



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA CRISTIANA BARBOSA

MULHERES E FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE TIC:
NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO,
COMPETÊNCIAS E EMPODERAMENTO NA UFPB VIRTUAL

João Pessoa – Paraíba – Brasil

2015

RITA CRISTIANA BARBOSA

**MULHERES E FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE TIC:
NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO,
COMPETÊNCIAS E EMPODERAMENTO NA UFPB VIRTUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na Linha de Pesquisa Estudos Culturais da Educação, como pré-requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB)

Co-orientadora: Prof.^a Dra. Alejandra Montané-López (UB)

João Pessoa – Paraíba – Brasil

2015

RITA CRISTIANA BARBOSA

MULHERES E FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE TIC: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO, COMPETÊNCIAS E EMPODERAMENTO NA UFPB VIRTUAL

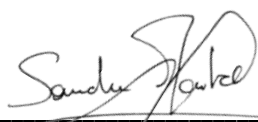
Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na Linha de Pesquisa Estudos Culturais da Educação, como pré-requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 28 de janeiro de 2015

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a. Maria Eulina Pessoa de Carvalho (PPGE/UFPB)
(Orientadora)



Prof.^a Dr.^a. Alejandra Montané-Lopez (UB/ESPANHA)
(Co-orientadora)



Prof.^a. Dr.^a. Emília Maria da Trindade Prestes (PPGE/UFPB)



Prof. Dr. Lucídio dos Anjos Formiga Cabral (PPGI/UFPB)



Prof.^a. Dr.^a. Trinidad Donoso-Vásquez (UB/ESPANHA)

A todas as mulheres que creem que podem.

Para todas las mujeres que creen que pueden.

AGRADECIMENTOS

O sentimento de gratidão é um dos mais significativos em minha vida, porque creio que precisamos sempre de alguém para nos acolher, para nos acalantar, para nos ouvir, para nos aconselhar, para nos olhar... Parece que quando estamos numa empreitada desafiadora, qualquer gesto, qualquer palavra, qualquer olhar pode nos ajudar, pode se tornar importante e contribuinte com a obra. Nós nunca saberemos que gesto, que palavra, que olhar irá ajudar, nem do momento em que essas ações serão úteis, mas sabemos quando as sentimos assim, e a elas devemos gratidão. Todavia, não há palavra que consiga expressar toda a força da gratidão. É impossível expressar esse sentimento por meio de palavras, assim como é impossível descrever os gestos e os olhares que anunciam o sentimento. Diante dessas limitações, registro aqui a tentativa de reconhecer quão importantes foram certos gestos, palavras e olhares para a concretização desse trabalho, correndo o risco de, nem de longe, chegar perto do que sinto e correndo o risco maior ainda de deixar alguns gestos, palavras e olhares de fora. Mas é necessário que se diga obrigada, ‘muchas gracias’, a quem me ajudou até aqui:

Ao Deus da minha fé, por eu crer naquilo em que acredito;

Ao meu querido amigo, companheiro e esposo, Patrício Júnior, pela amizade, confiança e respeito por meus ideais, por suportar a ausência e a saudade, pela valiosa ajuda e presença;

Ao meu querido filho Bruno Ryan, por no auge dos seus dez anos viver um ano como filho de ‘pai solteiro’ e ser tão nobre em maturidade para viver a ausência e a saudade com esperança;

A minha querida filha Bárbara Ryana, pela preciosa companhia, carinho e cuidado; por sempre me dizer: ‘você consegue, galega!’ ou ‘quero hoje na minha mesa!’ em sua sublime tentativa de me encorajar;

A minha mãe e meu pai, minha irmã e meu irmão, minhas cunhadas e meus cunhados, minha sogra, minhas primas e meus primos, minhas tias e meus tios; às grandes amigas e grandes amigos, a família que me é permitida escolher... Uma grande família empenhada em me apoiar no que fosse preciso e possível; pelo carinho, pensamento positivo, preces e mensagens de conforto;

Às minhas orientadoras, Maria Eulina e Alejandra Montané, grandes mulheres e excelentes profissionais, pelo acompanhamento da pesquisa e das produções, pelas palavras de ânimo e confiança, por tudo o que aprendi com/por vocês;

