquisa bibliográfica à pesquisa de campo e,

posteriormente, a produção e a pós-produção. Procedimentos que podem levar meses ou até anos para ser concluído, dependendo do objeto documento.

As autoras sustentam ainda que é pouco interessante para as emissoras de TV aberta, do ponto de vista econômico, adotarem a produção de documentário como prática de sua lida diária. A produção de notícia está ligada ao factual, ao imediatismo da informação, o que impõe uma velocidade de produção.

[...] sustentamos que é a relação entre as medidas de tempo e espaço que, de alguma forma, determina qual será a “moldura”, isto é, o gênero através do qual um fato será noticiado. Assim, a ideia de noticiabilidade e disponibilização de informações para um público receptor está determinada fundamentalmente pela ideia de tempo e sua divisão em função do trabalho jornalístico, isto é, de suas rotinas (MELO; GOMES; MORAIS, 2001, p. 4).

Assim como a difusão desta mídia seria unilateral, e a proposta é que cada aluno recebesse o material didático composto por impresso, CD e DVD com as aulas da etapa, foi estipulado que cada aula teria a duração de, no máximo, 15 minutos, sendo que nelas deveriam ser agregados recursos como reportagens, clips, slides, para torná-las mais dinâmicas. O primeiro curso a estreitar esta modalidade de videoaula foi o de História, denominado “Turma Brasil”. Assim, um grupo formado por cerca de oito professores iniciou o processo de capacitação para o domínio da nova linguagem. A sala de aula que eles passaram a ocupar foi o estúdio de TV do laboratório do Curso de Comunicação da UNIUBE.

Desde então, deu início às observações sobre o processo de adaptação dos professores a esta nova realidade. A princípio os professores se mostravam resistentes a este modelo por estarem dentro de um universo desconhecido (estúdio de TV) e as dificuldades foram surgindo. Um intenso processo de treinamento foi iniciado para preparar os professores para gravação desta videoaula.

Assim como a tecnologia evolui em progressão geométrica, apresentando ao mundo novidades a cada dia, novas ferramentas vão surgindo dentro da EaD e obriga os professores a uma constante capacitação. Nesta corrida, o professor que não se adapta a um novo modelo corre o risco de ficar obsoleto e não encontrar espaço no mercado de trabalho.

### 3 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Para se atingir os objetivos propostos neste trabalho foi realizada uma pesquisa exploratória que teve como metodologia o estudo de caso, cuja população investigada era composta pelos professores da Educação a Distância (EaD) da UNIUBE. No período de março de 2009 a novembro de 2012 foram feitas as coletas de dados em que se utilizou, para isso, a entrevista semi-estruturada e a observação. Os dados coletados foram anotados em caderno de campo e relatórios. A escolha da UNIUBE como ambiente para o desenvolvimento desta pesquisa se deu pelo fato de a pesquisadora desenvolver, desde 2008, um trabalho de capacitação de professores para a produção de videoaula.

O público-alvo desta pesquisa são professores e estudantes de licenciatura que, mais cedo ou mais tarde, irão se deparar com a EaD e todas as tecnologias necessárias nessa modalidade de ensino. Já os sujeitos são compostos pelos professores que ao longo desses anos participam do Programa de Educação Continuada da EaD/UNIUBE. Antes de detalhar todo procedimento metodológico, cabe esclarecer os caminhos que permitiram a seleção dos métodos adotados nesta pesquisa.

De acordo com Gil (2002) é possível classificar as pesquisas em três grandes grupos: exploratórias; descritivas e explicativas. Essa classificação tem como base os objetivos gerais propostos. No caso específico desta pesquisa, em que se busca apresentar as estratégias de capacitação dos professores para dominarem a linguagem da videoaula, não é possível desenvolver um experimento, por isso não foi adotado o método da pesquisa explicativa, conforme esclarece Gil (2002):

As pesquisas explicativas nas ciências naturais valem-se quase exclusivamente do método experimental. Nas ciências sociais, a aplicação deste método reveste-se de muitas dificuldades, razão pela qual se recorre também a outros métodos, sobretudo ao observacional. Nem sempre se torna possível a realização de pesquisas rigidamente explicativas em ciências sociais, mas em algumas áreas, sobretudo da psicologia, as pesquisas revestem-se de elevado grau de controle, chegando mesmo a ser chamadas “quase experimentais” (GIL, 2002, p. 43).

Na busca de atingir o objetivo proposto, os sujeitos submetidos a este estudo foram selecionados de acordo com características diversificadas para que assim fosse possível obter uma visão mais ampla do perfil dos docentes que trabalham na gravação de videoaulas da EaD/UNIUBE. De acordo com Gil (2002),

para que se efetive um experimento, torna-se necessário selecionar os sujeitos. Essa tarefa é de fundamental importância, “visto que a pesquisa tem por objetivo generalizar os resultados obtidos para a população da qual os sujeitos pesquisados constituem uma amostra” (GIL, 2002, p. 98).

Foram treinados 160 docentes. Desse total, foram escolhidos 33 para integrarem essa pesquisa. A exclusão e a inclusão dos sujeitos passaram pelos seguintes critérios: professor recém-formado com menor experiência profissional no ensino presencial e, para contrapor o outro lado da balança, foram selecionados professores com mais tempo de experiência no ensino presencial. Outro critério de escolha foi a área de formação. Nesta, buscou-se representantes de cada um dos cursos envolvidos: História, Letras, Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática, Química, Administração, Engenharias, e dos cursos tecnológicos de Sucroalcooleiro e Agronegócio. Em cada situação foram escolhidos três sujeitos de cada curso.

Diante da diversidade dos sujeitos e das variáveis propostas para este estudo, a pesquisa descritiva foi descartada, pois não se utilizou técnicas padronizadas de coleta de dados tais como o questionário e a observação sistemática.

São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político-partidária e nível de rendimentos ou de escolaridade (GIL, 2002, p. 42).

Portanto a pesquisa se enquadrou como pesquisa exploratória que tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (GIL, 2002). Com base nos estudos realizados por Selltitz (1967), Gil (2002) descreve que na maioria dos casos essas pesquisas exploratórias envolvem:

- a) Levantamento bibliográfico;
- b) Entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado;
- c) Análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Na presente pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico em que se buscou o aporte necessário à compreensão da educação, tanto nos modelos presenciais como a distância. Foi necessário também um estudo aprofundado para

compreender a linguagem do vídeo e a aplicação desta ferramenta na educação a distância. Os sujeitos envolvidos foram entrevistados para dar voz à pesquisa e tornar mais consistente a reflexão proposta. E, por fim, foram analisadas as videoaulas e os resultados dos dados levantados nesta pesquisa.

Pesquisas exploratórias têm por objetivo principal desenvolver ideias com vistas em fornecer hipóteses em condições de serem testadas em estudos posteriores. Muitas das pesquisas designadas como estudos de caso encontram-se nesse nível (GIL, 2002, p. 131).

Se no campo da classificação da pesquisa optou-se por trabalhar com o grupo das pesquisas exploratórias, era preciso encontrar o delineamento ideal de verificação, ou seja, a metodologia mais adequada para este percurso, até chegar ao objetivo proposto. Para alcançar um maior nível de profundidade e transcender ao nível puramente descritivo proporcionado pelo levantamento, o estudo de caso se apresenta como um delineamento mais recomendável.

De acordo com o professor Gilberto de Andrade Martins, no artigo *Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil*, este método surgiu na medicina há mais de dois mil anos, quando o grego Hipócrates (460? – 377 aC) relacionou 14 casos clínicos.

Trata-se, portanto, de uma das mais antigas formas de investigação científica conhecida e cuja aplicação extrapola sua seara original, chegando a campos como o jornalismo, a administração, a contabilidade, a economia, a educação etc. (MARTINS, 2008, p. 11).

Yin (2001) destaca que o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados. Para Martins (2008), o estudo de caso é próprio para a construção de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real – pesquisa naturalística – com pouco controle do pesquisador sobre eventos e manifestações do fenômeno.

Ainda com base em Yin (2001), a investigação em um estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente em que há: mais variáveis de interesse do que pontos de dados; baseia-se em várias fontes de evidências; beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. Mesmo com tais características próprias de investigação, os estudos de

caso ainda são divididos, conforme Stake (2000) em três modalidades: intrínseco, instrumental e coletivo.

Gil (2002, p. 139) define os estudos de caso coletivo como aquele cujo propósito é o de estudar características de uma população. “Eles são selecionados porque se acredita que, por meio deles, torna-se possível aprimorar o conhecimento acerca do universo a que pertencem”. Desta forma, esta pesquisa exploratória teve como metodologia os estudos de caso coletivo em que foram empregadas a observação e a entrevista semiestruturada como métodos de investigação e de coleta de dados.

A observação é de fundamental importância pela percepção direta da realidade, ligando o estudo qualitativo com o caráter exploratório. De acordo com Gil (2002, p. 111), na observação simples “o pesquisador é muito mais um espectador do que um ator”, levando-se em conta a observação dos sujeitos, os cenários e as condutas sociais – relacionamentos (GIL, 2002, p. 112). A escolha por uma observação participante advém do conhecimento prévio da pesquisadora em relação ao assunto, já que trabalha diretamente no processo de capacitação de professores.

As entrevistas semiestruturadas foram de extrema importância para se alcançar os dados que permitiram a confrontação e a reflexão acerca do tema proposto. Para Queiroz (1988), a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este, acordo com seus objetivos.

Para Gil (2002) a entrevista é a técnica que permite maior flexibilidade por poder assumir diversas formas, como ele descreve:

Pode caracterizar-se como *informal*, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode ser *focalizada* quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser *parcialmente estruturada*, quando é seguida por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. Pode ser, enfim, *totalmente estruturada* quando se desenvolve a partir de relação fixa de perguntas. Nesse caso, a entrevista confunde-se com o formulário (GIL, 2002, p. 117).

### 3.1 OS PASSOS DA PESQUISA

O trabalho de capacitação e treinamento de professores da EaD para a gravação de videoaulas iniciou-se em 2008, sendo ministrado pela autora desta

pesquisa. Esse treinamento, como estudo científico, começou a ser sistematizado a partir de 2009. O primeiro passo foi descrever o perfil dos professores participantes considerando os seguintes pontos de análise:

- a) Área de formação de cada um;
- b) Tempo de exercício profissional;
- c) Grau de domínio das TICs;
- d) Experiência em ambiente de TV ou estúdio de gravação de vídeo;
- e) Contato com conteúdos de comunicação social na formação docente (graduação ou pós-graduação);
- f) Região de origem.

A partir daí, foram selecionados como sujeitos da pesquisa três professores de cada curso. Para todos os participantes foram esclarecidos os objetivos e a justificativa da realização desta pesquisa. O curso de capacitação e treinamento não separou os sujeitos selecionados dos demais. Eles se misturavam aos demais professores para que, assim, pudessem agir naturalmente, sem nenhuma exclusividade. O próximo passo da pesquisa foi observar o comportamento e anotar as dificuldades evidenciadas pelos professores durante o curso de capacitação.

O curso de treinamento se divide em duas etapas: a primeira, denominada *Postura diante as câmeras*, e a segunda, *Linguagem empregada no roteiro de vídeo*. Cada etapa, com carga horária de 4h, é ministrada em dois dias da semana, a uma turma composta por, no máximo, 10 professores. As aulas desse curso são ministradas nos laboratórios de informática e de TV do curso de Comunicação Social da UNIUBE.

