

CONCEPÇÃO DO PRIMEIRO CURSO ONLINE DE PEDAGOGIA EM UMA PERSPECTIVA BILÍNGUE LIBRAS-PORTUGUÊS¹

DESIGN OF THE FIRST ONLINE PEDAGOGY COURSE IN A BILINGUAL PERSPECTIVE BRAZILIAN SIGN LANGUAGE-PORTUGUESE

Erica Esch MACHADO²
Dirceu Esdras TEIXEIRA³
Bruno José Betti GALASSO⁴

RESUMO: o presente artigo tem como objetivo contextualizar o processo de construção do primeiro curso superior online de Pedagogia Bilingue (Libras- Português). Esta iniciativa é resultado de demanda do Governo Federal que instituiu a criação de cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue como parte integrante do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Neste artigo, procuramos evidenciar o posicionamento político-pedagógico do Curso, a dinâmica entre os fundamentos da educação online colaborativa e as especificidades da educação de surdos, criando um lócus de realização capaz de potencializar as interações entre estudantes surdos e não-surdos por meio do círculo de cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação a Distância. Surdez. Educação Bilingue. Inclusão Social.

ABSTRACT: This paper contextualizes the design process of the first online Bilingual Pedagogy course in Brazilian Sign Language and Portuguese. This initiative resulted from the Brazilian Federal Government's demand for bilingual pedagogy courses as part of the National Plan for the Rights of Persons with Disabilities. In the present paper, we highlight the political-pedagogical principles that guided this course, the dynamics surrounding the propositions of collaborative online education and the specificities of deaf people. Our goal is to develop a creative locus where interactions between deaf and non-deaf students is catalyzed by a circle of culture.

KEYWORDS: Special Education. Distance Education. Deafness. Bilingual Education. Social Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

As últimas décadas do século XX presenciaram importantes avanços nos domínios da educação, com novas abordagens metodológicas, introdução de novas tecnologias e formação de professores para atender necessidades de grupos com demandas singulares. Nesse contexto, vem crescendo, nas esferas pública e privada, a oferta de cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*) no campo da formação docente. Contudo, mesmo com o aumento da diversidade de cursos e de número de vagas, há, ainda, acentuada carência de oferta de cursos que tenham como foco grupos com demandas específicas, como é o caso das pessoas com deficiência auditiva, que representam cerca de 5% da população brasileira (BRASIL, 2010).

A proposição de uma educação bilíngue para surdos e seus desdobramentos político-pedagógicos ainda são fenômenos novos no cenário educacional brasileiro. Há apenas cerca de duas décadas essa nova concepção de educação de surdos vem sendo considerada no universo

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382317000100003>

² Instituto Nacional de Educação de Surdos – Departamento de Ensino Superior. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ericam78@yahoo.com.br

³ Instituto Nacional de Educação de Surdos – Núcleo de Educação Online. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. direzdras@gmail.com

⁴ Instituto Nacional de Educação de Surdos - Núcleo de Educação Online, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. galasso.bruno@gmail.com

das políticas públicas brasileiras em virtude da pressão dos movimentos sociais e da crescente produção de pesquisas, sobretudo nas áreas da educação e linguística.

Com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, Libras⁵, pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e com o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005b), que regulamenta essa lei, algumas conquistas passam a ser asseguradas, como: a inserção da disciplina de Libras, obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia; a formação de professores para o ensino de Libras e de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa; o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Libras e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras-Língua Portuguesa, o ProLibras⁶; e para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental (BRASIL, 2005).

A despeito do avanço proporcionado pelo movimento surdo – consubstanciado, de certo modo, por legislação específica, ainda há um longo caminho em direção à constituição de novos modos de representação desvinculados da tradicional concepção terapêutica da surdez e dos surdos (GUARINELLO, 2007). Resignificar os sujeitos surdos como bilíngues implica um deslocamento bastante complexo: trata-se de passar a ver brasileiros natos como usuários de outro sistema linguístico, de outra discursividade bastante diferente da língua portuguesa. E acresce-se o fato de que a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes não usuárias da Língua de Sinais (MITCHELL; KARCHMER, 2004). Portanto, diferentemente das crianças de comunidades de imigrantes ou indígenas, os surdos precisam, de modo crucial, do mundo escolar para adquirirem uma língua mais acessível à constituição de suas subjetividades e identidades, a qual, em geral, é a língua de sinais. Desse modo, a formação docente precisa dialogar com a realidade multilíngue do país, tornando os futuros docentes capazes de produzirem práticas pedagógicas culturalmente sensíveis à pluralidade linguística brasileira.

Sabe-se que a demanda de formação de docentes para atuarem na educação de alunos surdos, seja no nível de cursos de graduação, seja na formação continuada em todo o país, mostra-se cada vez maior, pois as políticas públicas voltadas para essa população são recentes, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146), instituída em 2015 (BRASIL, 2015). Assim, o aumento vertiginoso de alunos surdos na rede regular de ensino e a necessidade crescente de formação de docentes aptos a trabalhar com estudantes surdos, evidenciam a necessidade social de novos cursos de graduação na perspectiva bilíngue.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Centro de Referência Nacional na Área da Surdez, oferece Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior - graduação e pós-graduação. A proposta de educação é bilíngue (Língua Brasileira de Sinais – Libras e Língua Portuguesa escrita) em todos os níveis – em con-

⁵ Libras: Língua Brasileira de Sinais, denominação aprovada pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), pela WFD (*World Federation of the Deaf*), por autores e pesquisadores da área, bem como aceita e utilizada pelos documentos do MEC e pela legislação brasileira.