Às professoras Emília Maria, Trinidad Danoso e ao professor Lucídio Cabral que aceitaram compor a banca examinadora e prestaram valiosas contribuições;

Às alunas da UFPB Virtual que aceitaram fazer parte dessa pesquisa, pela partilha de suas histórias;

Às queridas amigas Vivian Andrade e Fabrícia Montenegro pela partilha da vida, sonhos, planos, desejos e necessidades e pela preciosa ajuda com leituras e dicas e à Cecília e Alessandra pela grande ajuda na organização da defesa;

Às companheiras e companheiros de trabalho do DE/CCHSA e do NIPAM que se alegram comigo por mais uma etapa cumprida;

Ao querido amigo João Agnaldo que muito me ajudou com o tratamento estatístico dos dados;

À querida amiga Patrícia Cristina, uma brasileira-espanhola que me acolheu em Barcelona e muito ajudou na minha adaptação;

AGRADECIMENTOS INSTITUCIONAIS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela bolsa de estudos concedida na Espanha;

Ao Departamento de Didática e Organização Educativa, da Faculdade de Educação, da Universidade de Barcelona, que me acolheu como investigadora;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, do qual sou aluna-pesquisadora;

Ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM, pela parceria com a UB através do projeto: Gênero e Educação Superior: políticas, narrativas e currículo, do qual sou pesquisadora/bolsista;

Ao Núcleo de Educação à Distância da UFPB - UFPB Virtual, que me permitiu realizar a investigação cedendo dados.

Que venha essa nova mulher de dentro de mim,
com olhos felinos felizes e mãos de cetim.
E venha sem medo das sombras, que rondam o meu coração,
e ponha nos sonhos dos homens
a sede voraz, da paixão.
Que venha de dentro de mim, ou de onde vier,
com toda malícia e segredos que eu não souber.
Que tenha o cio das corsas e lute com todas as forças,
conquiste o direito de ser uma nova mulher.
Livre, livre, livre para o amor.
Quero ser assim, senhora das minhas vontades e dona de mim.

Simone B. Oliveira, 1989

RESUMO

As experiências de Educação à Distância (EaD) desenvolvidas no Brasil têm como objetivo principal formar professores(as) que atuam no magistério sem a formação superior e também atingir a grande demanda de pessoas que não têm acesso à educação superior, situação agravada em lugares distantes dos grandes centros e nos Estados mais pobres do país. Assim, os cursos EaD de formação docente contam com alunado composto majoritariamente por mulheres trabalhadoras com mais de 30 anos. Dentre as vantagens da EaD estão: o emprego de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); a flexibilidade de tempo e lugar para estudar; a ampliação do potencial cognitivo; e o desenvolvimento de competências. Esta investigação socioeducativa, de abordagem qualitativa, inspirada na perspectiva de gênero e na epistemologia feminista, objetivou analisar as experiências de alunas e ex-alunas dos cursos de Licenciatura EaD da Universidade Federal da Paraíba - UFPB Virtual, destacando questões de inclusão educacional e digital e empoderamento de gênero em TIC. A opção foi pelo método narrativo autobiográfico e o corpus se constituiu de narrativas de 90 mulheres, construídas de várias formas e em tempos diferentes, de 2010 a 2014: por mensagem pessoal via e-mail, *facebook* e *google drive*; por mensagem pessoal via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle; nos diários das aprendentes no AVA; e nos perfis das alunas no AVA. As narrativas assim colhidas foram analisadas pelo método de análise textual discursiva. O diálogo interpretativo contou com a interlocução entre os sujeitos da pesquisa, a investigadora e autoras(es) como Helen Fisher, Cecília Castaño, Rena Palloff e Keith Pratt, Gypsy Abbott e Lisa Bievenue dentre outras(os), destacando-se os contextos pessoais, profissionais e geográficos das estudantes; as dificuldades de conciliar maternidade, matrimônio, trabalho doméstico, trabalho assalariado e formação docente; e os ganhos de novas aprendizagens e potencialização de outras a partir da experiência formativa. Conclui-se que, além da construção de conhecimentos formais, importantes para a melhoria das práticas pedagógicas das docentes, as mulheres adquirem autoconfiança com a utilização das TIC pela necessidade de uso constante exigida pela modalidade, e desenvolvem competências cognitivas, operacionais, socioemocionais e femininas, compreendidas como as capacidades que compõem o pensamento em rede, mais característico das mulheres. Isso possibilita a diminuição da brecha digital de gênero, a recriação das suas identidades e a potencialização de vários tipos de empoderamento.