Na etapa *Postura diante as câmeras*, os professores são levados para o estúdio de TV onde são apresentados para o ambiente de gravação. Lá, eles recebem uma apostila contendo as dicas básicas sobre como proceder à comunicação através do vídeo, com menor índice de ruídos possível na mensagem. Essas dicas vão desde o posicionamento físico à expressão corporal, passando pela dicção, pronúncia e controle da voz. Após a leitura, em conjunto, do material teórico, os professores são incentivados a terem contato com a câmera, quando fazem uma gravação-teste que, posteriormente, é assistida por todos os envolvidos. Nesse trabalho são observados os seguintes pontos: domínio da língua falada (dicção;

pronúncia; concordância; vícios de linguagem; regionalismos); expressão corporal (interpretação textual e corporal condizentes; desinibição dos movimentos); domínio de conteúdo (segurança no que está sendo dito, poder de persuasão e de atração, coerência).

Para esta observação foi criado o seguinte quadro de análise (Quadro 1):

Quadro 1 – Análises do desempenho dos professores durante os treinamentos.

**Professor:**

**Curso:**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO			
b) PRONÚNCIA			
c) CONCORDÂNCIA			
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM			
e) REGIONALISMO			

Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO			
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA			

Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA			
b) CLAREZA			
c) PODER DE PERSUASÃO			

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

Na segunda etapa do treinamento, que demanda mais quatro horas de atividades, os professores são levados para o laboratório de informática, onde são apresentados a um roteiro de vídeo denominado de “roteiro A/V” cujas letras denominam Áudio e Vídeo. Além de aprenderem a manusear a lauda de roteiro, eles recebem conteúdos para dominar a linguagem escrita para ser falada. Nesse momento, são observadas, pela pesquisadora, as dificuldades dos professores em fazerem a transição da linguagem escrita, no material impresso e distribuído pela EaD, para a linguagem escrita para ser falada. Esta última deve obedecer a critérios rígidos como: concisão, clareza, objetividade, precisão, exatidão e período frasal curto.

Para esta etapa foi criado o seguinte roteiro de observação (Quadro 2):

Quadro 2 – Análise do desempenho dos professores durante os treinamentos.

**Professor:****Curso:**

Domínio da linguagem escrita:	Bom	Médio	Regular
a) CONCISÃO			
b) CLAREZA			
c) OBJETIVIDADE			
d) PRECISÃO			
e) EXATIDÃO			

Considera-se nível BOM aqueles que atingem totalmente o proposto

Considera-se nível MÉDIO aqueles que atingem parcialmente

Considera-se nível REGULAR aqueles que não conseguem atingir o proposto

Vencidas essas duas etapas de treinamento, os professores passam para a montagem do roteiro e gravação das videoaulas. Para produzir o roteiro, os professores discutem com o gestor do curso o conteúdo que deverá ser abordado. Com a equipe de comunicação da EaD são analisadas as possibilidades de inserção de recursos como videografismo, reportagens, vídeo clips, dentre outros, para tornar a aula mais atrativa. O roteiro é corrigido pela pesquisadora, que, neste momento, tem como missão ajudar na adequação da linguagem de acordo com o meio. Depois de gravadas e editadas, as aulas são assistidas pela professora responsável pelo treinamento, no caso a autora desta pesquisa, e pelo professor. Neste momento são levantados os pontos que precisam ser melhorados para se chegar a um índice de qualidade desejável.

Após esse retorno, entra a fase das entrevistas. Com essa ferramenta, buscou-se complementar os dados para responder aos seguintes questionamentos desta pesquisa: O grau de dificuldade dos professores em dominar a linguagem da videoaula varia de acordo com a área de formação de cada professor? A ausência de conteúdos de tecnologia e de comunicação social na formação do docente contribui para a existência da dificuldade? A influência regional afeta o domínio da linguagem? A experiência de professor, no presencial, contribui para atenuar as dificuldades? Tais questionamentos correspondem às variáveis que serão trabalhadas neste estudo.

As entrevistas foram realizadas individualmente, no ambiente em que aconteciam os treinamentos. O grau de relacionamento da pesquisadora com os sujeitos e o envolvimento dela com o tema pesquisado, a princípio, pensou-se que poderia representar um obstáculo que pudesse impedir a isenção dos resultados obtidos. Mas, a partir do momento em que foram adotados métodos claros e

confiáveis, a isenção foi garantida. E é por esse caminho metodológico que se buscou alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

Para análise dos resultados, como dito anteriormente, além de se criar uma matriz de categorias, de dispor as evidências dentro dessas categorias e de classificar em tabelas a frequência de eventos diferentes, buscou-se também a construção de uma explanação coesa e clara. Em um estudo de casos múltiplos, um dos objetivos que se tem em mente é elaborar uma explanação geral que sirva a todos os casos particularmente, embora possam variar em seus detalhes. O propósito é análogo aos experimentos múltiplos (YIN, 2003).

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Por se tratar de uma abordagem qualitativa, a análise dos resultados depende de muitos fatores. Gil (2002) destaca que tais fatores estão relacionados com a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. O autor diz, ainda, que esse processo pode ser definido como uma sequência de atividades que envolvem a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

Para Yin (2001), quatro técnicas analíticas devem ser utilizadas: adequação ao padrão, construção da explanação, análise de séries temporais e modelos lógicos de programa. É possível se usar outras técnicas analíticas, como no caso da presente pesquisa em que serão aplicadas técnicas elencadas por Milles e Huberman (1984) e citadas por Yin (2001, p. 132), a serem:

- a) Criar uma matriz de categorias e dispor as evidências dessas categorias;
- b) Criar modos de apresentação dos dados – fluxograma e outros métodos – para examinar os dados.
- c) Classificar em tabelas a frequência de eventos diferentes.
- d) Examinar a complexidade dessas classificações e sua relação calculando números de segunda ordem, como médias e variâncias.

Desta forma, os resultados da entrevista semiestruturada serão analisados e interpretados mediante o cruzamento das informações com os dados registrados durante a observação. Será mantida a adequação ao padrão no qual se trabalhará as seguintes variáveis: se o grau de dificuldade dos professores em dominar a linguagem da videoaula varia de acordo com a área de formação de cada professor; se a ausência de conteúdos de tecnologia e de comunicação social na formação do docente contribui para a existência da dificuldade; se a influência regional afeta o domínio da linguagem; e, por fim, se a experiência de professor, no presencial, contribui para atenuar as dificuldades.

Na entrevista será dimensionado o impacto sofrido pelos professores diante da obrigatoriedade de gravar a videoaula, e de que forma este impacto interfere no desempenho de cada um durante as gravações. O próximo passo é construir uma explanação sobre o caso, quando os dados colhidos serão analisados e explicados de forma clara, coesa e coerente.

Os 33 sujeitos pesquisados foram divididos em grupos de três e separados por curso. Os membros de cada trio foram identificados como professor 1 (Prof. 1), que refere-se àquele com menos tempo de experiência profissional; professor 2 (Prof. 2), refere-se àquele com tempo intermediário; e por fim professor 3 (Prof. 3) àquele com maior experiência profissional. Os cursos são identificados pelas iniciais como: Ciências Biológicas (CB); Matemática (Mat.); Geografia (Geo.); Pedagogia (Pedag.); Química (Quim.); História (Hist.) Administração (Adm.); Letras (Let.); Sucroalcooleiro (Sucro.); Agronegócio (Agro.).

Os quadros de observação (APÊNDICE A) foram elaborados para melhor pontuar as dificuldades apresentadas pelos professores durante os treinamentos, tanto na parte de construção do roteiro como na parte de postura diante das câmeras. Os itens analisados foram subdivididos em três grupos. No primeiro, foi verificado o domínio da linguagem falada, em que foram observados os subitens: dicção; pronúncia; concordância; vícios de linguagem e regionalismo. No segundo grupo foi verificado o domínio da expressão corporal em dois subitens: desinibição; e movimentos compatíveis com a fala. E, por fim, no terceiro grupo, foi verificado o domínio de conteúdo através dos subitens: coerência; clareza; e poder de persuasão.

No quesito domínio da linguagem falada foram apresentados os seguintes resultados: 20 professores apresentam boa dicção; 11 professores apresentam um pouco de dificuldade na dicção das palavras e três professores apresentam maior dificuldade. A dicção é caracterizada pelo timbre de voz audível e pela articulação labial no momento de pronunciar as palavras. A dicção determina se o tom da fala é audível ou não, a entonação e o ritmo na leitura do texto.

No quesito pronúncia foi constatado um maior número de dificuldades. 14 professores não apresentam problemas; mas 13 apresentaram dificuldades em menor grau, e seis apresentaram dificuldades em maior grau. A pronúncia se caracteriza pela capacidade do emissor em articular a fala sem apresentar problemas, quer seja de natureza física (algum problema congênito que afeta a fala) ou mesmo por influência regional. Muitas vezes, os professores engolem sílabas na terminação das palavras e isso caracteriza um problema na pronúncia.

Esses problemas de pronúncia podem ser afetados por vícios de linguagem e por características herdadas do regionalismo. Esses dois itens fizeram parte da observação. Quanto aos vícios de linguagem que são caracterizados pela

redundância, barbarismos, pleonasma, dentre outros, 13 professores não apresentaram problemas; mas 19 apresentaram algum tipo de problema com vícios de linguagem; e um professor apresentou maior dificuldade nesse quesito.

Quanto ao regionalismo, dos 33 professores entrevistados três são originários do estado de São Paulo e os demais são mineiros, de diferentes regiões do estado. Todos admitiram na entrevista que as influências regionais interferem na fala, e os dados das observações comprovam isso. Apenas 12 professores não apresentam características regionais que interferem na fala. No entanto, 21 apresentam interferências, sendo que, um deles, em maior grau.

No segundo grupo em que foi analisado o domínio da expressão corporal, a desinibição foi um dos itens verificados. Ela é uma característica fundamental para quem necessita enfrentar as câmeras. Mas nem todos os professores conseguem o nível de desinibição ideal. Dos 33 docentes observados, 13 ficam à vontade, desinibidos diante as câmeras; 17 não conseguem ficar tão à vontade; e três apresentam grande dificuldade de se desinibir. Essa questão também interfere no próximo item analisado, que é o movimento compatível com a fala. Apenas cinco professores conseguiram fazer movimentos harmônicos com a fala. Vinte e oito apresentaram dificuldades, sendo que um deles em maior grau.

No terceiro grupo foi analisado o domínio de conteúdo através dos subitens coerência, clareza e poder de persuasão. Os resultados foram: 25 professores apresentaram coerência no conteúdo; nove apresentaram dificuldades em expor o conteúdo de forma coerente. Quanto à clareza, 23 professores conseguiram ter um bom nível de clareza na explanação; nove apresentaram dificuldades menores e um, maior dificuldade. Já o poder de persuasão e de convencimento, que depende não só da coerência e da clareza, como também da dicção e da pronúncia, nove professores apresentaram um bom domínio; 21 apresentaram dificuldades menores e três apresentaram um grau maior de dificuldade.

Para obter uma maior clareza dos dados observados, os 33 sujeitos aceitaram participar de uma entrevista na qual responderam a 11 perguntas. Nelas, a pesquisadora teve como objetivo buscar evidências sobre o grau de conforto ou desconforto dos professores referentes à produção e gravação das videoaulas. A entrevista valeu também para que os professores se posicionassem sobre a contribuição dos cursos de capacitação e treinamento a que eles são submetidos para dominarem a linguagem do vídeo. Todos apresentaram um comportamento

bastante participativo. As entrevistas foram feitas em uma sala separada, dentro do ambiente em que os professores da EaD/UNIUBE trabalham.

Uma das perguntas da entrevista procurou saber se os professores haviam tido contato com conteúdos de tecnologia da informação e da comunicação durante a formação docente. Dentre os entrevistados, apenas dois professores tiveram contato durante os cursos de pós-graduação: o Prof. 2 de Química e o Prof. 2 de Sucroalcooleiro. O conhecimento que os demais adquiriram sobre as ferramentas da comunicação e a linguagem do vídeo foi repassado durante os treinamentos. Todos foram unânimes em alegar que os treinamentos contribuem muito para que eles possam superar as dificuldades. O conteúdo dos treinamentos, inevitavelmente, deve trazer uma rápida história do vídeo, especificamente da TV, para assim contribuir com a formação do conhecimento dos docentes da EaD.