⁶ Deve-se ressaltar que a realização do exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa (promovido pelo Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade) foi previsto para o período de dez anos a partir de 2005, conforme exarado no art. 20 do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005).

sonância com a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), e com o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) – e está implicada no desenvolvimento de um planejamento estratégico que envolve formação inicial e continuada de professores dentro dessa perspectiva.

Em continuidade às ações que visam à consolidação e à expansão do Ensino Superior no INES e ao desenvolvimento de políticas de formação de professores, o Instituto assumiu⁷, a convite do MEC, a responsabilidade de implementar, de acordo com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite por meio do Decreto nº 7.612 (BRASIL, 2011), o curso de Pedagogia Bilingue - Licenciatura, na modalidade online. O oferecimento ocorrerá por meio de doze polos, cada um com 30 estudantes, localizados nas cinco macrorregiões do país, e distribuídos, conforme orientações do MEC, da seguinte forma: dois polos por região, salvo os três polos designados a atender a Região Nordeste, perfazendo, assim, o total de 360 estudantes contemplados/as no Brasil. Com o intuito de atender o plano “Viver sem Limite”, o INES criou o Núcleo de Educação Online (NEO), que tem como missão executar as políticas públicas, apoiar o desenvolvimento e a implementação de ações, garantindo a qualidade educacional do projeto com a construção do design didático do ambiente virtual de ensino e aprendizagem e do material didático específico do curso.

Faz-se importante ressaltar que o planejamento de um curso bilíngue não se restringe à presença de intérpretes e/ou tradutores para estudantes surdos, mas supõe uma postura política, social e identitária que consiga engendrar a pedagogia a partir dos “óculos surdos”⁸. Essa visão irá impactar em diferentes aspectos: currículo, métodos, avaliação, gestão etc. É essa concepção de pedagogia bilíngue, hábil a trabalhar com surdos e não-surdos, o foco principal do profissional que se almeja formar por meio deste curso.

2 MARCO CONCEITUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE ONLINE - TECENDO DIÁLOGOS NO CONTEXTO DO CÍRCULO DE CULTURA DIGITAL

O Curso de Pedagogia Bilingue – Licenciatura, na modalidade online, foi desenvolvido a partir de uma abordagem intercultural (CANDAUI, 2008, p. 51) no que tange à forma através da qual se compreende a relação entre diferentes culturas e no que se refere à ótica que orientará o fazer pedagógico. Essa visão tem como características: “a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade”; “a concepção das culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução”; “afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras”; “a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais”, e a importância de não se “desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial

⁷ Em 2012, o corpo diretivo da instituição iniciou a rede de contatos com as universidades parceiras, realizando encontros no INES para organização do curso.

⁸ Expressão utilizada por Perlin (1998).

quanto em cada sociedade” (CANDAU, 2008, p.51-52). Isso significa a negação tanto da ótica essencialista⁹, quanto da assimilacionista¹⁰.

A abordagem intercultural vai ao encontro do multiculturalismo crítico defendido por McLaren (1997), o qual defende o pressuposto de que tal multiculturalismo precisa ser situado dentro do campo da política de transformação, sob pena de se configurar apenas como um modelo de adequação ao *status quo*. Segundo Candau (2008), o multiculturalismo crítico:

Entende as representações de raça, gênero e classe [e das línguas] como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados (CANDAU, 2008, p.51).

Opõe-se, portanto, a compreender cultura como um elemento “não-conflitivo”, já que seu compromisso é com a democracia e a justiça social.

[...] o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstituir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos (MCLAREN, 2000, p.284).

Tal visão crítica parte da ideia de que os espaços educativos não podem ser considerados “meramente como espaços instrucionais, mas devem ser vistos como locais onde a cultura, o poder e o conhecimento estão juntos para produzir identidades, narrativas e práticas sociais particulares” (GIROUX, 2003, p. 95).

Nota-se, pois, que, no campo do debate acerca da educação de surdos – a qual constitui o escopo do curso online de Pedagogia Bilíngue, o multiculturalismo crítico oferece suporte para a superação do modelo de medicalização, patologização e normatização, que desconsidera a comunidade surda, a sua língua, as identidades surdas, as experiências visuais, gerando um processo de opressão. Dentro dessa lógica, os surdos são vistos somente a partir de seus “traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade, no pior dos casos, ou de uma certa diversidade, no melhor dos casos” (SKLIAR, 2013, p.12). E aqui, ao tomar a surdez numa ótica política, torna-se importante distinguir “diversidade” e “diferença”. Para Bhabha (2007, p. 63), a diversidade, ao reconhecer “conteúdos e costumes culturais pós-dados” e manter-se num “enquadramento temporal relativista”, acaba por se situar dentro das noções liberais de multiculturalismo. O autor esclarece que “diversidade cultural” é “a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única”

⁹ A perspectiva essencialista da identidade cultura compreende-a como encerrada no nascimento, como integrante da natureza de cada um de nós, como característica advinda do parentesco, da nossa “linhagem de genes” e como integrante de nosso “eu interior” (MOREIRA, 2005, p. 126).