PALAVRAS CHAVES: Mulheres. Formação docente. Educação à Distância. Inclusão digital. Competências. Empoderamento.

ABSTRACT

The distance learning experiences developed in Brazil are mainly intended to train teachers who work in female teaching without the higher education and also meet the great demand for people who have no access to higher education, aggravated situation in distant places of the major cities and in the country's poorest states. Thus, distance education courses of teacher training have a student body composed mainly by working women that are over 30 years. Among the advantages of distance learning are: the use of Information and Communication Technologies (ICT); the flexibility of time and place to study; the expansion of the cognitive potential; and development skills. This socio-educational research, that has a qualitative approach, were inspired by the gender perspective and the feminist epistemology, aimed to know the experiences of female students and graduated students of the distance graduation courses for teachers offered by Universidade Federal da Paraíba – UFPB Virtual, highlighting issues of education and digital inclusion and the empowerment of gender at ICT. The option was the autobiographical narrative method and the corpus consisted of 90 women narratives constructed in many ways and at different times, from 2010 to 2014: by personal message via email, facebook and google drive; by personal message via Virtual Learning Environment (VLE) - Moodle; the student's diaries in VLE; and profiles of the students in the VLE. The collected narratives were analyzed by discursive textual analysis method. The interpretive dialogue included the dialogue between the research subjects, the researcher and authors like Helen Fisher, Cecilia Castaño, Rena Palloff and Keith Pratt, Gypsy Abbott and Lisa Bievenue among others, highlighting the personal contexts, professional and geographical of the female students; the difficulties of reconciling motherhood, marriage, domestic work, wage labour and teacher training; and new learning and empowerment gains from the distance education. We conclude that, in addition to the construction of formal knowledge, important for the improvement of pedagogical practices of female teachers, womens acquire selfconfidence with the use of ICT by the necessity usage required by the mode, and develop cognitive skills, operational, social-emotional and womanly, understood as the capabilities that make up the network thinking, more characteristic of women. This allows reducing the digital gender gap, the recreation of their identities and the enhancement of many types of empowerment.

KEYWORDS: Womens. Teacher training. Distance Education. Digital inclusion. Skills. Empowerment.

RESUMEN

Las experiencias de Educación a distancia (EaD) desarrolladas en Brasil tienen el objetivo principal de formación de profesores y profesoras que trabajan en la profesión docente sin educación superior y también llegar a la gran demanda de personas que no tienen acceso a la educación superior, una situación agravada en lugares distante de los centros más importantes y en los Estados más pobres del país. Así, los cursos EaD de formación docente tienen un cuerpo estudiantil en su mayoría compuesto por mujeres que trabajan y tienen más de 30 años. Las ventajas de la educación a distancia son: el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); la flexibilidad del tiempo y lugar para estudiar; ampliación de potencial cognitivo; y el desarrollo de competencias. Esta investigación socio-educativa, de enfoque cualitativo, inspirada en la perspectiva de género y en la epistemología feminista, tuvo como objetivo analizar las experiencias de las estudiantes y egresados de cursos de grado de la educación a distancia de la Universidad Federal de Paraíba-UEPB Virtual, destacando las cuestiones de inclusión educativa y digital y el empoderamiento de género en las TIC. La opción fue el método de autobiográfica narrativa y el corpus está formado por relatos de 90 mujeres, construidas en una variedad de maneras y en diferentes momentos, desde 2010 a 2014: por mensaje personal vía email, facebook y google drive; por mensaje personal vía Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) - Moodle; en el diario de las estudiantes en el AVA; y perfiles de las estudiantes en el AVA. Las narrativas recogidas fueron analizadas por el método de análisis textual discursivo. El diálogo interpretativo ha incluido el diálogo entre los sujetos de la investigación, el investigador y autoras (es) como Helen Fisher, Cecilia Castaño, Rena Palloff y Keith Pratt, Gypsy Abbott y Lisa Bievenue entre otras (os), destacando los contextos personales, profesionales y geográficos de las estudiantes, las dificultades de conciliar la maternidad, matrimonio, trabajo doméstico, trabajo asalariado y la formación docente; y ganancias de nuevas aprendizajes y potenciación de otras desde la experiencia formativa. Se concluye que, además de la construcción del conocimiento formal, relevantes para la mejora de las prácticas pedagógicas de las docentes, las mujeres adquieren autoconfianza con el uso de las TIC por la necesidad de uso constante necesario de la modalidad y desarrollan habilidades cognitivas, operativas, socioemocionales y de las mujeres, entendidas como la capacidad que comprenden el pensamiento en red, más característicos de las mujeres. Esto permite la reducción de la brecha digital de género, la recreación de sus identidades y el desarrollo de diversos tipos de empoderamiento.

