

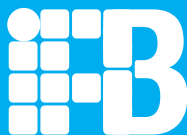
Cláudio Nei Nascimento da Silva
Veruska Ribeiro Machado
Lidiane Szerwinsk Camargos

Organizadores

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:

REFLEXÕES ACERCA DE UM MODELO EM EXPANSÃO

EDITORA



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REFLEXÕES ACERCA DE UM MODELO EM EXPANSÃO

Organizadores

Cláudio Nei Nascimento da Silva

Veruska Ribeiro Machado

Lidiane Szerwinsk Camargos

**Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Brasília**

REITOR
Wilson Conciani

**PRÓ-REITORA DE PESQUISA
E INOVAÇÃO**
Luciana Miyoko Massukado

PRÓ-REITOR DE ENSINO
Adilson Cesar de Araujo

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO
Giano Luis Copetti

**PRÓ-REITOR DE DESENVOLVIMENTO
INSTITUCIONAL**
Fernando Dantas de Araújo

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO
Simone Cardoso dos Santos Penteado

Conselho Editorial

Dra. Cristiane Herres Terraza
MSc. Francisco Nunes dos Reis Júnior
MSc. Gabriel A. L. A. Castelo Branco
MSc. Carlos Ferreira Wanderley
MSc. Katia Guimarães Sousa Palomo
Dr. Luiz Diogo de Vasconcelos Junior
MSc. Marco Antonio Vezzani
Esp. Reinaldo de Jesus da Costa Farias
MSc. Richard Wilson B. de Siqueira
Dra. Tatiana de Macedo Soares Rotolo
MSc. Vanessa de Assis Araújo

Coordenação de Publicações
Katia Guimarães Sousa Palomo

Produção Executiva
Fernando Coelho Barboza

Editores
Gabriel Henrique Horta de Oliveira
Katia Guimarães Sousa Palomo

Revisoras de Língua Portuguesa
Lidiane Szerwinsk Camargos
Claudia Luiza Marques
Veruska Ribeiro Machado

Tiragem: 250 exemplares

Reitoria - SGAN Quadra 610, módulos D, E, F e G
C.E.P.: 70830-450 - Brasília - DF
www.ifb.edu.br
Fone: +55 (61) 2103-2108
editora@ifb.edu.br

Adolfo Ignácio Calderón
Doutor em Ciências Sociais com Pós-
Doutorado em Ciências da Educação
Pontifícia Universidade Católica de
Campinas (PUCCAMP)

Antônia Almeida Silva
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Feira de Santana
(UEFS)

Carlos Valente
Doutor Educação Matemática
Centro Universitário Anhanguera de Niterói
(UNIAN)

Helena Sloczinski
Doutor em Informática na Educação
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

João José Saraiva da Fonseca
Pós-Doutor em Educação
Faculdades INTA

Marcio Mugnol
Doutor em Educação e
em Ciências Sociais
Faculdade de Tecnologia e Educação
Superior Profissional (FATESP)

Marco Antonio Leandro Barzano
Doutor em Educação
Universidade Estadual de Feira De Santana
(UEFS)

Maria de Lourdes Coelho
Doutora em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG)

Maria Helena da Rocha Besnosik
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Feira de
Santana (UEFS)

Paulo Roberto Veloso Ventura
Doutor em Educação
Pontifícia Universidade Católica de
Goiás (PUC-GO)

Robert Verhine
Doutor em Educação
U. Hamburg (Alemanha)

Rosilda Arruda Ferreira
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Susana Ester Kruger-Dissenha
Doutora e Pós-doutoranda em
Educação (Currículo)
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo (PUC-SP)

Este livro é financiado pelo Programa Institucional de Apoio e Consolidação de Grupos de Pesquisa (Progrupos), Edital n° 165/RIFB, de 11 de outubro de 2013 e tem apoio das Pró-Reitorias de Ensino (PREN/IFB) e de Pesquisa e Inovação (PRPI) do Instituto Federal de Brasília (IFB)

APRESENTAÇÃO - 07

PREFÁCIO - 11

INTRODUÇÃO - 15

EIXO I - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA

CAPÍTULO I - 19

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E APROPRIAÇÕES DOCENTES: CONCEPÇÕES DE UM MODELO EM EXPANSÃO. Cláudio Nei Nascimento da Silva, Cláudia Luiza Marques e Sergio Mariani

EIXO II - O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

CAPÍTULO II - 39

TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES. Sander de Sales Amaral

EIXO III - LETRAMENTO E INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

CAPÍTULO III - 81

A INCLUSÃO DIGITAL DE INDÍGENAS ATRAVÉS DO ENSINO SUPERIOR: ENTRE O PRESENCIAL E O A DISTÂNCIA. Lidiane Szerwinski Camargos

CAPÍTULO IV - 111

LETRAMENTO DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM AMBIENTES VIRTUAIS. Veruska Ribeiro Machado e Josué Sousa Mendes

CAPÍTULO V - 143

LETRAMENTO DIGITAL E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS: A EXPERIÊNCIA DO PROFUNSIONÁRIO NO IFB. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos e Cláudia Luiza Marques

EIXO IV - EAD E A EDUCAÇÃO CORPORATIVA

CAPÍTULO VI - 163

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA. Ricardo Costa Macedo

SOBRE OS AUTORES - 201

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Lara Batista Botelho CRB - 2434

E24 Educação a distância: reflexões acerca de um modelo em expansão/ Cláudio Nei Nascimento da Silva, Veruska Ribeiro Machado, Lidiane Szerwinski Camargos, organizadores _ Brasília : Editora IFB, 2014. 204 p. : il. ; 23 cm.

ISBN 978-85-64124-31-8

1. Ensino à distância. 2. Inclusão digital - Índios - Ensino superior. 3. Letramento - Ensino à distância. 4. Educação de adultos. 5. Educação corporativa. I. Silva, Cláudio Nei Nascimento da, org. II. Machado, Veruska Ribeiro, org. III. Camargos, Lidiane Szerwinski, org. IV. Título. Nei Nascimento da Silva, Veruska Ribeiro Machado, Lidiane Szerwinski Camargos, organizadores _ Brasília : Editora IFB, 2014.

CDU 37.018.43

Apresentação

Este livro constitui um esforço conjunto de um grupo de pesquisadores do Instituto Federal de Brasília (IFB) e outros pesquisadores convidados em compreender a complexidade desse fenômeno educativo chamado educação a distância (EaD). O surgimento das primeiras experiências de educação a distância no IFB, voltadas à formação profissional técnica e as dificuldades em implantar projetos e desenvolvê-los tendo como princípio o sucesso educacional dos estudantes foram fatores que primeiro preocuparam esses pesquisadores, cuja maioria estava de algum modo envolvida com a EaD no IFB. Assim, no dia 12 de abril de 2013 foi lançada a proposta de abrir uma linha de pesquisa sobre educação a distância dentro do Grupo de Pesquisa Avaliação das Políticas Públicas em Educação. Portanto, a maioria dos textos publicados neste é fruto de pesquisas realizadas por alguns pesquisadores pertencentes a esse grupo, além de também trazer trabalhos de outros pesquisadores da área.

Os capítulos pertencentes a esta obra, que trazem como principais reflexões alguns desafios presentes na educação a distância, estão organizados em torno de quatro eixos, a saber: i) educação a distância e a expansão da rede federal de educação técnica e tecnológica; ii) o processo de ensino e aprendizagem na educação a distância; iii) letramento e inclusão digital na educação a distância; e iv) EaD e a educação corporativa.

No eixo I, educação a distância e a expansão da rede federal de educação técnica e tecnológica, encontra-se o Capítulo 1 “A educação a distância e apropriações docentes: concepções de um modelo em expansão”, de Cláudio Nei Nascimento da Silva, Cláudia Luiza Marques e Sérgio Mariani. Esse capítulo abre a obra trazendo-nos reflexões acerca da EaD em um contexto específico de expansão da rede federal de educação técnica e tecnológica a partir do olhar de um dos atores envolvidos na EaD: o docente. Uma das conclusões a que chega o referido capítulo está diretamente relacionada a um dos desafios citados anteriormente: a necessidade de superar a visão de que a EaD é inferior à educação presencial. Nesse sentido, os autores identificam em seu estudo uma melhoria

na aceitação por parte dos docentes em relação ao que sempre se observou na história da EaD, bem como uma possível superação da dicotomia entre educação a distância e ensino presencial (ou convencional), revelando uma maior maturidade por parte dos professores em relação aos méritos e deméritos da educação a distância.

Em seguida, no eixo II, o processo de ensino e aprendizagem na educação a distância, encontra-se um capítulo que se dedica às especificidades da EaD no que diz respeito a sua metodologia de ensino. O capítulo 2, “Tutoria na educação a distância: algumas reflexões”, apresenta-nos uma relevante investigação acerca de um dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na EaD, justamente aquele que interage diretamente com os alunos: o tutor. O autor, nesse capítulo, analisa as dissertações e teses no portal Capes no período 2006-2012 de modo a compreender como os autores situam o trabalho dos tutores na EaD que atuam na área da educação nas instituições vinculadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB), no que se refere a aspectos como identidade profissional, formação, condições de trabalho, dentre outros.

No eixo III - Letramento e inclusão digital na educação a distância - os capítulos que se encontram discutem questões sem as quais não há como trabalhar com educação a distância: leitura, escrita e inclusão digital. O capítulo 3, “A inclusão digital de indígenas através do ensino superior: entre o presencial e o a distância”, de Lidiane Szerwinski Camargos, indica a ausência e a precariedade de políticas públicas de inclusão digital dos povos indígenas que atendam sua formação educacional, profissional e acadêmica e que contribuam para o acesso ao ensino superior em suas mais diversas modalidades de ensino/aprendizagem, o que nos permite concluir haver ainda um longo caminho para que de fato alcancemos a inclusão digital.

O capítulo 4, “Letramento digital: práticas de leitura e escrita em ambiente hipertextual”, de Veruska Ribeiro Machado e Josué Sousa Mendes, tem como objetivo identificar as práticas de leitura, na internet, dos estudantes de um curso técnico subsequente para, em seguida, propor um planejamento pedagógico que insira o desenvolvimento de estratégias de leitura também em meio digital. Os resultados dessa investigação apontaram para a necessidade de haver urgentemente integração entre o presencial e o virtual.

No capítulo 5, “Letramento digital e a educação de adultos: a experiência

do Profuncionário no IFB”, escrito por Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos, Cláudia Luiza Marques, evidencia, por meio de um relato de experiência sobre o desenvolvimento do programa Profuncionário, oferecido no IFB para os profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, as possíveis contribuições da educação a distância para o processo de formação de jovens e de adultos.

O eixo 4, EaD e a educação corporativa, mostra-nos a EaD no contexto corporativo. Por que, então, trazer uma pesquisa em um ambiente corporativo para uma obra que apresenta investigações em contextos escolares? Ora, como um dos objetivos do livro é refletir acerca dos desafios postos a EaD, torna-se enriquecedora a possibilidade de estabelecermos relações entre os aspectos positivos e os desafios dessa modalidade em instituições de ensino e no ambiente corporativo. Trata-se de unir esforços para alcançar o avanço qualitativo, mencionado desde o início desta apresentação. Nesse eixo, encontra-se o capítulo 6, “A efetividade da educação a distância para educação corporativa”. O autor desse capítulo conclui em sua investigação que a modalidade de Educação a Distância, adotada no ambiente corporativo por ele pesquisado, tem se mostrado eficaz no desenvolvimento do capital humano quando analisada apenas uma faceta dessa eficácia, o da ampliação das oportunidades de desenvolvimento que a modalidade possibilita, havendo ainda alguns desafios para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, assim como foi constatado nas pesquisas que ocorreram nas instituições de ensino.

Ao longo do livro o leitor encontrará diversas reflexões acerca dos desafios que ainda enfrentamos para o avanço qualitativo da educação a distância. Ao final, os organizadores fazem uma sistematização das contribuições dessas pesquisas para a superação dos desafios apresentados.

Os organizadores

Prefácio

Segundo dados do IPEA (2013) sobre o atual quadro da educação profissional no país, o setor privado ainda é quem mais oferta vagas na educação técnica. Todavia, entre 2007 e 2012, verificamos uma considerável expansão na oferta de vaga no ensino técnico feita pelo setor público, o que garantiu mais vagas ofertadas pelas instituições federais em relação ao setor privado na proporção de 73% para 50% respectivamente.

Ressaltamos que o crescimento do setor público ainda não alterou a importância do setor privado no atendimento da oferta de vagas no ensino técnico. Atualmente, o setor privado responde por cerca de 46% do total de matrículas na educação profissional de nível médio no país, enquanto que as instituições federais ficaram com apenas (15%), a rede municipal (3%) e redes estaduais (36%).

Esses dados revelam os imensos desafios que temos pela frente na busca da expansão do acesso ao ensino, pois apesar do avanço no atendimento ocorrido nos últimos anos, ainda é pequena a fatia que o setor público federal ocupa na oferta de vagas na educação técnica brasileira.

Atualmente, um dos maiores dilemas da educação profissional é o de expandir a oferta, mas sem abrir mão do compromisso com a qualidade educacional, buscando assim articular um projeto de educação que democratize o acesso, a permanência e o êxito escolar desse novo público que adentrou à escola pública nos últimos anos.

É nesse cenário que compreendemos a importância vital da EaD como instrumento de ampliação do direito à educação. Assim, possibilitar a expansão da oferta do ensino a distância sem abrir mão da qualidade da educação como direito social parece ser um dos principais desafios apresentados aos Institutos Federais (IF), uma vez que a consolidação de uma EaD pública e comprometida com a formação profissional e cidadã pode ser vista como uma poderosa arma

contra a tendência de mercantilização e de aligeiramento da formação ocorridos nos últimos anos na educação brasileira.

É mister afirmar que fortalecer e valorizar uma EaD pública com qualidade social constitui-se como uma alternativa urgente de atendimento à população que vem sendo vítima de soluções educacionais fáceis, aligeiradas e com duvidosa qualidade. Assim, em contraposição a essa lógica, os IF têm condições técnicas e humana de se afirmarem como novos espaços responsáveis pela construção de um outro referencial de educação a distância, referencial esse pautado no compromisso com a formação integral por meio da produção de saberes que tenham sentidos para os jovens. Logo, a EaD nos IF pode ter um papel cada vez mais relevante na garantia da inclusão qualificada dos trabalhadores na vida social, cultural e produtiva do país.

Dessa forma, temos de construir uma educação a distância que se articule aos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertados, que ajude a promover a integração de saberes e que colabore para transformar cada campus em um espaço de aprendizagem coletiva por meio do uso das novas tecnologias.

Nesse contexto, podemos afirmar que o IFB vem se consolidando no cenário local e nacional como um importante lócus de debate e de pesquisa sobre os temas educacionais. Ao longo dos últimos anos, inúmeros foram os seminários, simpósios, fóruns e publicações lançadas que refletiram as pesquisas feitas e que contribuíram para aprofundar a discussão sobre temas relevantes para o contexto educacional.

O presente livro apresenta-se como uma importante publicação do Instituto Federal de Brasília. Nesta obra, temos relatos de experiências e pesquisas inspiradas no cotidiano da educação a distância. O trabalho exposto revela alguns dos desafios na busca de uma EaD que garanta aprendizagem significativa aos nossos estudantes, bem como se propõe a discutir melhores formas de uso das tecnologias de ensino a distância como instrumento de garantia do acesso ao saber, à cultura e à inclusão social.

É com o intuito de problematizar e de melhor compreender a EaD na

construção de uma educação emancipadora com qualidade referenciada socialmente, que apresentamos a presente obra.

Parabéns aos autores desta obra pela rica contribuição ao debate educacional!

Desejo a todos uma boa leitura!

Adilson Cesar de Araújo

Pró-Reitor de Ensino do IFB

Introdução

A educação a distância no Brasil tem apresentado significativo crescimento, em especial após a publicação da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo o art. 80 da referida Lei, o Poder Público deverá incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. A educação a distância torna-se, assim, uma modalidade de ensino capaz de atender a todos os níveis, desde programas formais de ensino, até aqueles que têm como objetivo oferecer capacitação para a melhoria no desenvolvimento das atividades profissionais.

Apesar do avanço quantitativo da educação a distância, reconhecemos haver também a necessidade de se voltar para o avanço qualitativo dessa modalidade de ensino. Para isso, há alguns desafios a serem enfrentados: a superação da visão de que a educação a distância é apenas complementar e inferior a educação presencial; o preparo das instituições para a educação a distância; o domínio de novos processos de ensino-aprendizagem; a organização dos projetos pedagógicos, bem como a definição dos métodos de avaliação da aprendizagem; a integração entre o presencial e o virtual.

No que diz respeito ao último desafio apontado, o de integrar o presencial e o virtual, há que se considerar que tanto a educação presencial quanto a distância necessitam utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento das atividades educativas. Segundo Mugnol (2009), nesse sentido, pode-se considerar a existência de convergência entre as duas modalidades, o que, de acordo com o autor, intensifica o desafio de criar instrumentos de gestão do sistema de ensino que propiciem a melhoria da qualidade do ensino ofertado, bem como a estruturação harmoniosa da EaD na realidade educacional brasileira.

No que se refere ao conceito de “educação a distância”, é comum partir da conceituação disposta no Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005, que, em seu art. 1º, caracteriza a educação a 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. Entretanto, embora também este livro considere a noção de modalidade como ponto de partida para se pensar a educação a distância, a noção de modelo parece melhor se adequar às reflexões aqui expostas. Na caracterização da educação a distância como uma modalidade, reconhecemos que esse termo remete-nos a uma ideia de particularidade. Quando pensamos em modelo, temos em mente um conjunto de ideias generalizantes em função das quais as ações e as apropriações dos sujeitos estão subordinadas. No caso da educação a distância, a noção de modelo transcende sua clássica dicotomia com o ensino presencial. Até porque não há ensino presencial que prescindia de momentos onde haja separação física entre professor e aluno e do uso de tecnologias de comunicação e informação. Tampouco o ensino a distância é possível sem a mediação pedagógica ou sem trocas intersubjetivas.

Ainda que a educação a distância seja uma modalidade educativa com determinadas especificidades, consideramos representar um modelo porque essa noção consegue melhor atender às demandas de uma sociedade cada vez mais mediada por tecnologias que impõem novas formações socioculturais e pela lenta, mas perene mudança de sentido em diferentes categorias orientadoras da vida em sociedade e também das práticas educativas, como o tempo e espaço. No ensino presencial, a noção de tempo se manifesta por meio da distribuição das unidades de ensino em carga horária. O simples cumprimento da carga horária é insuficiente para um modelo de ensino focado em resultados de aprendizagem e em desenvolvimento humano. Metas de aprendizagem podem sugerir uma maior preocupação sobre os resultados e a efetividade do processo do que cumprimento de carga horária. Portanto, na noção “de um modelo em ex-

pansão” que este livro quer sugerir, a orientação das práticas didáticas e das experiências pedagógicas devem se pautar por horizontes de aprendizagem que visem a transformação dos sujeitos, tanto em nível pessoal, quanto social, numa tentativa corajosa de superar os padrões existentes que ora os aprisionam, ora limitam suas possibilidades de superação.

Em relação ao espaço, a inserção de tecnologias como mediadoras das relações em diferentes setores da vida ampliou também a noção tradicional de sala de aula como espaço privilegiado para aprendizagem. Os dispositivos móveis com conexão instantânea à rede mundial de computadores contribuíram para virtualizar ainda mais o espaço tradicional da sala de aula, fator que a educação a distância já vinha contribuindo há muito tempo com seus cursos on-line e suas estratégias altamente tecnologizadas. Não se trata mais pensarmos numa educação a distância em comparação com a educação presencial, mas de percebermos que as mudanças que já se consolidaram culturalmente em nossa sociedade, embora estejam enfrentando resistência na educação, talvez por sua natureza conservadora e reprodutivista, se impõem paulatinamente para se consolidar como um modelo renovado de ensino aprendizagem, que como diz Belloni (2012), nos distancia cada vez mais de uma cultura ensinante e nos aproxima de uma cultura aprendente.

Os organizadores

Capítulo 1

*EIXO I - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E
A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA*

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E
APROPRIAÇÕES DOCENTES:
CONCEPÇÕES DE UM
MODELO EM EXPANSÃO**

Cláudio Nei Nascimento da Silva

Cláudia Luiza Marques

Sérgio Mariani

Introdução

A trajetória da Educação a Distância (EaD) ao longo do anos tem sido marcada por avanços e recuos. Vários foram os fatores que contribuíram para isso, como a falta de uma política nacional de incentivo e regulamentação, a rejeição por parte de setores da sociedade dessa estratégia de ensino como alternativa viável de formação, sua sujeição à condição de modelo de má qualidade e iniciativa de projetos ousados, embora desvinculados de uma política nacional de expansão e fortalecimento. No início do século XX, a EaD já podia ser considerada uma modalidade de ensino capaz de atender a quase todos os níveis formais de ensino. Não obstante, o desafio dessa modalidade tem se mostrado difícil de transpor pela resistência que tem enfrentado na sociedade, embora tenham havido significativas mudanças nos últimos anos, especialmente pela explosão quantitativa de cursos e programas no Brasil. A educação a distância traz em si o germe da renovação, condição que, conforme já defendia Preti (2000), deve ser valorizada no século XXI, tendo em vista a função social da educação, uma vez que se anunciam novos referenciais nas práticas educativas. Isso requer buscar um modelo, completa o autor, de ensino que favoreça aspectos como: a democratização do conhecimento, o atendimento à diversidade, o respeito às particularidades de cada indivíduo e a promoção de uma formação contínua aos profissionais em serviço (PRETI, 2000).

A educação a distância no Instituto Federal de Brasília surgiu com o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, iniciado em 2012, atendendo, inicialmente, 1317 alunos, segundo dados oriundos da Coordenação Geral da EaD do IFB, em 2013. Criado pelo Ministério da Educação tendo como objetivo a formação dos funcionários da rede de escolas públicas para promover uma formação mais teórica, direcionada a educação, já que todos têm anos de prática

em seus respectivos cargos. Nota-se ainda que ao concluir o curso, o aluno não ampliará suas funções na escola, mesmo porque só possível se inscrever na área que já atua. O programa é definido através do Decreto 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que instituiu a política nacional de formação dos profissionais da educação básica e dispõe sobre a formação inicial em serviço dos funcionários das escolas públicas. Esse programa objetiva, entre outros aspectos, a valorização do trabalho dos profissionais da educação por meio de cursos de formação inicial em nível técnico. A formação oferecida no âmbito do Instituto Federal de Brasília está centrada em quatro habilitações: Técnico em Secretaria Escolar, Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Multimeios Didáticos e Técnico em Infraestrutura Escolar.

A Rede Federal de Escolas Técnicas atua no Profucionário desde 2008, com responsabilidade pelas ações de: a) formar tutores e professores orientadores que atuarão na formação técnica, em nível médio, dos funcionários da educação pública; b) assessorar os sistemas de ensino nas atividades de divulgação e implantação do Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Profucionário) (BRASIL/MEC, 2013).

Os cursos técnicos desenvolvidos no âmbito do Programa Profucionário são nortados por três eixos: Formação Pedagógica, Formação Específica e Prática Profissional Supervisionada (PPS). O primeiro tem seis módulos e o segundo tem dez módulos, sendo que cada módulo conta com uma total de 60h, com exceção do módulo de Fundamentos de EaD, com 20h. O terceiro eixo trata da PPS; esta é desenvolvida de forma transversal aos dois eixos e busca fomentar a reflexão dos conteúdos a partir da prática, mediante o exercício profissional dos cursos, uma vez que se trata de uma formação em serviço. Na experiência do Profucionário desenvolvido no IFB, a Prática Profissional Supervisionada foi constituída considerando três dimensões: dimensão investigativa (100h), dimensão interventiva (100h); dimensão reflexiva (100h). Desta forma, o eixo da Formação Pedagógica soma 360h, e o eixo da Formação Específica, 600h, num total de 960 h. A essas 960h dos eixos são acrescentadas mais as 300 horas no eixo da Prática Profis-

sional Supervisionada (relacionadas com os estudos dos módulos), totalizando 1.260 horas de curso.

Já no caso de cursos não pertencentes ao Profucionário, o levantamento de informações a partir de documentos oficiais referentes ao surgimento da educação a distância (EaD) no IFB aponta como primeiro registro oficial uma resolução emitida pelo Conselho Superior desta instituição, em 29 de agosto de 2012.¹ A aprovação pelo Conselho Superior refere-se aos Acordos de Cooperação Técnica entre o Instituto Federal de Brasília, a Secretaria de Trabalho do Distrito Federal e do Instituto Federal do Paraná (IFPR).²

A opção institucional pela adesão a cursos que operam dentro de programas pré-estabelecidos, como os cursos da Rede e-Tec, o Profucionário e dos cursos técnicos subsequentes, justifica-se pelo fato de não haver, no período caracterizado pela implantação (a partir de 2008) do Instituto Federal de Brasília e seus campi, uma estrutura própria que permitisse, entre outras demandas, a montagem de uma equipe multidisciplinar (designer instrucionais, conteudistas, programadores etc.) capaz de subsidiar as inúmeras demandas que a criação de um curso em EaD requer; a insuficiência de recursos financeiros próprios para levar a cabo cursos com um potencial democratizante maior e com nível de qualidade compatível com a missão das instituições federais. Entretanto, ainda que os cursos que caracterizam a segunda etapa de expansão da oferta de vagas através da EaD estivessem sendo implantados a partir de agosto de 2013, já era recorrente entre os professores a opinião de que havia a necessidade de construção de uma identidade institucional própria voltada para a educação a distância. Essa identidade pode ser conferida pela atenção ao contexto social da região onde os cursos são implantados, ou pela necessidade de fortalecer a estrutura da educação a distância com a formação de quadros de servidores próprios e permanentes. Tais quadros devem ser formados por profissionais com maior

1 Resolução nº 26/2012, "Valida a oferta dos Cursos Técnicos aprovados pelo e-TEC, na modalidade a distância, em Segurança do Trabalho, Administração, Meio Ambiente, Logística, Serviços Públicos e aprova seus respectivos projetos pedagógicos de curso".

2 Processo número 23098.0001134/2012-53 de 26 de julho de 2012 no contexto da Rede e-Tec.

identificação, tanto com a instituição, quanto com a realidade onde os cursos são criados, bem como com criação de laboratórios tecnológicos que permitam a produção de material didático na própria instituição.

Nesse contexto, o objetivo proposto na pesquisa foi identificar a percepção dos professores do Instituto Federal de Brasília acerca da relação existente entre ampliação da oferta de cursos na modalidade a distância e a política de expansão da rede federal de educação técnica e tecnológica no Brasil, a partir da experiência do IFB. Para tanto, foi necessário identificar as concepções de educação a distância por parte dos professores do IFB e analisar as percepções sobre as contribuições da EaD no processo de expansão da rede federal de ensino técnico e tecnológico.

O crescimento da educação a distância no contexto da sociedade da informação e do conhecimento

Atualmente, a educação a distância tem se tornado uma modalidade educacional altamente adequada e desejável, sobretudo ao se considerar as demandas decorrentes de novas mudanças no campo social (BELLONI, 2012). Tais transformações, operadas principalmente no campo da cultura, da economia e das tecnologias, possibilitaram uma reorganização dos sujeitos em seus espaços educativos. A relação com o conhecimento tem se tornado mais aberta e democrática, embora isso nem sempre signifique democratização do saber e abertura ao conhecimento. Como afirma Assmann (2005, p. 16), “a mera disponibilização crescente da informação não basta para caracterizar uma sociedade da informação”. Uma sociedade da informação e do conhecimento, tida como lócus privilegiado para a emergência de programas e projetos de educação a distância, está mais relacionada à facilidade de acesso à informação e ao conhecimento do que a sua apropriação. Vale lembrar que ainda somos uma sociedade altamente excludente e desigual, tendo as novas tecnologias contribuído muito pouco para reverter esse processo.

Apesar da roupagem democrática que sempre acompanha as discussões em torno da educação a distância, é preciso perguntar se, de fato, essa modalidade de ensino tem se constituído como estratégia capaz de instrumentalizar os sujeitos para que consigam melhores condições para ascender socialmente. Nesse sentido, convém destacar o papel desempenhado pela educação em resposta a diferentes demandas sociais situadas em contextos econômicos específicos, como foi o caso da expansão da escolarização básica e a implementação da frequência obrigatória a partir do colapso do modelo agrário exportador e a emergência de um modelo urbano industrial de base fordista keynesiana (PEREIRA, 2009). Para este autor, nos anos oitenta do século XX, o modelo neoliberal inspirado, sobretudo, nos governos Thatcher na Inglaterra e Reagan nos EUA significou, por sua vez, um arrocho fiscal para áreas sociais, como educação, saúde e previdência, pois a diminuição drástica em investimentos relegou essas áreas a segundo plano, agravando ainda mais o atraso estratégico que a educação vive, principalmente, nas sociedades menos desenvolvidas. O esgotamento do discurso neoliberal fez surgir no século XXI a renovação da crença na educação, propiciada pela reafirmação da necessidade das empresas em melhorar a efetividade de seu capital humano e desenvolvimento contínuo de pessoal, baseado na ideia de que o conhecimento tem se tornado cada vez mais obsoleto, o que impõe a necessidade de aprendizado constante (GHEDINE; TESTA e FREITAS, 2006). Tudo isso tem favorecido uma expansão da educação como um todo, mas especialmente da educação a distância, dado seu potencial multiplicador.

Em 1996, com a publicação da Lei 9.394, a educação a distância ganhou um espaço no discurso oficial quando no Artigo 80 fica estabelecido que “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). Apesar da preocupação em reservar, na mais importante lei que trata da educação, um espaço ao estabelecimento formal da educação a distância como alternativa de ensino legítima, a regulamentação dessa modalidade só veio nove anos depois, com o Decreto 5.622/2005, que, ao caracterizá-

-la enfatiza a utilização de tecnologias de comunicação e informação e da separação física entre professores e alunos, ao dizer que a EaD é uma “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). Dentre as várias contribuições trazidas por esse decreto, podem ser destacadas: a) o estabelecimento de critérios rígidos para a oferta de ensino a distância na educação básica; b) a apresentação de regras mais claras para o credenciamento de instituições para a oferta de ensino a distância em diferentes níveis e modalidades; c) a definição de momentos presenciais obrigatórios para avaliação, estágios e práticas laboratoriais. Com isso, o referido documento contribuiu para aclarar ainda mais a construção de propostas voltadas para o ensino a distância e afastar compreensões equivocadas de que práticas e propostas de educação a distância podem ser apresentadas sem a preocupação com padrões mínimos de qualidade capazes de garantir ao aluno efetividade no processo de ensino-aprendizagem.

É consenso que a educação a distância não é uma novidade no Brasil, embora se observe que, no contexto legal contemporâneo, essa modalidade encontrou melhores condições de expansão com a aprovação da Lei nº 9.394 em 23 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, como salienta Alves (2009), antes de 1900 já existiam anúncios em jornais do Rio de Janeiro de cursos profissionalizantes por correspondência. Observa-se que o crescimento da EaD no Brasil vem sendo cada vez maior. Isso se deve, em parte, aos programas do governo para facilitar o acesso de alunos ao ensino superior, os quais são o principal incentivo ao crescimento do número de cursos e vagas oferecidos na modalidade a distância.

Segundo Machado (2012), “entre 2001 e 2011, o Brasil passou de pouco mais de 5 mil estudantes matriculados em cursos a distância para um contingente superior a 930 mil alunos que estão se graduando ou pós-graduando nesta modalidade de ensino”. Para ele, esses números demonstram que a educação a

distância vem se consolidando como alternativa para muitos brasileiros que não podem frequentar as aulas presenciais.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicou em 2011 o registro de 435.595 matrículas na educação de jovens e adultos (EJA) em cursos semipresenciais, 54% delas no ensino médio. Somente em 2011 foram registradas quase quatro milhões de matrículas de jovens e adultos em cursos presenciais, com apenas um terço delas no ensino médio (1.322.422). Ainda segundo o Inep, em 2010, um contingente de 144.553 pessoas concluíram cursos de graduação a distância no Brasil.

Em 2010, segundo o Ministério da Educação do Brasil (MEC), os cursos superiores oferecidos a distância atingiram mais de 30% dos 5.561 municípios brasileiros. Tomando-se por base o ano de 2010, constata-se que 14,6% das matrículas na graduação foram em cursos a distância. Dessas, 80,5%, ou seja, 748.577 foram feitas em instituições privadas. Em dez anos, o número de matrículas em EaD cresceu de forma impressionante, passando de 5.359, em 2001, para 930.179, em 2010 perfazendo um crescimento de 17.257,32% no período. No mesmo período, a matrícula em cursos presenciais cresceu 80%.

Segundo o “Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil” Censo EaD Brasil 2011, publicado em 2012 pela Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED, 2012), os alunos de EaD se concentram na região Sudeste: 2,1 milhão de matrículas. O Sul aparece em segundo lugar, com 625.184 estudantes. No Centro-Oeste são 595.098 estudantes e no Nordeste, 256.084. O Norte fica em último, com 14.184 matriculados. Ainda, segundo a ABED, a evasão de alunos, “um dos principais obstáculos para o desenvolvimento das ações em EaD”, teve uma média de 20%. O maior índice é proveniente de cursos livres, com 23,6%.

Como a EaD conseguiu firmar-se no sistema educacional brasileiro, fazem-se necessárias a discussão e a reflexão sobre o seu papel como modalidade de ensino e de aprendizagem, que precisa estar de acordo com a qualidade que se espera em qualquer nível educacional.

Percurso Metodológico

Na realização da pesquisa, objeto deste trabalho, foram utilizadas técnicas variadas, oriundas tanto da abordagem qualitativa quanto da abordagem quantitativa. Essa opção se deu pela necessidade de se tentar compreender a realidade de forma ampla e a partir do contexto no qual os fenômenos se revelam. Portanto, abrange “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p. 01). Em geral, na pesquisa qualitativa, os estudos são feitos no local dos dados. Nesse tipo de pesquisa, é importante ter em mente que o pesquisador não é um mero manipulador de variáveis. Sua posição na pesquisa é determinante para o sucesso do trabalho. Duarte (2002, p. 152) afirma que “a confiabilidade e legitimidade de uma pesquisa empírica realizada nesse modelo dependem, fundamentalmente, da capacidade de o pesquisador articular teoria e empiria em torno de um objeto, questão ou problema de pesquisa”.

Os dados que subsidiaram a discussão neste trabalho foram levantados com utilização de um formulário eletrônico, composto por cinco questões abertas e cinco questões de múltipla escolha. Tal instrumento, com características que se aproximam tanto da entrevista semiestruturada, quanto do questionário de múltipla escolha, foi respondido por 34 professores, escolhidos mediante critérios que possibilitaram, minimamente, a heterogeneidade da amostra, tais como: local de lotação, titulação, curso em que ministra aulas, conhecimento e experiência em educação a distância. A heterogeneidade propicia uma maior quantidade de dados qualitativos (ROSA; ARNOLDI, 2008), favorecendo a produção de dados relevantes para a análise e interpretação do fenômeno. Além disso, a composição da amostra considerou as seguintes interrogações: quantos sujeitos têm informações realmente relevantes? Quais são os sujeitos mais acessíveis, tanto do ponto de vista do conhecimento acerca do tema, quanto socialmente e profissionalmente? Quantos estão dispostos a informar? Quais podem comunicar a informação com precisão?

As questões abertas, embora levantadas de modo não interativo, foram elaboradas para estimular o pesquisado a não se restringir a respostas simples e objetivas, mas desenvolver uma argumentação que pudesse representar sua percepção sobre a educação a distância, de maneira que tal levantamento se aproximasse de uma entrevista, instrumento reconhecido por “oferecer ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecer ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 135). Os dados fornecidos pelos entrevistados convergiram eletronicamente para um relatório que foi compartilhado entre os pesquisadores para que o trabalho de classificação e categorização dos dados fosse realizado após o preenchimento pelos pesquisados.

Em relação à percepção dos professores foram questionados aspectos como: o conceito sobre a EaD; os aspectos que poderiam melhorar o desempenho da EaD no IFB; os motivos para a ampliação do uso da EaD no processo de expansão do IFB; e quais os limites e possibilidades da educação a distância nos institutos federais.

As questões de múltipla escolha levantaram dados acerca do perfil dos entrevistados: titulação, local e lotação, tipo de experiência na educação a distância, confirmando, deste modo, a pretensa heterogeneidade da amostra quando da utilização desse tipo de instrumento.

A categorização dos dados permitiu sua apresentação em tabelas, a partir da síntese dos argumentos apresentados pelos professores. Essa forma de apresentação dos dados, isto é, partindo-se da análise da recorrência dos aspectos verificados na categorização, permitiu uma melhor abrangência das respostas e a extração daquilo que era mais relevante para discussão neste texto, dentro dos objetivos propostos.