Dessa forma, palavras como Off, sonora, trilha, BG, TP, Clip, roteiro, script, câmera, postura, dicção - que serão conceituadas a seguir - passaram a fazer parte do vocabulário dos professores que integram o grupo de docentes da EaD/UNIUBE. Até outubro de 2011, 116 professores passaram pela experiência de gravarem aulas em vídeo. Até então, o estúdio de TV, espaço concebido para as gravações, era, no imaginário desses docentes, reservado a atores ou profissionais da comunicação. Ledo engano. Assim como a sala de aula está para os professores no ensino presencial, o estúdio está para os professores na modalidade do ensino a distância.

A TV passou a fazer parte da vida dos brasileiros a partir da década de 1950. Embora mais de meio século presente intimamente no cotidiano das pessoas, a TV é temida, quando vista por dentro, do lado de quem produz, por aqueles que não dominam a sua linguagem. E que linguagem é essa? A linguagem do ator, que contracena e vive papéis fictícios? A linguagem da notícia que transmite uma realidade filtrada? A linguagem da publicidade que vende sonhos? Enfim, usando uma linguagem apropriada para cada fim, a TV tem a missão de informar, educar e entreter.

O Código de Ética da Radiodifusão Brasileira destaca no artigo 1º que a TV “destina-se a radiodifusão ao entretenimento e à informação do público em geral, assim como à prestação de serviços culturais e educacionais” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMISSORAS DE RÁDIO E TELEVISÃO, 1993).

E onde os professores se enquadram nesse processo? Como descreve a professora Baccega e Zacariotti (2000), da ECA/USP, em seu artigo

*Comunicação/Educação: aproximações*, algumas vezes, toma-se a educação como um processo privativo da escola, num reducionismo que a realidade contemporânea já não comporta, especialmente no caso do Brasil.

Aqui, a televisão, com meio século de presença entre nós compartilha com a escola e a família o processo educacional, tendo-se tornado um importante agente de formação. Ela até mesmo leva vantagem em relação aos demais agentes: sua linguagem é mais ágil e está muito mais integrada ao cotidiano: o tempo de exposição das pessoas à televisão costuma ser maior do que o destinado à escola ou à convivência com os pais (BACCEGA; ZACARIOTTI, 2000, p. 95).

O acesso gratuito à televisão faz com esse meio chegue a todas as classes sociais tornando-se referência ao consumo cultural. Dentro dos espaços onde é recebida, a TV promove uma mudança de comportamento, pauta discussões, faz intercâmbio de culturas, mesmo que de forma massificadora e obedecendo a interesses e ideários do poder dominante. Bucci (1997) em *Brasil em tempo de TV* ressalta que:

A televisão é muito mais do que um aglomerado de produtos descartáveis destinados ao entretenimento da massa. No Brasil, ela consiste num sistema complexo que fornece o código pelo qual os brasileiros se reconhecem brasileiros. Ela domina o espaço público (ou a esfera pública) de tal forma, que, sem ela, ou sem a representação que ela propõe do país, torna-se quase impraticável a comunicação – e quase impossível o entendimento nacional. [...] O espaço público no Brasil começa e termina nos limites postos pela televisão. [...] O que é invisível para as objetivas da TV não faz parte do espaço público brasileiro. O que não é iluminado pelo jorro multicolorido dos monitores ainda não foi integrado a ele (BUCCI, 1997, p. 9-11).

Para atender ao papel de educar, a TV aberta (como são chamados os canais de TV gratuitos) lançou programas educativos. Em 1977, a Fundação Roberto Marinho criou o programa *Telecurso 2º grau*, o que, na época, era uma tentativa, aliada à ideologia do Governo Militar, de proceder à educação supletiva de adultos. O modelo de Educação a Distância em Grupo foi definido por Peters (2004) como sendo aquele em que o conteúdo é transmitido para centros de estudos e depois discutido por grupos de alunos com a ajuda de um coordenador local. Peters (2004, p. 78) considera ainda que este, na verdade, não chega a ser um modelo de ensino a distância, mas sim uma “forma de educação convencional tecnicamente estendida”, pois não existe uma metodologia própria, mas uma reprodução do ensino presencial normal.

Em 1995 entrou no ar também o *Telecurso 1º grau*. Nos dois casos, as aulas eram ministradas por atores famosos que, como é do ofício, seguiam à risca o script escrito por um grupo de professores que faziam parte do projeto. Ainda em 1995, o Telecurso passou a se denominar *Telecurso 2000*. Até hoje o programa preserva a forma de utilizar atores como mediadores nas diversas aulas. Assim, o imaginário do professor telespectador estava muito ligado ao emprego de um ator para a realização dessas aulas via TV.

A produção de videoaula na UNIUBE utiliza espaços equivalentes a um estúdio de TV, empregando os mesmos procedimentos. No caso entre a produção de uma videoaula e das teleaulas do Telecurso, é que a primeira, após ser gravada e editada, é transmitida ao público-alvo via internet ou distribuída em DVD aos polos. Já na TV aberta, a teleaula, que também é gravada e editada, é transmitida via satélite para todo o Brasil. No caso das videoaulas, outra diferença crucial é que os próprios professores protagonizam a ação.

#### 4.1 A LINGUAGEM VERBAL E A NÃO VERBAL NO VÍDEO

Dos 33 professores, três são oriundos do interior do estado de São Paulo, das cidades de Piracicaba (Prof. 3 de Letras), Ribeirão Preto (Prof. 3 de CB) e Santos (Prof. 3 de Adm.). A Interferência regional na pronúncia é marcante em cada um deles, assim como nos demais que são oriundos de várias regiões de Minas, embora com residência em Uberaba e Uberlândia.

Uberaba, onde está sediada a UNIUBE, é uma cidade tradicional, com 192 anos de existência, sendo uma das mais importantes da região do Triângulo Mineiro. É o 7º PIB do estado e o 72º do país, de acordo com dados da Fundação Getúlio Vargas (2011), cuja riqueza se destaca pelo setor agropecuário. A cidade possui nove Instituições de Ensino Superior (PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA, 2010), atraindo alunos de várias regiões do país e também profissionais do ensino.

A localização geográfica da cidade é favorável tanto para o fluxo migratório como para as influências de culturas de outras regiões. O município faz divisa com São Paulo e a proximidade de Goiás também contribuiu para influenciar no jeito de falar dessa gente. A região recebe influência tanto de São Paulo como de Goiás.

A influência da língua falada pelos antepassados e a mistura dos sotaques das outras regiões são responsáveis pela difusão do Português Não Padrão (PNP)

de maneira bem própria, de acordo com cada região. Bagno (2010) explica que aquilo que parece errado ou estranho no PNP é, na verdade, resultado da ação de tendências muito antigas na língua, que são refreadas, reprimidas pela educação formal, pelas regras da linguagem literária, oficial, escrita, mas que encontram livre curso na boca do povo.

O PNP pode até ter uma justificativa muito consistente conforme o autor demonstra em suas obras que tratam do preconceito linguístico. Mas, quando o assunto é produzir aulas em vídeo para serem distribuídas Brasil afora, é preciso ignorar as raízes e partir para o Português Padrão, afinal trata-se de professores mediando o conhecimento. Reduzir os ruídos da fala tem sido um dos principais desafios no processo de produção da videoaula. Baseado nos estudos de Bagno (2010), professor de linguística da UnB, os problemas mais comuns cometidos pelos professores, ao empregar a linguagem oral e que comprometem a clareza de uma videoaula são:

#### 4.1.1 A predominância do PNP

Os problemas identificados na linguagem oral, que se transformam em fenômenos da língua falada, conforme classifica Bagno (2010), e que foram registrados entre alguns professores são:

- a) **Eliminação do plural:** No português padrão existe o que se chama de marcas redundantes de plural, em que se modificam várias classes de palavras: artigo, substantivo, adjetivo, verbo, ou seja, segue-se a concordância de número. Já no PNP usa-se como regra marcar uma só palavra para indicar um número de coisas maior que um (BAGNO, 2010);
- b) **Rotalização do L nos encontros consonantais:** esse problema se caracteriza pela substituição do “R” no lugar do “L” na pronúncia de algumas palavras como “**probrema**”, “**grobo**”, “**pranta**”, dentre outras. Bagno (2010) justifica esse problema como uma herança das modificações sofridas pelas palavras na transformação do Latim para o Português. Exemplo disso são as palavras **igreja**, **praia**, **escravo** que no latim são escritas: **ecclesia**, **plaga**, **sclavu**, respectivamente;
- c) **Assimilação:** este problema se dá com a transformação de **ND** em **N** e de **MB** em **M**. Exemplo desse problema na pronúncia pode ser verificado

nas palavras: **amanhecendo** que se transforma em **amanheceno**; **falando** em **falano**; **cantando** em **cantano**. Percebe-se que o gerúndio desses verbos não é pronunciado corretamente. Isso acontece também com o advérbio **quando** que é pronunciado **quano**. Já nas palavras com **MB** a mais comum é a transformação do **também** em **tamém**. A explicação de Bagno (2010) para isso é que os fonemas **n** e **d** pertencem à família de consoantes que são chamadas dentais porque, para serem pronunciadas, é preciso que a ponta da língua toque os alvéolos dos dentes incisivos superiores. Assim, acontece a assimilação, que tenta fazer com que dois sons diferentes, mas com algum parentesco, se tornem iguais, semelhantes;

- d) **Redução do ditongo:** esse problema acontece com a redução do ditongo **OU** em **O** e do ditongo **EI** em **E**. No primeiro caso, palavras como **roupa**, **pouco**, **roubo** tende a serem pronunciadas como **ropa**, **poco**, **rôbo**. No segundo caso, palavras como **beijo**, **deixa**, **primeiro** são pronunciadas como **bejo**, **dêxa**, **primêro**. Bagno (2010) explica que nesses dois casos acontece a **monotongação**, dois sons que se transformaram em um só;
- e) **Harmonização vocálica:** é a redução do **E** e do **O** átono pré-tônico, notado nas substituições dessas vogais no caso do **E** pelo **I** e do **O** pelo **U**, em algumas palavras como **bebida** torna-se **bibida**; **Benedito** torna-se **Binidito**; **medida** torna-se **midida**, dentre outras. No caso do **O**, a substituição se dá pela vogal **U**, como nas palavras **comida** que se transforma em **cumida**; **cozinha** em **cuzinha**; **possível** em **pussível** etc. A explicação do autor é que quando as vogais **I** e **U** estão presentes na sílaba tônica elas “puxam para cima” as vogais pré-tônicas **E** e **O**, fechando essas vogais para formar um grupo harmônico para criar um som único (BAGNO, 2010).