PALABRAS CLAVE: Mujeres. Formación del profesorado. Educación a distancia. Inclusión digital. Competencias. Empoderamiento.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Ilustração 1: Representação das grandes áreas que envolvem a investigação	38
Ilustração 2: AC e AD num contínuo de características polarizadas. Moraes e Galiuzzi (2013, p. 141).....	143
Ilustração 3: Aluna do curso de Licenciatura em Ciências Naturais em seu ambiente de estudo em casa. 2014.....	240
Ilustração 4: Aluna do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa na defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). 2014.....	240
Ilustração 5: Aluna do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias utilizando TIC para ministrar aula. 2014.....	241
Ilustração 6: Blog “Olho de Mulher” da Aluna do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. 2014.....	241
Ilustração 7: Aluna do curso de Licenciatura em Computação utilizando TIC no ambiente de trabalho. 2014.....	242

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Proporção de usuários e usuárias de internet no Brasil, por frequência do acesso individual diário, por indivíduos de 10 anos de idade ou mais, por período/ano, em %.....	45
Quadro 2: Proporção de usuários e usuárias de internet no Brasil, por frequência do acesso individual uma vez por semana, por indivíduos de 10 anos de idade ou mais, por período/ano, em %.....	46
Quadro 3: Proporção de usuários e usuárias de internet no Brasil por habilidades para uso do computador, em %, referente a 2013.....	47
Quadro 4: Descrições das competências femininas.....	91
Quadro 5: Componentes do processo de empoderamento.....	97
Quadro 6: Tipos de construção de narrativas.....	123
Quadro 7: Quantidade das narrativas de alunas por fonte de coleta.....	124
Quadro 8: Quantidade de alunas por curso.....	125
Quadro 9: Quantidade de alunas por polo e mesorregião.....	125
Quadro 10: Perfil das catorze mulheres com narrativas autobiográficas.....	126
Quadro 11: Organização do material para a análise documental.....	142
Quadro 12: As Unidades de Significação (US).....	146
Quadro 13: Codificação e definições das unidades de significação.....	147
Quadro 14: Codificação e definições das categorias de análises (CA) e suas referências com as unidades de significação.....	149
Quadro 15: Descrições dos núcleos temáticos.....	150
Quadro 16: Correspondências das competências socioemocionais Partnership for 21st Century Skills e para EaD de Behar (2013)	212
Quadro 17: Descrições das competências socioemocionais adquiridas e/ou desenvolvidas em EaD mediada por TIC.....	215

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Discentes das Licenciaturas da UFPB Virtual por Sexo – Matrículas em 2014.2.....	56
Tabela 2: Evolução da matrícula na educação superior (graduação) por modalidade de ensino entre 2009-2011.....	60
Tabela 3: Total de vagas ofertadas nos processos seletivos de 2007 a 2010 por Curso e Polo.....	67
Tabela 4: Total de vagas preenchidas por categorias de formas de ingresso de 2007 a 2010 nos cursos da UFPB Virtual.....	69
Tabela 5: Total de vagas preenchidas por categorias de idade de ingressantes de 2007 a 2010 nos cursos da UFPB Virtual.....	69
Tabela 6: Demonstração de motivos de abandono por sexo – 2009 a 2012.....	71
Tabela 7: Demonstração de motivos de abandono por idade, sexo feminino	73
Tabela 8: Demonstração de motivos de abandono por idade, sexo masculino	73
Tabela 9: Demonstração de egressos por curso e sexo.....	74
Tabela 10: Demonstração de egressos por idade e sexo.....	75