A partir do levantamento de dados junto aos sujeitos, foi possível evidenciar aspectos relativos a conceitos e preconceitos manifestos e apresentar uma experiência realizada de EaD no IFB.

Educação a distância sob o olhar docente: entre a separação física, a mediação pedagógica e a razão social

As instituições educacionais, entendidas como espaços sociais que privilegiam o saber, constroem conhecimentos socialmente úteis e contribuem para o desenvolvimento das potencialidades humanas; não devem prescindir de um olhar voltado para os seus próprios atores, na perspectiva de revelar o que pensam, sentem e, portanto, como operacionalizam as ações propostas pelas políticas educativas no exercício de suas funções. Tais ações estão todas carregadas de intencionalidades e revelam, ainda que não claramente, visões de mundo particulares, mas que também são construídas na interação com outros sujeitos sociais. A percepção dos professores do Instituto Federal de Brasília acerca da educação a distância é fundamental para se identificar a receptividade desses atores quando da operacionalização de políticas, sobretudo ao se considerar a importância do papel do professor no atingimento dos objetivos educacionais previstos em diferentes documentos oficiais.

No que se refere à conceituação, podemos destacar algumas afirmações feitas pelos professores pesquisados:

É uma modalidade de educação que depende quase que totalmente do aluno, com dificuldades enormes, pois em geral o aluno estuda sozinho, o que resulta em evasões. Há a flexibilidade de horários, o que é bom para pessoas organizadas. Enfim, é uma modalidade que desafia e não recomendável para qualquer tipo de formação. (RELATO DE ENTREVISTA, PROFESSOR 04, 2013)

Educação a distância é a modalidade de ensino na qual o ensino é realizado com base em ferramentas tecnológicas que permitem que o aprendizado seja feito fora do ambiente tradicional de sala de aula. (RELATO DE ENTREVISTA, PROFESSOR 06, 2013)

Nesse sentido, a pesquisa relevou que os fatores que justificam a EaD no âmbito do Instituto Federal de Brasília (IFB), de acordo com a opinião dos professores, estão mais relacionados ao potencial dessa estratégia de democratizar o

acesso ao ensino, com suas diferentes possibilidades tecnológicas de superação de diversas barreiras: geográficas, econômicas e sociais. A potencialidade expansionista da EaD, de viés quantitativo, não foi muito proeminente na avaliação dos professores, o que revela uma consciência sobre a contribuição dessa modalidade de ensino como forma de tornar mais acessível o ensino, porém sem que isso se transforme puramente no milagre da multiplicação das vagas. Ao considerar a EaD como uma estratégia capaz de superar as barreiras que impedem o avanço dos alunos em seus itinerários formativos, os professores chamam a atenção aos contextos sociais que justificam a adoção dessa estratégia no âmbito da política de expansão da rede federal de ensino, conforme demonstrado na Tabela 01, que traz uma síntese das razões que justificam a EaD no IFB, segundo os professores.

Tabela 01 – Síntese das razões que justificam a EaD no Instituto Federal de Brasília, segundo os professores

Necessidade de aumento do número de alunos na instituição	18%
Possibilidade de superação de barreiras geográficas, econômicas, sociais dos alunos	44%
Potencial de melhorar e trazer inovação às práticas pedagógicas das aulas presenciais	29%
Outra	9%
Total	100%

Fonte: Pesquisa de Campo

Percebe-se que a possibilidade de superação de barreiras geográficas, econômicas, sociais dos alunos é o fator que se destaca. Isso se deve ao fato de que a EaD permite superar a dificuldade da instituição em ter instalações geograficamente acessíveis a todo o universo de alunos.

Por outro lado, a análise da argumentação dos professores em torno da defesa destas categorias como fundamento explicativo da utilização de estratégias de educação a distância no contexto da expansão da rede federal de ensino

técnico e tecnológico, revelou também uma preocupação com variados aspectos que estão implícitos nessa modalidade e que foram sintetizados na Tabela 02. As respostas das questões abertas do formulário eletrônico, sobretudo aquelas que se referiam à conceituação da EaD, mostram que os docentes apresentam percepções muito díspares sobre os contornos dessa modalidade, permitindo que tais conceituações contemplem desde aspectos tecnológicos, como a ênfase no uso de tecnologia que apresenta em comparação com o ensino presencial, até questões de ordem pedagógica ligadas à autonomia do aluno, característica que essa modalidade requer de modo mais expressivo. Entretanto, mais uma vez a ênfase na democratização do acesso se mostrou significativa em comparação com outras formas de perceber a EaD. Por meio da educação a distância, a maioria dos professores trouxe uma avaliação de que “é possível que mais estudantes, impedidos pela não disponibilidade de tempo em horários regulares e pelas dificuldades de deslocamento possam continuar ampliando seus conhecimentos” (Professor 08). Tal percepção reflete a consciência de que essa modalidade se difere da presencial especialmente pelo caráter inclusivo e democratizante mediante sua capacidade de penetração em locais e contextos difíceis e particulares. Tal argumento parece refletir uma evolução na forma de enxergar a EaD, dando a ela mais credibilidade, a partir da expectativa de que essa estratégia de ensino não se caracteriza apenas pela separação física entre professor e aluno ou pelo uso de recursos tecnológicos, já pontuado pela literatura quando a EaD era uma modalidade inexpressiva e mais desacreditada. Em 2001, por exemplo, Aretio (2001, p. 28) trouxe a constatação de que os conceitos mais repetidos na definição da educação a distância eram: a) a separação professor-aluno; b) a utilização sistemática de meios e recursos tecnológicos; c) a aprendizagem individual; d) o apoio de uma organização de caráter tutorial; e) a comunicação bidirecional.

A tabela abaixo revela a percepção que cada agente que atua ou já tenha atuado em projetos de educação a distância tem sobre essa modalidade de ensino. As percepções são mas mais variadas e os dados foram estratificados

Tabela 02 – Ênfase dada à conceituação da EaD pelos professores e o tipo de experiência apresentada com esta modalidade

Tipo de ênfase na conceituação	Tipo de Experiência em EaD					Total
	Aluno	Coordenador	Professor	Tutor	Sem experiência	
Autodidatismo		1	1			2 ,9%
Autonomia do aluno						0 ,0%
Democratização do acesso	3	3	1	5		12 35,3%
Eficiência			1			1 ,9%
Estratégia de apoio ao ensino presencial	3		1		4	4 11,8%
Flexibilidade de tempo e espaço			1	1	1	3 ,8%
Hibridismo	2	1				3 ,8%
Mediação						1 ,9%
Separação física entre professor e aluno						2 ,9%
Uso de tecnologia	3	2			1	6 7,6%
Total	11	10	5	6	2	34 100,0%
%	32,4%	29,4%	14,7%	17,6%	5,9%	

Fonte: Pesquisa de Campo

para permitir a compreensão de que diferentes atuações em programas e projetos de EaD podem gerar igualmente diferentes percepções.

Outro aspecto importante é que a maioria dos docentes que participou da pesquisa (94,1%) já teve alguma experiência em EaD, ainda que seja como aluno, o que correspondeu a 32,4%. Por outro lado, foi imediatamente significativa a constatação de que, depois da experiência discente, a gestão é a mais recorrente nos pesquisados, perfazendo o dobro da experiência docente na EaD. Isso pode ser explicado pela opção dos programas de educação a distância de utilizar, como mediador do conhecimento, a figura do tutor, reservando ao professor o trabalho de concepção e planejamento dos cursos e das aulas, prática que tem sido utilizada com frequência no Instituto Federal de Brasília por meio dos programas em andamento.

Considerações finais

Por meio deste trabalho, buscamos identificar a percepção dos professores do Instituto Federal de Brasília (IFB) sobre a importância da educação a distância no contexto da expansão da rede federal de ensino técnico e tecnológico. Embora os resultados desta pesquisa não possam ser generalizados, eles revelaram uma evolução na aceitação da educação a distância como uma alternativa importante para fortalecer o processo de expansão do IFB. Destacam que os motivos não estão meramente vinculados a propósitos quantitativos, como o que acontece com a ampliação da oferta em nome de uma economia em escala.

Apesar da infinidade de ênfases (pedagógica, tecnológica, quantitativa) que os docentes podem apresentar quando da sua manifestação sobre essa relação, chama a atenção o conteúdo político subjacente à noção dos professores sobre a importância da EaD no conjunto das políticas em educação. Para alguns professores, a EaD está sendo utilizada como aspecto predominantemente quantitativo, ou seja, no sentido de ampliar o quadro discente sem o devido cuidado com os aspectos qualitativos.

A esse respeito, é preciso lembrar que a educação a distância não pode ser tomada como a panaceia para todos os males educacionais, visto esta fruto de uma noção algumas vezes ingênua, outras vezes carregadas de intencionalidades, tornando-a, inclusive, avessa às razões que verdadeiramente podem justificar sua implantação em instituições que se pretendem democráticas e comprometidas com a qualidade do ensino que oferece.

Por outro lado, os aspectos delineados na percepção dos professores e revelados de forma categorizada neste trabalho confirmam que a separação entre o ensino presencial e o ensino a distância é fruto de uma artificialidade que não encontra correspondência com a realidade. A maioria dos aspectos enfocados pelos professores está também presente no ensino presencial e é objeto de discussão na pedagogia em geral, tais como: eficiência, autonomia do aluno, mediação, flexibilidade e uso de tecnologias. Esse esforço por encontrar fronteiras muito rígidas entre uma modalidade e outra parece decorrência de um preconceito que não tem contribuído para o que verdadeiramente importa: a formação integral das pessoas para que possam contribuir continuamente e de modo qualificado com a construção de uma sociedade cada vez melhor e mais justa.

Em relação à gestão da EaD no Instituto Federal de Brasília, a análise de seu surgimento revela que um dos grandes desafios é a construção de um conjunto de princípios geradores de sua identidade institucional. Tal premissa se observa, sobretudo, ao se considerar que as experiências encampadas até o momento se configuraram como projetos de terceirização oriundos de outros institutos. Isso tende a reduzir o potencial pedagógico da EaD à aplicação de pacotes instrucionais fechados, uma vez que os cursos ofertados pertencem todos à Rede e-Tec. Investimentos em experiências que têm impacto e envolvimento direto com a realidade da sala de aula constituem, a nosso ver, um foco para o qual a instituição deveria canalizar seus esforços, como também experiências concebidas na própria instituição, com seu potencial humano próprio.

Referências

ABED - Associação Brasileira de Ensino a Distância **Censo EaD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011. – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: **Educação a Distância o Estado da Arte**. LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs). São Paulo: Pearson gEducation, 2009.

ARETIO, Lorenzo García. Para uma definição de educação a distância. In: **Educação a distância: referências e trajetórias**. Francisco José da Silveira Loboneto (org.) Brasília: Plano Editora, 2001

ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Kopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal, Porto Editora, 2010.

BRASIL. **Decreto no 5.622**, de 19 de Dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (referente ensino à distância). Disponível em URL: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>. Acesso em: jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Profucionário – Apresentação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12365. Acesso em 21/08/2013.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília : 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 08/10/2013.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , n. 115, Mar. 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17/01/2014.

GHEDINE, Tatiana; TESTA, Maurício Gregianin e FREITAS; Henrique Mello Rodrigues de. Compreendendo as iniciativas de educação a distância via internet: estudo de caso em duas grandes empresas no Brasil. **RAP**, Rio de Janeiro 40(3):427-55, Maio/Jun. 2006.

MACHADO, João Luís de Almeida. **Educação a Distância: números consolidam a modalidade**. Cultura Mais, 2012. Disponível em: <http://cmais.com.br/educacao/educacao-a-distancia-numeros-consolidam-a-modalidade>. Acesso em: 17 de jan. 2013.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa–características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, nº 3, 2º sem./1996. Disponível em: http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf . Acesso em 10/09/2013

PEREIRA. Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 268-277 jul./dez. 2009.

PRETI, Oreste (organizador). **Educação a Distância e globalização: Desafios e tendências**. In: ____ Educação a Distância: Construindo significados. Cuiabá: NEaD/IE/UFMT; Brasília: Plano, 2000.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiro Pereira do Couto Rosa; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Capítulo 2

*EIXO II - O PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA*

**TUTORIA NA EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA:
ALGUMAS REFLEXÕES**

Sander de Sales Amaral

Introdução

Nas últimas décadas, as reformas universitárias implantadas pelo Estado, visando o processo de expansão e democratização da educação superior, têm provocado acirrados debates sobre os rumos da universidade brasileira. É no bojo dessas reformas que a Educação a Distância (EaD) começa a se expandir, pois é entendida como estratégica para democratizar o acesso à educação superior, tendo como pressupostos as possibilidades advindas do aprimoramento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na última década do século XX.

Com a expansão da educação superior via EaD, ampliam-se também os problemas de atendimento e de demanda com implicações no trabalho docente. E quando se pensa o desenvolvimento e a qualidade de cursos superiores a distância, é impossível secundarizar a figura dos tutores. Com efeito, o papel e a atividade que esses trabalhadores executam suscitam questões importantes para desenvolver a compreensão acerca dessa forma de educação não presencial.

Assim, o objetivo deste estudo, síntese da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, dentro da linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, é apresentar o resultado da análise de dissertações e teses disponibilizadas no portal Capes, no período de 2006-2012. Buscou-se compreender como os autores situam o trabalho dos tutores em EaD que atuam no campo da educação, nas intuições vinculadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB), no que se refere a aspectos como: identidade profissional, formação, condições de trabalho, dentre outros. O estudo baseou-se na seguinte questão norteadora: considerando a análise das dissertações e teses disponíveis no portal Capes, o que se pode dizer sobre os tutores da EaD entendidos como sujeitos fundamentais por interagi-

rem diretamente com os alunos nos polos presenciais e no ambiente virtual de aprendizagem?

Para o desenvolvimento do estudo, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica na qual se buscou enfatizar o trabalho dos tutores na educação superior a distância, mediada pelas TIC. A análise, predominantemente qualitativa, possibilitou uma compreensão mais densa sobre o conteúdo dos estudos, dos conceitos apresentados, além das concepções dos autores sobre diversos aspectos envolvendo o trabalho dos tutores em cursos na área da educação a distância nas IES vinculadas ao sistema UAB.

Para a escolha das produções, adotou-se um sistema de filtragem com o intuito de verificar os estudos que tratam diretamente, se referem ou mencionam os tutores em EaD. Nesse processo foram utilizados descritores levando-se em consideração as diversas formas como alguns termos relacionados são referidos nas produções, adotando-se a seguinte combinação: “Tutor e Educação a Distância”; “Tutoria Educação a Distância”; “Docência virtual e Educação a Distância”. As versões das produções acadêmicas na íntegra foram localizadas em sítios de IES, no Portal Domínio Público do MEC e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Aportes teóricos: algumas especificidades sobre a atividade de tutoria na EaD

No amplo e divergente debate sobre as possibilidades trazidas pelos avanços tecnológicos e sua importância nas reformas para a educação superior, merece atenção o trabalho dos tutores. Certamente, dentre os demais educadores envolvidos na hierarquia do trabalho docente na EaD, o papel do tutor suscita questões que precisam ser analisadas e muito discutidas, considerando ainda que a UAB esteja para completar dez anos de existência.

Contudo, tendo em vista a complexidade que envolve o tema da EaD e os trabalhadores que nela atuam (BELLONI, 2009), e levando-se em consideração

as especificidades de cada programa, curso ou área de formação nas esferas pública e privada, a análise sobre o trabalho dos tutores na EaD envolveu apenas estudos relacionados a instituições públicas de educação superior na área da educação em cursos vinculados ao sistema UAB.

De acordo com o entendimento de Belloni (2009), por estar relacionada diretamente às inovações tecnológicas, com as novas demandas sociais e com as novas exigências de um aprendente mais autônomo, o papel do professor/tutor se constitui numa das questões fundamentais na análise da EaD. Pode-se, portanto, dizer que se trata do aspecto considerado mais polêmico dessa modalidade, pois esse profissional é “chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi preparado” (BELLONI, 2009, p. 80).

Mill (2012) caracteriza o trabalho dos professores e tutores que atuam na EaD como “teletrabalho”, pois consiste numa “atividade profissional exercida a distância, geralmente no domicílio, recorrendo às novas tecnologias telemáticas” (p. 63). O trabalho pedagógico, realizado a distância (especialmente na educação virtual) pode ser enquadrado nessa definição. Segundo o entendimento desse autor, “praticamente todas as características do trabalho docente realizado na educação virtual, mediado por tecnologias digitais, enquadram-se como teletrabalho” (p. 67).

Para definir o sentido da palavra tutor, as proposições apresentadas por Bernal (2008) são importantes, pois recorre à sua etimologia. De acordo com a autora, essa palavra deriva do latim *oris*, que significa pessoa que exerce tutela, defensor, protetor. Na Roma Antiga, para os habitantes de Lácio, segundo a autora, significava o ato de defender, guardar, preservar, sustentar, socorrer; no campo da educação, o vocábulo significa a ação de ajudar, orientar, guiar e aconselhar o aluno. Ao tutor, cabe a tarefa de mediar a interação e ajudar o estudante na organização dos planos de estudo para o desenvolvimento de habilidades que o levem à construção do conhecimento mediante um processo de interação.

De acordo com Mill (2010), “a ideia de guia prevalece nas definições de tutor, sendo aquele que organiza e facilita a participação dos estudantes, usando

um conjunto de estratégias pedagógicas preestabelecidas para uma aprendizagem enriquecedora” (MILL, 2010). Dessa forma, na concepção do referido autor, “o tutor pode ser entendido como aquele que apoia a construção do conhecimento e dos processos reflexivos de estudantes. A tutoria é assim vista como a atividade do tutor” explica o mesmo autor.

Mill (2010) ressalta que a tutoria constitui um dos termos mais controversos da modalidade EaD, tanto em sua terminologia (concepções diversificadas) quanto nas suas funções e competências (variadas e até contraditórias), o que pode ser observado na literatura, em investigações científicas e práticas cotidianas da tutoria.

Como terminologia, a tutoria apresenta a primeira dificuldade. A concepção de tutor recebe como sinônimos termos do tipo: educador on-line, mentor, orientador virtual, monitor pedagógico, e-formador, formador virtual, etc. Como tutoria, há outras variações: tutor presencial, tutor virtual, tutor eletrônico, tutor a distância etc. Entretanto, apesar dessas variações nos nomes, todos são compreendidos no que geralmente conhecemos como tutores para EaD (MILL, 2010, s/p).

De acordo com Bernal (2008), ao ser incorporado nas atividades acadêmicas da educação, a tutoria atende a objetivos de caráter institucional e a opções metodológicas no acompanhamento do estudante, e tendo como missão primordial prover orientação sistemática ao estudante, realizando-a ao longo do processo formativo para acompanhá-lo na tomada de decisões sobre os caminhos da aprendizagem e da construção do conhecimento.

Levando-se em consideração aspectos como o papel, as funções e as tarefas do tutor na EaD, Maggio (2001) levanta importantes questionamentos sobre esses profissionais. Inquietações que emergem de suas observações decorrentes da experiência na atuação em programas de EaD:

o que significa ser tutor? Quais são os alcances da tarefa? Qual é a especificidade do seu papel? Há uma especificidade do seu papel? Quem é reconhecido como bom tutor? Como se forma um tutor? Como se avalia o seu trabalho? O tutor é imprescindível na modalidade a distância? (p.93).

De acordo com o entendimento da autora, sobre os tutores existem mais perguntas do que respostas.

No sistema UAB, a tutoria existe de duas formas: a tutoria presencial, constituída por profissionais que acompanham os alunos nos encontros presenciais nos polos; a tutoria a distância, ou tutoria virtual, cujo trabalho de acompanhamento dos alunos ocorre predominantemente no AVA e a interação tutor-aluno é mediada pelas TIC (BRASIL, UAB, 2013). Conforme definições da UAB, o tutor é “profissional selecionado pelas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) vinculadas ao sistema UAB para o exercício das seguintes atividades:

- » Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
- » Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- » Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- » Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas;
- » Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- » Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- » Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- » Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- » Participar do processo de avaliação da disciplina sob a orientação do professor responsável;
- » Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (BRASIL. UAB, 2013).

Pelas determinações da UAB, previstas para a função de tutor, “cabe às instituições de ensino determinar, nos processos seletivos de tutores, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos” (BRASIL, UAB, 2013).

Vale lembrar que, além das inquietações provenientes do trabalho que os tutores exercem na EaD, Maggio (2001) destaca outro aspecto importante a considerar em relação a esses profissionais: o fato de algumas pessoas pensarem erroneamente que o tutor sabe menos que um professor na educação presencial. Pode-se então afirmar que de fato há muitas questões e aspectos a serem debatidos sobre esses sujeitos que, na realidade, desempenham papel fundamental na EaD, pois medeiam o trabalho do professor com os alunos exercendo maior interação no processo.

De acordo com Mill et al. (2008), na perspectiva dos estudantes de EaD, o trabalho que os tutores desempenham é de suma importância para seu acompanhamento no curso; o seu papel é tão valorizado pelos discentes no seu processo de aprendizagem que não deixa de ser considerado, por parte dos alunos, um professor propriamente dito. Em razão disso, acabam por representar a própria qualidade do curso ou da instituição formadora. Eis aí uma grande polêmica inerente à discussão sobre essa temática: afinal, tutor é professor?

Fundamentada na afirmação de Keegan (1983) de que quem ensina na EaD é uma instituição, Belloni (2009) ressalta que a definição do papel, das funções e das tarefas docentes em EaD terá de ser necessariamente diferente daquela do ensino convencional e que, em razão desse fato, a indefinição conceitual e institucional neste campo reflete-se no papel e nas funções do professor (e do tutor) a distância e também nessa forma de trabalho coletivo.

No que se refere a essa forma de estruturação do trabalho do sistema UAB, Belloni (2009) ressalta que o fato de essa modalidade educacional utilizar bastante os recursos das TIC faz com que o ensino se torne complexo exige que “o ato de ensinar seja segmentado em múltiplas tarefas, sendo esta a característica principal do ensino a distancia”. A divisão do trabalho baseado no modelo

racionalizado e industrializado do tipo ‘fordista’ (BELLONI, 2009, p. 80) provoca uma segmentação das funções docentes que passaram a compor um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço.

Dessa forma, segundo o entendimento da autora, “entre essas duas funções situadas nos pontos extremos do processo, muitas outras ocorrem, tornando difícil a identificação de quem é o professor em EaD” (p.80). Segundo Marsden (1996 apud BELLONI, 2009, p. 80), trata-se de um “processo complexo, multifacetado, que inclui muitas pessoas, todas podendo reivindicar sua contribuição ao ensino” (p. 226) e, portanto, o título de professor.

De posse dos conhecimentos acerca da descrição desses cargos e atribuições estabelecidos pela UAB, conforme informações obtidas junto ao sítio da instituição, diferentemente do caso do tutor, em todas as definições dos cargos, a pessoa que o assume é referida como **professor**. Logo, com base na observação das descrições dos cargos nos documentos oficiais desse Sistema, é possível constatar que, na hierarquia do trabalho coletivo docente da UAB, a função de tutor se diferencia da função de professor na perspectiva de que o tutor é um **profissional** que faz a mediação apoia e participa do processo de desenvolvimento do curso e da avaliação da disciplina sob a orientação do professor responsável. Contudo, é importante ressaltar que, ainda que o termo professor não seja usado para especificar o trabalho do tutor, segundo determinações da UAB, o tutor no âmbito da EaD, em algumas experiências de instituições que ofertam cursos nessa modalidade está enquadrado entre as múltiplas funções do professor, conforme Belloni (2009) também destaca. Daí, a razão de usar o termo professor antecedendo o termo tutor, sendo então designada a função de **Professor Tutor**.

Quanto à remuneração dos profissionais que atuam nos cursos de formação inicial e continuada e também nos polos de apoio presencial do Sistema UAB é importante salientar que é feita por meio de bolsas de estudo e pesquisa, concedidas pela Capes/MEC, com duração máxima de quatro anos e pagas pelo FNDE/MEC, conforme disposto na Resolução n. 8, de 30 de abril de 2010. Essa Resolução altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I

da Resolução Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) n. 26, de 05 de junho de 2009. Esse documento, publicado no Diário Oficial da União (DOU) n. 82, de 6 de maio de 2010, estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes na preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada, no âmbito do UAB.

Os bolsistas fazem *jus* ao recebimento de uma única bolsa por período, mesmo que exerçam mais de uma função no âmbito do Sistema UAB. Convém destacar que, fora do Sistema UAB, especialmente nas universidades privadas, a contratação, a remuneração e o tipo de contrato de profissionais que atuam na tutoria são diferenciados. Informações obtidas junto ao CensoEaD.BR (2010) apontam que, no Brasil, considerando os cursos autorizados pelo MEC, cursos livres e cursos corporativos, os salários dos tutores variam na faixa de R\$ 500,00 a R\$ 800,00, podendo chegar a R\$ 1.500,00. E as formas de contratações podem ser terceirizadas (subcontratação), como bolsistas, ou por contrato de trabalho com carteira assinada.

Com o conhecimento acerca dos requisitos necessários ao exercício de cada função, dentre elas, a função do tutor designados pela UAB, pode-se então afirmar que, pela nomenclatura, as exigências de formação e experiência docente, o tutor exerce um trabalho diferenciado dos sujeitos designados professores, professores pesquisadores, professores formadores. As exigências de formação mínima do tutor e dos professores se diferenciam: enquanto que para professores é exigido o mínimo de três anos de experiência na Educação superior, para o exercício da função de tutoria a exigência é mais flexível: a experiência com a docência tem de ser de um ano na educação básica ou superior, ou que o profissional tenha formação em nível de pós-graduação ou que, no momento da seleção, esteja vinculado a programa de pós-graduação.

Percurso metodológico e descrição da análise

Ao iniciar o levantamento do material, utilizando os descritores já citados anteriormente, “Tutor e Educação a Distância”, “Tutoria Educação a Distância”, “Docência virtual e Educação a Distância”, foi encontrada uma quantidade relativamente grande de estudos que tratam sobre tutoria em várias áreas do conhecimento e com especificidades diversas, de modo que ao selecionar as produções voltadas para a área da educação, encontrou-se um total de 52 obras (39 dissertações e 13 teses). É interessante apresentar os resultados mais detalhadamente: em relação a 2006 (1 dissertação; 1 tese); 2007 (5 dissertações; 2 teses); 2008 (5 dissertações; nenhuma tese); 2009 (4 dissertações; 4 teses); 2010 (7 dissertações; 1 tese); 2011 (13 dissertações; 3 teses); 2012 (4 dissertações; 2 teses).

No entanto, na medida em que as leituras dos resumos, da introdução, da metodologia e da conclusão/considerações finais dos estudos foram sendo feitas, pôde-se perceber que alguns estudos apresentavam discussões amplas, envolvendo tutores de EaD em universidades privadas e/ou de programas não vinculados ao sistema UAB. Outros apenas citam o tutor em questões que não dizem respeito ao tema proposto, fugindo, portanto, do recorte da análise buscada (tutor em EaD nas IES vinculadas ao sistema UAB).

Para a seleção desse conjunto de produções, às vezes, se fazia necessário aprofundar ainda mais nas leituras, pois nem sempre o resumo, a introdução ou as conclusões/considerações finais de alguns trabalhos apresentavam fidelização com o conteúdo expresso no estudo como um todo. Por essa razão, muitas produções não foram selecionadas, restando um total de 18 produções (10 dissertações e 8 teses), conforme demonstrado na Tabela 1.

O próximo passo foi a leitura do material na íntegra a fim de se tentar compreender como o tema é focalizado, procurando verificar os aspectos mais significativos abordados pelos autores. Para isso, foi utilizada uma Ficha de Leitura com um roteiro elaborado para análise dos trabalhos selecionados visando o registro dos conceitos e conteúdos apresentados nos textos: conceito de tec-

nologia, de relação educação-tecnologia, conceito de docência em EaD, de tutor *on-line* (a distância, mediado por computador) e na presencialidade e outros conceitos ou aspectos entendidos como relevantes ao estudo.

Tabela 1: Produções selecionadas para análise – portal Capes (2006-2012)

Produção	Ano	Instituição de Educação Superior	Quant.
Dissertações	2006	Nenhum trabalho selecionado	-
	2007	Nenhum trabalho selecionado	-
	2008	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1
	2009	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1
	2010	Nenhum trabalho selecionado	-
	2011	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	1
	2011	Universidade Federal do Ceará (UFC)	1
	2011	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	1
	2011	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1
	2011	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	1
	2011	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	1
	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1
	2012	Universidade Federal de Santa Maria-RS (UFSM)	1
	Total de dissertações		
Teses	2006	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1
	2007	Nenhum trabalho selecionado	-
	2008	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1
	2008	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1
	2009	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul* (PUC-RS)	1
	2010	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1
	2011	Universidade Federal de Pelotas-RS (UFPel)	1
	2011	Universidade Federal do Ceará (UFC)	1
2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1	
Total de teses			8
Total de produções selecionadas			18

*Instituição particular da qual o estudo contempla a discussão sobre tutoria em instituição pública vinculada à UAB

Pela Tabela 1, pode-se verificar que, em relação a 2006, não foi selecionada nenhuma dissertação cuja discussão estivesse diretamente relacionada ao recorte (IES vinculadas à UAB), mas foi possível registrar pelo menos uma tese de doutorado. Em relação a 2007, não foi possível identificar nenhuma produção com discussão pertinente ao foco deste estudo. Já em relação a 2008, foi possível selecionar uma dissertação e duas teses. Referente a 2009, foram selecionadas uma dissertação e uma tese. Em 2010, foi encontrada apenas uma tese cuja discussão se apresenta pertinente à proposta de investigação. Em relação a 2011, foi encontrado um número significativo de produções que contemplam estudos relacionados ao tema: são sete dissertações e duas teses. Já em relação a 2012, dentre os trabalhos existentes sobre tutoria na EaD na área da educação, foi possível selecionar somente uma dissertação e também apenas uma tese cujo assunto é pertinente ao critério adotado na pesquisa.

Considerando o universo das produções que versam sobre o tema e o espaço temporal das publicações, pode-se dizer que as dezoito produções que compõem o conjunto das dissertações e teses selecionadas são um número pouco expressivo de produções encontradas no banco de teses e dissertações da Capes. Todavia, não se pode deixar de ressaltar a possibilidade de que algumas dissertações e teses que versam sobre a temática, produzidas e defendidas no período, podem não ter sido inseridas ainda nesse banco de dados, mas disponíveis nas páginas eletrônicas dos diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação de instituições públicas espalhadas no país. Isso sem falar nas pesquisas acadêmicas em nível de mestrado e doutorado em andamento nos últimos anos ainda não defendidas ou ainda não disponibilizadas no banco de dados da Capes

Outra constatação proveniente da análise qualitativa no que se refere à seleção das dissertações e teses para o estudo, segundo os critérios metodológicos, refere-se à discrepância das regiões em relação à origem e volume das produções. No que diz respeito às regiões geográficas das quais originam as produções selecionadas para a pesquisa, constatou-se apenas três: as regiões sul,

nordeste e sudeste.

Do total de dezoito produções selecionadas, verifica-se que a região sul é a que se sobressai, pois uma maior quantidade de produções acadêmicas é proveniente dessa localidade geográfica: trata-se de dez trabalhos (seis teses e quatro dissertações). Destaque para o estado do Rio Grande do Sul, que representa maior quantidade de produções acadêmicas (tanto em dissertações quanto em teses) que tratam sobre tutores na EaD na área da educação.

Acredita-se em uma série de fatores que poderiam explicar as disparidades entre as regiões geográficas no que se refere às produções (tanto dissertações como teses) que apresentam discussões sobre tutores em EaD na área da educação nas IES vinculadas à UAB. Todavia, para compreender tais fatores, seriam necessários, obviamente, estudos aprofundados.

Resultados e discussão: o que dizem as dissertações e teses

Nesta seção, é apresentada a análise das dissertações e teses. Os dados e informações foram obtidos por meio da ficha de leitura. O trabalho de análise resultou em algumas categorias analíticas que são apresentadas a seguir.

Temas abordados

A análise das dissertações e teses, consideradas em seu conjunto (resumo, palavras-chave e o próprio conteúdo do trabalho), possibilitou a identificação dos temas mais recorrentes. Tais temas são apresentados na tabela 2, a seguir. Vale ressaltar que alguns trabalhos versam sobre mais de um tema.

Tabela 2: Temas abordados

Produção	Focos temáticos das dissertações e teses	f	
Dissertações	História e concepções sobre EaD	7	
	Tutor em EaD	5	
	Mediação pedagógica na EaD	3	
	Tecnologia e educação distância	2	
	Epistemologia genética e tomada de consciência na EaD	1	
	Ambiente virtual de aprendizagem e a usabilidade	1	
	Tecnologia e educação musical a distância	1	
	Prática docente e trabalho docente na EaD	1	
	Saberes docentes e prática pedagógica na EaD	1	
	Formação de professores a distância	1	
	Prática docente em EaD	1	
	Teses	História e concepções sobre EaD	5
		O trabalho na EaD	2
		Espaço, tempo e tecnologia no trabalho	1
Tecnologia e trabalho na EaD		1	
Tecnologia e educação distância		1	
Avaliação na EaD		1	
Epistemologia genética em EaD		1	
Identidade dos tutores em EaD		1	
Fenomenologia e construção de identidade		1	
Mal-estar e bem-estar na EaD		1	
Psicanálise e EaD		1	
Precarização do trabalho na EaD		1	
Modernidade e EaD		1	
Interatividade na EaD		1	
Identidade, saberes e prática docente na EaD	1		
Filosofia e EaD e a concepção de Ágora Digital	1		

No caso das dissertações, o tema mais recorrente é “História e concepções de EaD”, pois é apresentado em sete produções. Em seguida, vem o tema “O tutor em EaD”, apresentado em cinco das dissertações. Em terceiro lugar, o tema mais discutido nas dissertações é “Mediação pedagógica na EaD”, identificado em três dissertações. Já o tema “Tecnologia e EaD” é identificado em apenas duas dissertações. Os demais temas foram identificados em cada uma das dissertações como o tema geral ou compondo o quadro de discussões dos trabalhos que apresentam mais de um tema.

No conjunto das dissertações pôde-se identificar que os temas que melhor situam os tutores são: “Tecnologia e educação distância”, “Mediação pedagógica na EaD”, “Tutor em EaD”, “Prática docente e trabalho docente na EaD” e “Saberes docentes e prática pedagógica na EaD”. Esses temas foram identificados como assuntos centrais em uma ou outra dissertação ou compondo os temas discutidos nos estudos que apresentam mais de um tema.

Em relação à análise das teses, verificou-se que o tema mais recorrente nessas produções é “História e concepções de EaD”. Foi identificado em cinco teses. O segundo tema é “O trabalho na EaD”, identificado em duas teses. Os demais temas, conforme pode-se verificar na tabela 2, são apresentados em cada uma das demais produções seja como tema único ou integrado aos temas nos estudos que discutem mais de um assunto. Nesse caso, buscou-se destacar os temas que mais se aproximam da discussão proposta neste estudo: “O trabalho na EaD”, “Tecnologia e trabalho na EaD”, “Identidade dos tutores na EaD”, “Precarização do trabalho na EaD”, e “Identidade, saberes e prática docente na EaD”.

É necessário salientar que nem sempre os temas são aprofundados. Em certos estudos, mesmo que o desenvolvimento do assunto/tema se aproximasse da proposta de análise desta pesquisa, as discussões das produções acadêmicas, de modo geral, se enveredam para outras vertentes fugindo do objeto deste estudo ou mesmo se repetem e nem sempre foi possível atendiam às nossas expectativas.

Formação de tutores

No que se refere à formação de tutores, constatou-se que, das dez dissertações analisadas, apenas três tratam da questão da formação de tutores. É o caso do estudo de Ziede (2008), de Mineiro (2011) e o de Tavares (2011). Em duas das dez dissertações, o assunto é mencionado muito sutilmente. Em três dissertações, são mencionadas a formação docente para a EaD considerando os tutores nessa mesma categoria. Os outros dois trabalhos não abordam a formação de tutores.

Quanto à análise das teses, verificou-se que a formação de tutores é destacada em apenas duas produções: no estudo de Oliveira (2008) e no de Silva (2008). Já a tese de Silveira (2011) trata da formação para o trabalho docente na EaD, englobando também os tutores. Nas outras cinco teses analisadas, não foi possível identificar nenhuma discussão ou mesmo abordagem sobre formação de tutores.

Tipos de pesquisa

Com a leitura das dissertações e teses, pôde-se verificar os vários tipos de pesquisa citados ou identificados. A tabela 3 apresenta a frequência em relação aos tipos de pesquisa adotados nos estudos.