Esses fenômenos da língua falada são característicos no Brasil, independentemente da região e do grau de escolaridade do falante. Conforme destaca Bagno (2010), essa é uma tendência muito viva na Língua Portuguesa falada no Brasil. Até mesmo entre os falantes escolarizados, em situação informal e ambiente descontraído. Essa característica cultural da fala torna-se um grande desafio no trabalho de produção de videoaulas, já que todo material audiovisual

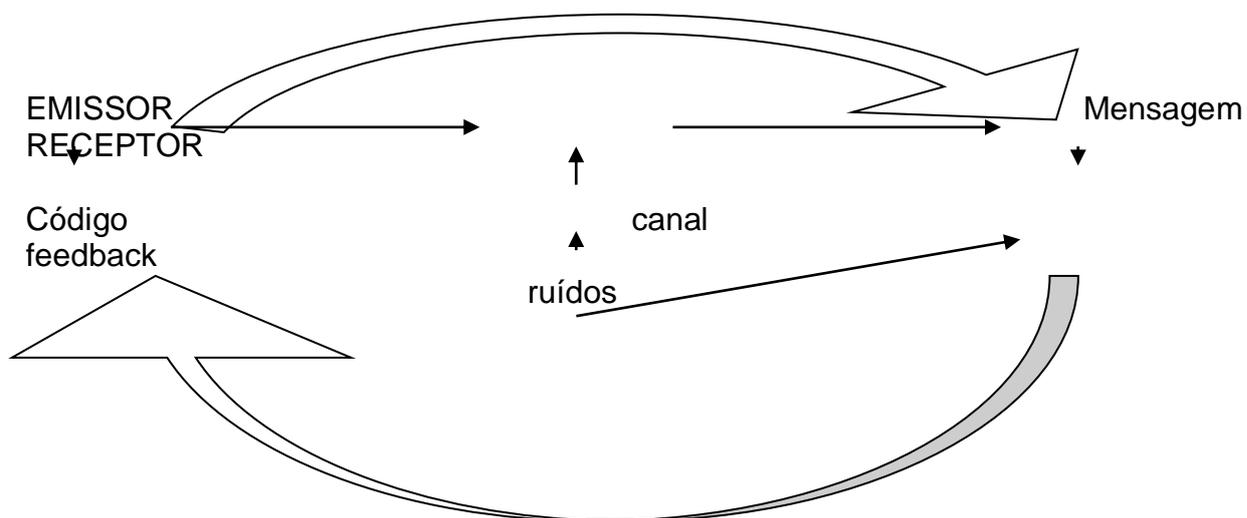
torna mais visíveis as imperfeições apresentadas pelo sujeito, principalmente no tocante à fala.

## 4.2 O TEXTO ESCRITO PARA SER FALADO

Até o momento em que se iniciou a produção de videoaula, os professores estavam mais familiarizados com a construção de textos para o material impresso e online distribuídos aos alunos. Portanto, a adaptação da linguagem escrita para ser falada em vídeo representava outro desafio. Dos 33 docentes, 21 consideraram que o domínio da linguagem para montagem do roteiro é a etapa mais difícil da videoaula. O questionamento deles era: por que não escrever da mesma maneira que se escreve em um texto para ser lido no material impresso?

Para entender essa linguagem é preciso, antes, entender melhor a comunicação coletiva. Ela parte do princípio clássico da comunicação na forma exposta por Shannon (1948, p. 37), na *História das Teorias da Comunicação* (Figura 1):

**Figura 1** – Demonstração gráfica da Teoria da Comunicação de Shannon.



Fonte: Shannon (1948).

Vamos entender a demonstração gráfica apresentada anteriormente, com base nos conceitos de Shannon (1948):

- a) O emissor é aquele que emite a mensagem. Portanto, nesse caso específico, é o professor;
- b) A mensagem é o conteúdo que ele elabora para a sua aula. Esta mensagem é destinada ao receptor;
- c) O receptor é quem recebe a mensagem. Nesse caso específico, são os alunos;
- d) O canal é o meio por onde a mensagem é enviada. No caso, o vídeo;
- e) O código é a nossa língua e suas variáveis (oral, escrita, simbólica);
- f) O feedback é o retorno que o receptor dá à mensagem recebida;
- g) Ruídos são todos os elementos que interferem no processo de comunicação e que dificultam a compreensão da mensagem pelo receptor.

Todo comunicador deve saber adequar a mensagem de acordo com o público para quem a mensagem é dirigida. No caso da videoaula, o público são alunos, o que pode parecer traduzir uma homogeneidade no que se refere à atividade fim desse público. Mas, devido às diferenças regionais, esse público apresenta um aspecto heterogêneo quanto às origens culturais. Portanto, a construção da mensagem deve levar em conta essas diferenças culturais.

A base para se chegar a esse raciocínio são os estudos sobre o telejornalismo, em que se estabelecem os critérios para a comunicação em vídeo ou mais precisamente na TV. É fato que uma videoaula não leva em conta o imediatismo e a urgência no processo de transmissão das informações, características às quais o texto do telejornalismo está submetido. Contudo, uma característica na construção da mensagem deve ser levada em conta, segundo os ensinamentos de Paternostro (1999, p. 79):

Quanto mais as palavras (ou o texto como um todo) forem “familiares” ao telespectador, maior será o grau de comunicação. As palavras e as estruturas das frases devem estar o mais próximo possível de uma conversa. Devemos usar palavras simples e fortes, elegantes e bonitas, apropriadas ao significado e à circunstância da história que queremos contar.

Para evitar ruídos na comunicação provocados pela falta de adequação da linguagem é preciso entender que a mensagem no vídeo evapora-se rapidamente. No caso específico em que o aluno terá em suas mãos o DVD contendo a aula, ele poderá voltar a mensagem e ouvi-la de novo. O mesmo não acontece nas aulas transmitidas de forma síncrona. Para que essa mensagem seja bem compreendida, devemos adicionar, à linguagem coloquial, a linguagem acadêmica. Ela permitirá que a mensagem chegue aos mais diferentes polos, considerando as diferenças regionais. Assim, temos que traduzir para uma forma simplificada a maneira de nos comunicar.

Paternostro (1999) reforça que o ritmo do texto é fundamental no vídeo. “Ao ritmo do texto o telespectador capta a mensagem, apreende a informação. O ritmo favorece a concentração de quem está assistindo”. A autora destaca que o texto da mensagem deve ser construído seguindo alguns critérios:

- a) Frases curtas: uma série de frases curtas dá sentido à ação e passa a informação sem rodeios. “Uma só frase de seis ou sete linhas (no script padrão de telejornalismo) é considerada uma frase longa para a leitura do locutor e para a compreensão do telespectador” (PATERNOSTRO, 1999, p. 68);
- b) Pontuação: permite que, na leitura, o locutor consiga fazer os intervalos devidos, as paradas para a respiração no momento certo, sem comprometer a interpretação do texto; e também possibilita uma melhor interpretação do que está sendo dito;
- c) Direto: evitar a construção de frases indiretas. A regra é a construção direta: sujeito, verbo e predicado;
- d) Concisão: o texto precisa ser enxuto, econômico, para otimizar melhor a questão tempo/informação. Como o professor terá apenas 15 minutos para passar o conteúdo que pretende, é preciso selecionar e enxugar o que vai ser falado. Paternostro (1999, p. 61) cita a frase do poeta Carlos Drummond de Andrade, que dizia “escrever é cortar palavras”. “O texto enxuto é um bom texto”;
- e) Objetividade: é preciso ir direto ao tema que se quer abordar, evitar rodeios, pois eles confundem o receptor;

- f) Precisão: as palavras empregadas devem exprimir o sentido exato que se quer para evitar ambiguidades na mensagem. O texto deve ser construído levando em consideração a função referencial da linguagem;
- g) Clareza: na junção das linguagens coloquial e acadêmica deve-se buscar a clareza e a simplicidade para facilitar a compreensão;
- h) Evitar os cacófatos: “eles aparecem quando ocorre a união da sílaba final de uma palavra com a primeira da seguinte e podem “criar” palavrinhas bem desagradáveis, que não têm nada a ver com o texto” (PATERNOSTRO, 1999, p. 67);
- i) Evite o uso demasiado do “que”: Barbeiro e Lima (2002), no Manual de Telejornalismo, orientam para a eliminação do “queísmo”. O excesso do emprego desta conjunção pode empobrecer o texto.

Definidas as regras para a construção da mensagem, o próximo desafio era trabalhar a interpretação textual. Articular todas as palavras corretamente, movimentando bem a boca, é uma regra para quem pretende produzir uma mensagem em vídeo. Há pessoas que falam entre os dentes, não abrem a boca ao pronunciar, e isso prejudica a compreensão do receptor. Em uma aula presencial que dura em média de 50 a 60 minutos, o professor interage com o aluno. No momento em que ele pronuncia algo inteligível, logo o aluno o questiona sobre o que ele falou. Na videoaula assíncrona esse recurso está descartado.

Aliada à boa articulação, deve-se corrigir cacoetes e vícios que comumente se adota na fala, pois eles comprometem a comunicação. O emprego de expressões como “tá”, “tá entendendo”, “então”, “sabe”, “né”, “pois é”, dentre outras, repetidas vezes, irritam e passam uma ideia de falta de domínio do conteúdo por parte do emissor. Assim, a redundância que, às vezes, pode contribuir para a comunicação, pode também prejudicá-la. Ela contribui quando o emissor repete uma informação no sentido de reforçá-la para agregar mais o conhecimento. Ela prejudica quando se repete demais o conteúdo por não ter o que falar.

#### 4.3 O CORPO FALA

Se 21 professores atribuem à linguagem escrita na montagem do roteiro a parte mais complexa da videoaula, os demais depositam no enfrentamento da

câmera, no estúdio, a complexidade da tarefa. Isso é compreensível devido ao peso que a imagem tem. No vídeo, a imagem é fundamental. Um velho provérbio chinês diz que *“uma imagem vale mais do que mil palavras”*. Novamente, usaremos como aporte os ensinamentos de Paternostro (1999) sobre o telejornalismo e que se adéqua à construção do texto em vídeo.

“É com a imagem que a TV exerce o seu fascínio e prende a atenção das pessoas. É preciso respeitar a força da informação visual e descobrir como associá-la à palavra, porque a informação na TV funciona a partir da relação texto/imagem” (PATERNOSTRO, 1999, p. 61).

Para reduzir esse impacto, durante os treinamentos, os professores aprendem a cuidar da imagem e do gestual. Para isso, foi elaborado um conteúdo específico para trabalhar o visual e a expressão do professor para que a imagem dele não provoque stress ou saturação. No caso do visual, as recomendações são: evitar roupas coloridas, do tipo estampadas ou listradas; sempre usar tons mais sóbrios, como o azul, verde, ocre, bege. Cores como o vermelho forçam muito a qualidade da imagem. As câmeras devem estar bem balanceadas para não distorcer a cor natural. O branco ou o amarelo claro podem estourar a imagem, já que haverá um excesso de luz dentro do set de gravação. O preto deve ser utilizado para compor a roupa com outra blusa colorida.

Neste quesito visual, as mulheres devem usar maquilagens leves, brincos pequenos, adereços (colares e pulseiras) simples, que não despertem tanto a atenção. Cuidado com os decotes e as saias curtas. Além de ser insinuante, esse tipo de roupa tende a desviar a atenção do telespectador e, assim, a mensagem ficará em segundo plano. Aquelas que têm muito busto devem usar decote arredondado.

Quanto ao cabelo e à barba, não existe uma regra rígida de apresentação. Apenas deve-se pensar que, no processo de comunicação pela TV, o emissor deve eliminar tudo que possa dificultar a leitura do telespectador. A expressão facial é importante neste processo. Transmitir zelo e higiene vai provocar uma boa empatia no público-alvo. Não é nada agradável percebermos um comunicador de barba suja ou cabelo oleoso demais e desgrenhado.

É comum algumas pessoas transpirem muito. O efeito da transpiração, combinado com a luz do estúdio, produz uma imagem brilhante e de aspecto sujo, manteigoso. Portanto, é preciso usar produtos como base (da cor da pele de cada

um) e pó-de-arroz. Cada emissor deve ter o seu kit de maquiagem, de acordo com a tonalidade de pele. Existem, ainda, alguns corretivos que permitem a eliminação de marcas na face.

A linguagem não verbal na comunicação, composta pelos símbolos, exige também uma boa interpretação corporal do emissor. É sabido que um movimento de sobrancelhas pode emitir vários significados, assim como um sorriso de canto de boca ou mesmo um franzir de testas. Os gestos das mãos também acompanham essa lógica. Dependendo do movimento que for feito, eles podem dar outra significação à mensagem que está sendo transmitida.