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Representação do Mapa da abrangência dos polos de EaD da UFPB Virtual.....	64
Mapa 2: Representação do Mapa Paraíba com os polos de EaD da UFPB Virtual.	64
Mapa 3: Mesorregiões do Estado da Paraíba.....	122
Mapa 4: Municípios onde vivem as 90 mulheres.....	125
Mapa 5: Municípios onde residem as 14 mulheres com narrativas autobiográficas.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Proporção de usuários e usuárias de internet no Brasil, por frequência do acesso individual diário, por indivíduos de 10 anos de idade ou mais, por período/ano, em %.....	45
Gráfico 2: Proporção de usuários e usuárias de internet no Brasil, por frequência do acesso individual uma vez por semana, por indivíduos de 10 anos de idade ou mais, por período/ano, em %.....	46
Gráfico 3: Demonstração de motivos de abandono mais citados pelas Mulheres – 2009 a 2012.....	72
Gráfico 4: Demonstração de motivos de abandono mais citados pelos Homens – 2009 a 2012.....	72

LISTA DE MAPAS CONCEITUAIS

Mapa conceitual 1: A mulher e a formação profissional em tempos de TIC. Rita Cristiana Barbosa. 2014.....	169
Mapa conceitual 2: O tempo feminino e a capacidade de ser flexível. Rita Cristiana Barbosa. 2014.....	194
Mapa conceitual 3: Que competências são construídas num curso on-line? Revelações das narrativas. Rita Cristiana Barbosa. 2014.....	224
Mapa conceitual 4: Aprendizagens e competências desenvolvidas na formação on-line: empoderamento pessoal e de gênero. Rita Cristiana Barbosa. 2014.....	239

LISTA DE SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação à Distância
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEN – Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CDI – Comitê de Democratização de Informática
CETICbr – Centro Regional de Estudo para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CEPIA – Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CI – Centro de Informática
CONAE – Conferência Nacional da Educação
CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI – Conselho Universitário
DEAD – Diretoria de Educação à Distância
EAD – Educação à Distância
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
ES – Educação Superior
EUA – Estados Unidos da América
FGV – Fundação Getúlio Vargas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituições de Ensino Superior
IGC – Índice Geral de Cursos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior
LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais
LDB ou LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Cultura

NOA – Núcleo de Objetos de Aprendizagem

ONU – Organização das Nações Unidas

OA – Objeto de Aprendizagem

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico

OSILAC – Observatório de Sociedade de Informação da América Latina e do Caribe

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PME – Pesquisa Mensal de Emprego

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRG – Pró-reitoria de Graduação

SEED – Secretaria de Educação à Distância

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SBC – Sociedade Brasileira de Computação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TI – Tecnologias de Informação

TREND: Tecnologia Educacional Ltda

UA – Universidade Aberta

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNU/INTECH – Instituto de Novas Tecnologias da Universidade das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

MEU ENVOLVIMENTO E INTERESSE PELO TEMA DA TESE: UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA.....	23
O surgimento e delimitação da temática - o que me levou a investigar o tema desta tese?	27
Reflexão sobre os aprendizados como tutora e professora EaD	29
Problematização	31
Objetivos da investigação.....	36
Reflexão sobre o desenho da tese.....	36
ESTRUTURA DA TESE.....	38
Limitações da tese.....	39

PRIMEIRA PARTE: CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO E MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE EAD, INCLUSÃO E BRECHA DIGITAL.....	42
1.1 O desafio das TIC na Educação.....	52
1.2 Mulheres, educação superior e educação superior à distância.....	54
1.3 A expansão da educação superior por meio da EaD no Brasil: um caso de ‘upgrade’?.....	57
1.4 Ampliação da Educação Superior na Paraíba: (re)construindo a história da UFPB Virtual.....	61
CAPÍTULO 2: MULHERES COMPETÊNCIAS E EMPODERAMENTO.....	77
2.1 Breve definição do conceito de gênero para pensar no ‘ser mulher’.....	77
2.2 Conceito e os tipos de competências.....	84
2.2.1 Classificações das competências.....	88
2.2.2 A mente da mulher e as competências femininas.....	90
2.3 Empoderamento, empoderamento de gênero e empoderamento de gênero em TIC.....	95