Tabela 3: Tipos de pesquisa citados nas produções

Produção	Tipos de pesquisa citados	f
Dissertações	Pesquisa bibliográfica e documental	9
	Estudo de caso	9
	Survey	1
	Qualitativa	1
	Descritiva	1
Teses	Pesquisa bibliográfica e documental	3
	Qualitativa	3
	Estudo de caso	4

Pode-se perceber, nas produções que envolvem pesquisa empírica, que há uma maior predominância de Estudo de caso, tanto nas dissertações (em nove das dez produções) quanto nas teses (em quatro das oito produções).

Como em três das teses não é explicitado o tipo de pesquisa adotado, sendo todas elas relacionadas ao conhecimento sobre a concepção de tutores ou profissionais na EaD de diversas instituições brasileiras sobre determinado aspecto, entendeu-se se tratar de pesquisa de abordagem qualitativa. Em alguns trabalhos identificou-se mais de um tipo de pesquisa.

Outro aspecto considerado relevante na análise das produções de modo geral refere-se aos procedimentos de pesquisa usados pelos pesquisadores nos estudos teóricos e empíricos. A tabela 4 apresenta a frequência obtida com a análise das produções sobre procedimentos citados pelos autores:

Tabela 4: Procedimentos de pesquisa citados nas produções

Produção	Procedimentos	f
Dissertações	Análise de documentos	6
	Questionário	6
	Entrevista	5
	Grupo focal	2
	Protocolo de registro	1
	História de vida	1
	Audiogravação	1
	Videogravação	1
	Diário de campo	1
	Entrevista	5
Teses	Questionário	3
	Análise de conteúdo	2
	Análise de documentos	1
	Narrativa	1
	Audiogravação	1
	Não se aplica	1

No caso das dissertações pôde-se perceber uma maior frequência de Análise de documentos e da adoção de Questionário como instrumento de coleta de dados. A tabela 4 mostra que tanto o procedimento da Análise de documentos quanto da aplicação de Questionário representa uma frequência de seis em dez das produções. No conjunto das dissertações analisadas, em segundo lugar vem a Entrevista, identificada em cinco das dez dissertações, como um dos procedimentos de pesquisa mais adotados.

No caso das teses, a Entrevista foi o procedimento de pesquisa mais predominante, sendo identificada em cinco das oito produções selecionadas. Em seguida, vem o Questionário, citado em três teses; logo após, a Análise de conteúdo, identificada em duas teses. Vale ressaltar que em alguns estudos são citados mais de um tipo de procedimento adotado.

Lócus das pesquisas

Nesse tópico é apresentado o lócus das pesquisas, o espaço citado pelos autores como unidade de análise para observação ou para aplicação dos instrumentos de investigação. No âmbito da EaD, pode ser um espaço físico ou virtual dos programas das instituições público-federais de educação superior.

Tabela 5: Lócus da pesquisa identificado nas produções

Produção	Unidades de análise	f
Dissertações	Curso de Pedagogia a Distância	5
	Curso de Graduação em Ciências Naturais a Distância	1
	Centro de Educação Aberta e a Distância	1
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	1
	Universidade – Faculdade de educação	1
	Não especificado	1
Teses	Curso de Pedagogia a Distância	6
	Universidade pública	2
	Universidades públicas e privadas (diversos cursos a distância)	1
	Webfólio	1
	Não especificado	1

Pela tabela 5, é possível verificar que, tanto nas dissertações quanto nas teses, o curso de Pedagogia a distância predomina como espaço formativo usado como unidade de análise nas pesquisas empíricas: nas dissertações é citado em cinco das dez produções; nas teses, em seis das produções. No caso das teses, o Webfólio foi um dos espaços virtuais utilizados como local de pesquisa envolvendo tutores na EaD. A universidade também foi um dos espaços utilizados para pesquisa, inclusive instituições privadas como é o caso da tese de Mill (2006) que buscou conhecer as diversas especificidades das instituições envolvendo trabalhadores em EaD.

Tanto em uma das dissertações quanto em uma das teses não foi especificado o espaço adotado como unidade de análise da pesquisa, pois em relação ao tipo de estudo desenvolvido esse fator não se aplica. Por essa razão, julgou-se necessário, em ambos os casos, registrá-los como “não especificado”.

Muitas das pesquisas adotaram o uso de ferramentas do ambiente virtual. A tabela 6 apresenta essas ferramentas virtuais adotadas e suas respectivas frequências, considerando o conjunto das produções no período analisado.

Tabela 6: Ferramentas do ambiente virtual utilizadas nas pesquisas

Produção	Ferramentas virtuais utilizadas	f	
Dissertações	E-mail	5	
	Fórum	2	
	Portfólio	1	
	Lista de discussão	1	
	Diário de bordo	1	
	Blogs	1	
	Webfólio	1	
	Pbqwikes	1	
	Sistema Gestor SGQ	1	
	Bate papo	1	
	Não consta	3	
	Teses	E-mail	4
		Fórum	2
		Webfólio	1
Pbqwikes		1	
Site criado pelo autor		1	
Bate papo		1	
Software livre Lime Survey		1	
Não consta		1	
Não se aplica	1		

Pela referida tabela, pode-se verificar que o E-mail foi a ferramenta mais utilizada nas pesquisas tanto nas dissertações quanto nas teses: nas dissertações, foi identificado em cinco produções; em relação às teses, essa ferramenta foi utilizada em quatro produções. Em seguida, vem o Fórum como um das ferramentas virtuais mais utilizadas tanto nas dissertações quanto nas teses: nas dissertações, essa ferramenta foi utilizada em duas das dez produções; nas teses, essa ferramenta virtual também foi identificada em duas das oito. Em algumas produções, os autores utilizaram mais de uma dessas ferramentas. Porém, em três dissertações e em uma tese não consta o uso de ferramentas virtuais; em uma das teses, por se tratar de análise teórica, optou-se por referenciá-la como “não se aplica”.

Fontes de coleta de informações

Neste tópico, é apresentada a frequência das fontes de coleta de informações adotadas pelos autores das teses e dissertações em suas pesquisas. Com essa análise, o propósito foi verificar os principais sujeitos participantes nas pesquisas empíricas procurando verificar a representatividade dos tutores nessa frequência (tabela 7).

Tabela 7: Fontes de coleta das informações

Produção	Fontes de informações	f
Dissertações	Tutores	5
	Professores (EaD)	5
	Alunos-tutores	1
	Professores de disciplina (EaD)	1
	Professores-autores (EaD)	1
	Alunos (EaD)	1
Teses	Tutores	5
	Professores (EaD)	4
	Documentos	4
	Alunos (EaD)	3
	Universidades	2
	Orientadores Acadêmicos (tutores)*	1
	Coordenadora de curso	1
	Diretora de sindicato	1
Docentes (EaD)	1	

Nota: Orientadores Acadêmicos também são tutores. Trata-se de uma nomenclatura adotada pela instituição, de acordo com suas especificidades. Nesse caso, em nossa tabulação, foram contados também como tutores.

Quanto à análise das fontes de informações das pesquisas, pôde-se verificar, no caso das dissertações, que em cinco delas os autores investigaram concepções dos tutores ou suas atividades na EaD, conforme demonstrado na tabela 7. Pesquisas envolvendo professores de EaD também são relatadas em cinco dissertações. Em alguns casos, foi possível notar que a nomenclatura professor, adotada pelos autores, inclui também os tutores. Isso porque alguns autores não apresentam distinção sobre função profissional, ou porque em suas análises consideram os tutores como professores. Os alunos-tutores, assim denominados os sujeitos participantes em uma pesquisa, são citados em uma dissertação cuja discussão aborda um curso de formação de tutores.

No caso das teses, os tutores, como sujeitos participantes da pesquisa para coleta de informações, também são referidos em cinco produções. Em seguida, verificamos que os professores (EaD) são citados como fontes de informações em quatro das teses selecionadas. A análise de documentos foi uma das fontes de informações identificada também em quatro teses. Em três teses identificou-se como fonte de análise das pesquisas citadas pelos autores alunos em EaD.

Ainda quanto às fontes de coleta de informações dos pesquisadores, é importante ressaltar que entre os docentes em EaD, tal como são designados os participantes da pesquisa citados pelo autor em uma das teses, estão incluídos os tutores por serem considerados no estudo como professores na EaD.

Na análise dessas fontes de informações, considerou-se importante verificar, nas produções de modo geral, em quais estudos o tutor é tratado como sujeito central. Das dissertações analisadas, apesar de os tutores aparecerem como sujeitos em cinco das dez produções analisadas, apenas quatro delas estudam o tutor como sujeito central. Trata-se dos estudos de Ziede (2008), Ferreira (2011), Mineiro (2011) e Tavares (2011). As demais produções adotam outra nomenclatura para incluírem os tutores como professores da EaD. Nas revisões de literatura ou na análise de documentos, o termo “tutor” aparece nas discussões de forma a ressaltar a presença desses profissionais nas discussões que tratam sobre funções e atribuições dos trabalhadores na EaD.

Em relação às teses, ainda que o tutor seja citado em seis delas, pôde-se verificar que esse profissional é estudado como sujeito central em apenas duas. Trata-se da tese de Silva (2008) e a de Santos (2012) que, por sua vez, estuda tutores e alunos da EaD. No caso da tese de Mill (2006), o tutor não aparece necessariamente como sujeito central da análise, mas é bem ressaltado pelo autor como um dos trabalhadores dessa modalidade cujo papel é essencial na qualidade educacional. Nas demais teses, o tutor, como sujeito em análise, aparece de forma implícita na discussão sobre trabalho em EaD, envolvendo as nomenclaturas “professores” ou “docentes”. Nessas teses, o tutor é citado como sendo um profissional quando os autores, na revisão de literatura ou análise dos documentos, discorrem sobre suas funções e/ou atribuições em EaD.

Assim, de modo geral, pôde-se constatar que os tutores são as fontes de informação mais usadas, tanto nas dissertações quanto nas teses. É importante frisar que, em algumas produções, os tutores estão implícitos como sujeitos nas discussões que utilizam o termo professores ou docentes na EaD.

Fundamentos e concepções

i) Tecnologia

No caso das dissertações, não foi possível identificar nenhuma concepção sobre tecnologia. Nas teses, a concepção sobre tecnologia pode ser claramente identificada apenas no estudo de Mill (2006).

O autor discute a historicidade do ‘fenômeno tecnológico’ e dedica um momento de sua produção para apresentar “uma investigação histórico-filosófica sobre as origens do atual conceito de tecnologia, buscando, nas concepções de *téchne* (τέχνη) grega e aristotélica e na concepção de técnica dos renascentistas, alguns elementos e aspectos que permitissem elucidar melhor a natureza da *tecnologia*”. Também apresenta sua própria concepção expondo o seguinte: “tomada de forma ampla”, a tecnologia pode ser entendida “como instrumentos ou

artefatos e processos desenvolvidos pelo ser humano e para o ser humano, a partir da ciência” (p. 25). Ressalte-se que, tanto nas teses quanto nas dissertações, o termo tecnologia está diretamente associado a computador, *softwares*, *hardwares* e outros elementos que compõem as TIC no âmbito da educação.

Com essa constatação, pode-se perceber em relação às produções de modo geral, ausência de conceitos teóricos envolvendo a tecnologia em um sentido mais amplo, pois o termo abrange muito mais do que o significado de máquinas e equipamentos ou outros artefatos criados pelo homem.

ii) Relação educação-tecnologia

No que diz respeito à concepção sobre a relação educação-tecnologia, pôde-se verificar que esse aspecto aparece de forma claramente explicitada em uma produção. Trata-se do estudo de Oliveira (2011). Mesmo não estando claramente explicitada a concepção sobre a relação educação-tecnologia, esta ideia pôde ser identificada, também, em outras quatro produções dos seguintes autores: Albuquerque Jr. (2009), Borne (2011), Tavares (2011), Nogueira (2012). Nas outras cinco produções, não se identificou concepção sobre a relação educação-tecnologia.

No que se refere à análise das teses, a concepção sobre a relação educação-tecnologia é claramente explicitada no estudo de Mill (2006). Por outro lado, mesmo não estando claramente explicitada, pôde-se verificar a concepção sobre a relação educação-tecnologia também no estudo de Silva (2008). Nas outras seis teses não foi possível identificar tal concepção.

É importante ressaltar a percepção sobre certo determinismo tecnológico nas concepções sobre a relação tecnologia-educação, apresentadas nos trabalhos de alguns autores (tanto nas teses quanto nas dissertações). Em algumas produções, as TIC são apresentadas na concepção dos autores como uma tecnologia salvadora da educação na sociedade atual em processo de modernização.

iii) Docência *on-line* (mediada por computador)

No que se refere à concepção de docência *on-line*, verificou-se que apenas duas dissertações apresentam essa abordagem, porém não explicitada claramente. Trata-se do estudo de Mineiro (2011) e o de Nogueira (2012).

Mineiro (2011) aponta que “na modalidade de educação a distância ocorrem alterações na caracterização das atividades planejadas, desenvolvidas e desempenhadas pelo professor” (p. 43). Tais alterações, segundo a autora, são decorrentes das “exigências presentes no processo de ensino e aprendizagem típicas desse sistema” (p. 43). A autora entende que o professor, em exercício na EaD, tem sua prática proveniente da docência na modalidade presencial de modo que a experiência na sala de aula real contribui bastante para a prática de sua docência a distância (virtual) e considera a necessidade de se considerar as especificidades do ensino em cada modalidade.

Nogueira (2012), por sua vez, apresenta seu entendimento em relação à docência *on-line* com base em diversos autores, pontuando sobre as transformações da atividade docente em decorrência das TIC que aprimoraram a EaD, viabilizando-a no âmbito da educação superior pelo sistema UAB. Na compreensão do autor, “essa mudança no contexto da universidade vem se constituindo de forma acelerada, muitas vezes sem considerar a capacitação e o tempo de planejamento necessário para o trabalho docente” (p. 59).

O referido autor salienta ainda que os educadores, ao iniciarem sua trajetória na modalidade a distância, se defrontam com muitas dúvidas, incertezas, descrenças e emoções, pois a realidade demonstra que os docentes universitários vivenciaram uma fragilidade no seu processo formativo, sobretudo no início de sua carreira. Na concepção de Nogueira (2012), o conhecimento e a capacidade para lidar com os recursos tecnológicos cada vez mais complexos, porém imprescindíveis ao desenvolvimento de sua atividade no espaço virtual, devem ser contempladas pelas instituições formadoras em suas estratégias de aprendizagem docente. Há que se considerar a velocidade dos avanços tecnológicos

e a importância desses recursos para a sociedade e a educação, como assinala o autor, ressaltando que os docentes na EaD precisam se apresentar como aprendentes, para daí compreender que, ao ensinar, aprende-se muito também.

Assim, segundo a compreensão de Nogueira (2011),

o movimento de constituição da docência na EaD torna-se um processo complexo, envolvendo diversas competências que hoje passam a ser incorporadas à vida de professores, tutores e alunos. Como não há modelos para seguir, o processo constituído hoje por esses sujeitos será historicamente os modelos a serem seguidos, criticados e questionados.

No caso das teses não foi possível identificar esse aspecto em nenhum estudo.

iv) Tutor *on-line* e tutor na presencialidade no âmbito da EaD

Na análise das dissertações e teses, buscou-se também conhecer a concepção dos autores sobre tutor *on-line* e sobre o tutor na presencialidade no âmbito da EaD (aqueles que interagem diretamente com os alunos nos encontros presenciais).

Em relação à concepção dos autores das dissertações sobre tutor *on-line*, pôde-se verificar que ela está claramente explicitada em três produções: no estudo de Borne (2011), Tavares (2011) e Nogueira (2012). Em quatro das dissertações, a concepção de tutor *on-line* não aparece de forma explicitada, mas pode ser identificada nos estudos de Albuquerque Jr. (2009), Ferreira (2011), Mineiro (2011) e Oliveira (2011). Nas outras três dissertações, não se identificou tal concepção.

Quanto aos estudos de Tavares (2011) e de Nogueira (2012), a concepção de tutor *on-line*, em suas respectivas obras, é referenciada apenas por meio da citação do documento da UAB, que traz as funções sobre essa forma de tutoria

na EaD.

Já em relação às teses, pôde-se verificar que a concepção de tutor *on-line* é explicitada apenas no estudo de Mill (2006) que analisa os tutores virtuais. Sua pesquisa abrange universidades públicas e privadas e, na leitura dela, pôde-se identificar a concepção de tutor na EaD sem serem destacadas as especificidades do trabalho em ambas as esferas.

Na busca por uma concepção dos autores das dissertações acerca do tutor na presencialidade no âmbito da EaD, verificou-se que em nenhuma das produções aparece claramente explicitada a visão dos próprios autores sobre tais profissionais. Contudo, em cinco dessas produções, a concepção de tutor na presencialidade no âmbito da EaD, mesmo não estando claramente explicitada, pode ser identificada no estudo de Ziede (2008), Ferreira (2011), Lima (2011), Mineiro (2011), e no de Oliveira (2011).

Quanto à análise das teses, verificamos que a concepção sobre tutor na presencialidade no âmbito da EaD aparece claramente explicitada apenas na tese de Mill (2006). Nas demais teses não foram identificadas concepções dos autores sobre esse aspecto.

v) Condições de trabalho e carreira dos tutores na EaD

Quanto às condições de trabalho e carreira dos tutores na EaD, pôde-se constatar que em sete anos de estudos acadêmicos sobre tutores em IES vinculadas à UAB, o assunto não é apresentado em quase nenhuma produção. No caso das dissertações, não se verificou tal discussão ou pelo menos alguma abordagem.

Já em relação à análise das teses, o assunto é abordado em duas delas: no estudo de Mill (2006) e no estudo de Silva (2011). Em sua tese, Mill (2006) se propôs a pesquisar as condições de trabalho dos trabalhadores em EaD, envolvendo também universidades privadas, e apresenta alguns pontos relacionados ao tema. Silva (2011), por sua vez, também, apenas aborda o assunto, e buscou

salientar a forma de precarização do trabalho docente no processo de mercantilização da EaD, incluindo a atividade dos tutores. O autor ressalta as condições de trabalho e carreira desses trabalhadores, entendendo-as como forma de degradação e precarização do trabalho dos professores pelo paradigma dos avanços tecnológicos.

Silva (2011) apresenta como um dos argumentos para criticar a precariedade do trabalho docente na função do tutor o seguinte apontamento:

o 'tutor' deixou de assumir a função de adjetivo de 'professor' e passou a constituir como substantivo, desqualificando a identidade da docência que tem no professor a figura principal no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o atributo de professor perde sua força dando margem à exacerbação do aprender-a-aprender na figura do 'tutor' na EaD em atividades assíncronas e síncronas (p. 157).

Convém ressaltar que esse aspecto é mencionado também em outros estudos (teses e dissertações), como se pôde verificar na leitura das entrevistas, de modo geral, muito sucintamente a partir dos comentários dos tutores como participantes de algumas pesquisas. Em alguns casos, citaram os desafios de sua atuação ao serem indagados sobre questões gerais referentes ao seu papel e as dificuldades para lidar com as ferramentas e com a interatividade no AVA, ou quando também alegam a necessidade de valorização financeira e social, inclusive de serem reconhecidos como docentes pelos gestores do sistema. Na realidade, pôde-se perceber que a maioria dos estudos contempla discussões mais relacionadas à interatividade e mediação pedagógica como aspectos do trabalho de tutoria na EaD, inerentes ao uso das TIC.

Pela análise do conteúdo das produções, foi possível perceber que os autores enfatizaram muito mais as discussões sobre as novas dimensões de tempo e espaço da EaD e os artefatos que possibilitam as interações e mediações pedagógicas, tudo isso entendido como oportunidades geradas pelas TIC, vistas por alguns autores como ferramentas inovadoras, fundamentais no processo de

aprendizagem dos alunos para as quais os professores/tutores devem estar preparados.

Diante dessas observações envolvendo trabalho e carreira dos tutores na EaD em IES públicas resultantes da análise das dissertações e teses, ressalte-se a expectativa que se tinha de encontrar, no conjunto dos estudos relacionados a cursos na área da educação, informações sobre aspectos desagradáveis do trabalho, tais como a sobrecarga, o excesso de atividades, o tempo gasto e mal remunerado, as implicações na saúde de professores/tutores na EaD, dentre outros. Vale lembrar que em algumas produções, os tutores são sujeitos centrais das pesquisas e que alguns autores atuam ou têm experiência na função.

vi) O trabalho do tutor e o trabalho docente – Afinal, tutor é professor?

Na pesquisa, buscou-se analisar na concepção dos autores, o dilema que envolve o trabalho dos tutores em virtude da expansão da EaD no Brasil: afinal, tutor é professor? Para isso, buscou-se verificar se os autores pelo menos abordam essa questão, e se em seus estudos buscam diferenciar ou relacionar o trabalho dos tutores com o trabalho docente na EaD ou se ainda tratam desse questionamento.

No caso das dissertações, pôde-se verificar em quatro das produções que tutores e professores são apresentados com seus respectivos papéis e funções. Trata-se dos estudos de Albuquerque Jr. (2009), Borne (2011), Ferreira (2011) e Oliveira (2011). Nas outras seis dissertações em que citam a função de tutor com sua respectiva função na EaD, pôde-se verificar que os autores mencionam, abordam ou discutem a docência como atividade do tutor na EaD.

Ziede (2008) ressalta um desmembramento das funções docentes em duas categorias: de professores e tutores. Já Mineiro (2011), em seu estudo, levanta a questão da função docente do tutor na EaD e apresenta a definição de que "tutor é professor e educador", com base no pressuposto de que "é exigido conhecimento do conteúdo tutorado, orientação educativa e contextualizada

dos conteúdos, [além de] estimular e envolver os alunos na dinâmica educacional conduzindo-os à aprendizagem” (p. 62).

Sales (2011) também traz a questão sobre a hipótese de o tutor ser reconhecido como docente na EaD, ressaltando que “não existe um consenso entre autores e instituições quanto à denominação do docente que atua na EaD, uma vez que está relacionada com as funções exercidas nos diferentes modelos de EaD”. Segundo a concepção desse autor, o sucesso das instituições educativas depende, em grande parte, da formação, capacidade e atitude de seus docentes. Ressalta, ainda, que, “na EaD, a docência não é direta: ela se utiliza de meios técnicos para possibilitar a comunicação, a qual é exercida por um professor atípico que é o tutor” (p. 63).

Já Tavares (2011) apresenta sua discussão sobre essa questão com base na leitura e análise de documentos da UAB (Resolução do FNDE), ressaltando as diretrizes para tutoria a distância do MEC/UAB. Também adverte para o fato de que tal documento confunde ainda mais quando se refere à função “docente”. De acordo com a autora, “para mediar a construção do conhecimento com o aluno é fundamental que o tutor tenha familiaridade com a área lecionada, além do domínio tecnológico” (p. 28).

Nogueira (2012), por sua vez, dedica um tópico de seu estudo, intitulado “Tutor é professor”, a essa discussão. Com base em análises de documentos inerentes à regulamentação do trabalho docente pela UAB, aponta, no caso dos “tutores do Curso de Pedagogia EaD/UFSM/UAB, [que eles] têm sua formação de nível superior em Pedagogia ou outra Licenciatura, sendo que esses profissionais possuem a habilitação para docência antes de exercer a função de tutor” (p.101).

No tocante às teses, constatou-se em duas delas que essa discussão não aparece; o tutor e o professor na EaD são mencionados normalmente com suas respectivas funções. Nas outras seis teses, a questão pode ser observada de diversas formas. No caso da tese de Mill (2006), não se pode identificar tal questionamento. Entretanto, o autor deixa claro que o tutor virtual está incluído na categoria de trabalhadores da EaD, como forma de trabalho docente. O autor

denomina o tutor como “docente-tutor” (p. 62), como resultado da polidocência (trabalho coletivo) no âmbito da EaD.

Já Oliveira (2008), em sua tese, levanta também essa questão e ressalta a importante função do papel do tutor na formação dos alunos na EaD, afirmando que é esse profissional quem representa a instituição e quem também “está assumindo, na maioria dos cursos, o papel de ‘professor universitário’” (p. 49).

Silva (2008), por sua vez, apresenta o tutor e professor com suas respectivas funções na tutoria em EaD. A autora ainda apresenta uma concepção de tutor como sendo professor, ressaltando o seu entendimento de que “um bom professor será um bom tutor” (p. 39).

Já o estudo de Weber (2009) não levanta questionamento sobre o tutor como docente, todavia adota em seu texto o termo “professor-tutor” (p. 109) para designar um dos agentes da hierarquia da EaD. O autor apresenta o argumento de que o tutor na EaD é um professor. Segundo o autor, “o professor-tutor [é um] educador no pleno sentido da palavra.” Com esse pressuposto, defende o argumento de que ‘ser tutor significa assumir uma função de orientação’.

Silva (2011) diferencia as funções de professor e tutor e ainda tece uma crítica sobre a função tutor, entendendo-a como uma forma de precarização do trabalho docente. Apresenta seu argumento com base na concepção de trabalho, proposta por Marx para analisar a atividade mediada por tecnologias.

O estudo de Santos (2012) também apresenta aspectos do trabalho do tutor e do professor na EaD. No entanto, mesmo não levantando questionamentos, o autor considera que a função de tutor sugere precarização do trabalho docente na EaD (p. 123), o que possibilita constatar, segundo a compreensão desse autor, que, de fato, “o tutor é um educador” (p. 149).

Assim, sobre a função docente, tal como é entendida por muitos, o trabalho que os tutores exercem, pôde-se verificar que os autores das dissertações e teses se mostram bastantes convincentes nessa questão, ora apresentando seus questionamentos, ora defendendo essa hipótese com argumentos.

Com base nos pressupostos anteriormente apresentados pelos auto-

res das dissertações e teses, e nos argumentos de alguns autores citados neste estudo, pôde-se perceber que há, de fato, uma luta em defesa dos direitos daqueles(as) que exercem a atividade de tutoria em EaD. Direito, sobretudo, de serem tratados como profissionais, de serem valorizados e reconhecidos como docentes e de exercerem dignamente essa profissão na educação a distância nas IES públicas brasileiras.

Considerações finais

A análise das produções acadêmicas que envolvem tutores na EaD na área da educação possibilitou a compreensão de que o assunto é complexo e envolve uma série de aspectos de difícil análise.

Considerando o conjunto das dissertações e teses selecionadas no portal Capes, pode-se dizer que são poucas as produções científicas em nível de mestrado e doutorado em educação que discutem sobre tutores na EaD em cursos na área da educação nas IES públicas vinculadas ao sistema UAB. Tendo em vista a diversidade de programas de pós-graduação em educação no país e o espaço temporal em que se deram as primeiras experiências de educação superior em EaD, além do número de instituições públicas que já aderiram ao sistema, a expectativa era de que seria encontrada uma quantidade maior de produções.

Sobre esse fato é possível inferir que a resistência por parte de alguns pesquisadores e também dos programas de pós-graduação em educação podem ser vistos como fatores na explicação dessa constatação. Outros fatores como preconceito e má fama, aliados às críticas contra a possibilidade de educação via EaD podem ser vistos como entrave ao desenvolvimento de um volume maior de pesquisas acadêmicas envolvendo a atividade do tutor, vista de tal forma como insignificante em relação à docência. Além disso, é necessário considerar o espaço-temporal das produções acadêmicas, visto que a UAB mesma fundada em 2005, somente começou a funcionar em 2006 e, aos poucos, as instituições foram aderindo à modalidade e seus polos credenciados, o que pode ter difi-

cultado o surgimento de maior número de pesquisas nesse prazo. Muitas delas, ainda em desenvolvimento, não defendidas, ou não inseridas no banco de dados da Capes podem ter escapado ao registro.

No que diz respeito à formação de tutores, verificou-se que são poucas as dissertações e teses que abordam o assunto. É necessário ressaltar o entendimento de que a discussão sobre a formação de tutores não se constitui tarefa fácil, visto que a atividade ainda não é bem regulamentada e existem muitas especificidades, dependendo de cada instituição. Portanto, muito pouco se pode dizer sobre a forma de atuação desses profissionais e mesmo sobre os saberes que envolveriam sua formação. Segundo as diretrizes da UAB, exige-se, no mínimo, formação superior e experiência docente comprovada. Trata-se, na realidade, de um professor em início de carreira, o que não é condição suficiente para uma boa atuação docente nesse processo complexo que requer muito conhecimento e habilidade técnica numa prática que envolve a interação por meio de máquinas em uma nova configuração de tempo e espaço.

A despeito da concepção de tecnologia, percebe-se certo silenciamento teórico por parte da maioria dos autores. Foi possível identificar apenas uma abordagem sobre as inovações trazidas à sociedade e à educação pelas TIC apontadas como singulares nas transformações educacionais e nos processos formativos. Em alguns trabalhos, pôde-se verificar, na tônica dos pesquisadores, que os professores/tutores são chamados, ou mesmo alertados, a se adaptarem às transformações da modernidade de nosso tempo, às inovações no processo de mediação pedagógico bem como na interação com os alunos no ambiente virtual de aprendizagem. No tocante à relação tecnologia-educação, verificou-se que alguns autores apresentam discussão mais específica sobre o aprimoramento dos processos, enfatizando o surgimento de novas ferramentas educacionais. Contudo, tendo em vista que o conceito de tecnologia e de técnica, apresentado no referencial teórico desse estudo, vai muito além do uso de técnicas informacionais, pois está atrelado aos interesses das forças produtivas do sistema capitalista para dominação e controle da sociedade, percebe-se a ausência de um

olhar mais atento por parte da grande maioria dos autores tanto nas dissertações quanto nas teses.

Outro aspecto identificado nas produções que despertou a atenção diz respeito à discussão sobre a função do tutor como docente. Trata-se de um questionamento que se traduz em um dilema que é vivenciado também pelos próprios tutores, muitas vezes por não compreenderem bem sua função. Alguns autores das dissertações e teses ressaltam, dentre outros aspectos, a discrepância nos critérios apresentados no documento da UAB e, conseqüentemente, em editais de processo de seleção de tutores. De fato, na análise de documentos do Sistema UAB pode-se verificar certa discrepância em relação à definição de tutor, às atribuições e funções do cargo. Ao referir-se ao tutor como “profissional”, diferenciando-o das demais funções (como as de professor), o referido documento ainda acaba deixando implícita a prática docente na atividade exercida pelos tutores.

No conjunto das produções, pôde-se verificar que enquanto alguns defendem os tutores em EaD como um docente com uma tarefa apenas peculiar em relação a outras funções na organização do trabalho educacional, muitos também deixam claro em suas pesquisas que a atividade desempenhada pelos tutores é distinta da prática dos professores, pois exercem de fato – e meramente –, uma função de guiar, auxiliar, acompanhar, dentre outras, o trabalho de professores propriamente ditos na EaD fazendo *jus* à origem do termo tutoria.

No que diz respeito às condições de trabalho e carreira, verificou-se que são poucas as produções que tratam do assunto. Não verificou nenhuma menção às possíveis implicações na saúde laboral decorrentes da atividade exercida pelos tutores na sua interação com as TIC, sobretudo na intensificação do uso de computadores. Na realidade, apenas dois estudos apresentaram sucintamente essa problemática. Entende-se que as discussões sobre as condições de trabalho dos tutores são significativas para as contribuições no debate sobre essa atividade profissional que cresce junto com a expansão da EaD.

Nessa perspectiva, tendo em vista os oito anos de implantação da UAB,

quase não se pode encontrar referências sobre as condições de trabalho e carreira ou mesmo uma discussão mais aprofundada sobre a formação desses profissionais e os saberes que envolvem sua atividade. Na realidade, verificou-se que a maioria das pesquisas desenvolvidas não traz uma discussão sobre o ensino como trabalho, o que sugere questionamentos. Os estudos enveredam-se mais pela discussão das tarefas (trabalho prescrito).

Uma questão importante não discutida nas produções, mas imprescindível à valorização dos tutores como trabalhadores da educação diz respeito à representatividade sindical. Atualmente, existem algumas associações organizadas para defender os direitos dos tutores como trabalhadores da EaD, porém na esfera jurídica privada. Muitas vezes, os tutores, particularmente aqueles com contrato de trabalho, por não poderem contar com essa representatividade, têm de se defenderem como podem. Mas, então, como fica o caso dos tutores das IES que exercem a atividade como bolsista?

A Associação Nacional de Tutores da Educação a Distância (ANATED) é uma entidade criada para representar tutores associados no território nacional e internacional. O objetivo principal desse movimento, criado em 2006, é “fortalecer, organizar, incentivar e difundir o trabalho do tutor nas comunidades científicas, acadêmicas e na sociedade em si”. Apesar de não ressaltar em seu escopo nenhuma preocupação com as condições precárias dos tutores, a ANATED realizou em 21 de março de 2011, em parceria com a Faculdade de Educação e o Laboratório de Novas Tecnologias (LANTEC), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o I Encontro Nacional de Tutores da Educação, no qual se buscou enfatizar a importância dos tutores para a instituição e para os alunos em formação.

No entanto, em relação aos tutores das IFES vinculadas ou não à UAB, estudos como os de Daniel Mill em parceria com outros autores apontam algumas articulações entre os profissionais para debaterem sobre a regulamentação, visando enquadrar a atividade como categoria profissional. Além dessa reivindicação, os tutores clamam por melhores condições de salários, carreira e, sobretudo, pelo direito de serem reconhecidos como docentes, pois sustentam o argumen-

to de que “tutor é professor”. Os tutores das IES buscam também o respeito e a valorização em sindicatos da área da educação em algumas regiões do país.

Quanto às informações inerentes às reivindicações sindicais por parte dos tutores, e com base nas diversas concepções apresentadas neste texto sobre tutores em EaD, algumas questões precisam ser levantadas. Embora diversos autores reconheçam os tutores na EaD como docentes, trata-se de um docente em situação precária, o que requer pleno apoio do sindicato dos trabalhadores em educação. Assim, diante do fato de os tutores constituírem um corpo de profissionais a parte no magistério, não seria importante que os sindicatos os reconheçam e os valorizem também como docentes? Isso não fortaleceria a luta dos profissionais da educação sobre degradação do trabalho docente?

Quanto à análise das dissertações e teses, ressalte-se o reconhecimento sobre a importância das contribuições dos pesquisadores e pesquisadoras dos diversos programas de pós-graduação em educação em nível de mestrado e doutorado no país sobre a forma como situam o trabalho dos tutores na EaD na área da educação em IES públicas vinculadas à UAB. No entanto, não se pode deixar de apontar também a percepção de que algumas produções apresentam uma discussão frágil do ponto de vista teórico. Nota-se a ausência de um embasamento mais aprofundado que pudesse sustentar melhor as propostas dos estudos. Em linhas gerais, pode-se afirmar com a análise das produções acadêmicas, particularmente no caso das dissertações, mas também em algumas teses que tanto a revisão teórica quanto a análise empírica, apresentadas pelos autores, não se mostram muito aprofundadas. No conjunto das produções acadêmicas, pôde-se verificar certa inconsistência nas informações apresentadas na discussão envolvendo tutores, além de uma falta de rigor metodológico e teórico.

Espera-se que este estudo contribua para o estímulo ao debate e a produção de novas pesquisas sobre o trabalho dos tutores na EaD em instituições de educação superior na área da educação. Entende-se que a realidade dos tutores na educação superior a distância e na UAB se mostra uma problemática crucial nos últimos tempos e com enormes desafios em perspectiva, apontando a ne-

cessidade urgente de um debate sobre essa atividade docente que carece de estudos rigorosos.

Acredita-se que a partir do momento em que a academia – particularmente as mais importantes universidades públicas do país –, aderiu a essa modalidade, fomentando a sua expansão e melhoria, o tutor precisa ser mais valorizado, pois o seu trabalho tem se mostrado muito significativo para a educação a distância. Na realidade, acredita-se que se constitui um campo de pesquisa bastante promissor, o que pressupõe a necessidade de grande empenho por parte de pesquisadores na construção de políticas públicas que visem a garantia de seus direitos e a melhoria de sua prática como docência.

Referências

ASSOCIAÇÃO DOS TUTORES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ANATED). Disponível em: <<http://www.anated.org.br/>>. Acesso em: 20 set. 2013.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** 5. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2009 (Coleção educação contemporânea).

BERNAL, E.G. Formação do tutor para a Educação a Distância: fundamentos epistemológicos. **Eccos – Revista Científica.** São Paulo, v. 10, n. 1, p. 55-88, jan./jun., 2008.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDBTD). Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

BRASIL. CAPES. **Periódicos.** Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em 20 nov. 2012.

BRASIL. CAPES. **Universidade Aberta do Brasil (UAB).** Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 23 out. 2012.