¹⁰ De acordo com Candau (2008, p.50), uma política assimilacionista, no caso da educação, assim se configura: “promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, *deslegítima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explicita ou implicitamente*” (grifos nossos).

(BHABBA, 2007, p.53). Skliar corrobora a visão de Bhabha segundo o qual a diversidade forja “um falso consenso de que a normalidade hospeda os diversos”, embaçando e mascarando as relações etnocêntricas. Já a “diferença”, tal como indica McLaren (1997), precisa ser compreendida como o resultado de uma produção histórica e social, e não como mera textualidade.

Nesse sentido, importa, no caso em tela, desnudar as relações de poder, os privilégios e as hierarquias das opressões no contexto da educação de surdos. Destarte, o referencial socio-cultural freiriano é fundamental. Na obra “Pedagogia do Oprimido” (2005), Freire discute o processo de opressão operado pela educação bancária e propõe a pedagogia dialógica. Embora o autor não faça referência ao surdo especificamente, o debate que empreende ajuda na problematização desta questão.

A crítica feita à “educação bancária” revela seu caráter “narrador” e “dissertador”, o qual desconsidera as percepções do educando, reificando-o, na medida em que o toma como “coisa” a ser manipulada, como vaso a ser preenchido, e não como sujeito. Na realidade do surdo, esse problema se revela através do “ouvintismo”¹¹ como ideologia dominante, que faz com que o surdo tenha que se olhar e a se anunciar como se fosse um ouvinte. Mas, como lembra Skliar (2013, p.12), é justamente através desse olhar e dessa anunciação que se revelam as percepções de “ser deficiente”, de “não ser ouvinte”, as quais legitimam as práticas clínicas e terapêuticas.

A “educação bancária” anula ou minimiza o poder criador dos educandos, contribuindo para sua ingenuidade e não para sua criatividade (FREIRE, 2005, p.69). Os opressores têm seu objetivo alcançado já que a ordem das coisas permanece. O “humanitarismo” dos opressores, e não o humanismo, “[...] está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...]” (FREIRE, 2005, p.69). Essa situação é muito comum na educação de surdos; o estudo da história desses sujeitos revela que “a atividade missionária e o auxílio caridoso são encorajados como respostas moralmente legítimas” (WRIGLEY, 1996, p.16). A esse respeito, Skliar (2013, p.16) ressalta que a transformação de instituições educativas em “territórios médico-hospitalares” foi uma das causas do que denomina de “holocausto linguístico, cognitivo e cultural” que vivenciaram os surdos, situação que pode ser comparada àquela que viveram outros grupos oprimidos.

Freire (2005, p.69) salienta que os oprimidos, chamados simpaticamente de “assistidos”, são vistos como “casos individuais”, simples “marginalizados” da sociedade justa e organizada da qual se discrepam. O autor, então, conclui que, na concepção conservadora, os oprimidos “são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos” – ou, no caso dos surdos, de indivíduos deficientes, marcados pela ausência. A solução seria, pois, reincorporá-los à sociedade sã, conforme inspira o multiculturalismo assimilacionista. Contudo, Freire rejeita essa concepção idílica de sociedade e, desse modo, recusa a ideia de que há “marginalizados”, já que os oprimidos nunca estiveram fora da sociedade, sempre estiveram dentro de uma “estrutura que os transforma em ‘seres para outro’” (FREIRE, 2005, p.70).

Todavia, esse processo de opressão não se dá sem resistências. Os movimentos sociais engendrados pelos surdos buscam afirmar a concepção sócio-antropológica da surdez, a

¹¹ “[...] Representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos” (SKLIAR, 2013, p.15).

qual percebe o surdo como sujeito histórico. Tal concepção compreende “a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira específica de se construir a realidade histórica, política, social e cultural” (RODRIGUES, 2008, p.60). A surdez é entendida como diferença e não como uma deficiência.

Vale lembrar que, em Freire, o tema da diferença está articulado ao compromisso do ser humano com a humanização do mundo. O reconhecimento e o respeito à diferença englobam, no prisma freiriano, a abertura para um diálogo mais amplo, que deve ser percebido em sua dimensão intercultural. “Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar” (FREIRE, 1997, p.136). Essa interpretação se coaduna com a concepção sócio-antropológica, já que ressalta a exigência ontológica do direito de ser e de produzir diferença. Os surdos, segundo essa concepção:

[...] formam uma comunidade lingüística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modo de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências lingüística e comunicativa – e cognitiva – por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos [...] A língua de sinais anula a deficiência lingüística consequência da surdez e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade (SKLIAR, 1997, p.141).