SEGUNDA PARTE: CAMINHO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 3: INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO UM CAMINHO.....	102
3.1 Concepção e tipo de pesquisa: enfoque metodológico.....	104
3.1.1 Investigação qualitativa e socioeducativa.....	104
3.1.2 Perspectiva teórico-epistemológica feminista.....	106
3.1.3 Investigação narrativo-biográfica.....	112
3.2 Postura ética e o compromisso com a pesquisa.....	114
3.3 Sobre compreensão e interpretação: a validade e a credibilidade da pesquisa.....	116
CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	121
4.1 Campo empírico e sujeitos do estudo.....	121

4.2 Estratégias de coleta de dados.....	122
4.2.1 Quem são as mulheres que construíram autobiografias?.....	127
4.2.2 As pedras no caminho: as dificuldades na captação de dados.....	134
4.2.3 Vantagens e limitações das entrevistas on-line.....	136
CAPÍTULO 5: SISTEMATIZAÇÃO PARA O PROCESSO DE ANÁLISE.....	141
5.1 Análise documental e o contexto da investigação.....	141
5.2 As narrativas das mulheres e a análise textual discursiva.....	143
5.2.1 As primeiras tentativas de sistematização.....	144
5.2.2 O que sai das narrativas?.....	145
5.2.3 Estágio 1: a desmontagem das narrativas.....	146
5.2.4 Estágio 2: estabelecimento de relações: a categorização.....	148
5.2.4 Estágio 3: captação do novo emergente.....	149
 TERCEIRA PARTE: RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	
ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE MULHERES EM FORMAÇÃO ON-LINE: DESENVOLVIMENTO PESSOAL, PROFISSIONAL E EM TIC.....	153
CAPÍTULO 6: A MULHER E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPO DE TIC....	157
6.1 Porque essas mulheres optaram por uma formação à distância?	157
6.2 Quando um curso on-line representa acesso e inclusão.....	162
6.2.1 Sentidos de pertencimento: acesso e inclusão educacional.....	163
6.2.2 Novos sentidos de pertencimento: acesso e inclusão digital.....	166
6.3 Para servir de síntese.....	169
CAPÍTULO 7: O TEMPO FEMININO E A CAPACIDADE DE SER FLEXÍVEL.....	171
7.1 A ambiguidade do tempo.....	174
7.2 Além da falta de tempo, que outras dificuldades as mulheres narram?....	179
7.3 Para servir de síntese.....	194
CAPÍTULO 8: QUE COMPETÊNCIAS SÃO CONSTRUÍDAS NUM CURSO ON-LINE? REVELAÇÕES DAS NARRATIVAS.....	196
8.1 Competências cognitivas: algumas indicações.....	199
8.2 Competências que se podem ver: operacionais.....	205
8.3 Competências socioemocionais e femininas.....	210
8.3.1Quais são as competências femininas?	218
8.4 Para servir de síntese.....	224
CAPÍTULO 9: IMPACTOS EMPODERADORES DE UMA FORMAÇÃO ON-LINE: EMPODERAMENTO INDIVIDUAL FEMININO NOS ÂMBITOS PRIVADO, PÚBLICO E EM TIC.....	226
9.1 Empoderamento pessoal nos âmbitos privado e público.....	227
9.1.1Individualidades e relações familiares.....	228
9.1.2 Novas posturas no trabalho, nos grupos sociais, participação política e cidadania.....	232
9.2 Empoderamento de gênero em TIC.....	235
9.3 Para servir de síntese.....	239
9.4 Algumas ilustrações.....	240

CONCLUSÕES-REFLEXÕES E RECOMENDAÇÕES

CONCLUSÕES-REFLEXÕES E RECOMENDAÇÕES.....	243
Dimensão 1: A instituição.....	246
Dimensão 2: A docência na educação superior à distância (professorado e tutoria).....	247
Dimensão 3: A distância em formação docente (estudantes on-line de Licenciaturas)	250
Dimensão 4: Educação para o século 21.....	252
Algumas conclusões pessoais.....	253
Outras sugestões.....	254
REFERÊNCIAS.....	256

INTRODUÇÃO

- 
- MEU ENVOLVIMENTO E INTERESSE PELO TEMA DA TESE: UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA
 - O surgimento e delimitação da temática - o que me levou a investigar o tema desta tese?
 - Reflexão sobre os aprendizados como tutora e professora EaD
 - Problematização
 - Objetivos da investigação
 - Reflexão sobre o desenho da tese
 - ESTRUTURA DA TESE
 - Limitações da tese

Fonte: <http://www.photoree.com> Domínio público.