Weil e Tompakow (2001), na obra *O corpo fala*, fazem uma sondagem sobre a linguagem silenciosa da comunicação não verbal em que defendem uma linguagem corporal com capacidade de exprimir os desejos manifestos na fala. Porém, na prática, isso não funciona assim Sacco (2010) destaca que o corpo “fala” pelo inefável, por metáforas que, muitas vezes (e por melhor que seja o vocabulário do sujeito), não encontram similaridade com sua oralidade. Fala inclusive quando se pensa estar calado.

Em uma aula presencial, os professores usam todos os elementos da expressão para se comunicar com o aluno. De forma autêntica, eles se comunicam de forma descontraída, harmonizando a expressão corporal com a fala. Porém, dentro de um estúdio de TV, esses gestos ficam limitados. O acanhamento reduz a autenticidade do emissor tornando a mensagem uma fria narrativa, muitas vezes uníssona e desprovida do acompanhamento da expressão. Esta situação contribui para distanciar ainda mais o aluno da aula que está sendo ministrada via vídeo.

O aluno quer saber do professor aquilo que seu corpo sugere mas não fala, quer saber seu desejo de ensinar e quais sejam suas balizas para realizá-lo. Mas o professor pode, na melhor das hipóteses, apenas testemunhar seus impedimentos justamente ao tentar encobri-los pela exigência de um método pedagógico, e assim enunciá-las pelo descompasso, pelo deslize. Aí está o desencontro do qual se constitui uma educação: o aluno procura por algo que o professor porta, mas não pode simplesmente transmitir comunicativamente (SACCO, 2010, p. 91).

Conseguir adequar a expressão corporal à fala tem sido um processo lento. Dos professores da EaD/UNIUBE que trabalham com a gravação de videoaula, somente os que estão neste processo desde o início apresentam uma articulação melhor entre a fala e a expressão. De acordo com a análise das videoaulas do curso de História – o mais antigo nesta modalidade – percebe-se que os professores

apresentam uma intimidade maior com o ambiente de gravação e, portanto, conseguem ficar mais desinibidos diante das câmeras. Durante a entrevista, o Prof. 3 de História ressaltou que o tempo e a intimidade com o ambiente foram determinantes para que ele conseguisse o entrosamento da mensagem com a expressão.

#### 4.4 O ROTEIRO

Por mais experiente que o professor seja, ele sempre prepara a aula presencial que irá ministrar, com antecedência. É mais prudente. Não se chega diante dos alunos sem saber o conteúdo ou a atividade que será desenvolvida em cada aula. Quando falamos em vídeo, tudo que for ao ar deve ser estruturado, ou melhor, roteirizado, para evitar erros. O roteiro, conforme definição de Field (2001, p. 2), na obra *Da Criação ao Roteiro*, diz que roteiro é uma história contada em imagens, diálogos e descrições, localizados no contexto da estrutura dramática.

Outros autores, como Prado (1996) (*Ponto Eletrônico*), Paternostro (1999) (*O Texto na TV*), Barbeiro e Lima (2002) (*Manual de Telejornalismo*), especialistas no assunto, atestam que o roteiro contribui para prever o tempo que se tem para expor o conteúdo. Assim, a TV tem no tempo seu maior aliado e, ao mesmo tempo, rival. Aliado porque o tempo ajuda a disciplinar e cronometrar o trabalho. De acordo com Prado (1996), a média de cálculo do tempo no roteiro é de que cada três linhas (de script) equivale a cinco segundos. O tempo é rival porque, às vezes, ele é exíguo demais para passar todo o conteúdo pretendido.

Além do domínio da linguagem, a construção do roteiro de vídeo requer um conhecimento específico de conceitos e termos empregados na construção desta técnica. A começar pela lauda do roteiro, chamada de *script*, em que estão divididos os campos onde as informações deverão estar dispostas. O formato de roteiro mais utilizado é o denominado AV (áudio/vídeo), conforme demonstrado na (Figura 1). Mas, antes de detalhar a formatação do roteiro, é preciso definir alguns termos essenciais para a composição desta linguagem audiovisual.

Com base nos conceitos do jornalista Prado (1996), expostos no livro *Ponto Eletrônico – dicas para se fazer telejornalismo com qualidade*, os conceitos são:

- a) **Off:** Texto narrado coberto por imagem, sem que o rosto do narrador apareça no vídeo. Neste texto, a imagem deve mostrar coisas ou pessoas relacionadas ao assunto abordado. E algumas regras devem ser levadas em consideração na construção do off: evitar a redundância, ou seja, não é preciso dizer o que a imagem está mostrando, “não precisa dizer que determinado carro é azul se a imagem está mostrando” (PRADO, 1996, p. 28); o texto não pode ser descritivo, ou seja, descrever o que a cena está mostrando; e por último, o texto deve ser casado com a imagem que está sendo mostrada;
- b) **Sonora:** trechos retirados de entrevistas que são colocados em evidência dentro da reportagem ou em destaque dentro do roteiro;
- c) **BG:** Background, som de fundo. Refere-se à trilha utilizada em justaposição à fala do locutor ou à narração em *off*;
- d) **VT:** vídeo tape. Todo material gravado em vídeo para ser distribuído é chamado de VT;
- e) **TP:** Teleprompter, aparelho que faz a exibição do texto que é falado pelo apresentador no momento da gravação;
- f) **Clip:** vídeo específico em que uma música é apresentada coberta por imagens. Tais imagens podem tanto ser do cantor como também de objetos, lugares ou pessoas a que se refere a letra da música;
- g) **Retranca:** termo utilizado para determinar a identificação do vídeo. Geralmente é formada por apenas duas palavras, no caso das reportagens de TV. Especificamente na identificação das videoaulas a retranca pode utilizar um número maior de palavras, mas devendo manter sempre uma identificação enxuta. Ex.: História/Brasil/Colonização. Esta retranca deve ser colocada no roteiro e servirá de guia na edição do vídeo, devendo também aparecer no menu do DVD.

Aprender a colocar todos esses conceitos em prática e preencher uma lauda de roteiro AV foi o próximo passo na formação dos professores. Tarefa simples para quem é comunicador e trabalha na área, mas que se mostrou difícil para os professores acostumados a preencher os cadernos de aula empregando verbos no presente do indicativo para planejar as aulas. O preenchimento da lauda segue algumas técnicas.

A lauda é o papel padrão onde são escritos os textos em jornalismo. [...] Na televisão a lauda é dividida em três partes. Apenas a da direita é utilizada para escrever o que o locutor vai ler. À esquerda são colocadas informações sobre imagens que entrarão no ar. No meio ficam as orientações para o áudio (PRADO, 1996, p. 69).

Assim o autor destaca as técnicas de preenchimento do roteiro:

- a) Escreva o roteiro sempre com letra maiúscula para que permita maior visibilidade e possa ser lido de forma clara;
- b) Use espaçamento duplo para melhorar a visualização e não causar nenhuma confusão entre uma linha e outra;
- c) Nunca separe sílabas entre uma linha e outra;
- d) Não faça parágrafos, mesmo que concluir a ideia continue na mesma linha.

Dominados os recursos, é hora de roteirizar a aula e transformá-la em um momento atraente, persuasivo e rico de conteúdo. Tudo isso em 15 minutos. A programação de uma TV Aberta ou mesmo as TV de canais fechados têm na liderança de audiência a principal conquista. Para atingi-la, faz-se uso de atributos apelativos que vão desde programas sensacionalistas à exposição de conteúdos obscenos. No caso das videoaulas, estes recursos estão descartados. É preciso pensar em uma aula de trigonometria, por exemplo, que seja atraente e eficiente no que diz respeito à satisfação do público-alvo.

A Prof. 3 de Matemática salientou durante a entrevista a dificuldade dos cursos de exatas em produzir aulas criativas e pontuais em um curto espaço de tempo.

#### 4.5 A VANTAGEM DOS RECURSOS

Uma câmera, um estúdio e um professor podem parecer demasiadamente simples para atender ao processo de gravação de videoaulas, mas esses recursos podem ser otimizados e produzir um resultado eficiente, caso esse professor tenha um treinamento ideal que o revele como um profissional de mídia, capaz de promover a comunicação e obter o *feedback* desejado. O conteúdo da mensagem pode ser enriquecido ainda mais se, a cada videoaula, forem agregados outros

gêneros da comunicação audiovisual como reportagem, videoclips, debates e entrevistas.

Nas gravações das videoaulas, principalmente do curso de História, todos os recursos foram amplamente utilizados, tornando a aula menos monótona e mais atraente. E este foi unanimemente o ponto positivo da videoaula apontado pelos professores durante a entrevista. A sala de aula desses professores passou a ser o estúdio de TV do curso de Comunicação Social da UNIUBE. Um espaço amplo, de sete por seis metros quadrados, pé direito de três metros de altura, paredes revestidas com material próprio para evitar a propagação do som, repleta de luzes específicas que compõem o conjunto de iluminação apropriado, cenário temático e com a logomarca da EAD. É nesse espaço que eles foram treinados para se postarem diante das câmeras.

O ambiente, literalmente frio devido à necessidade de se manter o ar condicionado ligado para o bom funcionamento dos equipamentos de gravação (Câmera e TP), também se apresentava frio aos professores pela ausência dos alunos que tornam a aula mais acalorada. Vinte e dois professores manifestaram nas entrevistas que a falta de interação com o aluno aumenta a dificuldade para que eles consigam manter um ritmo envolvente na videoaula. O impacto desta frieza contribui de forma negativa para que os professores não consigam atingir o relaxamento necessário para a gravação da aula (Figura 2).

**Figura 2** - Modelo de lauda para montagem de script.

 <b>UNIUBE</b> <small>Educação Responsável e Social</small> <i>On Line</i>		<u>Uniube OnLine</u>	
<b>Curso:</b>	<b>Etapa:</b>	<b>Ciclo:</b>	
<b>Unidade Temática:</b>			
<b>Aula:</b>			
<b>Professor:</b>			
<b>Data:</b>	<b>Editor:</b>	<b>Tempo:</b>	

## 4.6 DESAFIOS E SOLUÇÕES

A utilização do vídeo como ferramenta da EaD é, no momento, até que a tecnologia desenvolva outros mecanismos comunicacionais mais eficientes, um recurso essencial. Portanto, não há como fugir desse caminho. Estamos diante de um novo paradigma da educação. Aprender a manusear a linguagem audiovisual é tão necessária ao professor na modalidade EAD quanto aprender a se posicionar dentro de uma sala de aula presencial. Embora haja resistência, o despertar para este processo de comunicação deve acontecer sem traumas, sem preconceitos, sem medo de se apresentar diante de uma câmera. Durante os treinamentos a pesquisadora listou as principais dificuldades apresentadas pelos professores e apresentou as sugestões que pudessem contribuir para amenizar as dúvidas.

### **a) Como suprir a ausência da interatividade que a sala de aula proporciona entre professor e alunos?**

A solução é que o professor, ao gravar a sua aula, simule mentalmente que está dentro de uma sala de aula e concentre-se, tentando reproduzir as sensações já vivenciadas no presencial. Ele deve mirar para o centro da lente da câmera e imaginar que está conversando, dialogando com pelo menos um aluno. Sacco (2010), baseando-se nos estudos de Dolto (1992) sobre a imagem corporal e esquema corporal, relata que o registro prototípico da referência do sujeito à fantasia que toma o lugar da realidade, apesar de primário, remetido à primeiríssima infância, é a sua primeira constituição.

Antes da realidade veio a fantasia. Não é à toa que uma experiência primordial, a própria instauração do desejo, se remeta a uma fantasia inaugural. Afinal, nesse momento, a vida do sujeito é uma sequência de fantasias. O grau de incipiência da fantasia imaginária é tal que torna coerente apontar o imaginário como o registro mesmo do institua (SACCO, 2010, p. 85).