BRASIL. FNDE/CD. **Resolução nº 8, de 30 de abril de 2010.** Diário Oficial da União (DOU), n. 82, segunda-feira, 3 de maio de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Ministério da Educação. 2001.

BRASIL. Presidência da República Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006.** Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5622.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Plano Nacional da Educação (PNE) – 2001-2010. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BRASIL. **Secretaria de Educação a Distância (SEED).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356>. Acesso em: 22 jan. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **Portaria nº 1.518 de 16 de junho de 2000.** Publicada DOU do dia 16 de junho de 2000, seção 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p1518.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2012.

Censo EaD.BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith (org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 93-110.

MILL, Daniel et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos de Pedagogia**, ano 2, v. 2, n. 4, ago./dez. 2008.

MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica.** Campinas (SP): Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação).

MILL, Daniel. Tutoria. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

Dissertações analisadas (listadas cronologicamente)

ZIEDE, Mariângela Kraemer Lenz. **A construção da função de tutores no âmbito do curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura na modalidade a distância da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** 2008. 175f. (mais anexos). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ALBUQUERQUE JR., Álvaro George de. **A mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem Moodle:** um estudo no curso de Pedagogia a distância do CE/UFPBVirtual. 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba.

BORNE, Leonardo da Silveira. **Trabalho docente na educação musical a distância:** educação superior brasileira. 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FERREIRA, Simone de Oliveira. **Tutoria para uma atividade dialógica e colaborativa:** um estudo de caso. 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina.

LIMA, Jamile de Moura. **A mediação pedagógica na educação a distância:** o caso da Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal da Paraíba. 2011. 121f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal da Paraíba.

MINEIRO, Hélvia Moreira. **Formação do tutor:** um estudo sobre os aspectos teóricos e práticos do curso de formação de tutores a distância do IFCE. 2011. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará.

OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa. **A mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica do professor na modalidade de educação a distância.** 211f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2011.

SALES, Viviani Maria Barbosa. **Formação e prática de professores do curso de licenciatura em pedagogia a distância da UAB/UECE.** 2011. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará.

TAVARES, Erica Alves Barbosa Medeiros. **Olhares e vozes de tutores sobre o “ser Tutor”:** 2011. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. **Práticas pedagógicas na educação a distância:** deslocamentos de memórias e de sentidos. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria.

Teses analisadas (listadas cronologicamente)

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual:** sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na idade média. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões de. **Concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem.** 2008. 137f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA, Marinilson Barbosa da. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ‘ser tutor’ no contexto da educação a distância, hoje.** 2008. 216 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

WEBER, Sueli Wolff. **Uma investigação acerca dos fatores que contribuem para o mal-estar e o bem-estar dos professores que trabalham com EaD.** 2009. 163f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SILVA, Iranice Carvalho. **Da presença virtual:** um estudo sobre a transferência em contexto de educação a distância. 2010. 132f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVEIRA, Paulo Ricardo Tavares da. **Docência a distância no ensino da UAB:** Identidades ambivalentes. 2011. 268f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas.

SILVA, Solonildo Almeida da. **Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil:** quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice? 2011. 187f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará.

SANTOS, Vanice dos. **Ágora digital:** o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. 2012. 236f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**A INCLUSÃO DIGITAL DE
INDÍGENAS ATRAVÉS DO
ENSINO SUPERIOR:
ENTRE O PRESENCIAL
E O A DISTÂNCIA**

Lidiane Szerwinsk Camargos

Introdução

Percebe-se, atualmente, um movimento crescente em torno da democratização e da universalização do ensino superior. O Governo Federal, em parceria com as universidades federais e estaduais, tem desenvolvido políticas de inclusão e de acessibilidade ao ensino superior. Essas políticas de inclusão têm contemplado, diretamente e ineditamente, um novo público-alvo: os indígenas. As políticas educacionais para esses povos vão desde o sistema de cotas até a criação de cursos específicos de Licenciaturas Interculturais, em regimes presenciais e de alternância.

O acesso dos indígenas ao ensino superior, contudo, requer não apenas políticas institucionais, mas deve-se, sobretudo, ser pensado e pautado no respeito à diversidade linguística e cultural específica de cada povo, considerando suas especificidades, como as adaptações curriculares e de calendário, a interculturalidade, o contexto sociocultural e econômico de cada comunidade para que realmente assegurem aos indígenas a entrada, a permanência e a conclusão dos ciclos de estudos.

Esses direitos são garantidos pela Constituição Federal

Art. 210 - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (...)

Art. 215 - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos particulares do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1988).

e também pela Lei de Diretrizes e Base (LDB), título VII, artigo 78

(...) O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (...).

O Brasil possui uma população indígena estimada em 700 mil pessoas distribuídas em terras indígenas e em centros urbanos. Contudo, percebe-se que somente uma porcentagem mínima desses tem acesso ao ensino superior, mesmo com os programas de incentivo do Governo Federal. A criação de vagas e de cursos específicos para este público é apenas o primeiro passo, como ressalta o Conselho Indigenista Missionário (2004).

Em relação à oferta de cotas, parece-nos que elas não resolvem os problemas da demanda e agravam a situação de discriminação uma vez que se garante o acesso de alguns índios, mas não se pensa em como assegurar a permanência deles nos quatro ou cinco anos de estudos subsequentes. Além disso, esse indígena será tratado de maneira massificada, pois terá de se adequar ao sistema próprio de uma outra sociedade, que vai formá-lo, portanto, para a sociedade não indígena. Acresce-se a isso o fato de que esse indígena ficará longe de seu povo por um longo período. Isso traz como consequências o distanciamento de seu povo, de suas bases originais, de sua família, sua cultura, aproximando-os cada vez mais de nossa sociedade, o que dificulta a sua volta e inserção na comunidade de origem.

Considerando a importância e a necessidade de oferecer também ao indígena outras modalidades de ensino que possam minimizar impactos e/ou possibilitar novas experiências no processo de ensino-aprendizagem, a proposta de inclusão digital deste público-alvo, apresentada neste capítulo, surge de uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus Ji-Paraná, com alunos indígenas do curso de Licenciatura Básica Intercultural. Através desta pesquisa, buscamos estabelecer um diálogo entre a educação presencial superior em parceria com a educação a distância, como uma forma de garan-

tir, também ao aluno indígena, a oportunidade de optar ou mesmo de usufruir dos benefícios, vantagens, recursos, ferramentas e estratégias que a educação a distância proporciona. Ressaltamos ainda a possibilidade de a EaD ser um instrumento facilitador ou mesmo motivador para o aluno indígena nesse processo de ensino-aprendizagem que respeite as especificidades e necessidades de cada grupo.

Neste trabalho, o conceito de educação a distância é interpretado conforme postulam Moore e Kearsley (2007, p. 2)

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um local diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

A partir desta perspectiva, a EaD pode proporcionar a esses alunos uma nova experiência educacional em uma modalidade de ensino que oportuniza ao estudante facilidades no que concerne, sobretudo, ao rompimento de barreiras geográficas. Neste caso, este fator pode ser, muitas vezes, preponderante, considerando as grandes distâncias entre comunidades indígenas e centros urbanos. Além da locomoção para as cidades, que em algumas comunidades pode ser uma viagem com duração de até 15 dias, ressalta-se os transtornos culturais que a saída do indígena pode causar em sua vida pessoal e na vida social de sua comunidade. Assim, a EaD, além de poder ser um meio de interação com a sociedade envolvente, pode ser um instrumento facilitador para a continuidade prolongada do indígena em sua comunidade, quando em processo de formação escolar/educacional, despertando e favorecendo, ainda, a revitalização ou o fortalecimento de sua cultura, utilizando as próprias tecnologias de interação e comunicação como ferramentas para o registro de suas culturas, línguas, ritos, dentre outros.

Dessa forma, este capítulo está organizado da seguinte maneira: (i) uma introdução geral do tema; (ii) um breve panorama geral da educação superior

indígena fundamentada em dados estatísticos do último Censo Escolar do IBGE (2010); (iii) a metodologia adotada no presente trabalho; (iv) uma apresentação breve do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, local onde a pesquisa foi realizada; (v) os resultados da pesquisa, interpretados e analisados em forma de gráficos; e, finalmente, (vi) as considerações finais.

Panorama geral da Educação Escolar Indígena

O Conselho Nacional de Educação estima que há cerca de 5.000 estudantes indígenas matriculados em instituições de ensino superior público e privado. Esse número é ainda muito baixo, menos de 1% de toda a população indígena, considerando, sobretudo, a grande demanda com relação à formação de professores para atuar nas escolas das aldeias.

A demanda pela educação superior entre os indígenas brasileiros é ainda muito recente. Uma série de fatores contribuiu para a chegada tardia deste público às universidades. Primeiramente, necessita-se considerar os fatores históricos e sociais que marcaram a educação escolar indígena, como os internatos missionários e as escolas implantadas nas aldeias que trabalhavam, sobretudo, com conhecimentos não-tradicionais e, muitas das vezes, de forma impositiva e agressiva a cada comunidade. Os relatos do indígena Baniwa, Gersen Luciano dos Santos (2006), demonstram a relação de sua comunidade com a escola:

A educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escola (...)

Ainda existe no Brasil a ideia errônea de que os povos indígenas não possuem nenhum tipo de educação (...)

Outro fator importante a ser considerado neste processo educacional é a preservação da identidade indígena. Souza (2007, p. 2) observa que “o índio estudante que quer ser universitário, que demanda por educação de qualida-

de, se distância do verdadeiro índio, do índio aldeado e, nesse sentido, põe em risco a permanência da identidade grupal”, isto porque o distanciamento do seu agrupamento faz com que haja rompimentos culturais, em maior ou menor escala. Nota-se que o fator da identidade indígena é um ponto forte, visto que a escolha dos candidatos às vagas ofertadas nas universidades é, geralmente, feita pela comunidade e/ou liderança a partir da necessidade do grupo e/ou de critérios socioculturais pré-definidos por cada comunidade, isto significa que, de maneira geral, cada grupo elege e escolhe seus representantes de acordo com os interesses e necessidades da comunidade. Estes fatores aliados às dificuldades de acesso às universidades, tendo em vista (i) a má formação escolar nas aldeias por falta de professores qualificados, (ii) investimento precário nas escolas das aldeias, (iii) ausência ou déficit de gestão escolar, aliados, sobretudo, (iv) aos fatores econômicos que não permitem que esses alunos se mantenham por muito tempo nas cidades, foram os grandes responsáveis pela baixíssima demanda deste público às universidades, conforme pode-se constatar na tabela, abaixo, elaborada por Gersem Luciano dos Santos³.

Tabela 1: Estudantes indígenas (Dados do Censo Escolar Indígena de 2005)⁴

Modalidades/ níveis de ensino	Número de estudantes
Educação Infantil	18.583
Séries iniciais do Ensino Fundamental	104.573
Quatro últimas séries do Ensino Fundamental	24.251
Ensino Médio	4.749
Educação de Jovens e Adultos	11.862
Ensino Superior	2.000*
Total	166.518

3 Dados apresentados pela Fundação Nacional do Índio. Disponíveis em: O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.

4 Quadro reproduzido do autor sem alteração (Cf. pág. 137).

De acordo com Santos (2006, p. 137), com relação ao ensino superior, os dados são ainda incertos, pois não há um controle da Funai e/ou do Ministério da Educação com relação ao ensino superior:

Tudo indica que tanto o Ministério da Educação quanto a FUNAI não possuem dados mais concretos e precisos sobre o assunto. Os cerca de 2.000 estudantes indígenas que já ingressaram no Ensino Superior conformam uma estimativa bastante realista, que se baseia no fato de que em 2006 havia 1.068 professores indígenas cursando ou que já haviam cursado Licenciaturas Interculturais Específicas oferecidas por universidades públicas (...)

No cenário das políticas públicas relativas à educação superior indígena, percebe-se a intensificação de ações afirmativas com o objetivo de pensar em estratégias para a inclusão desse público às universidades. Dentre essas ações afirmativas, destaca-se a criação e a implementação de cursos de Licenciaturas Interculturais. A partir do ano 2000, entrou em vigor a lei n.º 3.524⁵ que reservava vagas nas universidades federais e estaduais obedecendo a critérios sociais ou étnico-raciais. Em 2001, o estado do Paraná teve a primeira universidade a reservar vagas para minorias indígenas. No mesmo ano, a UNEMAT (Universidade do Estado do Mato Grosso) criou o primeiro curso de licenciatura intercultural para formação de professores indígenas. A Funai também passou a auxiliar financeiramente os indígenas dos cursos superiores com bolsas de estudos (Cajueiro, s/d).

A partir dessas ações, houve um grande salto na educação superior indígena. Hoje mais de 20 universidades apresentam programas diferenciados de acesso, seja por meio de cotas ou de reserva de vagas. Cresceu também os cursos específicos, licenciatura intercultural, para a formação de professores indígenas.

Dessa forma, motivados pela expectativa de pensar e de recriar novas estratégias de ensino/aprendizagem que proporcionem ao aluno indígena sua formação superior com qualidade, porém encurtando as distâncias entre esse aluno

⁵ Lei de 28 de dezembro de 2000, que dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes

e a universidade e expandindo as fronteiras entre os conhecimentos científicos e tradicionais, propomos a EaD como umas das ferramentas para promoção dessas mudanças no paradigma da educação formal indígena. Para embasar este estudo, fizemos uma pesquisa com alunos indígenas de um curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Rondônia. Os resultados e as discussões são apresentados na seção seguinte.

Metodologia da pesquisa

Para a realização deste trabalho, utilizamos uma abordagem qualitativa e, posteriormente, quantitativa dos dados. A pesquisa foi realizada durante uma etapa presencial do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A primeira fase da pesquisa foi a aplicação de um questionário-base. Todos os alunos, do primeiro ao quarto semestre (a turma mais avançada que havia na época) foram convidados a participar. Com este questionário, buscamos, primeiramente, conhecer o universo do aluno indígena de curso superior no que se refere a sua inclusão digital, isto é, entender em que medida o aluno indígena de um curso superior relaciona-se com as TICs. Em seguida, passou-se a análise, discussão e organização dos resultados alcançados. Os dados foram organizados em forma de gráfico para melhor ilustrar a situação real daquele curso.

O curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia

De acordo com informações constantes no Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade de Rondônia (2008), ele está organizado em Temas Referenciais articulados a Temas Contextuais, desenvolvidos ao longo de cinco anos, com carga horária de 4.200

mil horas, divididas em etapas presenciais e em etapas desenvolvidas nas aldeias.

O curso tem como objetivo principal a formação e a habilitação de professores indígenas para lecionar nas escolas de ensino fundamental e médio, com vistas a atender as demandas das comunidades. Os três primeiros anos do curso compreendem o **Ciclo de Formação Básica** que habilita professores a atuarem no ensino fundamental; os dois anos seguintes formam o **Ciclo de Formação Específica** que habilita professores a atuarem nas seguintes áreas: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural.

O curso atende aproximadamente 27 etnias distribuídas por todo o Estado de Rondônia, conforme se pode verificar na tabela 2, abaixo. A quantidade de alunos indicada nesta tabela refere-se às duas primeiras turmas de 2010. Atualmente, há cerca de 150 alunos, divididos em quatro turmas. Deste total, cerca de 80% já são professores de ensino básico em suas comunidades.

Resultados da pesquisa e discussão dos dados

Os resultados dos questionários-base aplicados permitiram-nos elaborar um panorama geral referente à inclusão digital e ao uso das tecnologias da informática nas comunidades indígenas do estado de Rondônia, o terceiro estado com o maior número de grupos étnicos do nosso país. Os resultados da pesquisa serão apresentados em forma de gráficos e seguidos de uma interpretação.

RELAÇÃO DA QUANTIDADE DE ALUNOS POR MUNICÍPIO E ETNIA		
Município	Etnia	Quantidade de alunos
Guajará Mirim	Oro não	25
	Jaboti	5
	Makurap	3
	Oraramxijeim	4
	Orowaje	3
	Oro waram	4
	Oro mon	4
	Oro at	1
	Oro eo	2
	Cabixi (oro win)	1
Kanoé	1	
Espigão d'Oeste	Cinta larga	5
	Aikanã	2
Vilhena	Mamaidê	1
	Sabanê	5
Seringueiras	Puruborá	1
Cacoal	Suruí	17
Pimenta Bueno	Aikanã	1
	Tupari	7
	Kanoé	3
Alta Floresta	Aricapu	1
	Makurap	1
	Aruá	1
JI-PARANÁ	Gavião	10
	Zoró	12
	Arara	5
Total		133

Tabela 2⁶ : Relação da quantidade de alunos por município e etnia.

6 Tabela elaborada por Edineia Isidoro e Genivaldo Scaramuzza para um projeto de pesquisa desenvolvido no Departamento de Educação Intercultural em 2010.

Perfil dos estudantes indígenas participantes da pesquisa

Os alunos indígenas entrevistados são, em grande maioria, professores do ensino básico em suas comunidades e oriundos do Projeto Açaí [um projeto de formação no magistério de educadores indígenas, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de Rondônia].

Esses indígenas são de comunidades étnicas geograficamente bem distribuídas por todo estado de Rondônia o que nos permite fazer um recorte amplo da situação geral desses grupos étnicos com relação ao uso de tecnologias e da inclusão digital desses povos (cf. abaixo mapa das Terras Indígenas de Rondônia).



Mapa 1: Áreas Indígenas do Estado de Rondônia [Disponível em: <http://picasaweb.google.com/lh/photo/xz46DKaWXv22fSfGBwQ-oQ>. Acesso em 20 de julho de 2011]

Sexo dos participantes

O primeiro ponto analisado refere-se ao sexo dos participantes. Dos que responderam a pesquisa, apenas 18% são mulheres, enquanto que 80% são homens (ver gráfico 1). Para explicar esta diferença de sexo, é preciso verificar a intervenção de fatores culturais, haja vista a multiculturalidade presente no curso. Edineia Isidoro, chefe do DEINTER (Departamento de Educação Básica Intercultural), observa, embora não tenha ainda feito uma pesquisa empírica, que esta diferença deve-se a fatores culturais, visto que na maioria dos grupos étnicos da região a mulher casa-se muito cedo, logo, tem obrigações domésticas e com a maternidade; os homens têm mais contato com a sociedade envolvente, isto significa que eles aprendem mais rápido e facilmente a língua portuguesa. O domínio do português é um fator relevante neste processo visto que é ele a porta de entrada desses alunos à universidade. O português permite ampliar as fronteiras com a sociedade envolvente e com os outros “parentes”.

Assim, a condição do que é a mulher na comunidade, bem como o seu engajamento social é o que motiva/favorece sua entrada no universo escolar/acadêmico.



Gráfico 1 – Sexo dos participantes

Idade dos participantes

Com relação à idade dos acadêmicos indígenas, mais da metade, 55% (cf. gráfico 2), tem entre 31-40 anos. Como já dito anteriormente, grande parte desses acadêmicos já são professores do ensino básico em suas comunidades e oriundos de um projeto de formação de Magistério.

Outro fator que deve ser considerado para entrada mais tardia dos indígenas na universidade é a dificuldade de concluir o ensino médio. A maioria das escolas indígenas oferece apenas o ensino básico; o ensino médio geralmente tem de ser cursado nas cidades próximas e, muitas das vezes, por questões financeiras e/ou culturais e/ou pela distância geográfica, visto que muitas comunidades ficam localizadas em áreas de difícil acesso. Em Guajará-Mirim, por exemplo, para se chegar a muitas comunidades indígenas na época da seca, é preciso enfrentar uma viagem de 15 dias de voadeira, desta forma, a ida contínua de alunos à cidade fica prejudicada ou mesmo impossibilitada.



Gráfico 2 – Idade dos participantes

Computadores nas aldeias

Das comunidades indígenas de Rondônia, mais da metade, 51% (cf. gráfico abaixo) não possuem computadores nas aldeias. Atualmente, o maior empecilho para a instalação deles tem sido a falta de energia elétrica. As terras indígenas, geralmente, estão localizadas em regiões mais afastadas das cidades e quando possuem energia, esta é fornecida por meio de geradores movidos a combustível ou por meio de placas solares.

No estado de Rondônia, poucas comunidades foram atendidas pelo programa “Luz para todos”, do Governo Federal. Dentre elas, destacamos as comunidades Arara, Gavião, Suruí e Karitiana, todas localizadas no perímetro urbano. Nas comunidades Arara e Gavião foi possível implantar um Laboratório de Informática na escola, pois possuem fornecimento de energia 24 horas por dia e alguns outros critérios que serão discutidos adiante.

Note-se que em grande parte destas comunidades que possuem computadores, estes se encontram ainda embalados ou mesmo abandonados nas salas das escolas; os indígenas argumentam não saber manusear essas máquinas e, por medo de usá-las e de danificá-las, preferem não utilizar o material que acaba deteriorado pelo tempo e pela falta de uso.

A UNIR oferece cursos e oficinas de noções básicas de computação para os alunos indígenas. Esses cursos têm tido uma grande procura por este público devido à conscientização da importância da internet para a realização de atividades acadêmicas e mesmo a interação virtual com outros colegas nas redes sociais.

Um fato interessante é que mesmo nas escolas indígenas em que há professores não-indígenas, os computadores também são pouco utilizados, ficando o uso basicamente restrito a confecção de material didático e administrativo de apoio.

Em suma, os problemas apontados pelos professores indígenas para a utilização dos computadores são: (i) a energia para manter esses equipamentos em

funcionamento (nas comunidades que não possuem energia elétrica 24h); (ii) a dificuldade e o medo na utilização dos mesmos; (iii) e a falta de técnicos em informática para fazer a manutenção dos equipamentos e para oferecer suporte técnico nas aldeias.



Gráfico 3 – Quantidade de computadores na aldeia

Acesso à internet na aldeia

O acesso à internet nas aldeias indígenas de Rondônia é hoje um dos grandes entraves para a inclusão digital dos indígenas e também para a implantação de um sistema de educação a distância. Na pesquisa realizada, constatamos que 76% das comunidades indígenas não possuem acesso à internet.

Esse dado justifica-se por critérios já discutidos anteriormente. Como a maioria das comunidades indígenas estão localizadas em áreas de difícil acesso no estado de Rondônia, especificamente em áreas de floresta, o sinal para cone-

xão funciona apenas via satélite. Vale ressaltar ainda que no estado há poucos incentivos para a implantação de laboratórios de informática e de redes de internet nas comunidades indígenas. Dessa forma, os professores precisam buscar apoio e parcerias com universidades, organizações não-governamentais (ONG's), dentre outros.

Atualmente, as duas comunidades indígenas que possuem laboratórios equipados com computadores e internet (Kits Telecentros), Gavião e Arara-Káro, foram beneficiadas por uma parceria com a Prefeitura Municipal de Ji-Paraná, SEDUC e FUNAI, desenvolvida em 2008. Este projeto foi idealizado e concretizado pela professora da UNIR, Neide Borges Pedrosa, que trabalha na expansão deste projeto para outras comunidades da região.



Gráfico 5 – Acesso à internet na aldeia

Você sabe usar o computador?

Apesar da maior reclamação dos alunos indígenas ser com relação ao uso dos computadores, na pesquisa constatamos que mais da metade, 53%, declarou saber usar o equipamento (cf. gráfico 6). Aproximadamente, 80% dos alunos que disseram saber usar o computador possuem apenas conhecimentos básicos de informática, tais como: ligar e desligar o aparelho, abrir uma página de edição de texto, salvar arquivos, etc.

Ressalta-se que durante as aulas de TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), realizadas na etapa presencial do curso, os indígenas têm a oportunidade de aprender os termos específicos da área de informática, noções básicas de formatação de textos, maneiras de se salvar arquivos em diferentes meios (pastas, *pen drives*, etc), abertura de e-mails, pesquisas em sites na internet, dentre outros.



Gráfico 6 – Você sabe usar o computador?

Com que frequência você utiliza o computador?

Sobre a frequência com que utilizam os computadores, 60% dos indígenas responderam que utilizavam pouco e apenas 11% respondeu que utilizavam muito (cf. gráfico 7 abaixo). Dos alunos que utilizam pouco o computador, praticamente todos só fazem uso desses equipamentos quando estão em aulas na universidade ou tendo aulas em laboratórios.

Dos indígenas entrevistados, apenas seis possuem notebooks. Os alunos que moram ou trabalham próximo às cidades possuem mais possibilidade de acesso à rede, pois podem frequentar lan house (estabelecimentos comerciais em que as pessoas pagam para utilizar o computador, internet).

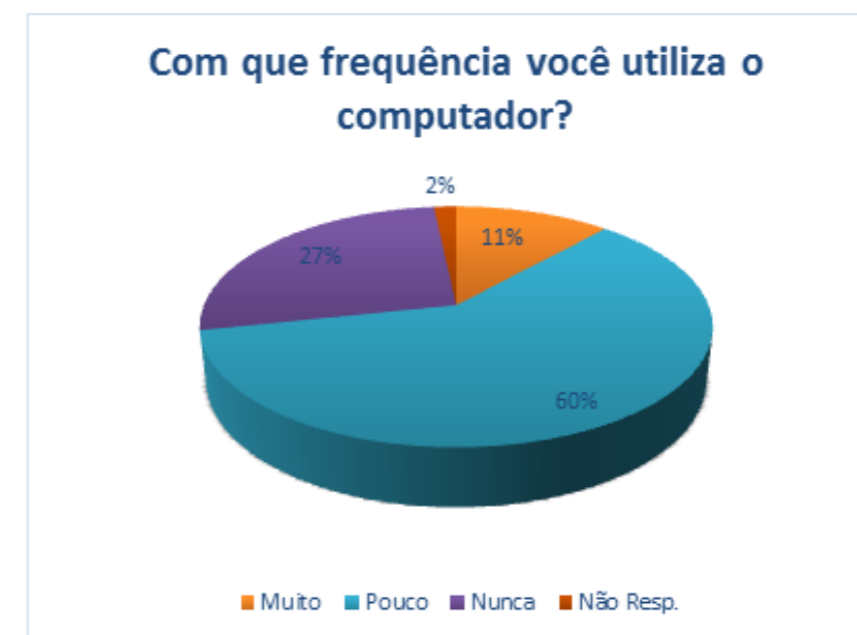


Gráfico 7 – Com que frequência você utiliza o computador?

Com que frequência você acessa a internet?

Sobre a frequência com que acessam a internet, 51% dos indígenas responderam acessar pouco, e 40% responderam nunca ter acessado a internet (cf. gráfico 8).

Dos alunos que responderam acessar pouco, entendem-se uma média de um a três acessos já realizados. Apenas 11% dos entrevistados responderam acessar muito a internet. Esses indígenas, geralmente, moram ou trabalham próximo às cidades ou moram nas aldeias contempladas com os laboratórios de informática.

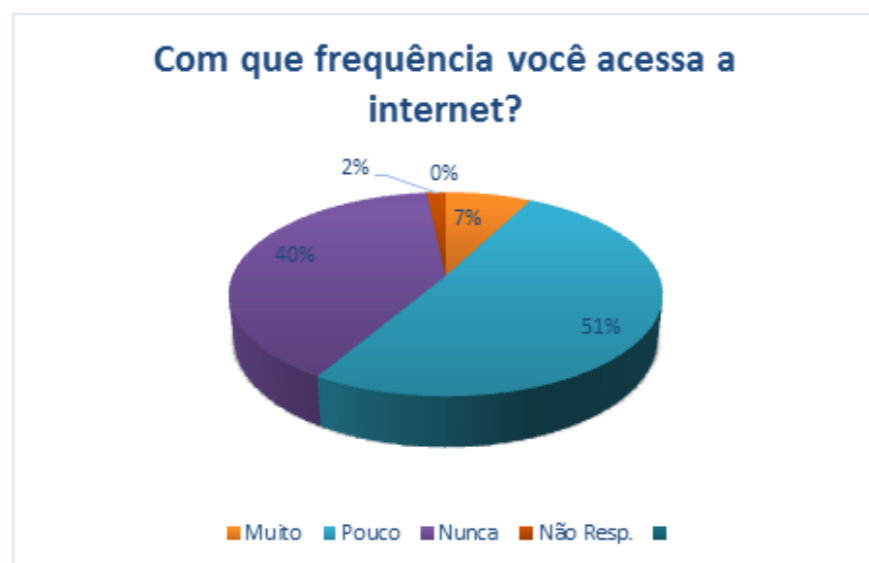


Gráfico 8 – Com que frequência você acessa a internet?

Você já teve aulas/cursos realizados a distância?

Sobre os cursos realizados a distância, 13% dos entrevistados responderam já ter tido esta experiência. Praticamente, todos eles participaram do curso de formação de gestores, o GESAC, promovido pelo Ministério das Comunicações. Com relação ao curso, os alunos declararam:

“Eu gosto um pouco, porque aprendi muito pouco” (Indígena Suruí)

“Tive aula a distância através do programa GESAC, porém infelizmente não concluí” (Indígena Gavião)

“Eu particularmente acho difícil porque não há ninguém para explicar” (Indígena Zoro)

“Com a educação a distância podemos ficar mais próximo da aldeia e da família” (Indígena Sabanê)

Para os indígenas, os cursos a distância também precisam ser diferenciados e adequados às especificidades culturais de cada grupo étnico. A EaD é uma modalidade de aprendizagem antiga, mas que somente agora tem abrangido o público indígena. É uma modalidade de educação que rompe com as barreiras do ensino tradicional e agrega novas metodologias, recursos e ferramentas de ensino. As plataformas virtuais de ensino, por exemplo, oferecem recursos e ferramentas que permitem criar novas estratégias de ensino.

Dessa forma, apresentando os indígenas a este universo, é possível incluí-los neste ambiente virtual de aprendizagem, bem como adaptar estes espaços às necessidades e às especificidades culturais de cada comunidade, promovendo um ensino de qualidade, inovador e que respeite as particularidades de cada povo, proporcionando, ainda, as vantagens que o ensino a distância pode promover, além de contribuir com a formação de sujeitos mais autônomos, reflexivos e pró-ativos.



Gráfico 9 – Você já teve aulas/cursos realizados a distância?

Você acha que a internet pode ajudá-lo (a) na sua formação superior?

Sobre a importância da internet na formação superior, os alunos indígenas foram praticamente unânimes na resposta: SIM (cf. gráfico 10 abaixo). As justificativas para esta pergunta foram organizadas na tabela abaixo:

Justificativa	Número de respostas
Realizar pesquisas	78
Receber o material de estudos na aldeia	18
Interagir com o professor	17
Participar de cursos, oficinas <i>online</i>	8
Conhecer o trabalho de outros grupos étnicos	7
Divulgar trabalhos feitos na comunidade	4
Acompanhar o noticiário	3

Tabela 3- Justificativa sobre a importância da internet

A realização de pesquisas tanto sobre os conteúdos acadêmicos quanto sobre as informações sobre a língua (materna e língua portuguesa) e a cultura (sobretudo os trabalhos antropológicos) foram as principais justificativas sobre a importância da internet.

“Fazer a pesquisa ou até pedir ajuda dos professores de intercultural quando tiver dúvidas de realizar trabalho” (Indígena Oro Nao)

“Pesquisar a língua e animais e outras coisas que a gente precisa para a nossa formação” (Oro Eo)

“Pois é importante porque eu mesmo poderia tirar dúvidas e me ajudaria muito” (Indígena Cabixi)

Receber o material de estudo na aldeia e utilizar a internet para a interação com o professor foram, respectivamente, o segundo e o terceiro ponto mais destacado pelos alunos. No curso de Educação Básica Intercultural, do campus de Ji-Paraná, UNIR, os alunos que possuem acesso à internet já a utilizam para comunicação com a coordenação do curso, principalmente, nos períodos em que estão em suas comunidades desenvolvendo as atividades docente e de pesquisa.

“Tirar dúvidas de pesquisa com os professores, trocar informações sobre as nossas aulas na comunidade e saber de outras culturas e divulgar os trabalhos feitos pela comunidade” (Indígena Karitiana)

“Falando com o professor ou professora tirando dúvidas das tarefas” (Indígena Jabuti)

Participar de cursos e oficinas online, acompanhar o noticiário e conhecer os trabalhos, festas, rituais de outras comunidades também foram argumentos utilizados pelos indígenas para justificar a importância da internet em suas comunidades.

Você acha que a internet pode ajudá-lo (a) na sua formação superior?

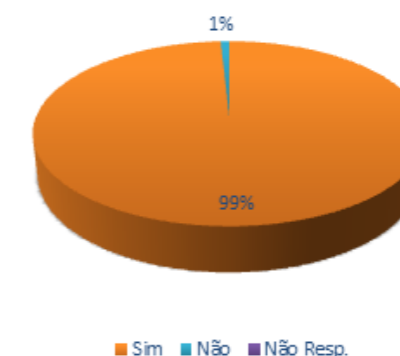


Gráfico 10 – Você acha que a complementação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural poderia ser feita por meio da educação a distância?

Você acha que a complementação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural poderia ser feita por meio da educação a distância?

Sobre a complementação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural ser realizada na modalidade a distância, mais da metade dos indígenas, 62% deles, acreditam que sim (cf. gráfico 11 a seguir).

“Sim até porque nós moramos muito longe da cidade, onde o transporte é de barco e não tem nenhum meio de comunicação” (Indígena Jabuti)

“A internet já poderia está instalada onde há alunos do curso intercultural para que os acadêmicos tenham mais informação” (Indígena Jabuti)

“Se o intercultural tivesse algumas atividades disponíveis no site seria bom” (Indígena Gavião)

A principal justificativa dos indígenas que acreditam na complementação do curso em EaD refere-se a distância e ao isolamento geográfico de suas comunidades e da ausência ou da precária forma de comunicação entre os indígenas e a universidade.

Ressalta-se ainda que apesar da grande maioria dos indígenas do curso de Licenciatura Intercultural da UNIR acreditar na possibilidade da EaD, ainda há uma porcentagem considerável de alunos que não vislumbram este potencial. As hipóteses são várias: falta de condições reais de implantação de laboratórios nas aldeias (como luz elétrica), medo das novas tecnologias, costume com o modelo tradicional, medo dessas tecnologias superarem as tradições, dentre outras. Enfim, para que a modalidade de ensino a distância seja uma realidade possível entre as comunidades indígenas, há ainda muitos desafios a vencer que perpas-

sam, conforme já explicado anteriormente, por questões relacionadas às políticas públicas de inclusão digital.

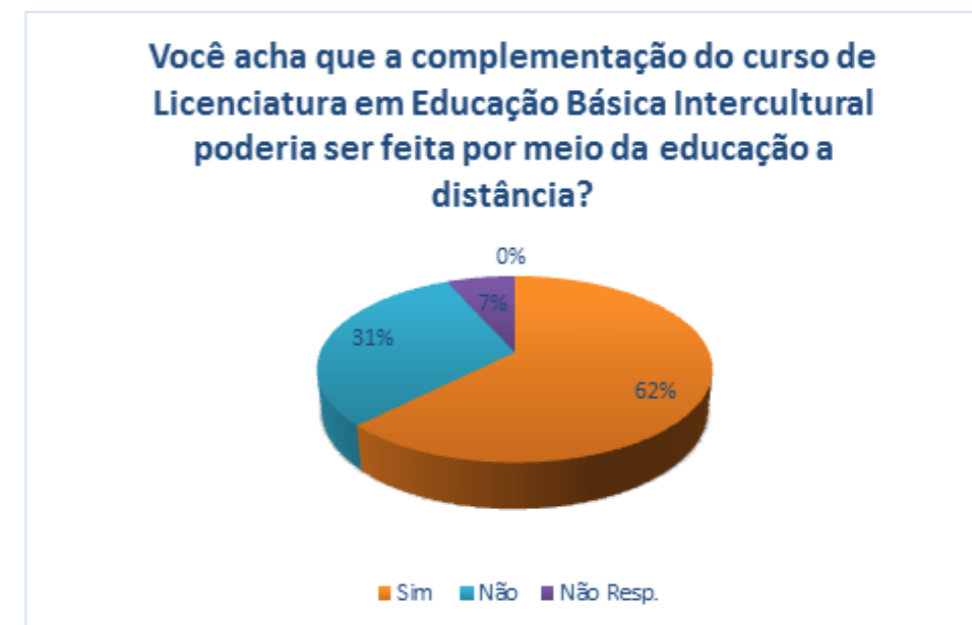


Gráfico 11 - Você acha que a complementação do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural poderia ser feita por meio da educação a distância?

Considerações finais

Diante desses resultados, podemos observar a ausência e a precariedade de políticas públicas de inclusão digital dos povos indígenas que atendam sua formação educacional, profissional e acadêmica e que permitam o acesso ao ensino superior em suas mais diversas modalidades de ensino/aprendizagem.