Partindo da visão sócio-antropológica e, portanto, intercultural, este Curso online de Pedagogia Bilíngue do INES reconhece a variedade linguística do país, apesar de o Brasil ser identificado, no senso comum, como um país monolíngue – Língua Portuguesa. O que se pretende é assumir uma postura linguística “aditiva”, a qual, ao contrário da postura assimilacionista (linguística e cultural) e da postura monocultural, considera que há vantagens – não somente linguísticas, mas políticas, sociais e culturais – na adoção de diferentes línguas. Isso significa adotar uma perspectiva bilíngue, o que “implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações dos professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais” (QUADROS, 2005, p.31). Alerta-se aqui, portanto, para o fato de que a organização de um curso de pedagogia bilíngue supõe muito mais do que a utilização de duas línguas. Trata-se de um posicionamento político-pedagógico que deve permear o planejamento, a organização pedagógica, a metodologia do/no ensino superior, o currículo e a avaliação do curso.

Na esteira desse debate, a surdez é entendida não como a presença de uma deficiência, mas como uma característica de ordem cultural e linguística dos surdos (WRIGLEY, 1996). No campo legal, o próprio Decreto nº 5.626/05 exara, em seu artigo 2º, que “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2015).

Considerando a forma por meio da qual o surdo organiza o pensamento e a linguagem, bem como a potencialidade do desenvolvimento do surdo no que tange ao campo visual, o currículo precisa ser desenvolvido em um prisma visual-espacial. Tal entendimento não nega a presença da Língua Portuguesa oral para ouvintes, os quais também fazem parte do público do Curso que ora se propõe. A ideia aqui, já indicada anteriormente, é de que há vantagens na

adoção de diferentes línguas, Portuguesa e Libras. Ademais, se o prisma visual-espacial - seja através da Libras, seja através de textos imagéticos - é *essencial* para os surdos, para os não-surdos, ela mostra-se extremamente enriquecedora. Nesse sentido, o uso das tecnologias da informação e da comunicação na educação online revela um grande potencial no campo da pedagogia bilíngue, pois nessa modalidade “o pensamento é mapeado por domínios de conceitos distintos, estruturado por *esquemas de imagem*” (GALASSO, 2014, p.53, grifo nosso).

Em que pese a metodologia de um curso online, a mediação (FREIRE, 1997, 2005; GOMEZ, 2004, p.121) terá lugar de destaque. Segundo Freire (2005, p.79), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Nessa modalidade, conforme Galasso (2013, p.66), a mediação ocorre através de uma “base tecnológica digital”, a cuja linguagem o homem recorre para se comunicar. As tecnologias, “com suas interfaces interativas, potencializam a participação conjunta de alunos e professores na construção de conteúdos de aprendizagem, ou seja, em um processo autoral” (RICARDO; VILARINHO, 2012, p.4)

Além disso, procurar-se-á construir o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pensando *do* “jeito surdo”¹², “ou seja, uma maneira de pensar com base em representações imagéticas capazes de se traduzirem na própria Língua de Sinais e em aspectos visuais” (RODRIGUES; QUADROS, 2015, p. 83).

Assim, o desenvolvimento da educação online aqui proposta fundamenta-se em uma metodologia dialógica, na construção coletiva do conhecimento e na constante relação texto-hipertexto/contexto. Considerando que a educação ocorrerá, nomeadamente, num campus virtual, a ideia é tornar esse espaço um “círculo de cultura digital”, numa abordagem sociocultural, interacionista. Segundo Gomez (2004):

O círculo de cultura digital é um espaço e uma estratégia de aprendizagem que permite a circulação da palavra e dos textos dos educadores e educandos e, portanto, de poder. A ideia de círculo remete à circularidade dialógica da linguagem na qual o homem e a mulher [*o surdo e o não-surdo*], na convivência, se reconhecem e o identificam como lugar do próprio ser e o do outro (GOMEZ, 2004, p.44).

Desse modo, o “círculo de cultura” proposto se desenvolverá através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), especialmente desenvolvido para o Curso, e considerará a especificidade de seu público: alunos surdos e não-surdos. Para tanto, serão garantidos o respeito ao processo de aprendizado de cada estudante (sistema de aprendizagem semi-adaptativo), a acessibilidade linguística, bem como a interação dialógica entre os diversos sujeitos envolvidos.

Na educação online, além de educandos e educadores, há uma série de outros profissionais (coordenadores, administradores, técnicos em informática, técnicos administrativos, tradutores e intérpretes de Libras, desenhistas educacionais, *web designers*, analistas de sistema, editores, cinegrafistas) que desenvolverão um trabalho cooperativo/colaborativo para a construção desse “círculo de cultura”.

¹²Rodrigues e Quadros (2015, p. 83) utilizam a expressão “jeito surdo” para fazer alusão não somente às idiossincrasias dos surdos, mas, especialmente, às suas potencialidades, as quais eles chamam de ganhos. No artigo em questão, os autores indicam que, na construção do curso de Letras-Libras (EaD) da UFSC, esteve presente a preocupação com o “pensar do jeito surdo”.

No que se refere especificamente ao processo de ensino-aprendizagem, além, é claro, da presença do aluno, destacam-se o professor-autor e o professor-mediador, tradicionalmente denominados de professor-conteudista e tutor, respectivamente. O uso de conceitos diferentes para demarcar papéis assumidos no Curso aqui apresentado não é gratuito. O ato de recorrer a adjetivos intenciona destacar a dimensão político-pedagógica da autonomia docente no processo de ensino-aprendizagem. É certo que, dentro de uma concepção crítica, tal adjetivação poderia soar como um pleonasmo, já que autoria e mediação fazem parte, necessariamente, da prática docente. Contudo, quer-se aqui, justamente, sublinhar essas características a fim de fixar a conotação libertadora em contraposição à visão tecnicista e conservadora.