Nem sempre a imaginação e a criatividade estão à mercê do professor que se vê pressionado a ter que produzir uma aula adotando métodos até então desconhecidos do seu universo de formação. Mas é preciso exercitar a imaginação, recorrer à memória imagética para se conseguir chegar perto do que se almeja: a interação entre professor-aluno, mesmo que a distância.

### **b) Medo de pronunciar palavras erradas ou de cometer equívocos que poderão ser desastrosos**

A solução é roteirizar tudo o que vai ser falado durante a videoaula. Depois de escrever tudo o que vai ser dito, é preciso ler em voz alta o texto para perceber se há erros de concordância, se há palavras em excesso e se o texto está harmônico e com um bom ritmo. Paternostro (1999, p. 67) destaca que a leitura em voz alta é uma regra fundamental para identificar erros, como palavras em sequência com a mesma terminação e que deixam o texto rimado; “muitas vezes descobrir um sinônimo para a palavra empregada pode dar harmonia à sonoridade da frase sem qualquer prejuízo à informação”.

### **c) Não sou fotogênico, sou gordo demais ou magro demais**

A aparência no vídeo pode ser melhorada com a produção. Se a gordura fosse problema, obesos como Silvia Popovic, Faustão e Jô Soares não fariam tanto sucesso. A magreza também não é fator limitador, pois o magro se disfarça nas roupas que usa. A questão da fotogenia pode ser amenizada com a harmonização entre roupa e estilo de ser. Nada de exageros. Tudo deve ser sóbrio. O que vai contar no final é o domínio de conteúdo, aliado à simpatia do comunicador. Mesmo assim, o zelo com a imagem pessoal não pode ser descartado.

### **d) Minha voz não é boa e minha dicção é péssima**

Nem todo professor possui voz de locutor de rádio ou de TV. A maioria dos profissionais, quando optam pela docência, não o fazem por terem uma boa voz. Assim, encontramos professores com os mais variados timbres e tons de voz. Os jornalistas Barbeiro e Lima (2002) salientam nos livros, *Manual de Telejornalismo* e *Manual de Radiojornalismo*, que não é um belo timbre de voz que prende a atenção do ouvinte, mas a naturalidade, a simplicidade e a pronúncia correta das palavras. Mas, antes de indicar uma consulta ao fonoaudiólogo, é necessário que o professor faça o exercício de gravar o áudio de uma aula e depois escutar esta gravação para detectar onde estão os problemas. Na maioria das vezes, tais problemas não passam de vícios que podem perfeitamente ser eliminados.

O regionalismo interfere na pronúncia. Às vezes não se pronuncia as palavras corretamente, engolem-se letras, pulam-se as terminações das palavras, pronunciam-se ditongos onde eles não existem. É preciso escrever corretamente e falar corretamente para facilitar a interpretação do texto. A entonação e o ritmo darão mais sentido ao que for falado. Imaginem um narrador de futebol, no momento do gol. Ele tenta exprimir, na fala, todas as emoções do momento para que o ouvinte possa ser contagiado.

#### **e) Eu nunca sei onde coloco as mãos e nem para onde eu devo olhar**

Ao gravar, o professor deve sempre olhar para a lente da câmera e imaginar que ela é o aluno. Nunca deve desviar o olhar, ou olhar para baixo ou para os lados quando estiver falando. O professor deve ser firme, pois o olhar dele vai ajudar no convencimento e na aceitação do que está falando. As mãos e a cabeça devem produzir movimentos compatíveis com o que está sendo dito. Nada de movimentos frenéticos, exagerados. Os gestos não podem assumir um papel mais importante do que o da fala. A regra é imaginar que se está conversando com alguém e, portanto, o professor deve agir com naturalidade.

#### **f) O que os alunos vão pensar de mim?**

A mesma coisa que um aluno presencial pensa do professor. Não se pode mentir, ser aquilo que não é. O vídeo não vai transformar o professor naquilo que ele não é. Se ele é bom professor no presencial, continuará sendo bom professor no vídeo. É preciso que cada um descubra onde estão os erros e os acertos. O vídeo não é uma bola de cristal que revela o interior de cada um, mas evidencia as imperfeições no que diz respeito ao processo de comunicação. O professor é, diante das câmeras, o que ele é em sala de aula.

### **4.7 UMA AULA LIDA**

A utilização do TP (Teleprompter) que, como já foi definido anteriormente, é o aparelho que reproduz todo o texto que vai ser falado pelo apresentador, no caso específico, pelo professor, representava, no início das gravações das videoaulas na

UNIUBE, uma saída para dar mais segurança ao professor. Mas o aparelho acabou representando uma armadilha. Acoplado à lente da câmera, o TP exige do apresentador um domínio na leitura para que não transpareça ao espectador que a mensagem está sendo lida. O acompanhamento das frases com a cabeça e o aparente desvio dos olhos para acompanhar o texto, gera, no receptor, a sensação de que o apresentador (professor) não domina o assunto. Um exemplo disso é quando os políticos, nos programas eleitorais, reproduzem, de forma quase primária, o texto que está sendo passado no TP. A leitura não discorre de forma leve, descontraída. Ela fica tensa, presa, e, muitas vezes, feita de solavancos. A falta de habilidade e domínio da interpretação textual torna a aula uníssona e fria.

Assim, diante das câmeras no estúdio de gravação, os professores tinham como desafio dar a aula sem o recurso do TP. Imagine uma pessoa falando em um vídeo durante 15 minutos seguidos, no mesmo enquadramento e com o mesmo tom de voz? Para dinamizar e tornar a aula mais movimentada foi adotado o emprego de duas câmeras, que permitiam ao professor trabalhar com dois campos de enquadramento. Ora ele falava para câmera 1, ora voltava-se para a câmera 2. Mas que efeito esse movimento de câmera pode produzir?

A linguagem visual tem uma gramática própria que se organiza, ou seja, compõe o sentido através da combinação entre planos de enquadramento, movimento de câmera e de lente, ângulos de filmagem, efeitos visuais e temperatura de cor. Juntos, estes elementos darão sentido à comunicação visual. Bonasio (2002), no livro *Televisão: Manual de Produção e Direção* discorre sobre o método usado na aplicação da estética da mídia na televisão e no cinema.

A aplicação de princípios estéticos na criação de uma obra de arte começa com os nossos sentidos de percepção – visão e audição. Todos nós temos visto paisagem e pessoas belas. Já ouvimos bonitos sons na natureza. O que os faz bonitos? Suas formas? Suas cores? Quais outros fatores? Respondendo a essas perguntas, estamos identificando os elementos que compõem imagens agradáveis para nós (BONASIO, 2002, p. 119).

Segundo ele, esta estética é composta de cinco elementos de imagem fundamentais e contextuais (BONASIO, 2002).

Conhecer as características e potenciais desses cinco elementos é o primeiro passo para aprender a combiná-los com destreza, em formatos que esclarecem, intensificam e comunicam efetivamente experiências, ideias e mensagens (BONASIO, 2002):

- a) Luz e cor: para se perceber a cor é preciso que haja luz. A cor é justamente a percepção que os olhos recebem de ondas longas de luz, que são transmitidas e interpretadas pelo nosso cérebro como sensação de cores (BONASIO, 2002). A qualidade da cor vai variar de acordo com a intensidade de luz. A Luz é definidora do tom de cor. Uma cor cercada por outra cor de valor mais escuro vai aparecer mais clara do que apareceria sozinha;
- b) Espaço bidimensional: a tela da TV nos transmite uma imagem bidimensional, em que é possível observar a largura e altura do objeto filmado. O desafio é criar a sensação de tridimensionalidade e, para isso, é preciso o emprego de outros recursos que veremos a seguir;
- c) Espaço tridimensional: o espaço tridimensional na TV vai se dar na relação entre a figura ou o objeto que está sendo filmado com o fundo e, ainda, na exploração da textura do objeto. Quando se descola um objeto do fundo, do cenário, e preenche esta distância entre o cenário e o objeto com luz de efeito, é possível dar profundidade de campo a este objeto;
- d) 5 - Tempo/movimento: a TV trabalha com o tempo objetivo que é o tempo medido no relógio que estabelece o horário da programação; e com o tempo subjetivo, que é aquele manipulado para criar a reação desejada no telespectador. No tempo subjetivo dia vira noite em minutos. No caso da videoaula, o tempo objetivo é o tempo de duração de cada aula; e o tempo subjetivo é dado através da exploração de recursos ilustrativos (reportagem, slide, clip, filme) que vão dar à aula uma dimensão temporal superior ao tempo real de duração. O movimento é um grande coadjuvante neste dimensionamento do tempo. A televisão pode mostrar o movimento real, o movimento primário dos sujeitos, o movimento secundário das câmeras e o movimento terciário, criado por mudanças entre imagens. Cabe aqui esclarecer o que vem a ser cada movimento: **movimento primário** – é o movimento do sujeito ou do objeto na frente da câmera; **movimento secundário** – a câmera e/ou a lente se movimentam(m); **movimento terciário** - movimento dado na edição através do uso de efeitos como cortes, fusão, fade;

- e) Som: Em TV, relação som/imagem é fundamental. Muitas vezes, o sentido de uma imagem depende do som. Um exemplo disso são os filmes de suspense que têm no som o efeito principal para levar o espectador ao clímax de tensão desejado.

A associação de todos esses elementos permite uma leitura da imagem nos meios audiovisuais. E para completar o sentido da imagem e assim compor a mensagem não-verbal é preciso levar em consideração a posição em que a câmera vai ficar (o que chamamos de ângulo) e os enquadramentos, pois eles são organizadores dos movimentos de câmera. Para se ter um exemplo, sempre que se quer provocar no espectador uma reação de emoção, trabalha-se com os planos de expressão, que são enquadramentos mais fechados, cujo foco é a expressão do personagem. Portanto, cada ângulo de câmera e cada plano de enquadramento atenderão a uma intenção, a um objetivo de comunicação.

Gage e Meyer (1991), autores do livro *O filme publicitário*, afirmam justamente a importância desses dois fatores para conseguir manter a atenção do espectador.

Não existem regras fixas sobre os melhores ângulos para cobrir uma determinada ação. Mas, ao escolher um ângulo e fazer a tomada, o Diretor precisa objetivar o total envolvimento do espectador com a ação filmada, evitando as tomadas que possam distrair ou confundir o espectador (a não ser que o Diretor queira usar esse artifício) (GAGE; MEYER, 1991, p. 76).

Ainda conforme os autores, os planos de enquadramento são divididos em:

- a) Grande Plano Geral (GPG): Tomada em que se capta a imagem de um ponto distante ou elevado (prédio, torre ou mesmo uma aeronave). Nela é possível visualizar toda a área onde será gravada a cena;
- b) Plano Geral (PG): tomada em que capta a imagem do objeto ou pessoa de corpo inteiro e o cenário onde ela está inserida;
- c) Plano de Conjunto (PC): tomada em que se compõem, de forma equilibrada, duas ou mais pessoas dentro de um cenário;
- d) Plano Americano (PA): Tomada que capta a imagem da pessoa do joelho para cima;
- e) Plano Médio (PM): tomada que enquadra a pessoa do quadril para cima;
- f) Plano Próximo (PP): Tomada que enquadra a pessoa do busto para cima;

- g) Close up: enquadramento do rosto da pessoa;
- h) Super Close: enquadramento mais fechado do rosto em que se exclui do plano a superfície da cabeça e o queixo, ficando somente o rosto da pessoa na tela;
- i) Plano Detalhe (PD): tomadas que enquadram com exclusividade objetos pequenos ou parte do corpo de uma pessoa;
- j) Plano sequência: é a tomada em que são filmados vários planos sem cortes, sem interromper a gravação.