O indígena de hoje, em sua maioria, quer e precisa participar e apoderar-se dos espaços virtuais ofertados na internet e compartilhá-los com suas comunidades. Souza et alii (2007, p. 3) acreditam

(...) as novas tecnologias de informação democratizam e agilizam as condições de acesso a uma gama variada de informações. Para os estudantes indígenas organizados das mais diferentes e, às vezes, precárias formas em todas as regiões do país os espaços virtuais, por conta das políticas de inclusão são espaços privilegiados de comunicação rápida e em muitos casos de custo zero.

Atualmente, a apoderação dos espaços virtuais pelos indígenas tem acontecido progressivamente, a partir da conscientização da possibilidade de livre acesso à internet e às redes de conhecimento e informação. Abaixo, apresentamos exemplos de três canais de comunicação desenvolvidos e atualizados pelos próprios indígenas: o primeiro do povo *Arára-Káro*, o segundo do povo *Kaingang* e, por fim, um site elaborado por indígenas universitários de etnias diversas. Todos possuem como função principal a divulgação de informações e de conhecimentos gerais sobre os indígenas.



Imagem 1: Blog elaborado pelo professor Sebastião Arara. Disponível em: <http://povoarara.blogspot.com/>.



Imagem 2 – Site do povo Kaingang. Disponível em: <http://kanhgag.org/>

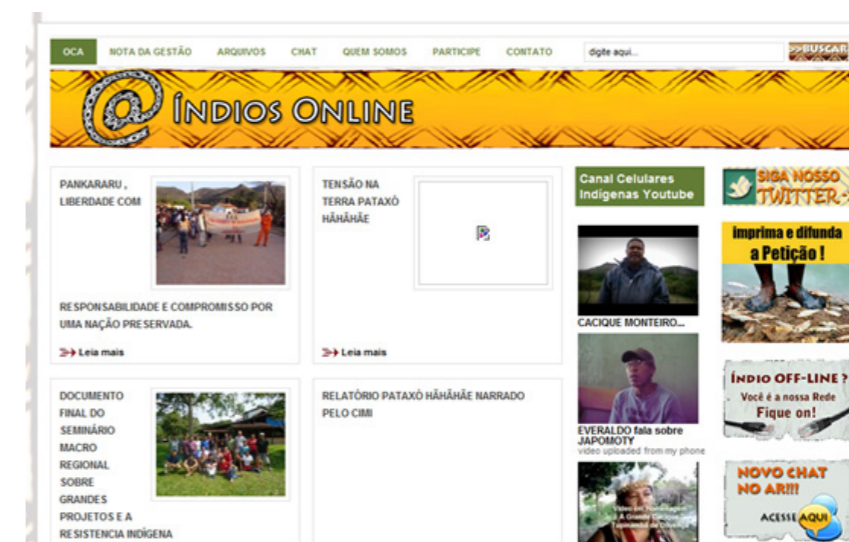


Imagem 3 – Site índios online. Acesso em: <http://www.indiosonline.net/>

Desta forma, neste contexto de EaD, espera-se a possibilidade de ampliação de Projetos de Inclusão Digital e de Políticas Públicas que priorizem as comunidades indígenas, possibilitando inseri-las no mundo virtual e midiático, bem como em ambientes virtuais de aprendizagem.

A implantação dos Kits Telecentros, como de outros projetos de inclusão dentro das comunidades indígenas de Rondônia, permitirá levar a elas o acesso às novas tecnologias de informação, comunicação e educação, bem como propiciará a inclusão digital de toda comunidade indígena, inclusive das lideranças, jovens e crianças.

Sobre a inclusão dos indígenas na modalidade de ensino a distância, podemos considerar que a estratégia diferenciada desta categoria de ensino/aprendizagem e as possibilidades de combinar recursos e ferramentas nos ambientes virtuais de aprendizagem, permitem criar um sistema diferenciado de ensino com metodologias e métodos próprios voltados às necessidades e às peculiaridades de cada comunidade.

Por fim, sabemos que ainda há muito o que se fazer. Levar a educação, em qualquer das modalidades de ensino, para as comunidades indígenas, é um grande desafio que começa, muitas das vezes, com a abertura de estradas e com a implantação de energia elétrica. Garantir ao indígena o diálogo e a socialização com esses novos saberes, é oportunizar a eles a possibilidade de adentrarem em um ambiente virtual livre, sem fronteiras de tempo e espaço, em que possam intercambiar conhecimentos tradicionais de suas comunidades, como também conhecimentos ocidentais.

A inclusão digital é um direito de todos, e os indígenas, como parte integrante de nossa sociedade, também devem ser participantes ativos e protagonistas deste processo, pois como afirmar o estudante Suruí

“A sua importância é aprendizagem dos não branco ter mesmo conhecimentos brancos, pois não branco com indígena tem direito de comandar as tecnologias dentro da aldeia”

(Indígena Suruí)

Referências

AMARO, Rosana. **O Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle seus recursos e atividades.** (s/r)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1998.

CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais.** Disponível em <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf>. Acesso em 16 de julho de 2011.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. O ensino superior para os povos indígenas. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=rEaD&id=285>. Acesso em 31 de janeiro de 2014.

Manual do ponto Gesac. Disponível em <http://www.gesac.gov.br/images/publicacoes/Manual_do_Gesac_2011_-_versao_Web.pdf> Acesso em 30 de setembro de 2011.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SAMPAIO, Wani e Vera da Silva. **Os povos indígenas de Rondônia: contribuições para a compreensão de sua cultura e de sua história.** Porto Velho: Editora da Unir, 1997, 2 ed.

SANTOS, Gersem Luciano dos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje /** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

SOUZA, Hellen C. de et alii. **Povos Indígenas, Tecnologias de Comunicação, Arte e Ensino Superior: O Diálogo Possível.** Comunicação apresentada durante a IX Jornadas Rosarinas de Antropologia. Rosário, Argentina 2007.

Capítulo 4

**LETRAMENTO DIGITAL:
PRÁTICAS DE LEITURA
E ESCRITA EM
AMBIENTES VIRTUAIS**

*Veruska Ribeiro Machado
Josué de Sousa Mendes*

Introdução

A leitura é, fundamentalmente, o processo de compreender o significado da linguagem escrita. Segundo Condemarín (2013), constituiu-se, indubitavelmente, a realização acadêmica mais importante da vida de qualquer estudante, e toda essa importância advém de 28 letras do alfabeto que se articulam entre si de maneira quase infinita e incrível.

Todavia, no mundo da virtualidade, há uma nova concepção de escrita que remete a uma nova forma de leitura. O leitor atual passa a escolher seus percursos de leitura, pois tem possibilidades de conexão entre textos ou partes de textos de diferentes áreas do conhecimento. Nesse ambiente, o processo é valorizado e o leitor é esperado para exercer influência sobre o texto ou ser influenciado por ele.

Mesmo com essa nova configuração, dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) revelam que a leitura não está entre as prioridades dos jovens de 15 anos. Nos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 46% dos estudantes afirmam que leem apenas para obter as informações de que precisam; 41% só leem se forem obrigados; e 24% acham que ler é um desperdício de tempo. Apenas um terço disse que a leitura é um dos hobbies favoritos.¹

É fato que a leitura constitui uma das experiências mais imediatas da vida humana e coincide com o gosto ou desentendimento com a realidade. Nas escolas, essa experiência é aplaudida como um pequeno ingresso, desde os primeiros anos de aprendizagem, a uma necessária etapa da vida adulta. No entanto, para alguns, a leitura hoje está fora de moda, o que não significa que não se leia mais. Certo tipo de leitura (clássica, tradicional, escolar) está sendo suplantada por uma nova leitura, cujos códigos pertencem ao espaço das imagens. Na era

¹ Informações disponíveis em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,jovens-trocam-livros-por-leitura-digital,652713,0.htm>. Acesso em: 18/1/2014.

virtual, não se leem apenas as letras, mas também os signos gráficos e os ideogramas especiais. O leitor atual é um leitor de signos visuais, e a própria literatura já compartilha textos em que letra e imagem se instituem como parte da significação textual.

Afirmar que é importante a leitura entre os estudantes já se tornou lugar-comum. Cabe-nos, porém, questionar por que é importante. E mais: quais as principais razões que colocam a leitura em um patamar tão elevado?

Para Condemarín (2013),

- 1) A leitura é o principal meio de desenvolvimento da linguagem.
- 2) A leitura é um fator determinante do fracasso ou do êxito escolar.
- 3) A leitura expande a memória humana.
- 4) A leitura mobiliza ativamente a imaginação criadora.
- 5) A leitura estimula a produção de textos.
- 6) A leitura ativa e refina as emoções e a afetividade.
- 7) A leitura amplia os processos de pensamento.
- 8) A leitura permite construir saberes próprios.
- 9) A leitura cumpre importante função social.

Já Paulo Freire (2002), vê a leitura como instrumento de emancipação, no sentido de que o leitor elege, escolhe, prefere, nomeia o que pode ser mais intensivamente correspondente às suas necessidades socioantropológicas.

Há de se destacar que, em uma sociedade grafocêntrica, a proficiência em leitura é crucial para que os indivíduos compreendam o mundo em que vivem e continuem a aprender por toda a vida. Os resultados do Pisa 2009 indicam que, em média, os estudantes que leem diariamente por prazer obtêm resultados que equivalem a um ano e meio de escolarização a mais do que os que não leem. Apesar de a leitura por prazer estar associada a um melhor desempenho na escola e à maior proficiência em leitura na vida adulta, menos estudantes hoje estão lendo por prazer (Pisa em Foco n.12, 2011).

Mas que prazer é despertado no leitor quando lê? Com certeza, múltiplos: o prazer estético, o intelectual, o dos sentidos, enfim o prazer que engloba situações diversas durante o ato da leitura, quer pela forma como o texto é escrito e apresentado, quer pela maneira como o leitor se apropria dele. Para Barthes (2002), o texto de prazer enche, satisfaz, contenta e dá euforia; é uma Babel feliz. É despertada, no leitor, uma curiosidade por uma forma de apropriação do texto, e essa apropriação é prazer de leitura, porque mostra que certa experiência íntima dos modos de pensamento não é um sinal de desorganização, mas uma fonte de prazer e de criatividade.

Mesmo com esses argumentos, a leitura não é uma das primeiras opções do brasileiro, conforme demonstra a pesquisa Retratos de Leitura no Brasil 3 (2011), cujo objetivo é diagnosticar o comportamento leitor da população brasileira.

O que os brasileiros gostam de fazer em seu tempo livre

Tabela 01 - Comparação 2011-2007 (% de diferença)

Item	2011	2007	%
Assistir à televisão	85	77	10,38%
Escutar música ou rádio	52	54	-3,71%
Descansar	51	50	2,00%
Reunir-se com amigos ou família	44	31	41,93%
Assistir a vídeos / filmes em DVD	38	29	31,03%
Sair com amigos	34	33	3,03%
Ler (jornais, revistas, livros, textos na internet)	28	36	-32,33%
Navegar na internet	24	18	33,33%
Praticar esporte	23	24	-4,17%
Fazer compras	23	24	-4,17%
Passear em parques e praças	19	19	0%
Acessar redes sociais (Facebook/Twitter/Orkut)	18	Não aparece em 2007	
Escrever	18	21	-14,20%
Ir a bares/restaurantes	18	15	20,00%
Jogar videogames	13	10	30,00%
Viajar (campo / praia / cidade)	15	18	-16,67
Desenhar / pintar	10	Não aparece em 2007	
Ir ao cinema / teatro / dança / concertos / museus / exposições	10	9	11,11%
Fazer artesanato e trabalhos manuais	6	12	-50%
Média de atividades por entrevistado	5,3	4,8	10,41%

Base: População brasileira com 5 anos ou mais: 2007 = 173 milhões; 2011 = 178 milhões.

Fonte: Pesquisa Retratos de Leitura no Brasil, 2009.

Esses dados nos indicam algumas mudanças no comportamento do brasileiro: enquanto assistir à televisão aumentou de 77% para 85%, ler (jornais, revistas, livros, textos na internet) diminuiu de 36% para 28%. Essa diminuição corrobora os dados do Pisa, pois também o percentual de pessoas que se entregam à leitura por prazer nas horas de descanso está diminuindo. Outras informações merecem destaque: navegar na internet saltou de 18% para 24% e acessar redes

sociais (Facebook/Twitter/Orkut), que nem apareceu em 2007, já conta com um percentual de 18% em 2011.

Também uma pesquisa do INEP/MEC, de 2007, já apontava para um crescente uso da tecnologia, o que exigia um redirecionamento dos suportes de leituras:

O interesse dos universitários pela internet cresceu muito nos últimos anos. Em 2002, a internet era o meio de comunicação preferido de apenas 9,5% dos estudantes. Agora [2007], o número subiu para 42%. Talvez por isso o índice de leitura diária de jornais de alunos de públicas e privadas esteja tão baixo. Nas públicas, apenas 15% dos universitários leem jornais todos os dias, enquanto nas privadas, 21,6% fazem o mesmo. Rafael Ayan, estudante de pedagogia, diz que prefere conferir as notícias diárias pela internet. Daniel Campos também não lê jornal e prefere assistir a noticiários na televisão².

Esses dados refletem a mudança de paradigma pela qual passamos. Na era digital, lê-se muito. Entretanto, nessa nova configuração, não são lidos apenas livros, mas também conteúdos de diversos sites, SMS, e-mails e mais uma gama de informação.

Marshall McLuhan (1996) profetizara, antes mesmo de a Internet surgir, que uma nova era estava por vir. Essa nova era não apenas deslocou o eixo da escrita, como também o da leitura, pois são fenômenos estritamente relacionados, cada um com sua especificidade, mas que se correspondem ora no campo da oralidade e da letra, ora no valor do significado e da compreensão.

Essa nova era é marcada pelas tecnologias de informação e comunicação, que revolucionaram a velocidade com que a informação é transmitida e também como essa informação é concebida e recebida. Essa revolução trouxe consequências também para o mundo do trabalho. As inovações tecnológicas têm um efeito profundo sobre os tipos de habilidades necessárias hoje em dia no ² Cf. Correio Braziliense. "Alunos de baixa renda entram mais nas universidades públicas". Brasília, 24 de junho de 2007. Reportagem que analisa o relatório produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), a partir dos dados coletados nos questionários socioeconômicos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) em três anos de aplicação.

mercado de trabalho. A maioria dos empregos com maior potencial de crescimento requer atualmente alguma familiaridade, quando não o domínio perfeito, em navegar por materiais digitais nos quais os leitores determinam a estrutura do que estão lendo, em vez de seguirem uma ordem preestabelecida de texto como se apresenta em um livro (Pisa em Foco n. 12, 2011).

Segundo Soares (2002), atualmente, a cultura do texto eletrônico traz uma nova mudança no conceito de letramento. A autora destaca que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita; ou seja, diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*.

Considerando, pois, as especificidades das práticas de leitura desenvolvidas nesse novo paradigma da era digital, devemos, como educadores, nos questionar acerca das implicações trazidas para o trabalho pedagógico por essas inovações. Desse questionamento surge a pesquisa-ação aqui apresentada, cujo objetivo foi identificar as práticas de leitura, na internet, dos estudantes de um curso técnico subsequente para, em seguida, propor um planejamento pedagógico que insira o desenvolvimento de estratégias de leitura também em meio digital.

Este capítulo está assim organizado: primeiramente, é apresentado o aporte teórico, que aborda questões referentes ao letramento digital e aos multiletramentos. Isso foi feito para auxiliar na compreensão das práticas letradas dos estudantes em ambientes virtuais e também para que seja possível traçar propostas pedagógicas para o ensino da leitura também em meio digital. Em seguida, encontram-se a metodologia e a apresentação e discussão dos dados. Por fim, as considerações finais.

Vale destacar que trazemos para este trabalho resultados parciais da nossa pesquisa, que mostram o comportamento leitor dos estudantes tanto em relação aos impressos quanto no meio digital. Esses dados subsidiarão a discussão, em um segundo momento da pesquisa, de como se deve implementar com qua-

lidade a prática da leitura também em meio digital como formação indispensável aos alunos de cursos técnicos.

Letramento digital

Em linhas gerais, o letramento envolve a capacidade de o indivíduo usar informações escritas para atingir seus objetivos. O termo letramento, portanto, está associado à possibilidade de uso efetivo dos conhecimentos adquiridos e ao desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas. Em virtude disso, algumas áreas do conhecimento fizeram um empréstimo desse termo.

O reconhecimento das necessidades de formação associadas ao conhecimento e domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) deu origem ao conceito de letramento digital. Coll e Illera (2010) esclarecem que o termo letramento digital teve ampla difusão a partir da publicação do livro *Digital Literacy*, em 1997.

O termo letramento digital é utilizado normalmente para designar o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências necessários para um uso funcional e construtivo das TICs. No que diz respeito ao impacto das TICs sobre a cultura letrada, a maioria dos autores pensa que essa revolução terá uma incidência direta sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e sobre os processos de alfabetização (COLL & ILLERA, 2010).

Para Soares (2002), estamos vivendo, hoje, a introdução de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica - o computador, a Internet (*web*), o celular. Segundo a autora, esse é um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel.

Na sociedade da informação (SI), o domínio das tecnologias digitais da comunicação e da informação é necessário, incluindo-se aí a necessidade do domí-

nio das tecnologias digitais de leitura e escrita. São mencionados como aspectos básicos desses novos letramentos “as capacidades de ler textos impressos e não impressos [digitais], dominar as novas e mutáveis tecnologias, manejar a informação e abordar criticamente as mídias e outros textos” (LONSDALE & MCCURRY, *apud* COLL & ILLERA, 2010, p. 296).

Vale também mencionar as dimensões de avaliação dos níveis de aprendizagem apresentadas no relatório elaborado no marco do estudo PISA da OCDE com o objetivo de estabelecer as bases para uma avaliação do letramento em TIC: buscar e ter acesso à informação; utilizar e aplicar esquemas de organização e classificação da informação; interpretar, representar, sintetizar, comparar e contrastar a informação; avaliar juízos sobre a qualidade, relevância, utilidade e eficiência da informação; gerar informação nova e trocar informação com outras pessoas utilizando as TICs (COLL & ILLERA, 2010, p. 306).

Detendo-se um pouco mais nessas dimensões, é necessário refletir acerca da compreensão da informação que está na rede. Para Monereo e Fuentes (2010), saber ler e escrever com suportes tradicionais é uma condição necessária, mas insuficiente, uma vez que a leitura e a compreensão de documentos na internet requerem estratégias específicas:

Ler de forma sequencial, de cima para baixo e da esquerda para a direita, sem perder detalhes, começando sempre pelo início, com muita frequência não é a melhor maneira de gerenciar uma grande quantidade de informação, que pode ser mostrada em diferentes linguagens (gráfico, áudio, vídeo, animação etc) e ter sua origem em outros contextos, acessíveis por meio de *hiperlinks* (MONEREO & FUENTES, 2010, p. 347).

Soares (2002) considera dois elementos como os mais relevantes no que diz respeito à diferenciação entre as tecnologias tipográficas e as digitais de leitura e escrita de textos e hipertextos: o espaço de escrita e os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita.

Sobre o espaço de escrita, a autora afirma que, atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador. Segundo ela, a escrita na tela possibilita a criação do chamado hipertexto, que é fundamentalmente diferente do texto no papel:

O texto no papel é escrito e lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multissequencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é uma unidade estrutural; o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado – enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal (SOARES, 2002, p. 8).

Vê-se, então, que há o desenvolvimento de novas práticas de leitura e de escrita em ambientes eletrônicos que utilizam tecnologias digitais. Ante esse novo contexto, Coll e Illera (2010) recomendam a ampliação do leque de contextos e práticas contempladas nos processos de alfabetização letrada.

Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) fazem um panorama do contexto em que estamos inseridos, marcado pela interconexão. Segundo os referidos autores,

passamos a interagir em uma gama mais ampla de práticas textuais (por exemplo, vídeos podem ser editados e postados na Internet, documentos podem ser enviados em intervalos de segundos ou compartilhados simultaneamente). Somos também assediados por novos gêneros textuais (por exemplo, blogs, anúncios *pop-up* e mensagens de incentivo em *Powerpoint*) e dispomos de recursos tecnológicos que nos permitem optar mais facilmente entre modos de significar (por exemplo, postar uma foto de uma cena ao invés de descrevê-la verbalmente) (NASCIMENTO, BEZERRA & HEBERLE, 2011, p. 531).

Dessa forma, o texto escrito passa a ser apenas uma parte integrante de documentos que incorporam imagens e formas gráficas, seja complementando ou, por vezes, substituindo o texto verbal (BATEMAN, 2008, *apud* NASCIMENTO, BEZERRA & HEBERLE, 2011).

Ademais, nessa convivência entre os textos impressos e os textos digitais, aqueles estão gradativamente perdendo espaço para estes, obrigando-nos a repensar a forma de lidar com a leitura e a escrita.

Diante desse novo contexto, segundo Rojo (2012), surge a proposta de uma pedagogia dos multiletramentos por parte de um grupo de pesquisadores de letramentos denominado Grupo de Nova Londres. O grupo afirma a necessidade de a escola/instituição de ensino tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte, mas não somente, devido às novas TICS. Afirma também a necessidade de as instituições de ensino incluírem nos currículos a grande variedade de culturas já existentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012).

Como ficam os letramentos? Segundo Rojo (2012), a multimodalidade dos textos contemporâneos exige multiletramentos, já que textos compostos de muitas linguagens exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar. Nesse sentido, são necessárias novas ferramentas: áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação.

O grande desafio apontado por Rojo fica por conta de nossas práticas escolares de leitura/escrita serem restritas e insuficientes mesmo para a era do impresso (ROJO, 2012). Nesse sentido, a reflexão que se coloca é: como as tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender?

Metodologia

A metodologia utilizada na investigação apresentada neste capítulo foi a pesquisa-ação. Engel (2000) considera a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa participante engajada. Segundo esse autor, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação, ou seja, desenvolve o conhecimento e a compreensão como parte da prática, sendo, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. Ainda sobre a pesquisa-ação, vale destacar que, para Engel (2000), uma de suas características é que por meio dela se procura intervir na prática de modo inovador no decorrer do próprio processo de pesquisa.

Sobre a aplicação desse tipo de pesquisa na área de ensino, é preciso considerar que a implementação da pesquisa-ação pode ajudar os professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa, sendo atrativa pelo fato de poder levar a um resultado específico imediato, no contexto do ensino-aprendizagem (ENGEL, 2000).

Dessa forma, por causa dos aspectos positivos desse tipo de pesquisa na área de ensino, escolheu-se essa metodologia para a realização da referida investigação. A seguir, serão apresentadas as fases percorridas no projeto, iniciando-se pela definição do problema.

Apesar de haver, no senso comum, a ideia de que as pessoas não leem, ou leem muito pouco, observa-se, ao tomar contato com os estudantes que participaram desta pesquisa, que eles leem muito, na era digital, não livros mas conteúdos de diversos sites, informações diversas, pesquisas realizadas em sites de busca, SMS, e-mails etc. Reforça-se que essa capacidade de navegar por materiais digitais, nos quais os leitores determinam a estrutura do que estão lendo, é reflexo de uma exigência do mundo do trabalho, o que precisa ser levado em consideração, pois a educação profissional formou o contexto desta pesquisa.

Por essa razão, pelos menos duas perguntas precisam ser lançadas frente à necessidade de inovação das práticas pedagógicas, em relação à leitura e à

escrita: os estudantes dos cursos técnicos estão sendo preparados para responder às exigências do mundo do trabalho? Qual é o comportamento leitor desses estudantes?

Considerando, então, a realidade exposta anteriormente, definiu-se como objetivos da pesquisa: i) identificar o comportamento leitor dos estudantes considerando as inovações tecnológicas características da era digital; ii) propor um planejamento pedagógico que inclua as práticas de leitura em meio digital, levando em consideração o comportamento leitor dos estudantes.

Duas asserções foram norteadoras a princípio: i) os estudantes leem e escrevem, entretanto o fazem em uma nova configuração; ii) o trabalho pedagógico, em relação à leitura e à escrita, precisa ser ampliado para dar conta desse contexto.

Definidos o problema e os objetivos da pesquisa, partiu-se para a coleta de dados a fim de identificar o comportamento leitor dos estudantes. Vale ressaltar que os dados foram coletados no decorrer do primeiro módulo do curso de Edificações no segundo semestre de 2013, que teve duração de aproximadamente 5 meses. Participaram da pesquisa somente os estudantes do turno matutino. Destaca-se ainda que esses dados darão subsídio para uma proposta pedagógica que inclua as práticas de leitura em meio digital.

Foram usados como instrumento de coleta de dados: questionário; entrevista; avaliação diagnóstica; observação. As informações obtidas por meio desses instrumentos contribuíram para que se reconhecesse o comportamento leitor dos estudantes, elemento essencial para nortear a proposta de inovação pedagógica de leitura e escrita.

O questionário foi aplicado logo na primeira semana de aula. Ao todo, 47 alunos responderam ao instrumento, cujo objetivo principal era obter informações básicas sobre os estudantes: qual a faixa etária? Há quanto tempo haviam terminado o ensino médio? Leem no trabalho? Em casa? Na internet? Quais as principais dificuldades de leitura que enfrentam?

Também na primeira semana de aula, foi aplicada uma avaliação diagnós-

tica. Essa avaliação já é aplicada a todos os estudantes dos cursos técnicos com o objetivo de o professor conhecer as suas experiências de leitura para definir quais serão as estratégias pedagógicas a serem adotadas em cada turma. As informações colhidas nessa avaliação também foram muito importantes para definir o comportamento leitor dos estudantes. Esse diagnóstico conta com um texto motivador, que é a história de leitor de Maurício de Souza, na qual o cartunista discorre acerca dos motivos que o levaram a se tornar um bom leitor e de como a competência leitora influenciou na sua vida profissional, entre outros aspectos. Além das questões de compreensão leitora sobre esse texto motivador, nessa avaliação, há também uma proposta de produção de texto em que o estudante deve contar a sua experiência de leitura, a sua história de leitor.

Já na segunda semana de aula, a fim de confirmar algumas informações prestadas no questionário e na avaliação diagnóstica, fez-se uma dinâmica com os estudantes, em formato de entrevista. Os estudantes foram colocados em duplas e a cada uma delas foi dado um roteiro de entrevista. Assim, os próprios estudantes se entrevistaram, e as questões estavam relacionadas principalmente às práticas de leitura e escrita. Após fazer as entrevistas, eles tiveram de fazer um quadro de perfil do colega, transformando as perguntas em itens de apresentação do entrevistado. Ao final, cada colega teve de apresentar oralmente o perfil de quem entrevistou, o que possibilitou um diálogo profícuo sobre as práticas de leitura.

Após a aplicação do questionário, da avaliação diagnóstica e da dinâmica das entrevistas, foi possível, com base nos dados levantados, fazer observações em um diário de pesquisa. Essa observação foi norteadora pelas seguintes questões: as preferências em relação à leitura manifestadas no questionário, na avaliação diagnóstica e na dinâmica da entrevista se confirmam no dia a dia do curso? Qual o comportamento dos estudantes quando solicitados a buscar informações em ambientes virtuais?

Essas observações foram feitas em sala de aula, em conversas ocorridas no horário de atendimento ao aluno e nos conselhos de classe.

Acredita-se que as informações obtidas por meio dessa coleta podem mostrar importantes características do comportamento leitor dos estudantes, o que será base para o desenvolvimento de um planejamento pedagógico que envolva as práticas de leitura em meio digital.

A apresentação desses dados está organizada em duas partes: i) características gerais do comportamento leitor dos estudantes; ii) usos da internet. Reforça-se que, neste capítulo, encontram-se resultados parciais da pesquisa, que mostram o comportamento leitor dos estudantes no meio digital. Em um segundo momento da pesquisa, que ocorrerá no segundo módulo, serão propostas ações pedagógicas para implementar a prática da leitura, também em meio digital, como formação indispensável aos alunos do curso técnico.

Apresentação e análise dos dados: o comportamento leitor dos estudantes

O público dos cursos técnicos subsequentes é composto por estudantes que já concluíram a Educação Básica. Isso, por si só, já revela que esses cursos são marcados pela heterogeneidade, uma vez que estão aptos a ingressar neles estudantes advindos de experiências escolares diferenciadas, como o ensino médio regular e a educação de jovens e adultos (EJA). Ademais, há também estudantes recém-saídos do ensino médio e outros que já terminaram a escolarização básica há mais de uma década. Somam-se a essas diferentes experiências escolares a diversidade geracional e a diversidade oriunda das experiências obtidas no mundo do trabalho.

Além desses fatores que caracterizam as turmas de cursos técnicos subsequentes como altamente heterogêneas, é preciso considerar que os alunos que procuram esses cursos trabalham. Por isso, trazem para sala de aula diversas experiências em relação às práticas de leitura e escrita.

Os estudantes que participaram da pesquisa apresentam diversidade geracional, característica presente nos cursos técnicos subsequentes. 38% dos

estudantes têm até 25 anos, sendo que o mais novo desse grupo tem 18 anos; e 4% deles têm acima de 45 anos, sendo que o mais velho tem 73 anos. O gráfico abaixo mostra a faixa etária do grupo.

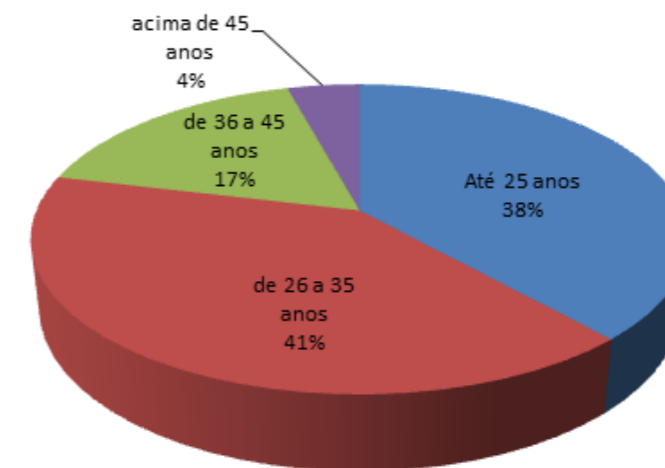


Gráfico 1 – Faixa etária dos estudantes

Algumas informações merecem ser destacadas em relação à faixa etária. Todos os alunos do grupo de até 25 anos afirmam acessar a internet. Os que declaram não acessar a internet estão nas outras faixas etárias. Já em relação ao uso do celular, os respondentes que estão acima de 45 anos declararam não ler nem escrever no celular.

Outra característica que revela a heterogeneidade do grupo é o tempo de conclusão do ensino médio. A maior parte o concluiu recentemente (até 5 anos), entretanto 20% o terminaram há mais de 10 anos. Vale destacar que os dados não mostraram correlação entre o tempo de conclusão do ensino médio e o uso da internet. Entre os que afirmaram não utilizá-la, encontram-se estudantes que já terminaram o ensino médio há mais de 9 anos, mas também os que finalizaram essa etapa há apenas um ano.

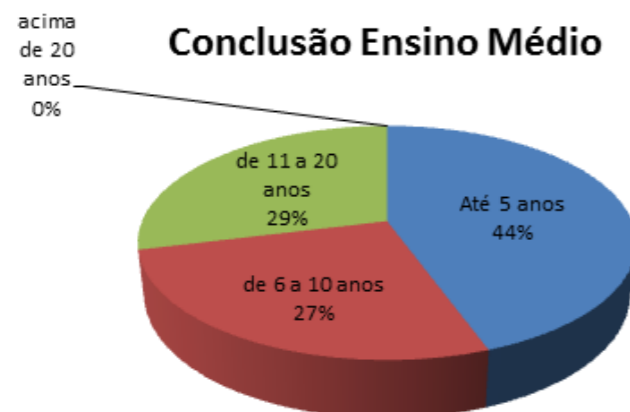


Gráfico 2 – Conclusão do Ensino Médio

Os gráficos acima nos permitem reconhecer como características básicas do grupo a heterogeneidade geracional, havendo estudantes de 18 a 73 anos, e também um variado intervalo de tempo no que diz respeito à finalização da educação básica.

Quando perguntados se precisam ler e/ou escrever no trabalho, a maioria responde positivamente, conforme se observa a seguir.

Necessidade de ler e/ou escrever no trabalho

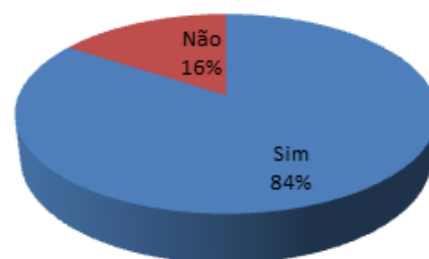


Gráfico 3 – Necessidade de ler e/ou escrever no trabalho

Dentre os estudantes que afirmaram precisar ler e/ou escrever no trabalho, há alguns que indicam a necessidade de navegar por materiais digitais, entretanto a maioria aponta que a principal atividade de leitura relaciona-se à necessidade de recuperação de informações, por exemplo: conferir endereços para entrega de produtos, fazer triagem de correspondência, identificar as reclamações feitas no serviço de atendimento ao cliente etc.

No que diz respeito à escrita, a maioria registra que precisa redigir e-mails diariamente. Sobre as mensagens eletrônicas, Paiva (2004) indica que elas são hoje, possivelmente, o tipo de texto mais produzido nas sociedades letradas, o que exige reflexão acerca de seu uso. Além das mensagens eletrônicas, grande parte declarou precisar produzir relatórios no trabalho.

Foi também questionado aos estudantes se têm o hábito de ler em casa. A maioria afirma que sim e muitos indicam realizar a leitura de textos informativos na internet. Destaca-se que muitos dos que indicam ler jornais e revistas em casa o fazem pela internet. Deve-se observar que esse resultado vai ao encontro de algumas informações apresentadas no início deste capítulo, a saber: a maioria dos estudantes lê especificamente para buscar informações de que precisam (resultado apontado no Pisa); e grande parte dos estudantes tem feito a leitura de jornais pela internet (resultado apontado pelo Inep).

Lê em casa?

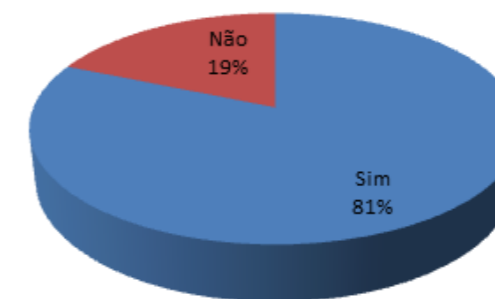


Gráfico 4 – Leitura em Casa

Tipos de leitura que faz em casa

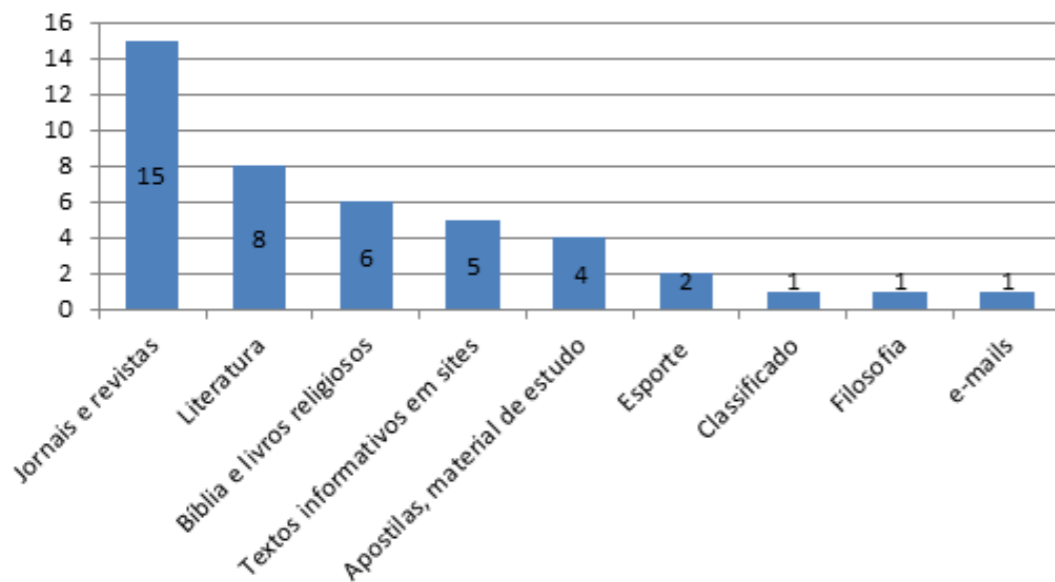


Gráfico 5 – Tipos de leitura que faz em casa

Observando-se os tipos de leitura citados pelos estudantes, podem-se inferir os principais objetivos deles como leitores: ler para informar-se (jornais, revistas, textos informativos em sites, classificado), ler para aprender (apostilas, material de estudo), ler para uso privado (bíblia e livros religiosos, filosofia), ler por fruição (literatura, esporte).