Dentro desse quadro teórico, o curso propõe nomenclaturas diferenciadas para as funções docentes da EAD. Assim, adotou-se o termo “professor-mediador” ao invés de tutor, pretendendo resgatar a visão epistêmica da ação docente e enfatizar a atuação articuladora desse sujeito no processo formativo. A palavra “tutor” carrega um “peso histórico” (ZUIN, 2006, p.949) que supõe a existência de alguém que tutela e de outro que é tutelado, possuindo, portanto, uma conotação bancária. A mudança terminológica – de “tutor” para “professor-mediador” – não pretende estabelecer tão somente um novo léxico. O papel do “professor-mediador” será o de promover o diálogo, a mediação, com os alunos, através de mídias interativas no círculo virtual de aprendizagem. Algo que, na acepção do NEO, precisa estar baseado nos seguintes princípios: “respeito aos saberes dos educandos, na “criticidade”, na “aceitação do novo” (o Curso de Pedagogia pretende adotar práticas até então pouco utilizadas nos AVA tradicionais) e no “respeito à autonomia” do educando (FREIRE, 1997).

Da mesma maneira, pretende-se ressignificar a tradicional prática docente na EaD. Desse modo, optou-se por substituir o termo “professor-conteudista” por “professor-autor”- já empregado por outras instituições e cujo sentido pretende superar a acepção de mero elaborador de materiais didáticos. Segundo Silva (2000, p.116-117), “[...] o autor se transforma em construtor de espaços visuais e sonoros, universos pré-construídos onde podem e devem ser combinadas linguagens de grafismos, sons e imagens”. A visão a partir da qual parte o Curso de Pedagogia é de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p.25).

A rigor, no Curso online em tela, a autoria é coletiva e compartilhada, já que o círculo de cultura digital (AVA) é baseado na colaboração e participação de todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, direta ou indiretamente. Trata-se, portanto, de um trabalho desenvolvido por uma equipe multidisciplinar. Assim, a autoria do professor-autor se desdobra e se amplia através de diversas outras: a do professor-mediador, a da equipe técnica, a da coordenação e a dos alunos.

O professor-autor pode criar e/ou sugerir recursos para o círculo virtual de aprendizagem que possibilitem a construção do conhecimento de forma interativa e lúdica – tais como a criação de jogos e nuvens de palavras. Seu conhecimento acerca das possibilidades e ferramentas do AVA permite ao professor-autor contemplar suas diversas potencialidades pedagógicas. Mas, na verdade, o processo de criação de um curso online, numa perspectiva dialógica, significa mais do que a introdução de novas tecnologias. É necessária uma mudança de paradigma que supere a visão instrumental do conhecimento. Isto porque a utilização de

ferramentas de ponta na educação pode estar a serviço apenas da reprodução do ensino tradicional, configurando-se, desse modo, apenas como uma alegoria.

Fazem parte, ainda, da atuação do professor-autor a formação dos professores-mediadores; o diálogo permanente com esses sujeitos; a interação com educandos; o acompanhamento das trilhas de aprendizagem; a comunicação constante com outros profissionais envolvidos no Curso; entre outras práticas. A sociabilidade na esfera virtual vai, portanto, ganhando força, já que não é somente “reflexão, mas também é ação” (GOMEZ, 2004, p.45).

Em termo de formação, os professores-mediadores e os professores-autores têm como *locus* privilegiado de formação o seu contexto de trabalho. Tal como orienta Nóvoa (2013), é fundamental que a formação ocorra no contexto de atuação dos educadores. Desse modo, o NEO promove encontros, atendimentos individuais e coletivos e diálogos através de diferentes mídias.

3 MATRIZ CURRICULAR

A proposta curricular do curso considera, além da legislação específica, a história da formação de profissionais da área da educação e as experiências de formação de professores para educação bilíngue de surdos. Além disso, tem em vista o reconhecimento e a valorização das diferenças e os pressupostos da justiça social, tal como definido no Marco Conceitual.

O currículo está organizado em três núcleos: (1) Núcleo de Estudos Básicos, (2) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e (3) Núcleo de Estudos Integradores, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, homologados pelo Parecer CNE/CP 05/2005 (BRASIL, 2005a) e pela Resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL, 2006).

No Núcleo de Estudos Básicos, constarão atividades formativas (disciplinas) que irão abordar, a partir de uma perspectiva multicultural crítica e de modo articulado, fundamentos, princípios, concepções e práticas da educação. Através dessas atividades, será possível debater e refletir sobre conteúdos concernentes à formação do pedagogo numa ótica bilíngue, segundo diferentes prismas (social, antropológico, linguístico, político, histórico, econômico e ético).