A altura da câmera em relação ao objeto ou à pessoa a serem filmados é decisiva também para a definição da mensagem que se quer passar. Com uma câmera colocada na posição de cima para baixo, ou seja, em uma tomada de ângulo alto, o objeto ou a pessoa filmada ficará em uma posição de inferioridade. Em uma tomada de ângulo baixo, ou seja, com a câmera de baixo para cima, o objeto ou pessoa assumirá uma posição de superioridade. Tomada de ângulo reto ou ângulo plano é aquela em que a câmera se coloca à altura dos olhos da pessoa filmada ou na altura do objeto filmado.

Ao se trabalhar no estúdio com duas câmeras em ângulo reto e explorando os planos de enquadramento (PA, PM e PP), a videoaula ganha um dinamismo maior, quebrando a monotonia da aula. Assim, os 15 minutos de uma aula são trabalhados na perspectiva de oferecer ao receptor um produto menos cansativo e mais interessante. No processo de edição e montagem de uma videoaula são inseridos efeitos de transição de imagem, efeitos sonoros e os recursos propostos pelo professor (slide, clip, reportagem, música etc.). Mesmo que o professor não tenha se saído tão bem na apresentação durante a gravação, é possível se obter uma aula de uma boa qualidade depois de montada. É claro que, do ponto de vista técnico, pois quanto ao conteúdo da aula cada professor é avaliado pelo gestor de cada curso. A aula só é liberada para ser enviada, por DVD, aos polos, ou postada no ambiente virtual de aprendizagem, depois de conferida por um profissional de comunicador (no caso, o editor de texto) e pelo gestor.

A frequência nos treinamentos e acompanhamento das videoaulas por profissionais da área de comunicação e o retorno da avaliação aos professores, foi a necessidade apontada pelos docentes entrevistados para que eles consigam dominar com maior habilidade a linguagem do vídeo. Todos os conteúdos descritos

acima, são importantes para quem trabalha ou pretende trabalhar com a EaD. Quanto mais a tecnologia aprimora, mais recursos vão sendo agregados, obrigando os profissionais da educação a se qualificarem para acompanhar essa evolução. Com a mudança de paradigma da Educação, uma nova linguagem está sendo construída, de forma interdisciplinar, contando com a contribuição de profissionais de várias áreas como, Pedagogia, Comunicação, Tecnologia e outros.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso dessa pesquisa revelou como os professores, especificamente os que compõem o quadro da EaD/UNIUBE, estão se adaptando à mudança de paradigmas na educação. Os 33 sujeitos da pesquisa são graduados e pós graduados e não obtiveram no decurso da formação disciplinas ou conteúdos que os capacitassem a dominar as metodologias exigidas na EaD para a difusão do conhecimento. Os recursos didáticos foram complementados com as TICs e hoje são indispensáveis na EaD. Os professores precisam dominar novos saberes.

Neste quesito entra a indagação de Perrenoud (1993) destacada no texto *O professor enquanto ator racional: o que se deve entender como saber? O que são as expressões: “saber dos professores”; “os saberes dos professores”; “o saber ensinar”; e “os saberes docente”?* Entre várias correntes, vamos nos ater para responder a esta questão às concepções de saber defendidas por Perrenoud (1993, p. 193) através da qual o saber foi definido de três maneiras, em função de três “lugares” ou topos: “a subjetividade, o julgamento e argumentação”.

No primeiro caso, a subjetividade pode ser entendida como uma construção oriunda da atividade do sujeito e ora concebida segundo um modelo de processamento da informação, ora segundo um modelo biológico de equilíbrio Perrenoud (1993). Já no segundo, o julgamento, diz respeito ao juízo de realidade excluindo-se aí os juízos de valor. Por último, a concepção do saber através da argumentação diz que o saber é uma atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação Perrenoud (1993).

Portanto, para atender ao mercado educacional, é preciso dotar o profissional docente da contemporaneidade de conteúdos que contemplem as ferramentas comunicacionais bem como as de tecnologia de informação. Boa parte dos professores que atuam com a Educação a Distância está descobrindo no percurso das atividades as metodologias adequadas para a difusão do conhecimento. É neste ponto que o saber subjetivo tem feito a diferença, pois o professor reúne os conhecimentos adquiridos na prática profissional. O saber do juízo ou o julgamento também está presente com as vivências adquiridas por cada um. Já o saber da argumentação, o ideal para o exercício do docente, parte de uma

construção coletiva, de natureza lingüística, oriunda de discussões, trocas discursivas entre seres sociais.

Assim, os Programas de Educação Continuada têm um papel relevante para ajudar os professores nesta descoberta, assim como as pesquisas em nível de pós-graduação sobre a EaD. A presente pesquisa baseou-se no processo de capacitação e treinamento dos professores da EaD/UNIUBE para a gravação de videoaulas, na expectativa de também dar a sua contribuição. Ela apresenta resultados relevantes que podem sugerir a outros pesquisadores a investigação de mais fenômenos relacionados a este assunto.

Nos roteiros de observação e no relatório das entrevistas feitas com os professores ficou evidente que, dentre os 33 sujeitos pesquisados, o primeiro sintoma quando se depararam com a necessidade de gravar aula em vídeo foi de desconforto e insegurança. Segundo eles, a insegurança é devido ao enfrentamento de um universo desconhecido. Mesmo aqueles que apresentam um maior domínio no momento da gravação alegaram ficar nervosos no momento da gravação.

Para chegar até o estúdio eles passam por treinamentos que têm contribuído para que eles dominem a linguagem, mas não têm sido suficientes para proporcionar uma intimidade maior entre o professor e o ambiente de gravação. As gravações não são executadas com a mesma freqüência que no presencial o professor enfrenta a sala de aula. Sendo a videoaula um complemento de todas as ferramentas utilizadas pela Educação a Distância a gravação obedece a um fluxo determinado pela pauta de cada componente. Ou seja, em média o professor grava uma vez por semana.

Todos eles, em entrevista, manifestaram o desejo de ter um acesso mais freqüente aos estúdios para praticarem e assim terem mais intimidade com o ambiente. Este contato mais permanente não depende da liberação dos estúdios, que possuem horários vagos para atender aos professores. O maior problema está na agenda do professor, geralmente sobrecarregada para atender a demanda de todos os alunos. Para se ter uma ideia, só o curso de pedagogia possui cerca de sete mil alunos (dados de 2010).

Mesmo que a EaD ainda suscite em muitos estudiosos críticas negativas quanto a eficácia dessa modalidade de ensino, não se deve ignorar que esta prática fará parte da atividade profissional de um docente. Portanto, os cursos de formação de professores, desde já, devem levar em conta esta modalidade e inserir nos

currículos de formação questões afetas a EaD e às ferramentas utilizadas por ela. Os currículos, tanto da graduação como da pós graduação devem ser revistos para se atentarem a esta realidade do mercado docente, pois os professores estão saindo dos cursos de licenciaturas obsoletos.

E numa metalinguagem, até os cursos de licenciaturas a distancia devem incluir também módulos de EaD para preparar o futuro professor a atuarem nesta área. A necessidade de se incluir conteúdos de comunicação na formação dos professores se faz importante tanto para prepará-los para a gravação de aula em video quanto para manusearem criticamente outras ferramentas da comunicação como o rádio e o jornal impresso. Esses dois últimos são bastante empregados na Educomunicação.

Além de provocar uma reflexão sobre a formação do professor da contemporaneidade a intenção é que esta pesquisa possa servir de aporte a todos os educadores que trabalhem ou não com a EaD. Que esta leitura possa reduzir as aflições dos professores no momento de gravação das videoaulas e que dela, possa se extrair um manual de referência básica para auxiliar os professores nas gravações.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores**: possibilidades, controle e apropriações. 191f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30052007-102043/>>. Acesso em: 19 mar. 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMISSORAS DE RÁDIO E TELEVISÃO. **Código de Ética da Radiodifusão Brasileira**. Brasília: ABERT, 1993.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2012.

\_\_\_\_\_. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

BACCEGA, M. A.; ZACARIOTTI, M. E. C. Televisão: 50 anos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 6-11, 2000. Disponível em: <<http://revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/4115/3867>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

BAGNO, M. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2010.

BARBEIRO, H.; LIMA, P. R. **Manual de telejornalismo**: os segredos da notícia na TV. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BELL, D. **The coming of post-industrial society**: a venture in social forecasting. Nova York: Basic Books, 1976.

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 287-301, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a07v29n2.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2012.

BONASIO, V. **Televisão**: manual de produção e direção. Belo Horizonte: Leitura, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 2494, de 11 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, e da Outras Providencias. Brasília: DOU, 1998. Disponível em:<[http://proeg.ufam.edu.br/attachments/242\\_Decreto%20N%C2%B02494\\_1998.pdf](http://proeg.ufam.edu.br/attachments/242_Decreto%20N%C2%B02494_1998.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 5622, de 20 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. Brasília: DOU, 2005. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm)> Acesso em 18 ju. 2012.

BUCCI, E. **Brasil em tempo de TV**. São Paulo: Boitempo, 1997.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura: volume 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CITELLI, A. Meios de comunicação e educação: desafios para a formação docente. **UNlrevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 3, p. 1-6, jul. 2006. Disponível em:<[http://www.alaic.net/ponencias/UNlrev\\_Citelli.pdf](http://www.alaic.net/ponencias/UNlrev_Citelli.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2012.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

EDWARDS, R. The Inevitable Future? Post-Fordism and Open Learning. **Open Learning**: The Journal of Open and Distance Learning, London, v. 6, n. 2, p. 36-42, jun. 1991.

FIELD, S. **Manual do roteiro**: fundamentos do texto cinematográfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FÓRUM: Mídia & Educação: perspectivas para a qualidade da informação. Brasília: ANDI, 2000. Disponível em:<<http://www.unicef.org/brazil/pt/midiaedu.pdf>>. Acesso em: 10 maio. 2012.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. 2011. Disponível em:<[www.portalibre.fgv.br](http://www.portalibre.fgv.br)>. Acesso em: 15 mar. 2011.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2002.

GAGE, L. D.; MEYER, C. **O filme publicitário**. São Paulo: Atlas, 1991.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Celta, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em:< [http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S0034-75901995000200008.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000200008.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2012.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisa no Brasil. **RCO-Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 8-18, jan./abr. 2008.

MELO, C. T. V.; GOMES, I. M.; MORAIS, W. O documentário jornalístico, gênero essencialmente autoral. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24. 2001. Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: INTERCOM, 2001. Disponível em:< <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP7MELO.PDF>>. Acesso em: 09 mar. 2012.

MILLES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Analyzing qualitative data: a source book for new methods**. Beverly Hills: Sage, 1984.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, jul./dez.1996. Disponível em:<<http://www.ead.fea.usp.br/Cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2012.

PATERNOSTRO, V. I. **O texto na TV: manual de telejornalismo**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PENA, F. **Teoria do jornalismo**. São Paulo: Contexto, 2005.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PETERS, O. **A educação à distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PORTO, J. F. **Diálogo e interatividade em videoaulas de matemática**. 125f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012011-141200/>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

PRADO, F. **Ponto Eletrônico**: dicas para fazer telejornalismo com qualidade. São Paulo: Publisher Brasil, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. 2010. Disponível em: <[www.uberaba.mg.gov.br](http://www.uberaba.mg.gov.br)>. Acesso em: 12 out. 2011.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (Org.). **Experimento com histórias de vida**: Itália – Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

RAGGATT, P. Post-fordism and distance education: a flexible strategy for change. **Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning**, London, v. 8, n. 1, p. 21-31, feb. 1993

REIS FILHO, D. A. **A ditadura militar no Brasil**: uma incômoda memória. Gramsci e o Brasil, 2000. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci>>. Acesso em: 19 jun. 2011.