O uso do celular para ler e escrever também foi investigado. A maioria aponta fazer uso do aparelho para esses fins e, como citado anteriormente, entre os mais novos, todos apontam isso como uma prática. Apenas alguns dos estudantes com mais de 45 anos indicam não ter esse hábito.

Usa o celular para ler e escrever?

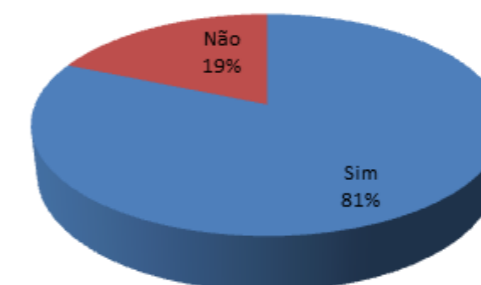


Gráfico 6 – Uso do celular para ler e escrever

Situações em que o celular é utilizado para ler e escrever

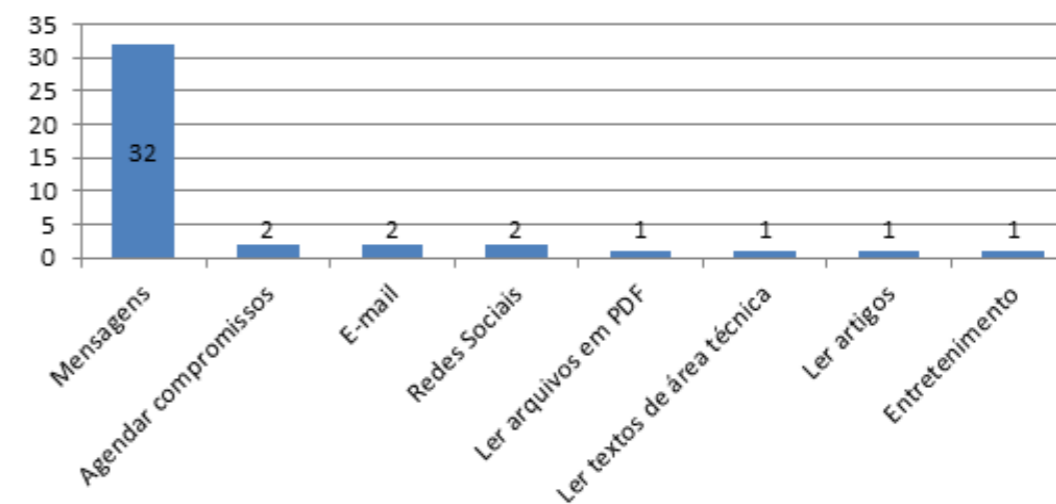


Gráfico 7 – Situações de uso do celular para ler e escrever

Como já era esperado, a maior parte dos que alegam utilizar o celular para leitura e escrita aponta o envio e o recebimento de mensagens como a situação mais comum em que se utiliza o aparelho para ler e escrever. Surpreende-nos,

entretanto, a diversidade de situações, além das mensagens, em que o celular é utilizado para ler e escrever. Os dados dessa investigação comprovam que o celular tem sido o recurso para as pessoas escreverem e lerem.

Mesmo imersos em práticas de letramento em diversos contextos, a maioria dos estudantes, quando questionados se sentem dificuldades para ler, indicam que têm.

Dificuldade para ler

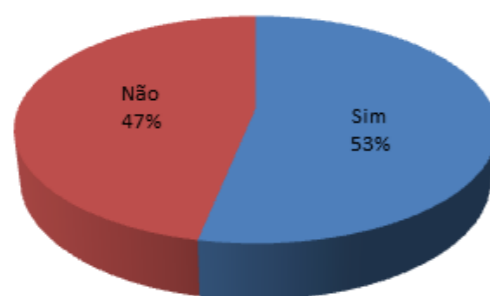


Gráfico 8 – Dificuldade para ler

Dificuldades de leitura

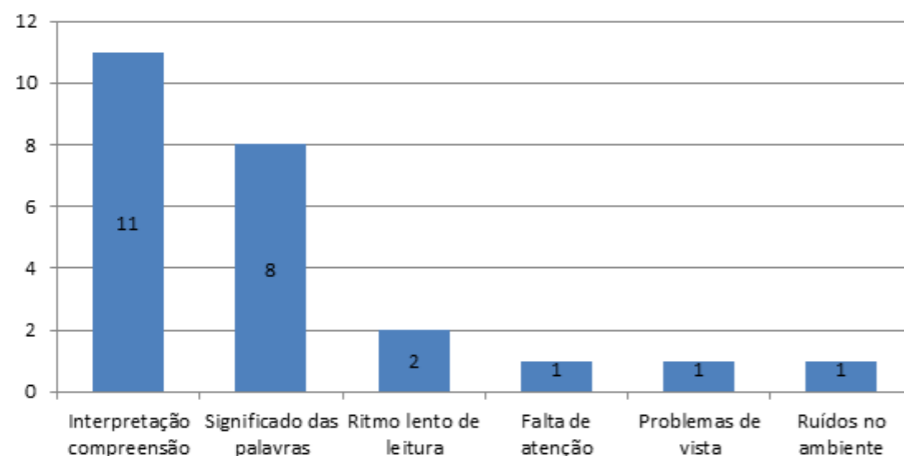


Gráfico 9 – Dificuldade de leitura

As principais dificuldades são a compreensão do que se lê e o significado das palavras. Há de se considerar quão complexa é a compreensão de textos, que, segundo Palacios (2003), requer diversas habilidades: decodificação, reconhecimento do vocabulário, utilização de conhecimentos prévios, capacidade de usar o texto para gerar novas aprendizagens. Diante da dificuldade de compreensão textual, cabe o seguinte questionamento: como fazer diante da leitura em ambiente hipertextual? Quais recursos pedagógicos utilizar para desenvolver uma pedagogia de leitura que dê conta dessa complexa realidade?

Usos que faz da internet

As questões anteriores dão um panorama do comportamento leitor/escritor dos estudantes. É possível reconhecer que, em turmas heterogêneas, com grande diversidade geracional, encontram-se jovens e adultos trabalhadores imersos em diversas práticas de leitura e escrita em seu cotidiano. Olhando mais detidamente para essas práticas, observa-se, no dia a dia desses alunos, a existência de práticas sociais de leitura e de escrita propiciadas pelas tecnologias de comunicação eletrônica - o computador, a Internet (web), o celular.

Nesta seção, será colocado em foco o uso que se faz da internet para que se compreenda com mais clareza a que tipo de leitura e escrita os estudantes estão expostos no meio digital. Primeiramente, encontra-se o gráfico que indica o percentual dos que acessam a internet. Como já é de se esperar, 91% deles estão conectados.

Acesso à internet

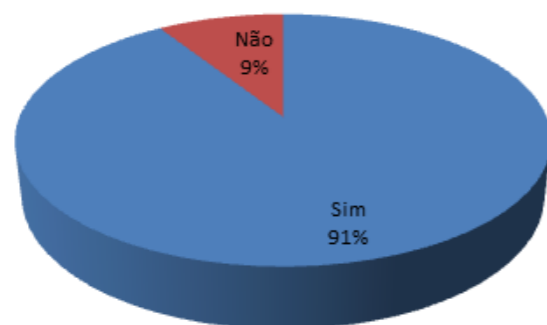


Gráfico 10 – Acesso à internet

É preciso também identificar com qual objetivo estão conectados: para divertir-se? Para trabalhar? Para informar-se? Para aprender? O gráfico a seguir permite que se reconheça o que os estudantes mais fazem na internet.

O que faz na internet

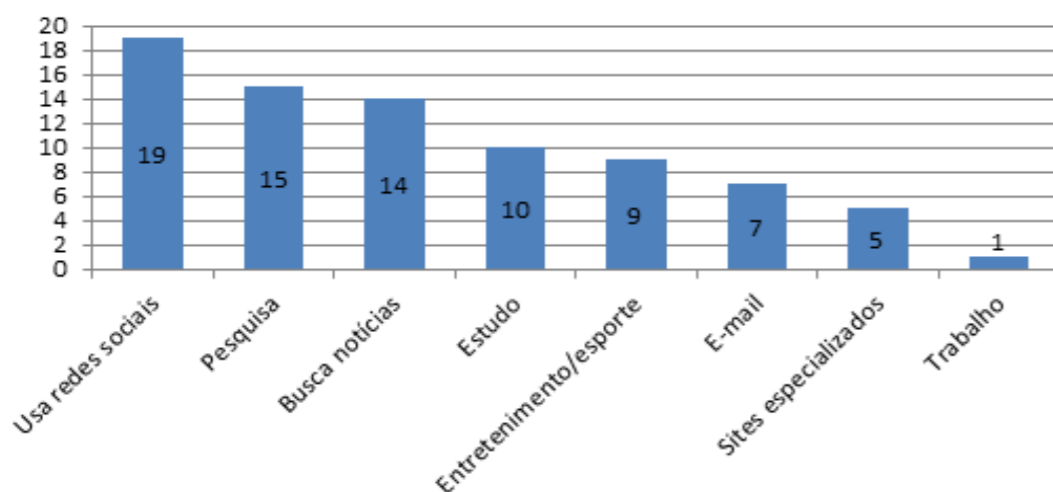


Gráfico 11 – Usos que faz da internet

No que diz respeito ao letramento em leitura, tanto no papel quanto no meio digital, considera-se a necessidade de que o leitor compreenda os textos que lê, utilize-os e seja capaz de refletir sobre eles, para que alcance objetivos pessoais, construa conhecimento, desenvolva o potencial individual e participe ativamente da sociedade. Estarão os estudantes que participaram desta investigação com todas essas habilidades desenvolvidas e com capacidade de demonstrar desempenho satisfatório em leituras impressas e digitais?

Observando-se os usos da internet aqui apontados, constata-se que os estudantes têm contato com textos digitais que são de autoria e também com textos baseados em mensagens. Essa distinção é apresentada no Relatório PISA 2009 e pode contribuir para a interpretação dos dados. Segundo o referido relatório, o texto de autoria é aquele que não pode ser modificado, estando o leitor receptivo a ele. São exemplos desses textos os que são produzidos por órgãos governamentais, empresas, instituições. Já os textos baseados em mensagens são interativos e colaborativos, podendo o leitor alterar ou adicionar conteúdos.

Considerando que as redes sociais foram as mais citadas pelos estudantes, constata-se que a maior parte deles, então, tem contato com textos baseados em mensagens, mais interativos e colaborativos. Apesar disso, há um alto percentual que busca a internet para pesquisar, informar-se, estudar. Na maioria das vezes, os textos com os quais os estudantes se deparam quando buscam a internet com esse fim são de autoria.

Ainda sobre textos de autoria e textos baseados em mensagem, vale mencionar alguns relatos coletados em conselhos de classe. Alguns professores resolveram utilizar a plataforma moodle para postar materiais. Sabe-se que esse ambiente virtual de aprendizagem aponta para uma construção compartilhada do conhecimento, além de possibilitar a socialização dos participantes, havendo nele, portanto, a presença de muitos textos baseados em mensagem. Entretanto, quando os estudantes são inquiridos nos conselhos de classe para exporem por que não estão procurando os materiais no moodle, fica claro que esse ambiente virtual de aprendizagem está sendo usado apenas para disponibilizar materiais

educacionais, repetindo os mesmos padrões de uma aula meramente expositiva, em que não há interação. De acordo com os relatos dos conselhos de classe, quando o material educacional é colocado no Facebook, prática adotada por alguns professores, há muito mais interesse por parte dos estudantes. Isso ocorre por causa do caráter interativo e colaborativo dessa rede social, o que também deveria ocorrer com o moodle. Quando questionados acerca do que mais lhes atrai no Facebook, alguns estudantes afirmam: “o fato de ser correspondido”. Essa resposta demonstra certa preferência dos estudantes por textos baseados em mensagens, que lhes permitem maior interação.

Os usos da internet apontados pelos estudantes indicam que, na leitura a que são expostos no meio digital, eles precisam localizar e recuperar informações, que é o que, por exemplo, ocorre quando pesquisam, buscam notícias, visitam sítios especializados. Precisam também compreender toda essa gama de textos à qual têm acesso e ser capazes de integrar informações e estabelecer relações entre elas. É preciso também refletir sobre os textos e analisá-los. Por exemplo, alguns estudantes que apontam como principal uso da internet a busca de informações e a pesquisa, muitas vezes, limitam essas atividades a uma busca simples no google. Reconhece-se, no entanto, a necessidade de que haja, diante dos textos que resultam dessas buscas, uma postura crítica e analítica, com o objetivo de identificar a qualidade das informações. Monereo e Fuentes (2010), citados anteriormente, indicam que a leitura e a compreensão de textos na internet requerem estratégias específicas dada a grande quantidade de informações apresentadas em diferentes linguagens e a dificuldade de gerenciamento dessas informações.

Um último ponto que merece ser observado no que se refere às respostas dos estudantes é sobre os objetivos com os quais leem textos em meio digital. Leem por questões pessoais: para relacionar-se, para divertir-se, para buscar curiosidades. Leem também com foco voltado para a aprendizagem: ler para aprender. Leem ainda por exigência ocupacional: ler textos relacionados ao local de trabalho para desempenhar tarefas.

Considerações finais

Os dados referentes ao comportamento leitor dos estudantes e aos usos que fazem da internet demonstram como eles interagem com uma gama mais ampla de práticas textuais e como convivem também com diversos gêneros textuais.

As informações coletadas na investigação apontam que os estudantes, embora não necessariamente leiam por prazer, estão expostos a esse tipo de atividade em vários contextos e a realizam com diversos objetivos (envolvendo-se, portanto, em diversos eventos de letramento), destacando-se a leitura com foco na busca de informações.

Sobre a leitura e a escrita nas atividades laborais, percebe-se que a maioria do grupo já precisa lidar com as denominadas “novas práticas de leitura e escrita”, tendo de navegar por materiais digitais. Entre essas práticas, destaca-se a alta incidência dos que precisam escrever constantemente e-mails. Observou-se que a maior parte das atividades que envolvem leitura no trabalho está voltada para a localização de informações. Outro ponto importante observado é o uso do celular como recurso para ler e escrever. Apenas alguns estudantes com mais de 45 anos indicaram não utilizar esse recurso. Entre os mais novos, todos o utilizam não só para enviar e receber mensagens, mas também para divertir-se, buscar informações, estudar.

Ainda que estejam envolvidos em diversas práticas de letramento diariamente, a maior parte dos estudantes reconhece ter dificuldade para compreender o que lê, o que pode ser ainda mais agravado quando essa atividade ocorre no meio digital, dada a grande quantidade de informação, disponível em diferentes linguagens, que precisa ser gerenciada. Cabe aprofundar este estudo para que sejam identificadas quais são as principais dificuldades para compreender textos na internet e, assim, propor estratégias de compreensão leitora que possam desenvolver a proficiência leitora dos estudantes.

Em relação aos usos que fazem da internet, as redes sociais configuram-se

como o principal uso. Em observações de campo, foi possível identificar que um dos atrativos dessas redes sociais é exatamente o seu caráter interativo e colaborativo. Embora as redes sociais sejam citadas por um maior percentual, há de se considerar o número significativo de estudantes que utilizam a internet para informar-se, pesquisar, estudar. Esse uso indica a busca do meio digital, muitas vezes, com o objetivo de obter alguma informação específica com maior agilidade. Nesse sentido, reconhece-se a necessidade de desenvolver estratégias de leitura e de compreensão dos materiais disponíveis no meio digital, entre as quais a capacidade de gerenciar diversas informações e de selecioná-las adequadamente.

Constata-se, pois, haver a necessidade do domínio das tecnologias digitais de leitura e escrita. Considera-se que, para um bom desempenho leitor no meio digital, é preciso ir além de localizar e interpretar informações específicas em contextos familiares. É preciso localizar, analisar e avaliar criticamente informações em um contexto com o qual os estudantes não têm familiaridade. É preciso também ser capaz de navegar por variados sítios da Internet sem orientação explícita e lidar com textos de formatos variados (PISA em Foco n. 12, 2011).

O desafio que se coloca para que se consiga formar leitores com um desempenho satisfatório em relação à leitura no meio digital é o que aponta Rojo (2012): nossas práticas escolares de leitura/escrita já eram restritas e insuficientes mesmo para a era do impresso e agora precisamos do impresso e do digital. Como, nesse contexto, as tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender? A segunda etapa desta investigação deverá debruçar-se sobre essa questão para apontar alternativas pedagógicas que possam desenvolver a competência leitora dos estudantes cujo perfil foi aqui descrito, de forma que eles possam ter desempenho satisfatório na leitura de impressos e no meio digital.

Por fim, cabe destacar a importância de pesquisas que investigam as práticas de leitura em ambientes virtuais para a educação a distância, pois há que se considerar que a leitura é arquivcompetência, sendo, pois, essencial para que o estudante alcance a aprendizagem. Dessa forma, desenvolver a competência leitora dos estudantes é condição para que alcancem bom desempenho tanto na modalidade presencial quanto a distância.

Referências

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARTON, D. **Literacy**: introduction to ecology of written language. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- COLL, C. & ILLERA, J. L. R. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. In: COLL, C. & MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 289-310.
- CONDEMARÍN, M. **Estrategias para la enseñanza de la lectura**. Santiago, Chile: Ariel Educación, 2013. (2ª edição)
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Paraná, n. 16, p. 181-191, 2000.
- FAIRA, Z. (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2002.
- INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)**: resultados nacionais Pisa 2009. Brasília: Inep, 2012.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. & MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- _____. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 1996.

MONEREO, C. & FUENTES, M. Ensino e aprendizagem de estratégias de busca e seleção de informações em ambientes virtuais. In: COLL, C. & MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 346-365.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez., 2011.

OCDE. **Os estudantes de hoje leem por prazer?** Pisa em Foco nº 8, set./2011. Disponível em: www.inep.gov.br. Consultado em: 10/1/2014

_____. **Meninos e meninas estão preparados para a era digital?** Pisa em Foco nº 12, jan./2011. Disponível em: www.inep.gov.br. Consultado em: 10/1/2014.

PAIVA, V. L. M. O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C. (Orgs.) **Hipertextos e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 68-90.

PALACIOS, M. A. **Estrategias de lectura para la comprensión de textos**. Huancayo, Peru: Grapex Peru S.R.L., 2003.

PRETO-BAY, A. M^a R. Acesso social, práticas educativas e mudanças teórico-pedagógicas ligadas ao gênero textual. In: Scholze, L. & Rösing, R. M. K. (orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p 17-35.

ROJO, R. (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. & MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez./2002.

_____. Língua, Escrita, Sociedade e Cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, nº 0, p.5-16, 1995.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Adultos não alfabetizados: a avesso do avesso**. São Paulo: Pontes, 1988.

Capítulo 5

**LETRAMENTO DIGITAL E A
EDUCAÇÃO DE ADULTOS:
A EXPERIÊNCIA DO
PROFUNSIONÁRIO NO IFB**

*Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos
Cláudia Luiza Marques*

Introdução

Retornar à sala de aula depois de alguns anos longe dela não é uma tarefa fácil. A rotina da vida urbana muitas vezes vai afastando a vontade de se capacitar e melhorar o nível profissional, criando uma barreira entre a oportunidade de hoje e as dificuldades do amanhã. Embora as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) estejam presentes no cotidiano da maioria, principalmente pela popularização do uso da telefonia celular, ainda há muitos que não têm acesso ao computador e à internet. Estudar sem sair de casa é uma grande possibilidade para muitos que precisam trabalhar e a oferta de cursos online ou a distância pode viabilizar essa formação.

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais abriram diversas vagas desde a sua implantação, em 2008, ofertando cursos de formação técnica presenciais e a distância, de curta e média duração, para tornar possível o retorno à sala de aula. Nesse sentido, o presente capítulo baseia-se na experiência da implantação do Programa de Formação Técnica para Funcionários da Educação (Profucionário) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), especificamente no campus Gama. Esse programa é um exemplo de atendimento a um público diferenciado que deseja se capacitar, sem deixar de conciliar estudo e trabalho em sua rotina diária.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência sobre o desenvolvimento do programa Profucionário, oferecido no IFB para os profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, buscando refletir sobre as possíveis contribuições da educação a distância para o processo de formação de jovens e de adultos, tendo como referência esse programa.

O Profucionário tem merecido destaque em função do público diferenciado que atende, formado por grupos cuja faixa etária está acima da média da-

queles que frequentam regularmente a sala de aula, ou seja, entre 25 e 55 anos. Esses indivíduos, na sua maioria, passaram pelo ensino médio há alguns anos e, por motivos diversos, não prosseguiram para o ensino superior, o que pode significar que o conhecimento adquirido durante a última fase escolar não foi suficiente para mantê-los no ambiente escolar. Para atender a especificidade desse público, ressalta-se como relevante considerar que

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola (FREIRE, 2011, p.62).

Diante das especificidades deste público, observa-se que a Educação a Distância (EaD) vem se apresentando como uma possibilidade interessante e inovadora, no que se refere à educação de jovens e adultos. Nesse aspecto, o letramento digital configura-se como conceito amplamente discutido, percebendo-se as relações dos sujeitos com “as práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo” (BUZATO, 2003, p.02).

Revisitando conceitos

Com o objetivo de refletir sobre a realização do Profucionário, bem como analisar a formação por ele ofertada, foram exploradas fontes bibliográficas disponíveis para um maior aprofundamento do tema. Dessa forma, fez-se necessária uma melhor compreensão do que se entende por Educação a Distância e de como ela se constitui como modalidade de ensino. É importante também que se compreenda a importância do letramento digital no contexto da EaD.

Educação a distância como modalidade de ensino

Moore e Kearsley (1996) definem Educação a Distância (EaD) como um conjunto de métodos instrucionais em que as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, mesmo que existam ações continuadas que se efetivem na presença do aluno. Ainda, segundo os autores, a Educação a Distância pode ser entendida como “o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias [...]”. Os autores destacam também que “[...] alunos e professores estão em locais diferentes [...] e [...] dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir” (2007, p. 1 e 2).

Nesse sentido, a EaD pode ser entendida como um modelo em que professor e aluno se encontram separados espacial e temporalmente, havendo a possibilidade dos encontros presenciais e mediados pelo uso de tecnologia. Para Kramer (1999), existe uma relação que é praticamente indissociável entre a EaD e as tecnologias da comunicação, pois as últimas são os meios indispensáveis ao funcionamento do sistema, sem os quais a EaD não se realiza.

A EaD pode, também, ser definida como uma

Relação professor-aluno ou ensino-aprendizagem mediada pedagogicamente e mediatizada por diversos materiais instrucionais e pela orientação tutorial. Isto é válido tanto para ambientes pedagógicos tradicionais como para aqueles que usam as novas tecnologias” (RIANO, 1997, p. 20).

No Brasil, Alves (2009) afirma que estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostram que, pouco antes de 1900, já existiam anúncios em jornais do Rio de Janeiro que ofereciam cursos profissionalizantes de datilografia, ministrados por professoras particulares, indicando o início da EaD no país.

A Figura 1 mostra as cinco gerações de educação a distância, iniciadas pelo envio de materiais de estudos por correspondência, até o advento e popularização da internet/web nos dias atuais.

Figura 1: Cinco gerações de Educação a Distância



Fonte: Educação a Distância – Uma Visão Integrada. (MOORE, M.; KEARSLEY, G., 2007)

O termo educação aberta e a distância também tem sido usado na tentativa de associar a modalidade a distância com as necessidades do mundo atual globalizado. Nesse caminho, a ênfase deve ser dada na maior autonomia do estudante, na flexibilidade e na abertura do sistema. Deve haver um olhar mais cuidadoso ao processo de aprendizagem, e não só ao processo de ensino (BELLONI, 2003).

Em 27 de maio de 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância – SEED, pelo Decreto nº 1.917. Como inovação, foi implementado o canal TV Escola

e o programa Informática na Educação. O marco legal da expansão da EaD foi o artigo nº 80 da LDB (1996), cujo *caput* dispõe que “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”. A partir deste, surgiram diversas regulamentações, em seus parágrafos, como o credenciamento de instituições, os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas, objetos de normatização pelo Decreto nº 2.494/98, substituído, em 19 de dezembro de 2005, pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), que caracteriza a educação a distância.

A EaD, disposta pelo Decreto nº 5.622/05, é caracterizada como a 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” (Decreto 5.622/05; Art. 1). Já para Nogueira e Moraes (2010), apesar de o Decreto nº 5.622/05 estabelecer diretrizes gerais para credenciamento de instituições e para a oferta de cursos em EaD, ainda há a carência de mecanismos de regulação e supervisão quanto às condições de oferta desses cursos e das instituições que os disponibilizam, sobretudo quanto à multiplicidade de formatos de cursos e metodologias adotadas para a modalidade.

Outra disposição legal federal de grande importância é a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), pelas consequências que traz para a educação presencial, que permite o limite de 20% da carga total do curso às instituições de ensino superior na oferta de disciplinas que utilizem a modalidade semipresencial, caracterizada como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota”.

Levy (1999, p.158) destaca a grande diferença introduzida pela EaD para a educação:

A EaD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hiper-mídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede.

E Moran enfatiza que:

Em poucos anos dificilmente teremos um curso totalmente presencial. Por isso caminhamos para fórmulas diferentes de organização de processos de ensino-aprendizagem. Vale a pena inovar, testar, experimentar, porque avançaremos mais rapidamente e com segurança na busca destes novos modelos que estejam de acordo com as mudanças rápidas que experimentamos em todos os campos e com a necessidade de aprender continuamente. (MORAN, 2007, p.1)

Ainda para o autor, o semipresencial tende a avançar, porque crianças e jovens já têm uma relação com a Internet, redes, celulares e multimídia. É importante ressaltar que a EaD utiliza certos recursos didáticos, no caso os multimeios tecnológicos que têm por objetivo promover a mediação entre professor e aluno no sentido de compensar a distância física entre eles. Para Velásquez (2006), o material didático tem uma função determinante na construção do conhecimento, além de, em alguns casos, ser o primeiro meio de contato do aluno com o curso e com o seu professor.

As tecnologias são utilizadas na Educação a Distância de diferentes maneiras, e podem envolver de tal forma o aluno que acabam por conduzi-lo à participação ativa na construção de seu conhecimento, na produção conjunta de aprendizagem e no desenvolvimento de atividades comuns à prática educacional. De um modo geral pode-se afirmar que a EaD aplica as tecnologias disponíveis para fazer acontecer o processo de ensino e aprendizagem, superando as barreiras do espaço e do tempo. (GUAREZI, 2009).

A EaD, então, deve ser pensada desta forma inovadora, buscando construir

no aprendente posturas críticas e criativas, desenvolvendo uma atitude investigativa e fundamentada na produção de conhecimento (PRETI e ARRUDA, 2004).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2012, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), a EaD cresceu mais que a educação presencial de 2011 a 2012. Em um ano, houve um aumento de 12,2% nas matrículas da EaD, enquanto a educação presencial teve um aumento de 3,1%. Apesar do crescimento, o ensino a distância ainda representa apenas 15,8% das matrículas.

O Ministério da Educação, através do Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007 (específico para o ensino médio), criou o programa de Educação Técnica a Distância da Rede Federal através do programa e-Tec¹ Brasil, no qual permitiu a participação de Institutos Federais de Ensino na oferta da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos, públicos e gratuitos no país.

Segundo Belloni (2003), as realizações no campo da EaD serão um grande impulso para a melhoria do ensino presencial, já que as inovações metodológicas e tecnológicas necessárias à EaD estarão sendo vividas pelos mesmos professores da educação presencial, que, inevitavelmente, levarão os aspectos positivos para a sala de aula presencial, renovando os processos pedagógicos. Essa renovação chega a bom tempo, já que os alunos estão cansados das metodologias tradicionais da sala de aula presencial, principalmente quando outras possibilidades já se apresentam com a *internet*, as redes, a multimídia, já presentes na vida cotidiana, e inexplicavelmente distantes das salas de aula presenciais (MORAN, 2004).

Mercado (2004) afirma que a EaD não é uma modalidade para todos os alunos, ou seja, não é adequada para aqueles que são desmotivados e que necessitam de atenção do professor, mas é ideal para os que têm motivação, vontade de aprender e autonomia ou também para aqueles que, por alguma razão (família

¹ Lançado em 2007, o sistema Rede e-Tec Brasil visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Os cursos serão ministrados por instituições públicas. (BRASIL, 2014)

lia, trabalho ou outra), não podem fazer um curso presencial.

Letramento digital e educação a distância

Para Kleiman (1995), letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e para objetivos específicos. Em obra posterior, a mesma autora entendia o letramento como sendo um conjunto de práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita (KLEIMAN, 1995, p. 181).

Soares (2002) defende a necessidade de compreendermos a palavra e o fenômeno letramento de forma mais ampla, considerando não apenas o contexto da cultura do papel, mas também o da cibercultura. Nesse sentido, torna-se importante recorrer a Buzato, que define letramento digital como:

Conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (2006, p. 16).

Para ele, é preciso considerar contextos culturais e situacionais. E, de acordo com Soares (2002, p. 151), letramento digital é “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Lévy (2006) hierarquiza o conhecimento existente nas sociedades em três formas distintas: a oral, a escrita e a digital, que nos reportam para percepções e comportamentos de aprendizagem diferenciados. A forma oral ou linguagem falada é considerada por alguns autores como nossa primeira tecnologia. Associada aos sistemas físico-corporais, limitava o indivíduo ao espaço circunscrito do seu grupo, onde transitava e se comunicava. Caracteriza-se pela repetição e

se repete por meio de músicas e versos, de histórias contadas e transmitidas nos círculos de geração para geração. Essas características ainda perduram na linguagem oral contemporânea, em que prevalecem as imagens e os sons, principalmente da televisão. Para o autor, a terceira forma de apropriação do conhecimento dar-se-ia no âmbito das novas tecnologias da informação e comunicação.

Nesse sentido, alguns estudos já sinalizam a necessidade de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, definido como letramento digital que, segundo eles, tem em vista a necessidade dos indivíduos de dominarem práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e de alfabetização. Para Bruno e Rangel (2009, p.131): “letramento digital significa utilizar a tecnologia a partir de um olhar crítico, conseguir reconstruir suas relações com o mundo e, a partir dessa mediação digital, reconstruir sua própria identidade”.

Uma vez que os alunos dos cursos da EaD são pessoas mais adultas, observa-se que, geralmente, são mães e pais de família e, por essa razão, têm suas preocupações domésticas e pessoais acentuadas. Nesse sentido, apresentam maiores dificuldades no início do curso, pois precisam organizar seu tempo para conseguir se dedicar aos estudos e à família. Essa dificuldade poderá ser minimizada se a razão de ele buscar estudar estiver diretamente ligada à possibilidade de aumento de salário. A dificuldade maior se concentra no início do curso, pois, conforme ocorre o seu desenvolvimento, a busca de conhecimento por parte do aluno ganha mais significado e ocorre um aumento no seu interesse, conseqüentemente, os alunos se dedicam e se comprometem mais (BARRENECHEA, 2003). Já que as maiores dificuldades concentram-se no início do curso, conclui-se haver necessidade de que os programas de educação a distância voltados para esse público sejam capazes de preparar esses alunos para o desenvolvimento do letramento digital.

A experiência com o Profuncionário no IFB

O Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, institui a política nacional de formação dos profissionais da educação básica e dispõe sobre a formação inicial em serviço dos funcionários da escola. Entre seus objetivos fundamentais está a valorização do trabalho desses profissionais da educação, através do oferecimento dos cursos de formação inicial em nível técnico proporcionados pelo Profuncionário.

Por meio da Portaria nº 539, de 31 de maio de 2007, foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) o Conselho Político do Programa Profuncionário, ao qual compete acompanhar a implementação dos cursos em nível nacional, analisando e definindo procedimentos para a relação institucional entre o MEC e os sistemas de ensino envolvidos no Programa.

O Profuncionário foi criado para atender às determinações da LDB, que prevê a formação e a valorização dos profissionais da educação, e como resultado de um processo de discussão e articulação entre as entidades representativas dos segmentos dos profissionais e dos órgãos representativos dos gestores da educação pública (Undime, Consed, CEEs, MEC).

O projeto-piloto do Profuncionário foi construído conjuntamente pelo MEC e pela Universidade de Brasília (UnB), por meio de seu Centro de Educação a Distância e dos professores da Faculdade de Educação, e atendeu a 9.223 servidores.

O Profuncionário é um programa que oferta cursos técnicos destinados à formação profissional inicial e em serviço, a distância, para profissionais que atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública. Já a gestão do programa é de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), cabendo às secretarias estaduais de Educação aderir ao programa, por meio de termo de cooperação com o MEC e, assim, viabilizar a participação das unidades estaduais e dos municípios no Programa.

A oferta dos cursos do Profuncionário pelo Instituto Federal de Brasília (IFB) teve início em 2012, em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE). O público atendido é composto pelos servidores do Governo do Distrito Federal (GDF) que atuam tanto nas escolas quanto nas Gerências de Educação. Os cursos técnicos ofertados são: Técnico em Alimentação Escolar, cujo público-alvo são, sobretudo, as merendeiras; Técnico em Infraestrutura Escolar, para os funcionários que trabalham em serviços gerais; Técnico em Multimeios Didáticos, para os funcionários que trabalham nos laboratórios e bibliotecas; e Técnico em Secretaria Escolar, para aqueles que trabalham nas secretarias. Em todos os nove polos de atendimentos do IFB foram matriculados mais de 1400 alunos.

A estrutura do Programa prevê que os cursos tenham duração de 1.260 horas, a distância, com momentos presenciais. Prevê, ainda, três eixos: formação pedagógica, prática profissional supervisionada e formação específica. A primeira parte do curso, comum a todas as áreas, oferece uma formação ampla sobre história e teorias da educação, informática, produção textual, direito administrativo e do trabalho. O eixo de formação específica prevê a possibilidade de formação de profissionais em quatro habilitações: técnicos em Gestão Escolar; técnicos em Multimeios Didáticos; técnicos em Alimentação Escolar; e técnicos em Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar.

Toda essa formação proporciona, além da progressão prevista em lei, o retorno do indivíduo ao ambiente escolar. Tendo como requisito para o ingresso o nível médio, os alunos, na sua maioria, estão afastados da sala de aula há mais de 10 anos. Além disso, muitos não têm habilidades com o uso do computador, embora o tenham em casa ou no trabalho.

Para suprir essa dificuldade, os primeiros encontros presenciais têm como objetivo promover a ambientação do aluno com o computador, o teclado e o mouse, fazendo-o reconhecer a potencialidade dessas ferramentas e criar uma familiaridade que deverá ser mantida ao longo de todo o curso, a fim de que proporcione autonomia ao aluno para garantir seu acesso ao ambiente virtual do

curso e êxito para realizar as leituras e as atividades. Por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) denominado *Moodle* o aluno participa dos fóruns virtuais, responde as questões relacionadas ao conteúdo dos módulos, expressa opiniões, interage com os demais colegas e aprende a superar as dificuldades no uso das tecnologias educacionais.

Para a maioria dos alunos, o uso das tecnologias é algo novo, considerado uma barreira a ser transposta. No que se refere aos encontros presenciais, estes acontecem mediante atendimentos coletivos dos tutores com as turmas no polo, em horários pré-definidos, nos quais as dúvidas são apontadas e se buscam alternativas para as dificuldades relatadas pelos alunos, sejam com relação ao uso do computador, como ferramenta essencial à modalidade da educação a distância, ou pela compreensão do conteúdo abordado e das atividades a serem realizadas.

Esse programa de governo garante mais do que uma progressão financeira. Relatos de alguns alunos enfatizam a satisfação de voltar à sala de aula, a motivação para manusear o computador com autonomia, o hábito pela leitura e, conseqüentemente, a melhoria na compreensão de textos, além da atualização do conhecimento, fazendo-os ter o embasamento teórico necessário para discutir assuntos inerentes à rotina escolar e aos direitos como funcionário.

A mudança de ambiente físico da sala de aula para a sala virtual é um paradigma enfrentado por grande parte dos alunos. A presença do computador como principal ferramenta física para participação no curso e a necessidade de saber utilizar programas de comunicação virtual também foram fatores apontados por muitos participantes, inicialmente ressaltados de modo impeditivo ou como uma barreira a ser ultrapassada para seguir adiante com o curso.