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos está voltado para a atuação profissional priorizada pelo Curso, ou seja, a educação bilíngue. Assim, as atividades formativas desse núcleo contemplarão diferentes problemáticas que envolvem a educação e, mais especificamente, a educação de surdos: processos educativos; gestão de espaços escolares e não escolares; letramento; educação online; avaliação e produção de textos e materiais didáticos; temáticas transversais e elaboração de propostas pedagógicas inovadoras.

Ademais, ao longo do Curso, estarão incorporadas atividades formativas do Núcleo de Estudos Integradores, do qual fazem parte os Estágios curriculares (que proporcionam a participação em atividades práticas e vivências em diferentes áreas do campo educacional) e as atividades que integram a pesquisa e o trabalho científico.

4 PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS E METODOLÓGICOS

Considerando o exposto no Marco Conceitual, este projeto define os seguintes princípios organizacionais e metodológicos: bilinguismo, dialogicidade, conectividade, in-

terculturalidade, autonomia, cooperação e solidariedade. Acredita-se que esses princípios são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação libertadora, dentro do espaço da virtualidade, para estudantes surdos e não-surdos.

Cabe destacar que o uso de tecnologias no curso online proposto não é o foco principal; o aspecto basilar é a mediação que ocorre entre sujeitos, através dessas tecnologias, no AVA (círculo de cultura digital). A aprendizagem colaborativa em rede está pautada no companheirismo, na solidariedade, na troca e na conectividade (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p.14). O processo de ensino e aprendizagem de um curso online guarda algumas especificidades em relação à modalidade de EaD tradicional, conforme será visto no tópico a seguir. Ademais, por se tratar de um curso bilíngue, voltado para estudantes surdos e não-surdos, busca-se desenvolver uma metodologia própria para atender de forma igualitária a esse público misto.

Cada atividade formativa terá sua estrutura e desenvolvimento previamente estabelecidos pela equipe pedagógica do NEO, responsável pela orientação estratégica e didático-pedagógica do curso. O professor-autor organizará, com a colaboração de outros profissionais da equipe multidisciplinar do NEO, as atividades formativas em sete unidades, que podem também ser chamadas de módulos.

Em um semestre letivo, seis disciplinas serão oferecidas em dois blocos com duração de dez semanas cada. Em cada bloco, portanto, o aluno se dedicará a três disciplinas. Assim, ao final de 21 semanas, o estudante terá cursado todas as atividades oferecidas no semestre conforme demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 1 – Modelo de calendário letivo com fluxo de dois blocos de disciplinas por semestre.

		Período letivo = 21 semanas																	
		1° mês			2° mês			3° mês			4° mês			5° mês			6° mês		
		1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5	6	7		
Disciplinas	CH																		
A	60									*									
B	60									*									
C	60									*									
D	60																		*
E	60																		*
F	60																		*

Fonte: elaboração própria.

Legenda: CH – Carga horária.

* Verificação de notas e preparação para o próximo ciclo.

Para cada ciclo, representado por sete unidades de atividades formativas, os estudantes terão diferentes “modelos avaliativos”, por meio dos quais será analisado o domínio de três objetivos, previamente selecionados pelo professor-autor. Os objetivos de cada ciclo serão avaliados através de três indicadores. Assim, a partir de cada indicador, será determinado o

conteúdo mais adequado para cada aluno, criando uma trilha de aprendizagem específica, um caminho singular.

5 ELABORAÇÃO E PRODUÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Para entendermos o processo de produção do material didático, faz-se necessário esclarecer a concepção de educação online adotada no curso, pois o envolvimento docente mostra-se muito mais intenso e, qualitativamente, distinto daquele assumido nas práticas de ensino tradicionais que focam na transmissão de conteúdos. Segundo Galasso (2013, p.29),

[...] entende-se educação online não apenas como uma evolução ou um sinônimo de ensino a distância. Trata-se de uma modalidade que pode ser vivenciada e exercitada tanto como um modelo de ensino como para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais e totalmente a distância ou híbridos, quando os encontros presenciais (b-learning) podem ser combinados com encontros mediados por algum tipo de tecnologia.

Ou seja, a aula online não é aula presencial no computador. A rigor, ao pensar no desenvolvimento das aulas do curso online, o professor deve explorar todas as potencialidades proporcionadas pelo ambiente multimídia do computador; a estrutura é completamente diferente da aula presencial, o que impede uma simples transposição de conteúdos.

Isso significa que, para elaboração e produção do material didático em mídia digital, e posterior incremento desse recurso, é fundamental a participação de uma equipe multidisciplinar com profissionais qualificados nas diversas áreas. Essa equipe trabalha de forma coletiva, crítica e criativa, objetivando proporcionar o desenvolvimento da interatividade e promover a qualidade da aprendizagem dos alunos (SALES, 2005).