MEU ENVOLVIMENTO E INTERESSE PELO TEMA DA TESE: UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA

“O homem [e a mulher] não pode participar ativamente na história, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la”.
(FREIRE, 1979, p. 22)

As palavras de Paulo Freire revelam o ser humano com capacidade de mudar, de construir a história e de aprender na interação com outras pessoas. Apontam a tomada de consciência da realidade como o mais importante para a transformação e a necessidade do auxílio externo como condição para a atuação na história.

Assim penso minha carreira profissional e minhas experiências na educação, reflexo de uma vontade inata de mudar e da necessidade de alguém que me ensine/ajude a aprender a aprender, para alargar a visão de mundo e permitir que se corrijam os erros cometidos em função do senso comum.

Nasci na cidade de São Paulo, Brasil, filha de migrantes nordestinos. Vivo (e amo viver) em João Pessoa, na Paraíba, lugar escolhido por meus pais ao retornarem para o Estado de origem. Fui educada num lar estruturado e feliz. José Gomes Barbosa, fotógrafo profissional, protestante, meu pai. Cícera Vieira Barbosa, dona de casa, católica, minha mãe. Com eles aprendi que o diálogo é uma preciosidade que nos permite conviver no mundo, com as pessoas, com Deus... E procuro viver em diálogo com meu marido, com minha filha, com meu filho, com minhas alunas e alunos, com minhas e meus colegas de trabalho... O respeito que meus pais têm pelas crenças religiosas um do outro me ensinou, desde a infância, a respeitar as diferenças e as escolhas das pessoas e, muito cedo, senti pulsar um forte desejo de trabalhar para me transformar em uma pessoa melhor e contribuir para a construção de um mundo melhor.

No início da década de 1980 ingressava na escola para ser alfabetizada. Ao final dessa década, iniciava o curso normal (magistério) e me preparava para ser professora.

Enquanto cursava o 1º e 2º graus (hoje, Ensino Fundamental e Médio), participava de movimentos populares organizados pela Igreja Católica (essa foi a

minha escolha religiosa), de grupos de jovens e grêmio estudantil. Atuava num projeto de reforço escolar juntamente com uma equipe liderada pelo Sacerdote Stesuro Horié. Era um reforço escolar para crianças carentes. Questões como trabalho infantil, evasão escolar, dificuldades de aprendizagem e repetência começaram a fazer parte da minha curiosidade e leitura.

No início da década de 1990, começava a ensinar, primeiro na Educação Infantil e depois (1993) no Ensino Fundamental (EF), em uma empresa do Rio de Janeiro chamada TREND: Tecnologia Educacional Ltda, que terceirizava o ensino de informática em escolas regulares.

Comecei a lecionar Informática para turmas de 1ª a 6ª série do EF (hoje, 2º a 7º ano) trabalhando com a linguagem LOGO¹ numa escola particular tradicional de João Pessoa. O trabalho era desenvolvido numa perspectiva construtivista, (precisei ler sobre Jean Piaget e Emília Ferreiro), mas, o computador era visto como intruso que vinha tomar o lugar docente e houve grande resistência das(os) colegas na escola.

A TREND procurava conquistar o professorado promovendo encontros de integração. Mas, o processo foi lento. Desenvolvemos alguns projetos com temas transversais, cujos resultados eram expostos nas feiras de informática, assim atuei como coorganizadora das feiras de informática educativa de vários Colégios em João Pessoa.

A experiência como professora de Informática me fez refletir sobre questões importantes para o fazer pedagógico. Primeiro, perceber a afetividade como elemento precioso na relação docente/discente; segundo, ter um olhar pedagógico em todas as situações; e, terceiro, repensar, inovar e recriar, diversificando as estratégias, utilizando variados recursos e mídias para contribuir no processo de aprendizagem, propiciando a construção significativa de novos conhecimentos. Sem dúvida, eu estava inserida num intenso processo de formação profissional.