Muitas alunas, além de funcionárias de escolas, são também esposas, mães e avós e essa mudança na rotina era encarada por elas como um desafio, pois nunca antes haviam imaginado que poderiam usar tão bem o computador, assim como seus filhos, netos e maridos. A comunicação virtual, tanto por e-mail quanto por mensagens diretamente trocadas por meio da plataforma, motivou

a todos pela possibilidade de ter canais de comunicação permanentes com a tutoria, a coordenação e também com os demais alunos, de forma a criar um ambiente propício à troca de conhecimento e aproximar o curso do ambiente de uma sala de aula.

Nesse sentido, a presença permanente do tutor em sala de aula vem ressaltar a segurança que deve ser dada aos alunos, mostrando-os que é possível participar de um curso a distância, utilizar novas tecnologias de informação e comunicação, além de conseguir conciliar suas atividades profissionais, pessoais e escolares. Mattar (2012) afirma que o tutor é o responsável pelo contato inicial com a turma; provoca a apresentação dos alunos e lida com os mais tímidos, que não conseguem se expor com facilidade em um ambiente virtual. Esse ator é de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem, pois é a figura mais próxima dos alunos nos momentos presenciais.

Aos tutores do Profuncionário, é exigida a formação pedagógica ou a experiência comprovada como professores em outras instituições, o que é considerado premissa para uma atuação com maior prática acadêmica.

Considerações finais

A EaD é uma realidade no cenário do Distrito Federal e do Brasil e tem mudado a maneira como a educação vem sendo feita. O IFB, como muitas outras instituições no Brasil, está comprometido com essa modalidade de ensino.

A educação a distância possibilita aos alunos uma nova experiência de aprendizagem, porém requer dos participantes outras habilidades que no ensino presencial não são exigidas. Dessa forma, a aquisição do letramento digital torna-se necessária e relevante numa sociedade em que as tecnologias se constituem uma realidade cotidiana. Por esse motivo, é importante que se busquem novas estratégias que consolidem a EaD mais acessível a todos.

Na EaD, os processos de ensino-aprendizagem são mediados por tecnologias, considerando as relações entre professores e alunos que estão separados

espacial e/ou temporalmente e, no entanto, permanecem conectados por uma série de recursos tecnológicos (MORAN, 2000).

Bruno e Rangel (2009, p.131) abordam a necessidade de compreensão do letramento digital nos processos de reflexão crítica sobre relações entre sujeitos, mundo e tecnologias e isso é observado em alguns programas de formação, como é o caso do Profucionário.

Ao término da primeira oferta dos cursos no IFB, em novembro de 2013, 857 participantes finalizaram e receberam o certificado de conclusão, atingindo o índice de 79% de concluintes com êxito, de um total de 1085 que permaneceram em curso. Esse percentual foi visto como um fator positivo diante de uma trajetória de experimentação na oferta de cursos a distância pelo instituto. A maioria desse público é formado por mulheres (80%), considerando todos os nove polos de atendimento, segundo dados do Relatório Final do Profucionário do IFB (2013). No Polo Gama, dos 232 que ingressaram, permaneceram em curso 224 participantes e, destes, 163 conseguiram finalizar com êxito, atingindo um percentual de 72,8% de concluintes naquele polo, índice considerado muito bom quando se trata de cursos a distância.

Nesse aspecto, observou-se que existem preocupações relacionadas à EaD; que muitos professores estão interessados em aprimorar suas técnicas de ensino; e que os alunos veem nessa modalidade condições reais de mudanças e melhoras nas suas vidas. Observou-se, ainda, que o Profucionário tem contribuído bastante nas políticas de valorização, profissionalização e formação dos funcionários de escola, contribuindo não só para a sua formação profissional como também para o letramento digital e, conseqüentemente, favorecendo a inclusão digital desses sujeitos.

Nesse contexto, a inclusão digital não se limita à disponibilização de computadores em núcleos de informática ou ao acesso à *internet*, mas significa promover a oportunidade de o sujeito ter as devidas condições de interagir com as tecnologias e ter acesso às informações a ponto de refletir, criticar e dominar determinados conceitos.

Entende-se, então, que programas de formação, que têm como base a EaD, precisam ser capazes, também, de garantir a ampliação das práticas de letramento digital dos cursistas, considerando-os não como simples usuários, ou consumidores da tecnologia, mas, sobretudo, como sujeitos autores de sua própria história, os quais estarão sempre redesenhando suas relações com as inovações tecnológicas (DEMO, 2009).

Portanto, no âmbito do Profucionário, mais que a formação profissional, percebe-se a formação de um sujeito letrado digitalmente que aprende a usar as tecnologias de forma profissional e social com uma nova concepção crítica, analítica e reflexiva.

Referências

ALVES, J. R.. **A história da EaD no Brasil**. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. Educação a distância. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BARRENECHEA, C. A. **A formação da identidade do aluno na educação a distância**: reflexões para um debate. Educar em revista, Curitiba, n. 21, p. 117-131, 2003.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19/12/2005. Diário Oficial da União, de 20/12/2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: fev. 2014

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: abr.2014.

_____. **Portaria nº 4.059**, de 10/12/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: mar.2014

_____. **Portaria Nº 539**, de 31 de Maio de 2007. Disponível em: <http://sites.unasp.edu.br/portal/secretariageral/Documentos/BDE/2007-1/928-04-06-07.pdf> Acesso em: mar.2014

_____. **Rede e-Tec Brasil. Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12326:e-tec-apresentacao&catid=293:escola-tecnica-aberta-do-brasil-e-tec&Itemid=665>. Acesso em jan. de 2014.

BUZATO, M. E. K. **Letramento digital abre portas para o conhecimento**. Educa Rede. Entrevista por Olívia Rangel Joffly em 23 de janeiro de 2003. In: CARMO, Josué Geraldo Botura. O letramento digital e a inclusão social. Fevereiro de 2003. Disponível em <<http://paginas.terra.com.br/educacao/josue/index%2092.htm>>. Acesso em: abr. 2014.

_____. **Letramento e inclusão na era digital**. IEL/UNICAMP. Campinas, SP, 2006.

BRUNO, A.; RANGEL, F. **Mediação online**: partilha como ação pedagógica sob o olhar do professor em formação. In: HESSEL, A.; PESCE, L.; ALEGRETTI, S. **Formação online de educadores**: identidade em construção. São Paulo: Rg. Editores, 2009.

DEMO, P. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUAREZI, R. C. M; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

Instituto Nacional de Estatísticas (INE). (2012) **Censo 2012**. Disponível em: <http://www.aborlccf.org.br/imageBank/ABORL-CCF_Censo%202012_FINAL_12-12-2012-1.pdf>. Acesso em jan. 2014.

KLEIMAN, Ângela. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Érika A. et. al. **Educação a Distância**: da teoria à prática. Porto Alegre: Alternativa. 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006.

MATTAR, J. **Tutoria e Interação em Educação a Distância**. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2012.

MOORE, M. G; KEARSLEY, Greg. **Distance education**: a systems view. Belmont (USA): Wadsworth Publish Company, 1996.

_____. **Educação a Distância**: Uma Visão Integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MERCADO, L. P. L. **Dificuldades na educação a distância online**. 13º Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED, 2007. Disponível em: <<http://www>>.

abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>. Acesso em: abr. 2014.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. Revista Informática na Educação: teoria e prática. v.3, nº 1, Setembro, 2000. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474/3862>>. Acesso em: jun. 2014.

_____. **Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação online**. 11o Congresso Internacional de Educação a Distância, 2004. Disponível em www.abed.org.br. Acesso em: jun. 2014.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona e MORAES, Raquel de Almeida. **Educação a Distância no Brasil: uma análise histórica das Políticas Educacionais Brasileiras**. 2010. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../ZjWcalx9.doc. Acesso em: abril de 2014.

PRETI, O. e ARRUDA, M. C. C. d. **Licenciatura plena em educação básica: 1ª a 4ª série do 1º Grau, através da modalidade de Educação a Distância: uma alternativa social e pedagógica**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2004. Disponível em www.nead.ufmt.br. Acesso em: abr. 2014

RIANO, M. B. R. **La evaluación em Educación a distancia** In Revista Brasileira de Educação a Distância. Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisas Avançadas. Ano IV, Nº 20/1997.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez./2002.

VELASQUEZ, Fabrícia da Silva. **Materiais didáticos na educação a distância**. 2006. Disponível em: <<http://www.seednet.mec.gov.br/artigos.php?codmateria=1502>>. Acesso em: 13 mar. 2009.

Capítulo 6

EIXO IV - EAD E A EDUCAÇÃO CORPORATIVA

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Ricardo Costa Macedo

Introdução

Este artigo busca sintetizar o confronto entre pressupostos teóricos, princípios, premissas, objetivos da aprendizagem por intermédio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e a realidade da insegurança de gestores e alunos que veem suas práticas de docência e discência confrontadas com os paradigmas emergentes. O objetivo da pesquisa foi identificar se os atores envolvidos com o processo de Educação Corporativa do Banco do Brasil compreendem e compartilham dos mesmos objetivos desse ambiente de aprendizagem, a partir de alguns indicadores extraídos do ambiente de Educação a Distância, como a qualidade e a efetividade, valorização, prazer em estudar, comunicação interna e obstáculos desse ambiente. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: entrevista semi-estruturada com grupos de gestores e questionários aos alunos (treinandos), ambos envolvidos com a aprendizagem por meio da Educação a Distância (EaD). A partir do processo de análise emergiram questões que foram amparadas nos marcos teóricos da pesquisa, onde se buscou identificar e analisar os pontos comuns bem como suas convergências na busca de responder às questões que deram origem à pesquisa. Os resultados encontrados nessa pesquisa apontam para um caminho de equilíbrio no avanço da EaD no ambiente de Educação Corporativa, a partir das metodologias disponíveis, considerando que no ambiente educacional não está totalmente pronto e acabado, todavia requer uma revisão nas políticas e diretrizes voltadas para a gestão de pessoas, objetivando acompanhar esse avanço, bem como no que diz respeito a questões estruturais específicas da área de educação, como suporte tecnológico, comunicação interna, mensuração de resultados das ações de capacitação, proporcionando, dessa forma, o envolvimento dos atores no processo de Educação Corporativa e, principalmente, promovendo sua efetividade no desenvolvimento dos sujeitos da Organização.

A educação a distância no contexto da sociedade do conhecimento

O propósito deste capítulo é analisar o tema Educação a Distância, tendo como referência os marcos teóricos que fomentaram sua origem até os dias atuais, a partir de suas contribuições, associadas às concepções apresentadas pelos diferentes autores no decorrer deste trabalho como um todo.

É claro que os marcos teóricos aqui destacados não contemplam todo o arcabouço teórico que envolve o tema, todavia, diante dessa diversidade de fundamentação teórica em que o tema se apoia, ocorreu uma seleção natural a partir das próprias concepções do pesquisador, objetivando fundamentar teoricamente a investigação acadêmica proposta.

Educação na era do conhecimento

A educação, do latim **educere**, que significa extrair, tirar, desenvolver (HOUAISS, 2001), consiste, essencialmente, na formação do ser humano. A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Na “era do conhecimento”, é necessário e urgente propiciar uma educação que instrumentalize as pessoas para interagir na sociedade como cidadãos críticos, conscientes, participativos e agregados de resultados. Freire (1983) afirma que “toda ação só será realmente transformada se tiver na base, a educação”.

Por sua vez, esta “era do conhecimento” nos remete para intrigantes desafios, tanto para as organizações quanto para os indivíduos. Um desses desafios, crucial, é evitar que o conhecimento seja um grande fator de divisão, bem como definir novas posturas frente a essa possibilidade.

O conhecimento é o principal fator de inovação disponível ao ser humano, concepção que não é totalmente nova, mas que aflora de maneira mais

predominantemente nesse contexto. Não é apenas um recurso renovável, pelo fato de se expandir exponencialmente à medida que vai sendo explorado, pois ele emerge da interação social e tem como característica fundamental poder ser explicitado, transmitido e transferido por várias tecnologias de comunicação.

Antes, contava-se apenas com as formas oral e escrita de transmissão de conhecimento e, atualmente acrescenta-se a forma virtual e, dessa forma, a capacidade de aprender, de desenvolver novos padrões de interpretação e de ação, depende da diversidade e da natureza do conhecimento e de suas tecnologias.

Segundo os autores Zabala (1998) e Masetto (1998), se faz necessário destacar que a educação para uma nova sociedade baseada no conhecimento deve voltar-se para alguns aspectos, tais como:

Significativa: capaz de promover a aquisição de novos significados e relacionamentos entre ideias, com a formação de uma consciência crítica, oposta ao aprendizado mecânico;

Participativa: gerando compromisso entre educadores e aprendizes;

Inclusiva: o desafio da emergente era do conhecimento é evitar que o conhecimento seja um grande fator de divisão;

Contextualizada: as situações-problema e as atividades devem estar inseridas e desvendadas pelo contexto da comunidade e da sociedade do aprendiz;

Multidisciplinar: a interação entre educadores e a interação entre conteúdos deve ser prioritária;

Colaborativa: a cooperação entre aprendizes deve ser fomentada, assume-se que o professor é um aprendiz/mediador;

Pró-ativa: o aprendiz deve ser incentivado a eleger suas próprias prioridades de formação;

Continuada: formação permanente que se inicia nos primeiros anos de escola e se prolonga por toda a vida.

Para Silva (2003), as questões de aprendizagem não cabem mais no restrito espaço das salas de aula. Elas invadem, permeiam e ocupam todos os lugares.

Desta forma, as funções de formação e certificação de competências, até então desempenhadas pelas instituições de ensino tradicional (escolas técnicas, universidades etc.), passam também a ser exercidas pelas organizações produtivas de mercado. É, portanto, uma necessidade gerada pelo próprio capitalismo, a partir de mudanças nos processos de trabalho e nas formas da sua organização e gestão, o fato de que o ensino e a aprendizagem ocorram no ambiente de trabalho. O sistema baseia-se não mais em mão de obra barata e de qualificação restrita, mas sim em capital intelectual sintonizado com o desenvolvimento dos novos conhecimentos e tecnologias.

Não basta apenas, portanto, o envolvimento do ser humano na esfera do “pensar”, através de estímulos lógicos e racionais. É necessário o envolvimento na esfera do “sentir”, proporcionando estímulos interiores e emocionais. Desta forma, o sentir estimula o “querer”, transformando em vontade e ação.

Portanto, os processos de ensino e aprendizagem, apesar de independentes, estão inter-relacionados, onde dele fazem parte os sujeitos que recursivamente interagem num processo de construção, desconstrução, reconstrução e co-construção do conhecimento, onde os atores envolvidos nesse universo, considerando seu papel de atuação, compartilham suas experiências e vivências em congruência como o meio.

Tendo como ponto de partida as questões teóricas aqui apresentadas, inclusive, com relação aos aspectos e enfoques convergentes e divergentes dessa alternativa, aprofundaremos um pouco mais os conceitos e teorias relacionadas ao tema de Educação a Distância e suas abordagens que, na percepção do pesquisador, marcam essa temática.

Educação corporativa

Definir Educação Corporativa não é tarefa simples, pois não é apenas uma nova denominação para algo tradicional no mundo das organizações. A Educação Corporativa reflete a complexidade própria de um mundo progressivamente mais competitivo e integrado, dentro de uma perspectiva histórica de desenvolvimento que predominantemente permaneceu aprofundado de desigualdades, sejam entre países, entre organizações ou mesmo entre pessoas.

Para Pilati (2006), o estudo do processo de aprendizagem dentro do ambiente organizacional sempre foi necessário para as organizações. Há muito tempo, desde que se estruturaram formalmente, como as conhecemos hoje, a aprendizagem é fundamental para que as organizações possam atingir seus objetivos.

Portanto, configura-se nos conceitos de um processo contínuo de ensino-aprendizagem definido a partir das estratégias organizacionais, o que possibilita o desenvolvimento de competências que vão proporcionar uma base sólida para a geração de vantagens competitivas nos negócios.

No que tange ao desenvolvimento de competências, o processo de especialização e de fragmentação do saber introduz uma dificuldade cada vez maior no gerenciamento desse ativo empresarial, uma vez que evoca a necessidade de que as pessoas transitem nas mais diversas áreas, na busca de soluções para os problemas gerados pela realidade dinâmica e fragmentada. Por conseguinte, a interdisciplinaridade tem sido objeto de consideração de todos aqueles que veem nessa fragmentação um esfacelamento dos horizontes do saber.

De uma perspectiva pedagógica, a interdisciplinaridade valoriza o trabalho em equipe, buscando a construção coletiva do conhecimento. Exige ainda um processo de indagação e de busca permanente, com a participação de sujeitos abertos a cooperação, para o intercâmbio entre diferentes disciplinas, bem como para a prática da pesquisa; e a sistematização de ideias etc.

Nesse contexto, novamente a globalização promoveu mudanças ao instigar nas organizações a necessidade de uma reformulação de suas ações edu-

cacionais, provocando uma quebra de paradigma que romperia com o padrão estabelecido de treinamento/adestramento (reativo) para uma educação corporativa, pró-ativa e criativa.

Surge então, a oportunidade da organização instituir um espaço de aprendizagem autônoma, que superasse o modelo de reprodução de saberes e aplicação de conhecimentos adquiridos em outras experiências.

Por sua vez, esses espaços de aprendizagem se materializam, segundo Meister (1999), das seguintes formas de ofertas de cursos:

Cursos presenciais, desenvolvidos pela própria empresa e oferecidos internamente;

Cursos presenciais, contratados de terceiros e oferecidos dentro ou fora da empresa;

Cursos a Distância, desenvolvidos pela própria empresa ou contratados de terceiros e oferecidos via CD-ROM, Internet ou teleconferência.

O foco na aprendizagem será predominante. “Busca-se mais o equilíbrio entre a aquisição de competências necessárias para a sobrevivência no mundo moderno (identificar problemas, achar e filtrar informações, tomar decisões, comunicar com eficiência) e a compreensão profunda de certos domínios de conhecimentos estudados” (RICARDO, 2005, p. 14). O estudo será mais interdisciplinar e transdisciplinar, focado em experiências, projetos, pesquisas, interatividade, orientação individual e grupal, ou seja, alunos mais ativos, professor mais orientador de aprendizagem.

Hoje, as empresas estão valorizando cada vez mais a relação interpessoal para a eficácia do aprendizado e para a geração de ideias e soluções criativas. “O presidente da Universidade Corporativa da Motorola, Bill Wiggenhorn, costuma dizer que para um treinamento ser realmente eficaz, deve proporcionar, para cada 10 minutos de computador, 10 horas de interação entre os participantes” (RICARDO, 2005, p. 12).

Nonaka e Takeushi (1997) aprofundam a questão ao afirmarem que muitas das respostas às inquietações e expectativas das empresas para a construção de

um diferencial competitivo no mercado são oriundas do conhecimento externo à organização, provenientes de consultores, fornecedores e até mesmo da concorrência.

Aprendizagem do adulto

Segundo o dicionário Houaiss (2001), adulto é aquele:

que atingiu o máximo do seu crescimento e a plenitude de suas funções biológicas; que ou quem se encontra na fase da vida posterior à juventude e anterior à velhice; que ou aquele que é emocionalmente maduro, que demonstra capacidade de agir, pensar ou realizar algo de maneira racional, equilibrada, sensata.

Para Alcalá (2000), diversos estudiosos da Andragogia, denominam o adulto como aquela pessoa “capaz de: procriar, de assumir com inteireza responsabilidades sobre certos assuntos inerentes a vida social e de tomar decisões com plena liberdade”.

Segundo Cazau (2001), “la Andragogía y sus métodos: aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, así como sus características, basado en el conocimiento útil, la experiencia y el funcionamiento psicológico del adulto en el entorno en que éste se desenvuelve y sus relaciones sociales con el mundo circundante y sus intereses multidimensionales, con el fin de orientar el aprendizaje a la elaboración de productos, al trabajo interdisciplinario y a la posibilidad de generalizar.”

Todavia, o modelo pedagógico, aplicado também ao aprendiz adulto, persistiu através dos tempos chegando até o século presente e foi a base da organização do atual sistema educacional.

Por sua vez, esse modelo atribui ao professor responsabilidade total para tomar todas as decisões a respeito do que vai ser aprendido, como será aprendido, quando será aprendido e se foi aprendido. É um modelo centrado no profes-

sor, deixando ao aprendiz somente o papel submisso de seguir as instruções do professor.

Todavia, o modelo andragógico é baseado em vários pressupostos que são diferentes daqueles do modelo pedagógico:

- **A Necessidade de Saber.** Os adultos têm necessidade de saber por que eles precisam aprender algo, antes de se disporem a aprender. Quando os adultos se comprometem a aprender algo por conta própria, eles investem considerável energia investigando os benefícios que ganharão pela aprendizagem e as consequências negativas de não aprendê-lo.
- **Autoconceito do Aprendiz.** Os adultos tendem ao autoconceito de serem responsáveis por suas decisões, por suas próprias vidas. Uma vez que assumem esse conceito de si próprio eles desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como sendo capazes de autodirecionar-se, de escolher seu próprio caminho. Eles se ressentem e resistem a situações nas quais sentem que outros estão impondo seus desejos a eles.
- **O Papel das Experiências dos Aprendizes.** Os adultos se envolvem em uma atividade educacional com grande número de experiências, mas diferentes em qualidade daquelas da juventude. Por ter vivido mais tempo, ele acumula mais experiência do que na juventude. Mas também acumulou diferentes tipos de experiências. Essa diferença em quantidade e qualidade da experiência tem várias consequências na educação do adulto.
- **Prontos para Aprender.** Adultos estão prontos para aprender aquelas coisas que precisam saber e capacitar-se para fazer, com o objetivo de resolver efetivamente as situações da vida real.
- **Orientação para Aprendizagem.** Em contraste com a orientação centrada no conteúdo próprio da aprendizagem das crianças e jovens

(pelo menos na escola), os adultos são centrados na vida, nos problemas, nas tarefas, na sua orientação para aprendizagem.

- **Motivação.** Enquanto os adultos atendem alguns motivadores externos (melhor emprego, promoção, maior salário, etc.), o motivador mais potente são pressões internas (o desejo de crescente satisfação no trabalho, autoestima, qualidade de vida, etc.). Pesquisas de comportamento mostram que todos adultos normais são motivados a continuar crescendo e se desenvolvendo.

Segundo Moore e Kearsley (2007), embora existam cursos de EaD oferecidos a crianças em idade escolar para suplementar ou enriquecer o currículo em sala de aula, a maioria predominante dos alunos de educação a Distância é composta por adultos, com idades que variam entre 25 e 50 anos.

A constatação apresentada pelos autores acima, é esmagadoramente ratificada no ambiente da Educação Corporativa, tendo em vista que totalidade dos alunos de EaD nesse contexto é adulta. Dessa forma, se faz necessário uma compreensão do processo de aprendizagem de adultos bem como considerar algumas das características e dimensões do aprendizado a Distância, para o atingimento dos objetivos deste trabalho.

Mas, de que adulto estamos nos referindo nesse trabalho? Como já explicitado anteriormente, o foco central dos estudos ora desenvolvidos envolvem a aprendizagem do adulto: não necessariamente o adulto em processo de alfabetização, mas o adulto em constante transformação.

Educação a distância

A Educação a Distância (EaD) é conhecida desde o século XIX. Entretanto, somente nas últimas décadas, passou a fazer parte das atenções pedagógicas. Ela surgiu da necessidade do preparo profissional e cultural de milhões de pessoas que, por vários motivos, tinham dificuldades para frequentar uma sala de

aula e evoluiu a partir dos avanços tecnológicos, os quais influenciaram o ambiente educativo e a sociedade como um todo.

Cabe destacar que, a cada nova tecnologia utilizada pela sociedade, abre-se uma gama de possibilidades para ensinar e aprender, gerando impactos significativos na Educação a Distância. E que, a partir desses avanços tecnológicos e comunicacionais, surgem novas experiências no campo educacional, resultando no estabelecimento de novas bases pedagógicas para a EaD.

Segundo Moran (2006) no Brasil, desde a fundação do Instituto Rádio Monitor, em 1939 e depois do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, várias experiências de EaD foram iniciadas e levadas a termo com relativo sucesso. A Educação a Distância foi introduzida como categoria no sistema educacional brasileiro ao final de 1996, a partir da consolidação da última reforma educacional brasileira, instaurada pela Lei nº. 9.394/96 (LDB), que oficializou a Educação a Distância como modalidade válida para todos os níveis de ensino.

Valente (*apud* SANTOS, 2008) afirma que a EaD tem sido considerada uma alternativa para o processo educacional, atendendo à crescente demanda por mais educação, mais alunos e maior carga horária de instrução. Por sua vez, existe um grande número de instituições de ensino que oferece cursos a distância e que usa recursos tecnológicos para disponibilizar a informação ao aluno, numa clara verticalização da sala de aula tradicional.

Afirmção esta ratificada por Guioti (2007), onde ressalta que a cada dia que passa, as práticas de EaD estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano; portanto, é plenamente factível afirmar que a EaD veio para ficar. Deixando, portanto, de ser uma modalidade de ensino de segunda classe e passa a fazer parte de uma educação de vanguarda que fornece condições para a “aprendizagem ao longo da vida” ou, como diz Barberà: “La educacion a distancia há emplezado a entrar em la corriente principal.” (2004. p. 13).

Xavier *et al* (2007) destacam a importância de reforçar que embora os recursos da EaD coloquem à disposição do professor a possibilidade dessa nova lógica comunicacional que possibilita a interatividade, nada mudará se o profes-

sor não tiver disposição para mais abertura, trocas, intervenções e construções conjuntas. Além disso, a qualidade das trocas é tão importante quanto o conteúdo que elas contem.

Por sua vez, Curi (2008) ressalta que para a consolidação da EaD é de fundamental importância desmistificar o temor de que ela veio para concorrer com os programas presenciais ou para piorar a qualidade de ensino a partir da busca de modelos mais baratos e lucrativos para empresários do setor da educação.

Dessa forma, uma instituição de excelência em EaD, como todas as organizações contemporâneas, deveria estar atrelada aos critérios de eficiência e eficácia e basear-se em planejamento estratégico sólido, portanto não podendo ignorar a força da sociedade sobre seus resultados.

A qualidade, na aprendizagem em ambientes virtuais, deve estar pautada na mudança de paradigmas e no sentido do processo educacional virtual como resultado da interação entre os componentes de um sistema de EaD. São eles: o professor, o tutor, o facilitador e o organizador do conhecimento; o aluno, motivado, seguro e receptivo; e a plataforma de aprendizagem, o ambiente virtual que deve proporcionar as condições favoráveis de aprendizagem. Dessa forma, a conjugação desses fatores irá resultar em uma metodologia própria de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais e colaborativos.

Almeida (2001) relata que, para que haja qualidade nos processos de ensino e aprendizagem através da EaD, é preciso criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa do aluno, despertando a disposição para aprender, disponibilizando as informações pertinentes de maneira organizada e, no momento apropriado, promova a interiorização de conceitos construídos.

Nesse sentido, essa mudança no processo de aprendizagem também está, de certa forma, sob a responsabilidade do aluno, o qual deverá estar pronto, maduro, para compreender o real significado que essa aprendizagem tem para ele e que seja possível incorporá-la vivencial e emocionalmente. Segundo Moran (2007), se esse processo de aprendizagem não fizer parte do contexto pessoal - intelectual e emocional - não terá significância, não será aprendido verdadei-

ramente.

Falando ainda sobre motivação, Moran (2003) afirma que se é difícil manter a motivação no ambiente presencial, será muito mais difícil no ambiente virtual, se não envolvermos os alunos em processos participativos, afetivos, que inspirem confiança.

As discussões mais recentes sobre o tema levam a concluir que está se firmando uma nova concepção de EaD, em que as mídias constituem recurso importante de mediação. Todavia, requerendo a formação dos agentes mediadores, tutores ou monitores, preparados para utilizar uma metodologia coerente com os paradigmas educacionais emergentes (MORAES, 2007).

Como já vimos anteriormente, a Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino aprendizagem com mais de um século de experiência e, vem sendo apontada, nos últimos anos, como uma alternativa a ser explorada face às necessidades de educação continuada decorrentes de um mundo em constante mudanças.

O desenvolvimento tecnológico tem pautado a busca de superação da distância entre professor e aluno. Essa busca começa no século passado, com a utilização dos serviços postais, depois incorporando outros meios de comunicação já considerados tradicionais na Educação a Distância, como o rádio, a televisão e os audiovisuais, até chegar aos nossos dias, com a utilização das mais recentes tecnologias, como os computadores, especialmente em rede, que permitem a comunicação imediata de mão dupla, praticamente eliminando a distância entre alunos e professores.

Os resultados desse conjunto de marcos teóricos serão capazes de fornecer conceitos importantes para o estudo da EaD a partir dos aspectos epistemológicos e metodológicos que envolvem esse novo paradigma educacional emergente, alicerçado em uma metodologia sistêmica, relacional e colaborativa, resultante do imbricamento dos elementos pedagógicos que constituem esse ambiente.

Portanto, a partir dos marcos teóricos apresentados, objetivando identi-

car características que permitam estabelecer indicadores de efetividade da EaD no ambiente corporativo, foram estabelecidas categorias para nortear a pesquisa, as quais farão parte do seu foco, e serão capazes de contemplar os atores envolvidos nesse processo, os ambientes constituídos e os processos propriamente ditos, as quais serão explicitadas no capítulo seguinte.

Procedimentos metodológicos

O propósito deste capítulo é oferecer uma visão geral dos caminhos metodológicos empregados de fato, o perfil encontrado nos sujeitos da pesquisa, as etapas do processo, os cursos/disciplinas e sujeitos envolvidos, os aspectos considerados para a análise dos dados e os resultados encontrados, bem como permitirá uma confrontação desses resultados, suportados pela fundamentação empírica, com as fundamentações teóricas.

Coleta de Dados

Inicialmente, para cumprir os objetivos da pesquisa, a primeira etapa da coleta de dados objetivou o levantamento de indicadores norteadores da problematização ora proposta pelo trabalho.

Antes da aplicação definitiva do questionário à totalidade da população-alvo do estudo, foi realizado um pré-teste do instrumento de coleta de dados, com o objetivo de validá-lo e/ou aperfeiçoá-lo. Assim, buscou-se identificar, no pré-teste, a percepção dos respondentes quanto à forma e extensão do questionário, dificuldades, dúvidas e/ou constrangimentos encontrados durante o preenchimento das questões, a fim de se certificar de que havia um entendimento comum e correto dos fatores investigados. Buscou-se, ainda, averiguar a opinião dos respondentes quanto à importância dos critérios avaliados, e sua abrangência.

Inicialmente, realizamos o pré-teste com 5 colaboradores do Banco do Bra-

sil, no período de 15 a 19 de junho de 2009. Foram selecionados, para a testagem do instrumento de pesquisa, funcionários que recentemente haviam concluído um curso de especialização oferecido pelo Banco do Brasil por meio de EaD, ou seja, que detinham perfis similares ao público alvo definido para a pesquisa.

Na aplicação do pré-teste, identificou-se que a questão 10 do subitem *Aprendizagem* atrelada à categoria *Efetividade da Educação a Distância*, não estava suficientemente clara quanto ao que se esperava dela, tendo em vista que, a mesma abordava dois assuntos complexos dentro da mesma pergunta.

Ainda, como resultado da testagem, as questões que tratam das Características Demográficas, que anteriormente estavam posicionadas no início do questionário, foram movidas para o final do instrumento, com o objetivo de permitir ao respondente ficar mais à vontade e assim ser mais espontâneo e sincero no preenchimento das respostas que antecedem a categoria citada, considerando a questão do sigilo e confidencialidade.

Sujeitos participantes

A amostra utilizada para a pesquisa compõe-se de 113 indivíduos, extraída aleatoriamente de um universo populacional de 1.481 funcionários. Considerando-se que este foi o resultado final válido de um banco de dados com informações de 3.769 funcionários, fornecido pelo Banco do Brasil, que, *a priori*, atendiam aos pré-requisitos estabelecidos para o público-alvo dessa pesquisa, quando da delimitação da amostra.

A quantidade de 1.481 foi resultante da estratificação das informações do banco de dados recebido do Banco do Brasil, conforme Tabela 1 abaixo; tendo em vista que em sua grande maioria, as informações de e-mail estavam desatualizadas ou com incorreções de grafia e/ou outras inconsistências, o que causou um excessivo número de retornos, considerando que os questionários foram enviados por meio eletrônico.

Tabela 1: Cursos/disciplinas vs funcionários

Curso/Disciplina ofertados nas modalidades: a Distância, semi-presenciais	Quantidade de funcionários
MBA Executivo em Gestão Avançada de Negócios – MBA GAN	97
Curso de MBA Executivo em Gestão e Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável – MBA DRS	493
Curso de Graduação em Administração – Curso piloto do Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB	991

Fonte: Autor.

A Tabela 2, a seguir, apresenta as etapas de coleta de dados, os instrumentos utilizados, o número de e-mails enviados para a coleta de dados e o número de questionários devolvidos pelos participantes, devidamente preenchidos e seus respectivos índices de retorno, bem como a quantidade de colaboradores entrevistados.

Tabela 2: Momentos de coleta de dados, escalas, envio e retorno

Momento da coleta	Escala	E-mails/ Entrevistados	Quantidade de funcionários
Momento 1- envio de questionário com questões fechadas para funcionários do Banco do Brasil pertencentes ao público-alvo - MBA Executivo em Gestão Avançada de Negócios – MBA GAN	Questionário com questões fechadas (Anexo 1)	97	
Momento 1- envio de questionário com questões fechadas para funcionários do Banco do Brasil pertencentes ao público-alvo - MBA Executivo em Gestão e Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável – MBA DRS	Questionário com questões fechadas (Anexo 1)	493	
Momento 1- envio de questionário com questões fechadas para funcionários do Banco do Brasil pertencentes ao público-alvo - Curso de Graduação em Administração – Curso piloto do Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB	Questionário com questões fechadas (Anexo 1)	991	
Momento 2 - entrevista semi-estruturada com gestores da área de Educação Corporativa do Banco do Brasil.	Roteiro de entrevista (Anexo 2)	3	
MBA Executivo em Gestão Avançada de Negócios – MBA GAN			97
Curso de MBA Executivo em Gestão e Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável – MBA DRS			493
Curso de Graduação em Administração – Curso piloto do Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB			991

Fonte: Autor.

Em complementação ao questionário, foram entrevistados 3 gestores das áreas de Educação Corporativa do Banco do Brasil. Os critérios adotados para a escolha desses gestores partiram, primeiramente, da tabulação dos dados obtidos, a partir das respostas dos questionários, onde, apesar da amostra ter abrangido 20 das 27 Unidades Federativas e mais o Distrito Federal, houve uma concentração nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste. Dessa forma, foram

selecionados os gestores das Gerências Regionais Gestão de Pessoa (Gepes) de São Paulo (SP), Belo Horizonte (BH), Fortaleza (CE) e do Distrito Federal (DF).

Para complementar esse grupamento de gestores, também foram selecionados, na Diretoria de Gestão com Pessoas – Dipes, diretoria responsável por todo o processo de Educação Corporativa do Banco do Brasil, dois gerentes executivos responsáveis, especificamente, pelas áreas de Monitoramento e Avaliação em Gestão de Pessoas e Coordenação da Rede Gepes e de Educação e Desenvolvimento de Competências Profissionais.

Análise dos dados

A análise e a interpretação dos dados produzidos explicitam o olhar do pesquisador. Um olhar que se construiu pela subjetividade desse sujeito, à luz das suas próprias experiências como observador, corroborando o posicionamento de Moraes (2008), onde afirma que “todo observador surge na própria experiência que observa como condição constitutiva inicial”, bem como das interpretações advindas das teorias estudadas.

Por sua vez, a análise e interpretação aqui desvelada tiveram por objetivo elencar elementos significativos que permitam identificar novos caminhos para a construção de estratégias organizacionais e educacionais que favorecem o processo de aprendizagem por meio da EaD no ambiente da Educação Corporativa, a partir dos dados oferecidos pelos sujeitos pesquisados, pelos documentos acessados e pela teoria inesgotavelmente explorada.

Uma vez coletados os dados, procedeu-se o tratamento estatístico. Os dados quantitativos foram processados através da análise estatística descritiva.

Para tanto, foram identificadas categorias para nortear a pesquisa, as quais farão parte do foco da pesquisa, e serão capazes de contemplar os atores envolvidos nesse processo, os ambientes constituídos e os processos propriamente ditos.