Tendo em vista que, na educação online, o estudante não estará fisicamente presente no Polo de apoio em todos os momentos, o material didático é o instrumento capaz de manter o diálogo entre docente e estudante. Dessa forma, entende-se, de acordo com a perspectiva da educação online e bilíngue, que os materiais didáticos hipermediáticos deverão estar disponíveis no AVA e nos links e hyperlinks tecidos na Internet; portanto, não haverá material impresso. A distinção, feita anteriormente, entre a EaD clássica e a educação online indica que trabalhar com educação a distância é muito mais do que transpor estratégias do ensino presencial para uma plataforma. Destarte, a adoção de módulos impressos não se coaduna com a metodologia interativa – desenvolvida por meio de um círculo de cultura digital – que aqui se propõe. Além disso, é preciso considerar que surdos fazem parte do público-alvo do Curso de Pedagogia - Licenciatura (EaD), nesse sentido, o AVA possui inúmeros recursos imagéticos e tecnológicos que buscam atender as demandas desse público e potencializar seu aprendizado. Objetiva-se utilizar o que há de mais atual em termos de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) no desenvolvimento da educação online, sempre em diálogo com a comunidade surda, criando, assim, um serviço pioneiro, que utilizará os mais modernos recursos tecnológicos aliados às pesquisas pedagógicas que tratem tanto do ensino online quanto do ensino de surdos.

O AVA (Figura 1) terá suporte para animações, infográficos, vídeos, jogos, salas síncronas de construção coletiva, fóruns, “avatars”, mapa mental, ambiente pessoal de aprendizagem,

dentre outros tipos de recursos que permitam aos docentes um leque de atividades e materiais que atendam tanto aos usuários de Língua Portuguesa quanto aos de Libras como primeira língua (L1). O ambiente será capaz de fornecer, ainda, um módulo semi-adaptativo, em que haja a possibilidade de os professores-mediadores sugerirem outras atividades de caráter complementar pré-cadastradas em um banco de dados, de acordo com o desempenho dos estudantes.

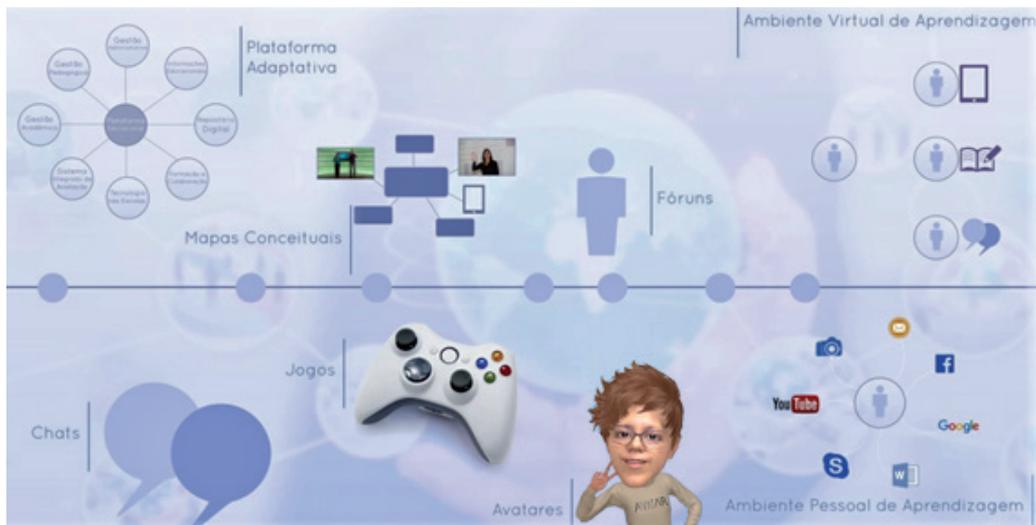


Figura 1 – Principais ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem do curso de Pedagogia Bilíngue (Libras-Português).

Fonte: elaboração própria.

Os materiais didáticos disponibilizados para o curso em tela serão os seguintes: (1) Jogos, (2) ambiente *online* (e.g., unidades programáticas, atividades de avaliação), (3) vídeo-aulas ou programas-aula, (4) resumos, (5) glossários, (6) objetos de aprendizagem, (7) animações, (8) infográficos, (9) tabelas, (10) livro-textos moduláveis para leitura virtual e (11) mapas mentais. Todo esse material é produzido, por disciplina, pelo professor-autor. Os docentes envolvidos se encontram em contínuo processo de formação continuada, que explora não somente as diferenças nas abordagens de criação de materiais nesse modelo, mas também a forma como os materiais devem ser produzidos, incluindo sua padronização.

Para garantir o acesso de todos os estudantes aos materiais didáticos, os Polos funcionarão nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), de segunda a sábado, equipados com Laboratórios de Informática específicos para este curso, com espaço didático modulado em estruturas dinâmicas, que permitem a modificação do ambiente físico de acordo com a proposta pedagógica a ser desenvolvida. Trata-se de uma solução que incorpora o conceito do trabalho em rede ao processo de aprendizagem, em um novo modelo de aula que utiliza o computador como ferramenta de formação. O principal diferencial dessa sala são as mesas de trabalho, que possuem computadores integrados aos tampos das mesas. O cabeamento usado para alimentar esse computador fica todo embutido dentro da estrutura da mesa. Apesar disso, as mesas possuem rotação do tampo, que permite o aluno acessar o computador por qualquer lado, assim

como rotação da estrutura, que permite a mesa se movimentar pela sala, de modo a se encontrar a outras mesas e formar diversos arranjos. Sendo assim, é possível alternar rapidamente do trabalho individual para grupos de 2, 3, 4, 5 e 6 alunos, formação circular, em ferradura, entre outras (Figura 2). Assim, os laboratórios são ambientes multimídia, pois o sistema é conectado em rede Wi-fi, melhorando a utilização do espaço sem o uso de fios ou cabos de rede.