SACCO, R. D. **O ensino a distância e a educação**: o corpo e a imagem professoral. 132f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30072010-153550/>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2003.  
SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

SHANNON, C. E. A mathematical theory of communication. **The Bell System Technical Journal**, New York, v. 27, p. 1-55, jul./out. 1948. Disponível em: <<http://cm.bell-labs.com/cm/ms/what/shannonday/shannon1948.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

SOARES, I. O. Comunicação/educação emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília, v. 1, n. 2, p.19-74, 1999. Disponível em:< <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf>>. Acesso: 24 abr. 2012.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

THORPE, M. The Expansion of open and distance learning: reflection on market forces. **Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning**, London, v. 10, n. 1, p. 21-30, feb. 1995.

UNIVERSIDADE DE UBERABA. Educação à Distância. **Programa EAD**. 2011. Disponível em:<[www.uniube.br/copese/ead/programa/](http://www.uniube.br/copese/ead/programa/)>. Acesso em: 20 jun. 2011.

VAN MAANEN, J. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, Washington, v. 24, n. 4, p. 539-550, dez. 1979.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. **O corpo fala**. Petrópolis: Vozes, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**BIBLIOGRAFIA**

ANDRADE, G. M. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisa no Brasil. **RCO-Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 8-18, jan./abr. 2008.

BACCEGA, M. A. **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.

BARBOZA, L. C. **O diálogo entre professor-aluno em interações mediadas pela internet**: contribuições para a gênese de um processo de tutoria dialógico. 118f. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Química) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-16042009-184824/>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

BELLONI, D. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

BOTT, E. **Família e rede social**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1976.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: educação e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416210.pdf>> . Acesso em: 13 maio 2012.

CITELLI, A. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2000a.

\_\_\_\_\_. Educação e mudanças: novos modos de conhecer. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Outras linguagens na escola**. São Paulo: Cortez, 2000b.

COMPARATO, D. **Da criação ao roteiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

CONSANI, M. A. **A cultura tecnológica e as mudanças qualitativas em educação**. Monografia (Especialização em Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Mediação tecnológica na educação**: conceitos e aplicações. 252f. 2008. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27042009-115431/>>. Acesso em: 29 abr. 2012.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisar qualitativa em ciências sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

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

MACLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1979.

MAIA, C. (Coord.). **Ead.br**: educação a distância no Brasil na era da internet. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

ROCCO, M. T. F. Televisão e educação: um canal aberto. In: FIGUEIREDO, V. L. F. (Org.). **Mídia e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999. p. 51-73.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-91.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRINDADE, A. R. **Introdução à comunicação educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

TRINDADE, A. et al. A Universidade Aberta: um sistema de comunicação multimídia. **Sinal**, [Lisboa], n. 0, 1992.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - QUADRO DE OBSERVAÇÃO DA POSTURA DOS PROFESSORES DURANTE OS TREINAMENTOS

#### QUADROS DE OBSERVAÇÃO

##### **Ciências Biológicas – professor 1**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO		X	
b) PRONÚNCIA		X	
c) CONCORDÂNCIA			X
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO		X	
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO		X	
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Ciências Biológicas – professor 2**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA	X		
c) CONCORDÂNCIA	X		
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM	X		
e) REGIONALISMO	X		

Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO	X		
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	

Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO	X		

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Ciências Biológicas – professor 3**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
f) DICÇÃO		X	
g) PRONÚNCIA		X	
h) CONCORDÂNCIA			X
i) VÍCIOS DE LINGUAGEM	X		
j) REGIONALISMO		X	

Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO		X	
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	

Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
d) COERÊNCIA	X		
e) CLAREZA		X	
f) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Matemática – professor 1**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA	X		
c) CONCORDÂNCIA		X	
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO		X	
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
DESINIBIÇÃO	X		
MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO	X		

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros  
 Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros  
 Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Curso: Matemática - professor 2**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO			X
b) PRONÚNCIA			X
c) CONCORDÂNCIA		X	
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO		X	
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO		X	
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA		X	
b) CLAREZA		X	
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros  
 Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros  
 Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Matemática – professora 3**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA	X		
c) CONCORDÂNCIA		X	
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM	X		
e) REGIONALISMO	X		
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO	X		
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO	X		

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Engenharia – professor 1**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO			X
b) PRONÚNCIA			X
c) CONCORDÂNCIA			X
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM			X
e) REGIONALISMO			X
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO			X
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA			X
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA		X	
b) CLAREZA		X	
c) PODER DE PERSUASÃO			X

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Engenharias – professor 2**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO		X	
b) PRONÚNCIA			X
c) CONCORDÂNCIA			X
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO		X	
<b>Domínio da expressão corporal</b>	<b>Bom</b>	<b>Médio</b>	<b>Regular</b>
a) DESINIBIÇÃO		X	
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
<b>Domínio de conteúdo</b>	<b>Bom</b>	<b>Médio</b>	<b>Regular</b>
a) COERÊNCIA		X	
b) CLAREZA		X	
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros  
 Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros  
 Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Engenharias – professor 3**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA		X	
c) CONCORDÂNCIA		X	
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO		X	
<b>Domínio da expressão corporal</b>	<b>Bom</b>	<b>Médio</b>	<b>Regular</b>
a) DESINIBIÇÃO	X		
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
<b>Domínio de conteúdo</b>	<b>Bom</b>	<b>Médio</b>	<b>Regular</b>
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros  
 Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros  
 Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**História – professor 1**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
f) DICÇÃO		X	
g) PRONÚNCIA		X	
h) CONCORDÂNCIA		X	
i) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
j) REGIONALISMO		X	
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
c) DESINIBIÇÃO		X	
d) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
d) COERÊNCIA		X	
e) CLAREZA		X	
f) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**História – professor 2**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA		X	
c) CONCORDÂNCIA		X	
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO		X	
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO		X	
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**História – professor 3**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA	X		
c) CONCORDÂNCIA	X		
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM	X		
e) REGIONALISMO		X	
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO	X		
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA	X		
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO	X		

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Geografia – professor 1**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO		X	
b) PRONÚNCIA			X
c) CONCORDÂNCIA			X
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO		X	
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO		X	
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Geografia – professor 2**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA	X		
c) CONCORDÂNCIA		X	
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO	X		
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO	X		
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros  
 Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros  
 Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Geografia – professor 3**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA	X		
c) CONCORDÂNCIA		X	
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM	X		
e) REGIONALISMO	X		
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO		X	
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros  
 Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros  
 Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Química – professor 1**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO		X	
b) PRONÚNCIA		X	
c) CONCORDÂNCIA		X	
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO		X	
<b>Domínio da expressão corporal</b>	<b>Bom</b>	<b>Médio</b>	<b>Regular</b>
a) DESINIBIÇÃO	X		
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
<b>Domínio de conteúdo</b>	<b>Bom</b>	<b>Médio</b>	<b>Regular</b>
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUAÇÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Química – professor 2**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA	X		
c) CONCORDÂNCIA		X	
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO		X	
<b>Domínio da expressão corporal</b>	<b>Bom</b>	<b>Médio</b>	<b>Regular</b>
a) DESINIBIÇÃO		X	
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
<b>Domínio de conteúdo</b>	<b>Bom</b>	<b>Médio</b>	<b>Regular</b>
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUAÇÃO	X		

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros.

**Química – professor 3**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA		X	
c) CONCORDÂNCIA		X	
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO		X	
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO		X	
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Letras – professor 1**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO		X	
b) PRONÚNCIA	X		
c) CONCORDÂNCIA	X		
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM	X		
e) REGIONALISMO	X		
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO		X	
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Letras – professor 2**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA	X		
c) CONCORDÂNCIA	X		
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM	X		
e) REGIONALISMO	X		
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO		X	
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Letras – professora 3**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA	X		
c) CONCORDÂNCIA	X		
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO		X	
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO		X	
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO	X		

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Pedagogia – professor 1**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO		X	
b) PRONÚNCIA	X		
c) CONCORDÂNCIA		X	
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM	X		
e) REGIONALISMO	X		
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO			X
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Pedagogia – professor 2**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA	X		
c) CONCORDÂNCIA	X		
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM	X		
e) REGIONALISMO	X		
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO	X		
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA	X		
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO	X		

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Pedagogia – professor 3**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA	X		
c) CONCORDÂNCIA	X		
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM	X		
e) REGIONALISMO	X		
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO		X	
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA	X		
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Administração – professor 1**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO		X	
b) PRONÚNCIA			X
c) CONCORDÂNCIA			X
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO		X	
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO		X	
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA		X	
b) CLAREZA		X	
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Administração – professor 2**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO		X	
b) PRONÚNCIA		X	
c) CONCORDÂNCIA		X	
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO		X	
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO			X
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA		X	
b) CLAREZA		X	
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Administração – professor 3**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA	X		
c) CONCORDÂNCIA	X		
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM	X		
e) REGIONALISMO	X		
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO	X		
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA	X		
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO	X		

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Sucroalcooleiro – professor 1**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA	X		
c) CONCORDÂNCIA		X	
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM	X		
e) REGIONALISMO	X		
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO	X		
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Sucroalcooleiro – professor 2**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO		X	
b) PRONÚNCIA			X
c) CONCORDÂNCIA		X	
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO		X	
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO		X	
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA		X	
b) CLAREZA			X
c) PODER DE PERSUASÃO			X

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Sucroalcooleiro – professor 3**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA		X	
c) CONCORDÂNCIA		X	
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO		X	
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO	X		
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA		X	
b) CLAREZA		X	
c) PODER DE PERSUASÃO			X

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Agronegócio – professor 1**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA		X	
c) CONCORDÂNCIA		X	
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO		X	
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO	X		
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA	X		
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Agronegócio – professor 2**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA	X		
c) CONCORDÂNCIA	X		
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM	X		
e) REGIONALISMO	X		
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO	X		
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO	X		

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

**Agronegócio – professor 3**

Domínio da linguagem falada:	Bom	Médio	Regular
a) DICÇÃO	X		
b) PRONÚNCIA	X		
c) CONCORDÂNCIA		X	
d) VÍCIOS DE LINGUAGEM		X	
e) REGIONALISMO		X	
Domínio da expressão corporal	Bom	Médio	Regular
a) DESINIBIÇÃO		X	
b) MOVIMENTOS COMPATÍVEIS COM A FALA		X	
Domínio de conteúdo	Bom	Médio	Regular
a) COERÊNCIA	X		
b) CLAREZA	X		
c) PODER DE PERSUASÃO		X	

Considera-se nível BOM aqueles que não apresentam índice de erros

Considera-se nível MÉDIO aqueles que apresentam menor índice de erros

Considera-se nível REGULAR aqueles que apresentam maior índice de erros

## APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA FEITA COM OS PROFESSORES

- 1) Qual o impacto que você sentiu quando se deparou com a necessidade de gravar uma aula em vídeo?
- 2) O treinamento tem contribuído para facilitar a compreensão da linguagem da videoaula?
- 3) Numa porcentagem de 0 a 10, em que proporção este treinamento tem contribuído?
- 4) Qual referencial teórico que você se apoiou para dominar a linguagem do vídeo?
- 5) Quais os pontos positivos e negativos que você destaca neste processo de gravação de videoaula?
- 6) Enumere as principais dificuldades enfrentadas no processo de montagem do roteiro e na gravação da videoaula.
- 7) Qual das etapas de gravação da videoaula parecer ser mais complicada: o roteiro ou a gravação em si? Porque?
- 8) Mesmo passando por todos os preparativos como se sente quando inicia a gravação?
- 9) Na sua avaliação o que falta para que vocês consigam o nível de relaxamento ideal para a gravação das videoaulas?
- 10) Como você analisa o papel do professor na mediação do ensino através das ferramentas de comunicação?
- 11) De que forma você acredita que deveriam ser os treinamentos para capacitá-los para gravar aulas em vídeo?