Categorias norteadoras da discussão dos dados

a) Qualidade e Efetividade da EaD

No primeiro bloco de questões, buscou-se coletar dados sobre a influência das variáveis ora categorizadas em: Qualidade da Educação a Distância; Efetividade da Educação a Distância; Reconhecimento de Valor e Prazer em Estudar, na qualidade e efetividade da EaD no desenvolvimento do capital humano no Banco do Brasil.

b) Qualidade da Educação a Distância

Esse primeiro agrupamento de perguntas está voltado para levantar dados sobre a percepção dos respondentes quanto à Qualidade da Educação a Distância, quando comparada com a educação presencial, contemplando, entre outros aspectos, o ambiente, a estrutura e tudo que a cerca, diferenças individuais, diferenças regionais e seus contextos socioculturais, competências requeridas e práticas de ensino e aprendizagem, os quais qualificam a qualidade da EaD como um indicador importante a ser investigado dentro do contexto em que a pesquisa se propõe. De forma geral, o resultado desse agrupamento de perguntas demonstrou um alto grau de satisfação em relação ao indicador Qualidade da Educação a Distância, quando comparada com a educação presencial, todavia se faz necessário aprofundar a análise quanto à avaliação da Qualidade da EaD em termos de Desistência/Evasão dos alunos, uma vez que o grau de insatisfação ultrapassou o percentual de 50% do total de respondentes.

c) Efetividade da Educação a Distância

Essa categoria contempla aspectos relacionados à aprendizagem, aprendizagem esta em que a investigação centrou-se no universo do adulto apren-

diz, que possuem características próprias, segundo a Andragogia, em comparação com aprendizagem das crianças e jovens, qualificando a efetividade da EaD como um indicador fundamental a ser investigado dentro do contexto em que a pesquisa se propõe. O resultado desse segundo agrupamento de perguntas também demonstrou um alto grau de satisfação em relação à Efetividade da Educação a Distância, quando comparada com a educação presencial, uma vez que os percentuais ultrapassaram a casa dos 80% do total de respondentes.

d) Reconhecimento de Valor

O reconhecimento de valor da Educação a Distância, no contexto da pesquisa, se mostrou importante, uma vez que para o adulto aprendiz se faz necessário que, segundo a Andragogia, em função de assumirem as responsabilidades por suas decisões, por suas próprias vidas, eles desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados e reconhecidos pelos outros como sendo capazes de autodirecionar-se, de escolher seu próprio caminho, o que qualificou o indicador como importante para ser investigado dentro do contexto em que a pesquisa se propõe. Por sua vez, esse agrupamento demonstra uma singularidade na avaliação de seus indicativos, em comparação com os agrupamentos anteriores, por apresentar resultados distintos e dissonantes para cada questão, para as quais se faz necessário aprofundar a análise, dada a importância dessa categoria para o estudo.

e) Prazer em estudar

Diversas perguntas perturbam a Educação desde o seu surgimento, como por exemplo: Estudar deve ser algo prazeroso? As respostas são tão diversas quanto às perguntas, pois, estudar, atividade que exige um maior desempenho da sua mente, que por sua vez provoca reflexões, transformações, desperta voçações, produz conhecimento etc. É preciso estar sempre pronto para se defron-

tar com o inusitado, com os resultados imprevistos, com os efeitos que nos surpreendam, com as mais diversas atitudes diante dos fatos, bem como esses fatos podem afetar o prazer em estudar. Nesse agrupamento de questões, avaliou-se o grau de satisfação dos respondentes quanto ao Prazer em estudar por meio da EaD comparado ao Prazer em estudar na Educação presencial, a partir primeiramente, de uma afirmativa que objetivou identificar o grau de intensidade desse prazer quando comparado ao Prazer em estudar na Educação presencial. De forma geral, esse agrupamento de perguntas demonstrou um alto grau de satisfação em relação ao indicador Prazer em Estudar, quando comparada com a educação presencial, apresentando uma singularidade na avaliação de seus indicativos.

f) Obstáculos

No segundo bloco de questões, buscou-se levantar dados sobre a percepção dos sujeitos da pesquisa com relação aos obstáculos enfrentados nas suas experiências com a EaD, a partir das seguintes questões: Tecnologia/Habilidades; Infraestrutura/Suporte; Obstáculos sociais; Motivação e Disponibilidade conjugando-os com conceitos afins apresentados no corpo da pesquisa. O ensino no ambiente de Educação a Distância, sobretudo por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, tem sido considerado como uma alternativa à expansão, à democratização da educação no Brasil. Entretanto, são muitos os obstáculos apresentados. Esta pesquisa procurou abordar alguns obstáculos, a partir de cinco indicadores, que na percepção do pesquisador, influenciam o desempenho do aluno nesse ambiente, os quais vão desde as dificuldades com as questões tecnológicas, perpassando por infraestrutura, questões sociais, motivação até a sua disponibilidade para o ato de aprender.

Dessa forma, esse agrupamento iniciou-se com perguntas voltadas para levantar dados sobre a percepção dos respondentes quanto à intensidade da influência dos obstáculos, bem como eles podem ter interferido, dificultado, impedido, enfim, obstaculizado o processo em análise.

g) Tecnologia e habilidades

Embora a tecnologia seja uma parte importante da EaD, qualquer programa bem-sucedido deve focalizar mais as necessidades instrucionais dos alunos do que na própria tecnologia. Dessa forma, esse primeiro bloco de perguntas demonstrou que a grande maioria dos sujeitos da pesquisa não percebeu que os tipos de obstáculos avaliados, que por sua vez estão vinculados ao indicativo *Tecnologia e Habilidades*, não se configuraram de fato, como obstáculos à Educação por meio da Educação a Distância.

h) Infraestrutura e Suporte

Nesse segundo bloco, avaliou-se o grau de percepção dos respondentes quanto aos indicadores relativos a categoria, dos quais chama-se à atenção para os resultados das perguntas: *Tenho ou tive experiência de que os instrutores/tutores não estivessem preparados para atuar em EaD; Tenho ou tive experiência com a insuficiência de instrutores/tutores acadêmicos em EaD; Tenho ou tive experiências com falta de apoio, retorno (feedback), orientação ou direcionamento dos instrutores/tutores*, em que se constatou que a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa demonstrou claramente a insatisfação com o desempenho das responsabilidades do instrutor/tutor, quer seja quanto ao seu preparo para atuar em EaD, quer seja por conta da insuficiência desses, ou ainda quanto à falta de apoio, retorno, orientação ou direcionamento. Por sua vez, tendo em vista a notável relevância e complexidade que o papel do instrutor/tutor tem no processo de Educação a Distância, ou seja, ele é o tenuous fio de ligação entre os extremos do sistema instituição-aluno, se fará necessário aprofundar os estudos sobre esses indicadores no contexto do processo de Educação Corporativa no Banco do Brasil, considerando a necessidade de um perfil profissional com habilidades e competências quase pragmáticas.

i) Motivação

Nesse bloco, avaliou-se o grau de percepção dos respondentes quanto aos aspectos de caráter motivacional e sua influência no processo de Educação por meio da EaD, todavia, sob a ótica de obstáculos a partir de afirmativas, distribuídas em cinco indicadores elencados para pesquisa: *Como aluno eu tenho que assumir maior responsabilidade pelo meu aprendizado; Não possuo motivação suficiente para estudar por meio de EaD; Eu adiaría ou sinto que não conseguiria “continuar” e estudar por meio da EaD; Tive ou tenho experiência de que o ambiente de EaD não é por natureza um ambiente motivador; Tive ou tenho experiência com a falta de incentivo dos superiores hierárquicos e a necessidade/exigência de dedicação exclusiva ao trabalho.* Os resultados desses indicadores denotam que os aspectos intrínsecos (satisfação no trabalho, autoestima, qualidade de vida, etc.) e os extrínsecos (melhor emprego, encarecimento, maior salário, etc.) da motivação não se fizeram presente nas experiências dos respondentes da pesquisa. Tendo em vista que a motivação é a mola propulsora para a satisfação das necessidades dos sujeitos nos mais diversos contextos e realidades, e nesse universo, abrangendo o processo de aprendizagem, bem como a relevância desse construto no ambiente da Educação a Distância, se faz interessante aprofundar a discussão sobre essas questões e sua real influência no contexto do processo de Educação Corporativa no Banco do Brasil.

j) Disponibilidade/Tempo

Nesse último bloco, avaliou-se o grau de percepção dos respondentes quanto aos seguintes indicadores: *Tenho receio ou tive experiência com a falta de tempo para estudar durante cursos no ambiente de EaD; Tenho ou tive experiência que haja um número significativo de interrupções no trabalho, Em casa ou onde quer que seu estude por meio da EaD; Tenho ou tive experiência com a falta de apoio dos superiores hierárquicos; Tenho ou tive experiência com a falta de dedicação ne-*

cessária durante cursos no ambiente de EaD; Tenho ou tive experiência que curso no ambiente de EaD toma parte significativa do meu tempo pessoal.

Chama-se à atenção para os resultados apresentados nesse agrupamento, em que os mesmos demonstram que uma parcela bastante significativa dos sujeitos participantes da pesquisa demonstrou uma insatisfação com questões de disponibilidade/tempo, quer seja no ambiente da EaD, mas principalmente, com relação à falta de condições propícias no ambiente de trabalho. Os resultados desses indicadores de certa forma vem corroborar os resultados obtidos no indicativo *Motivação*. por ainda tratar de questões que novamente envolvem aspectos motivacionais, todavia centradas na falta de tempo, excesso de interrupções (casa, trabalho etc.), na falta de apoio dos superiores, na falta de dedicação e concorrência com atividades de cunho pessoal. Dessa forma, ratificamos a necessidade de um aprofundamento na discussão sobre essas questões já apontadas no contexto dessas análises, como as questões de comunicação interna, tutoria, motivação e a disponibilidade de tempo e suas influências no contexto do processo de Educação Corporativa no Banco do Brasil.

Análise das entrevistas

No que diz respeito a Qualidade e Efetividade da Educação a Distância, a análise das entrevistas demonstrou que os gestores possuem uma visão muito singular dessas questões, sob a ótica do que está proposto na literatura corrente e suas concepções de EaD, bem como no que concerne a sua concretização, como é possível ilustrar com os depoimentos a seguir:

Eu percebo que é uma metodologia que tem tudo para se firmar e ganhar mais espaço no Banco, como eu acredito que fora do Banco também, no meio acadêmico, nas Instituições ¹(Gestor 01)

¹ Com vistas à manutenção da carga de oralidade presente nas citações dos entrevistados, não foi empreendido esforço no sentido de se utilizar uma pontuação concernente à norma culta da nossa língua. Motivo pelo qual, utilizou-se amplamente, entre frases, a vírgula como separadora de sentido.

Pra nós a Educação a Distância deve ser aquela educação que favorecera formação, o desenvolvimento, a qualificação (Gestor 02)

O ensino a distância é, sem dúvida nenhuma, um rumo importante que o Banco precisa investir. (Gestor 03).

Para as categorias Reconhecimento de Valor e Prazer em estudar, a análise das entrevistas demonstrou que os gestores possuem percepções unânimes no que concerne a compreensão do funcionalismo quanto aos benefícios na adoção da EaD na Educadoria do BB, seja no campo da aprendizagem, reconhecimento e/ou prazer em estudar, como podemos constatar nos discursos abaixo:

[...] para a Empresa tem outras, inúmeras que é garantir a formação em variedade, de tema, de público, de qualidade pro seu funcionário [...] (Gestor 02).

Ela é muito eficaz, porque ela consegue atingir um número maior de pessoas, num custo baixo, numa velocidade muito mais rápida, então você tem o profissional capacitado muito mais rapidamente e dá maior liberdade pro profissional se capacitar também. (Gestor 03).

Por último, dentre as categorias adotadas para referenciar essas análises, os Obstáculos se mostraram os mais tensos e instigantes durante a realização das entrevistas, tanto em função da abrangência que os exemplos citados nas perguntas possibilitaram, como do reflexo da realidade vivida pelos entrevistados, permitindo, inclusive, um vasto repertório de exemplos, como podemos constatar nos discursos seguintes:

A gente ouve situações hoje que você no trabalho já é muito demandado, principalmente no segmento Bancário, muita meta, de resultado e tal. E aí chega no final do dia você vai fazer uma MBA, fazer um Curso a Distância, alguma coisa assim, um Idioma também, que o Banco está investindo no Idioma a Distância e tudo. Essa rotina da atividade bancária, eu acho que pode ser...e eu tenho ouvido alguns relatos, mas não sei quantificar com olhar estatístico, mas a gente ouve relatos que

chega assim: Ó, não aguento! (Gestor 03).

A questão do ambiente organizacional é muito importante. Então tem agência que o ambiente, no auto-institucional, ele é mais favorável do que em outras agências. Então a gente percebe que mesmo no presencial, você tem que olhar o ambiente, por que tem horas que você vai investir, capacitar o que for, hora e horas de treinamento, inclusive presencial, mas o ambiente lá não ajuda a [estalar de dedos] aplicar esses conteúdos, porque a agência está desorganizada, por que o número de funcionários não dá para atender os clientes, não dá para ter melhoria de controle numa agência assim, então é preciso do ambiente (Gestor 2).

A educação a distância e a educação corporativa: aproximações entre a teoria e a realidade

Neste capítulo, discute-se o encontro da fundamentação teórica com a fundamentação empírica e os dados coletados, o qual propicia uma análise e discussão dos resultados, objetivando responder aos questionamentos apresentados, sobretudo confirmando ou rejeitando as hipóteses iniciais.

Os conhecimentos ora produzidos são frutos da relação estabelecida e construída pelo sujeito em constante interação com o mundo, sendo esta relação, um dos aspectos fundamentais para o processo de aprendizagem, fundamentado na historicidade dos indivíduos, a partir de seu contexto.

Cabe ressaltar que, no que diz respeito aos objetivos, na metodologia e na eficácia da EaD no ambiente de Educação Corporativa do Banco do Brasil, notadamente se percebem lacunas entre as percepções dos respondentes dos questionários e as percepções dos entrevistados, bem como entre as percepções intra-grupos, ou seja, dentre os respondentes dos questionários e dentre os entrevistados.

Dessa forma, são retomadas as categorias apresentadas, para dar suporte referencial às discussões dos resultados obtidos, bem como permitir que se

façam entrelaçamentos, quando possível, entre os dados obtidos pelos instrumentos de coleta utilizados durante a pesquisa, bem como da documentação consultada com os fundamentos teóricos que nortearam a pesquisa.

Qualidade da Educação a Distância foi a categoria que, para atender os objetivos da pesquisa, contemplou, entre outros aspectos, o ambiente, a estrutura e tudo que a cerca, diferenças individuais, diferenças regionais e seus contextos socioculturais, competências requeridas e práticas de ensino e aprendizagem, bem como a categoria.

A *Efetividade da Educação a Distância* foi a categoria que contemplou aspectos relacionados com a aprendizagem, centrada no universo do adulto aprendiz, que possuem características próprias, segundo a Andragogia, em comparação com aprendizagem das crianças e jovens, optamos por aglutiná-las no mesmo momento de discussão, considerando o imbricamento que estas questões possuem entre si, assim como objetivar a discussão dos temas envolvidos.

Nesse contexto geral envolvendo as duas categorias, foi possível perceber que tanto os funcionários respondentes dos questionários demonstraram um alto grau de satisfação com os indicadores elencados, quanto os gestores entrevistados, no que concerne as questões conceituais propriamente ditas.

Todavia cabe destacar os resultados do indicativo que tratou de Desistência/Evasão, vinculado a categoria *Qualidade da Educação a Distância*; onde 50,4% dos respondentes demonstraram grande insatisfação com relação à questão.

Normalmente, quando consultamos a literatura sobre EaD, encontramos suas vantagens, seu histórico, suas experiências, mas raramente encontramos uma descrição da prática ou das análises quantitativas dessas experiências.

Porém, cada vez mais a evasão de alunos na EaD tem sido abordada como um dos problemas que se faz muito presente em todas as instituições educacionais e em todos os níveis de ensino. É possível afirmar que esse cenário que, ora se ratifica neste trabalho, está presente em todas as modalidades de ensino, seja ela presencial, semipresencial ou a Distância. No contexto da EaD, percebe-se que diversos fatores influenciam a evasão dos alunos nestes cursos, como:

- insatisfação com o tutor.
- dificuldade de acesso à Internet.
- complexidade das atividades - dificuldade de assimilação da cultura inerente à EaD.
- falha na elaboração do curso.
- expectativas erradas por parte dos alunos.
- tecnologia inadequada ou falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente.

É importante ressaltar que dos fatores citados por esses autores, em sua grande parte, foram investigados aqueles atrelados à categoria *Obstáculos* que buscou identificar a intensidade desses indicadores na influência das experiências dos sujeitos da pesquisa quanto ao ambiente de EaD.

Dando continuidade à discussão quanto à categoria *Efetividade da Educação a Distância*, destacamos que a percepção dos gestores entrevistados quanto à mensuração dessa efetividade, se materializa a partir de uma visão meramente econômica e que as demais perspectivas envolvidas no processo de EaD, dos quais se destaca a perspectiva pedagógica, foram deixadas de lado ou não foram citadas por nenhum dos entrevistados.

As mudanças na educação dependem também de termos gestores mais abertos, que entendam todas as dimensões envolvidas no processo pedagógico, além da lucratividade. Que equilibrem o gerenciamento empresarial, tecnológico e humano, contribuindo para um ambiente propício à inovação, ao intercâmbio e à comunicação.

Daí, cada vez mais ser necessária a compreensão dos fundamentos dessa modalidade, suas especificidades, de maneira que seja possível construir práticas educativas e de gestão que tenham a finalidade de promover a aprendizagem antes de intensificar o uso das TIC e a venda de “produtos educativos” como sendo produtos que, por si só, propiciarão aprendizagens.

Obstáculos por sua vez foi outra categoria que se mostrou de fundamental importância para processo da EaD no ambiente de Educação Corporativa no

Banco do Brasil. É possível que a abrangência que os indicadores elencados, tenham refletido, na mesma proporção, os resultados obtidos a partir dos questionários, bem como na expansão das falas dos entrevistados. Todavia, como já havíamos chamado atenção antes, quando se discutia a questão da Evasão/Desistência dentro da categoria *Qualidade da Educação a Distância*, em que os autores Moore e Kearsley (2007) e Coelho (2002), apresentaram um elenco de fatores que influenciam a evasão dos alunos, os quais, aqui foram tratados como obstáculos para a EaD como um todo.

Como podemos constatar, é discurso uno entre os funcionários respondentes dos questionários e os gestores entrevistados, que alguns dos indicadores vinculados à categoria *Obstáculos*, definitivamente impactam sobremaneira o processo de EaD no ambiente da Educação Corporativa do Banco do Brasil.

No indicativo *Infraestrutura e Suporte*, por exemplo, nas 3 questões que tratavam de suas experiências com o processo de tutoria, o índice de insatisfação ficou acima de 73% na média, enquanto na percepção dos entrevistados essa questão não foi pontuada de forma explícita, exceto pelo fato de que um dos entrevistados chamou a atenção do pesquisador para o tema, sobre a possibilidade do Banco do Brasil vir a criar um “modelo próprio” de tutoria.

A concepção de que na Educação a Distância o aluno aprende sozinho, conduzindo autonomamente seu caminho na aquisição do conhecimento, de fato não ocorre. O papel do tutor/orientador na educação a Distância é tão importante quanto o do professor no presencial, apesar de sua forma de atuar ser diferenciada. Este equívoco dá margem a uma série de interpretações erradas sobre as reais necessidades do aluno de EaD, criando uma premissa falsa de que este aluno, por definição, não precisa de qualquer orientação em sua caminhada.

Em vários estudos sobre EaD é senso comum a importância do papel da tutoria no sucesso da aprendizagem e na manutenção destes alunos no processo. Em alguns casos, verifica-se que o papel do tutor é mais importante do que o material utilizado ou as plataformas de aprendizagem disponíveis. A questão preponderante aqui é, se o papel do tutor é tão essencial ao processo de EaD e

por que razão eles continuam a ser relegados a um plano menos importante?

O ensino no ambiente de Educação a Distância, sobretudo por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, tem sido considerado uma alternativa à expansão, à democratização da Educação no Brasil. Entretanto são muitos os obstáculos apresentados. Esta pesquisa procurou abordar alguns deles, a partir de cinco indicadores, que na percepção do pesquisador, influenciam o desempenho do aluno nesse ambiente, os quais vão desde as dificuldades com as questões tecnológicas, perpassando por infraestrutura, questões sociais, motivação, até sua disponibilidade para o ato de aprender.

No indicativo *Motivação*, os pontos em destaque já foram abordados em outros momentos, como por exemplo, quanto a questão do ambiente virtual não ser um ambiente motivador, caberá ao tutor a responsabilidade por instigar essa “motivação”. Todavia é importante ressaltar que, nesses casos, a motivação é intrínseca ao sujeito, cabendo a ele a promoção dessa automotivação, segundo as teorias de Maslow e Herzberg. Ainda, com relação à falta de incentivo dos superiores hierárquicos e as necessidades/exigências do trabalho, tais questões também encontram cumplicidade nas falas dos entrevistados, citadas anteriormente.

No indicativo *Disponibilidade/Tempo*, das 5 questões que tratavam de suas experiências com situações que denotavam a indisponibilidade ou a falta de tempo para estudar por meio de EaD, o índice de insatisfação ficou acima de 72% na média, insatisfação essa que fez “coro” com as percepções dos entrevistados quando explicitaram situações de sobrecarga de atividades (internas e externas), as limitações em função da jornada de trabalho, o ambiente organizacional e o próprio contexto social.

Por sua vez, essa tendência de fundir a vida no trabalho com a vida particular, que a princípio permite que a organização contorne algumas dificuldades, como por exemplo atrair e manter seus talentos, no momento futuro, pode se voltar contra a organização, uma vez que ela vai precisar rever suas políticas de gestão de pessoas de forma a permitir uma nova lógica no que diz respeito às

relações entre empregador e empregado, como por exemplo: quanto à jornada de trabalho, local de trabalho, movimentações temporais etc.

Considerações finais

Nesta etapa do trabalho, é o momento de retomar a questão central que norteou esta investigação, trazendo para uma análise final todos os elementos que foram reunidos ao longo da pesquisa realizada, buscando dar sentido maior às análises efetuadas.

Concentrar o olhar no cenário atual da Educação a Distância, no ambiente da Educação Corporativa, com o propósito de compreender o profundo significado que essa modalidade de ensino assume no contexto social, e quais os destinos que se apresentam na sua evolução, foi um desafio que exigiu do pesquisador muita cautela e imparcialidade para não se deixar seduzir por caminhos fáceis e inconsequentes.

Cabe salientar que, por se tratar de uma investigação exploratória, os comentários não devem ser generalizados, mas sim tomados como subsídio para discussões futuras.

As organizações voltadas para a aprendizagem valorizam a diversidade de ideias e pontos de vista, considerando-a uma proteção para enfrentar mudança de ambiente. A adequação às transformações no mundo do trabalho se dá de forma dinâmica, em um processo que é constituído coletivamente e que requer de todos os atores desse processo, novas formas de pensar o desenvolvimento de habilidades para buscar conhecimento e a atualização em relação aos conceitos mais recentes.

No que diz respeito ao desenvolvimento de competências, o processo de especialização e de fragmentação do saber introduz uma dificuldade cada vez maior no gerenciamento desse ativo empresarial, uma vez que evoca a necessidade de que as pessoas transitem nas mais diversas áreas, na busca de soluções para os problemas gerados pela realidade dinâmica e fragmentada. Por conse-

guinte, a interdisciplinaridade tem sido objeto de consideração de todos aqueles que veem nessa fragmentação um esfacelamento dos horizontes do saber. Interdisciplinaridade aqui empregada, a partir do conceito de que se trata da síntese de duas ou mais disciplinas, transformando-as num novo discurso, numa nova linguagem e em novas relações estruturais.

A Educação a Distância enfatiza o uso de diversas tecnologias de comunicação e educação no desenvolvimento profissional e humano através de mídias variadas, que por sua vez atinge perspectivas culturais, sociopolíticas, econômicas, tecnológicas e pedagógicas, contribuindo significativamente para a consolidação de um novo paradigma educacional, sustentado por novas concepções de ensino-aprendizagem e novas relações interpessoais.

É possível afirmar que importantes inovações nos sistemas de apoio, melhores tecnologias de ensino e alcance global estão transformando a aprendizagem numa velocidade vertiginosa. A capacidade de disseminar novos conhecimentos dentro da empresa é a visão que todos tem. Com a aprendizagem basEaDa em tecnologia, os funcionários conseguem realizar cursos exatamente no momento em que esse conhecimento se faz necessário e essa velocidade, numa economia orientada para o mercado, em que as condições de negócios mudam tão depressa, é vital para se obter vantagem competitiva no mercado global.

Tomando como ponto de partida os aspectos acima destacados e sua influência nos processos de ensino e aprendizagem virtuais, é possível afirmar que a modalidade de Educação a Distância adotada pelo Banco do Brasil para os processos de ensino e aprendizagem, no ambiente da Educação corporativa, tem se mostrado eficaz no desenvolvimento do capital humano quando analisada apenas uma faceta dessa eficácia, o da ampliação das oportunidades de desenvolvimento que a modalidade possibilita, considerando a capilaridade do Banco do Brasil.

A afirmativa levou em consideração que é de entendimento comum que a Educação a Distância promove a redução da exclusão social e o desenvolvi-

mento da cidadania permitindo a formação escolar de pessoas que não tinham acesso às instituições de ensino, pela distância e/ou pela indisponibilidade de tempo, já que a EaD se caracteriza por uma desvinculação de tempo e espaço entre o professor e o aluno.

Por sua vez, analisando a descrição dos alicerces sugeridos pela UNESCO e o incentivo massificado às novas formas de aprendizagem no ambiente organizacional, não percebemos uma dedicação dos autores, especialistas e pesquisadores, no que tange à devida importância do sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Diversos modos de Educação Corporativa devem proporcionar o efetivo desenvolvimento das competências necessárias para uma base sólida de conhecimentos e consequentes vantagens competitivas nos negócios, em que os conceitos de educação continuada, definidos a partir das estratégias organizacionais, são considerados de acordo com a capacidade de competição de sua organização e estão diretamente ligados a sua capacidade de articulação e, substantivamente, à qualidade de seus profissionais.

As abordagens acima ratificam a posição central do sujeito aprendiz e, ao mesmo tempo, como um agente de mudanças, bem como a questão da comunicação e, mais especificamente, a comunicação interna como um dos fatores preponderantes de sucesso no processo organizacional de forma geral e, no particular, nos processos educacionais, bem como o conjunto de informações coletadas e emanadas dos sujeitos pesquisados e embasadas nas teorias discutidas nesse trabalho.

Dessa forma, considerando apenas o processo da EaD em seu estado puro, ou seja, na essência de suas bases teóricas, é possível afirmar que a modalidade de Educação a Distância adotada pelo Banco do Brasil atende aos objetivos da organização e dos seus indivíduos, considerando o cenário em que nos situamos tecnologicamente.

Finalizando, percebe-se que a capacitação dos funcionários do Banco do Brasil, por meio da Educação a Distância não é tarefa das mais fáceis. Vale lem-

brar que, diferentemente do mercado de instituições privadas, onde essas instituições selecionam profissionais, na sua ampla maioria, com uma capacitação sedimentada, o Banco do Brasil recruta seus funcionários por meio de concursos, sendo que o nível escolar mínimo exigido é o nível médio.

Essa questão, por si só, já é um grande dificultador nesse processo de capacitação, mas ainda é possível dificultá-lo mais, agregando as questões da presença do Banco nos mais longínquos logradouros do Brasil.

Todavia, todas essas questões não eximem a organização de suas responsabilidades quanto ao processo de Educação Corporativa em todos seus aspectos, principalmente, nas questões que contemplam a disseminação das políticas, diretrizes, objetivos e ações de Educação Corporativa do Banco do Brasil.

Espera-se que a realização deste estudo, apesar de suas limitações, possa contribuir para a gestão mais eficaz dos recursos humanos das organizações, bem como se constituir em estímulo para futuras pesquisas nessa área. Porém, mesmo que o trabalho consiga apenas suscitar reflexão acerca da importância da satisfação dos trabalhadores com sua qualidade de vida em situação de trabalho para o desempenho das organizações, acredita-se justificada sua realização.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, Fernando José (Coord). **Projeto Nave: educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem**. São Paulo: [s.n], 2001. v. 1, p. 20-40.

ACALÁ, Adolfo. **La praxis andragógica en los adultos de edad avanzada**. 2000 – Disponível em: <<http://www.monografias.com/trabajos6/prax/prax.shtml#biblio>>. Acesso em: 26 de ago. de 2009.

BANCO DO BRASIL. Fascículo Profissionalização. ano 4, Série regular, n. 22, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.bb.com.br/docs/pub/siteEsp/unv/Fasciculo20.pdf>>. Acesso em: 27 de fev. de 2008.

_____. **Projeto Político pedagógico**. Disponível em: <<http://www.bb.com.br/docs/pub/siteEsp/unv/PPPGestaodePessoasBB.pdf?codigoMenu=5993&codigoRet=8190&brEaD=3>>. Acesso em: 02 de mar. de 2009.

_____. **Estatuto Social**. Disponível em: <<http://www.bb.com.br/portallbb/page1,136,3510,0,0,1,8.bb?codigoMenu=824&codigoNoticia=672&codigoRet=961&brEaD=2>>. Acesso em: 25 de mar. de 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 22 de dez. de 2007.

CAZAU, Pablo. **Andragogia**. Buenos Aires. Jul. 2001. Disponível em: <http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_4_03/ems11403.htm>. Acesso em: 23 de out. de 2009.

COELHO, Maria Lourdes. **A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet** – Disponível em <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=10> Acesso em: 23 de out. de 2009.

CURI, Fabiano. Educação democrática. **Guia de educação a distância 2008**. São Paulo: Editora Segmento, ano 5, n. 5, p. 5. 2008.

_____. Uma língua em quatro idiomas. **Comunicação Empresarial**. São Paulo. v. 9, n. 32, p.18-22, trimestral. 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUIOTI, Ednilson Aparecido. **Educação a distância: tendências predominantes na sua expansão, Brasil e Espanha**. 2007. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUCSP, São Paulo, 2007.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa 2001. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MASSETO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade**: São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Questões Fundamentais da Educação: 8)

MORAN, José Manoel. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In: SILVA, M (Org.). **Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50.

_____. **Formação de tutores em educação a distância**. Florianópolis, SC: SEaD/UFSC, 2006.

_____. **O que é educação a distância**. Disponível em:

<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 17 de jul. de 2006.

_____. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias**. Disponível

em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>>. Acesso em: 23 de abr. de 2008.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. Criação de Conhecimento na Empresa: como as empresas Japonesas geram a dinâmica da inovação. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PILATI, Ronaldo. História e Importância de TD&E. In: ANDRADE, Jairo Borges; ABBAD, Gardênia; MOURÃO, Luciana. (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: cenários, teoria e metodologia de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 159-176, v. 1.

RICARDO, Eleonora Jorge. (Org.). **Educação corporativa e educação a distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

_____. **Gestão da educação corporativa**: casos, reflexões e ações em educação a distância. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

SANTOS, Daniel Barbosa. **Indicadores de qualidade nos processos de ensino-aprendizagem virtual**: a necessidade da mudança de paradigmas educacionais. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação UCB, Brasília, 2008.

SILVA, Ricardo V. (Org.). **Gestão de empresas na era do conhecimento**. São Paulo: Serinews, 2003.

XAVIER, Regina Trilho Otero.; FRANCO, Sérgio R. K.; CUNHA, Maria Isabel. A solidariedade em ações pedagógicas na modalidade EaD. CINTED-URFGS – **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 5, n. 2, dez. 2007. p. 1/45-11.

ZABALA, Antônio. **Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Sobre os autores

Cláudia Luiza Marques

Possui graduação em Letras pelo Centro Universitário de Formiga (1992); especialização em Redação pela UNIFOR (1995) e mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (2014). Atualmente é professora de Dedicção Exclusiva do Instituto Federal de Brasília. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão; tecnologia assistiva; aluno com deficiência, educação profissional e educação a distância.

Cláudio Nei Nascimento da Silva

Possui graduação em Pedagogia pelo Fundação Universidade do Tocantins (2001) e mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2004) e é doutorando em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (UnB). É autor dos livros *Ética, Educação e Contemporaneidade e Metodologia Científica Descomplicada*. Atualmente é professor e pesquisador do Instituto Federal de Brasília (IFB) e líder do Grupo de Pesquisa "Avaliação das Políticas Públicas em Educação". Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação a distância, EJA e Educação Profissional e Comunicação Científica.

Josué Sousa Mendes

Possui licenciatura em Letras (UniCeub), especialização em Informática na Educação (UnB), mestrado em Literatura (UnB), doutorado em Teoria da Literatura (UnB, com estágio na Sorbonne - Université René

Descartes - Paris V. É docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), onde é coordenador geral da educação a distância no IFB. Ministra cursos nas áreas de Língua Portuguesa, Literatura, Comunicação e Redação, Formação e Capacitação de Professores, além de integrar equipes de cursos e concursos preparatórios, e de elaboração e revisão de itens em avaliação nacional e internacional. É, ainda, pesquisador das competências e das formações sinápticas do leitor de literatura, numa perspectiva neurocientista.

Lidiane Szerwinsk Camargos

Possui graduação em Letras Português do Brasil Como Segunda Língua (2007) e em Letras Francês, ambos pela Universidade de Brasília. Pela mesma instituição, tornou-se especialista em educação a distância (2011), e cursou, ainda, o mestrado (2010) e o doutorado em Linguística (2013), ambos pelo Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Em 2012, trabalhou como docente na Universidade Federal de Rondônia, onde teve maior contato e experiência com comunidades indígenas. Atualmente, é professora do ensino básico técnico e tecnológico do Instituto Federal de Brasília e atua como coordenadora de curso, na modalidade a distância, pela mesma instituição.

Ricardo Costa Macedo

Possui graduação em Administração com Habilitação em Comércio Exterior pela União Educacional de Brasília - UNEB (2002), Especialização em Gestão de Negócios pela Universidade de Brasília - UnB (2004) e Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2009). Empregado do Banco do Brasil S/A. atuando nas áreas de: Gestão de Negócios, Gestão Contábil, Gestão de Projetos, Gestão de Clientes e Educadora. Atualmente, compõe Grupo de Trabalho atuando diretamente no Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio - MDIC, na Secretaria de Comércio Exterior - SECEX com Gestão Operacional dos sistemas de Comércio Exterior. Também é docente em IES ministrando aulas em diversas áreas de conhecimento.

tes e Educadora. Atualmente, compõe Grupo de Trabalho atuando diretamente no Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio - MDIC, na Secretaria de Comércio Exterior - SECEX com Gestão Operacional dos sistemas de Comércio Exterior. Também é docente em IES ministrando aulas em diversas áreas de conhecimento.

Sander de Sales Amaral

Possui graduação em Administração pela Universidade Estadual de Montes Claros/MG (Unimontes/2002); especialização em Docência Universitária pela Faculdade Estácio de Sá (FESGO/2009); mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG/2013). Atualmente é Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Gestão Pública Municipal da Universidade Estadual de Goiás (UEG/UnUEaD).

Sérgio Mariani

Possui graduação em Comunicação - Habilitação em Jornalismo pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1988), especialização em Cooperativismo pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1997), e em Gestão Pública pela Universidade Federal de Tocantins (2012) e mestrado em Ciências Sociais Aplicadas, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2006). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação de Brasília (IFB), no curso técnico de Cooperativismo; e coordenador adjunto do Pronatec Mulheres Mil, ambos no Campus Gama, do IFB. Nesta instituição já atuou como Coordenador de Assistência Estudantil e Inclusão Social, também do campus Gama.

Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos

Possui graduação em Engenharia Elétrica - Eletrônica (UPE) e tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (IFPE). É especialista

em Informática Educacional (Fafire), em Design Instrucional para EaD Virtual (Unifei) e em Artes Visuais: cultura e criação (Senac/DF). Mestrado em Mecânica Computacional (UFPE). Foi coordenadora pedagógica, tutora e desenhista instrucional em ambiente virtual Moodle na ESAF. É professora no Instituto Federal de Brasília (IFB), pesquisadora e Coordenadora de Ações Inclusivas na Pró-reitoria de Extensão.

Veruska Ribeiro Machado

Possui graduação em Letras, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de Brasília. Atuou como docente nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e em cursos de licenciatura de Letras e de Pedagogia. Exerceu a função de técnica em assuntos educacionais no Ministério da Educação e hoje atua como docente de Língua Portuguesa de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Brasília. É coautora do livro *Formação do Professor como Agente Letrador* (Contexto, 2010) e autora do livro *Compreensão Leitora no Pisa e Práticas Escolares de Leitura* (Liber, 2012). É também uma das organizadoras e coautora dos livros *Leitura e Mediação Pedagógica* (Parábola, 2012) e *Os Doze Trabalhos de Hércules - do oral para o escrito* (Parábola, 2013).

Ministério da
Educação



Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-64124-31-8



9 788564 124318