Figura 2 – Diversidade de arranjos para atividades colaborativas nos laboratórios de informática dos polos de apoio presencial.

Fonte: adaptado de Habto (<https://vimeo.com/64892662>).

6 CONCLUSÃO

O panorama apresentado ao longo do artigo faz um diagnóstico complexo das discussões acerca das práticas pedagógicas em que se inserem o debate e a implantação de projetos de educação bilíngue para surdos. Mesmo com uma legislação favorável à proposição de projetos de educação bilíngue, há um conjunto de ações necessárias a fim de que tais projetos sejam, de fato, significativos para a população surda. A língua de sinais como língua de produção de conhecimento, a criação de materiais didáticos específicos com foco nos aspectos viso-espaciais e a ampliação de pesquisas na área da surdez são pontos essenciais a qualquer proposta de educação bilíngue. Além disso, fazem-se necessárias a incorporação e a efetiva participação dos surdos nos debates da área, visando à desconstrução do estereótipo do sujeito surdo como deficiente e sem autonomia.

Conforme percebemos, a concepção do primeiro curso online de Pedagogia Bilíngue Libras-Português aponta diversos desafios educacionais, políticos e tecnológicos. Nota-se, a priori, a tarefa de articular a dinâmica entre os fundamentos da educação online colaborativa e as especificidades da educação de surdos, criando um lócus de realização (AVA) capaz de potencializar as interações entre estudantes surdos e não-surdos por meio do círculo de cultura.

Há, ainda, a devida preocupação com a construção do currículo, focado na formação de professores bilíngues comprometidos com a transformação social, aptos para atuarem na educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais), educação de jovens e adultos, educação especial e na gestão de unidade escolar.

Dessa forma, o curso de Pedagogia Bilíngue do INES visa contribuir para a expansão do ensino superior público e gratuito voltado para a comunidade surda no Brasil. Ao desenvolver o curso na modalidade online, a instituição assume o desafio de garantir aos seus alunos

alta qualidade educacional, mediante o desenvolvimento de estratégias educacionais inovadoras integradas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Assim, concretiza-se um projeto audacioso de mudança de paradigma na formação de professores surdos e ouvintes no país e de alta relevância para a sociedade brasileira, no qual os temas pedagógicos inerentes às especificidades culturais e linguísticas dos surdos terão destaque.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BRASIL. *Censo Demográfico 2010*: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 5*, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, DF, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 23 fev. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limite. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm> Acesso em 01 mar 2016

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 23 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 23 fev. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 de maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2016.

CANDAU, V. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, p.45-57, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. Prefácio. GOMEZ, M.V. *Educação em rede: uma visão emancipatória*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004. p.13-20.

GALASSO, B.J.B. *Do ensino em linha ao ensino online*: perspectivas para a educação online baseada na mediação professor-aluno. 2013. 217f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

- GALASSO, B.J.B.; SOUZA, D.T.R. Educação online colaborativa: implicações teórico-metodológicas de uma nova modalidade de ensino e aprendizagem. *Revista História Hoje*, v.3, p.43-60, 2014.
- GIROUX, H. Cultura Popular, Disney e Política Pública: uma Entrevista com Henry Giroux. Entrevistadora: Márcia Moraes. Fórum Crítico da Educação. *Revista do ISEP*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 93-102, 2003.
- GOMEZ, M.V. *Educação em Rede: uma visão emancipatória*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.
- GUARINELLO, A.C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo, Cortez, 1997.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Trad. Marcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MITCHELL, R.; KARCHMER, M. Chasing the mythical ten percent: parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, Washington, v.4, n.2, p.138-163, 2004.
- MOREIRA, A.F. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R.M.H. (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: ULBRA, 2005. p.123-144.
- NÓVOA, A. *Professor, se forma na escola*. Entrevistadora Paula Gentile. 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- PERLIN, G. *Identidades Surdas*. In: SKLIAR, C. (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.51-74.
- QUADROS, R.M. de. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, p. 26-36, 2005.
- RICARDO, E.J.; VILARINHO, L.R.G. A educação a distância e o professor autor em tempos de cibercultura. *Signos EAD*, Buenos Aires, p. 1-14, fev. 2012. Disponível em: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/download/1809-2667.20100027/615>>. Acesso em: 24. fev. 2016.
- RODRIGUES, C.H. *Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem*, Belo Horizonte: UFMG, 2008. 238f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- RODRIGUES, C.H.; QUADROS, R.M. de. Diferenças e Linguagens: a visibilidade dos ganhos surdos na atualidade. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v.16, n.40, p.72-88, 2015.
- SALES, M.V.S.V.S. Uma reflexão sobre a produção do material didático para EaD. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/port/pdf/044tcf5.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2016.
- SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio: Quart, 2000.
- SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão*. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Mediação, 1997.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013. p.7-32.

WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington: D.C. Gallaudet University Press, 1996.

ZUIN, A.A.S. *Educação a distância ou educação distante?* O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.96 - Especial, p.935-954, 2006.

Recebido em: 19/09/2016
Reformulado em: 13/03/2017
Aprovado em: 15/03/2017