No ano de 1995 ingressei na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para cursar a Licenciatura Plena em Pedagogia. Procurei ser fiel ao curso e estudar com

¹ Linguagem de programação destinada especialmente a crianças, criada por Seymour Papert e sua equipe em 1970. Papert é matemático e trabalhou com Jean Piaget em Genebra, por isso sua criação tem aspectos da filosofia construtivista. Ele é cofundador do Media Lab no Massachusetts Institute of Technology (MIT).

empenho. Nos debates, trabalhos e seminários, eu trazia o tema das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação.

Em 1996 fui trabalhar no Serviço de Informática Educativa do Colégio Marista Pio X. Passei a planejar junto com a equipe docente e a desenvolver material para aulas informatizadas. Além disso, desenvolvíamos projetos e oferecíamos cursos de capacitação em informática² para professoras(es) e mantínhamos um grupo de estudantes que produzia projetos, gincanas e campeonatos de jogos *multiplayer*. Alguns dos nossos trabalhos foram apresentados em encontros e congressos³.

No final de 1999 terminava minha graduação com o trabalho: O Pedagogo e a Informática Educativa, tendo como orientador o Professor Dr. Erenildo João Carlos (CE/UFPB). O estudo concluía que o(a) pedagogo(a), que é responsável pelo acompanhamento pedagógico junto ao professorado, esbarrava na complexidade ameaçadora da informática educativa, sendo necessário outro profissional para lidar com a questão.

No ano 2000 cursei a Especialização: Tecnologia Educacional em Ciências Naturais (UFPB), na qual desenvolvi o trabalho: Computadores e Criatividade na Educação, orientado pela Professora Dra. Maria de Lourdes Pereira (CE/UFPB). Foi detectado que o(a) profissional criativo(a) tem grande motivação, entusiasmo e iniciativa. Costuma dedicar-se com muita intensidade a seu trabalho, compreendendo-o não como uma tarefa a cumprir, mas como parte de sua vida e de suas aspirações. Isso também se aplica ao trabalho com computadores.

Nessa época, ministrei dois cursos de formação em informática educativa para professoras(es) de duas escolas públicas⁴. Na primeira elaboramos material didático informatizado. Na segunda construímos um plano de ação composto de várias aulas e projetos com uso da informática.

² Fui ministrante de treinamentos em Windows, Word, PowerPoint e Internet para professores(as) nos anos de 1997 a 2002.

³ Apresentamos trabalhos no VIII Encontro Estadual de Estudantes de Pedagogia – UFPB - João Pessoa/PB; no 4º InforEducar – Fórum de Informática Educativa - UNIFOR - Fortaleza/CE; e no 3º Encontro de Informática na Educação - Centro de Tecnologia e Gestão Educacional – SENAC São Paulo/SP.

⁴ Escola Augusto dos Anjos e Escola José Lins do Rego, ambas no bairro do Cristo Redentor – João Pessoa/PB.

Em 2003 ingressei no sistema educacional do município de Bayeux-PB, na área de supervisão escolar, onde desenvolvi trabalho de coordenação pedagógica, assessorando uma equipe de professoras(es) da segunda fase do EF. Também em 2003 passei a trabalhar com crianças da primeira fase do EF como professora polivalente, e pude desenvolver vários projetos envolvendo as TIC, apresentados nas Mostras de Conhecimento da escola.

Em 2008 concluí uma pesquisa de Mestrado em Educação, que objetivou criar e testar um Objeto de Aprendizagem (OA), em formato digital, para o ensino de gramática da Língua Portuguesa na segunda fase do EF. O trabalho final intitulado: Objeto de aprendizagem e o estudo de gramática: uma perspectiva de aprendizagem significativa⁵ foi orientado pelo Professor Dr. Romero Tavares da Silva (CCEN/PPGE/UFPB).

Em 2009 fui aprovada em concurso público para a Educação Superior (ES) na UFPB. Iniciei minhas atividades docentes no curso de Pedagogia e outras licenciaturas, como Letras e Ciências Agrárias. Um dos componentes curriculares que me encanta trabalhar é Educação e Novas Tecnologias. Também costumo trabalhar com Educação à Distância (EaD). Desde 2007 utilizo o Moodle⁶ como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), exercendo inicialmente a função de tutora à distância e, posteriormente, professora.

Nos últimos anos, venho observando o desempenho de pessoas com os computadores em momentos diversificados. Seja para entretenimento, digitação de textos, organização de planilhas, busca de conteúdo na *Internet* ou resolução de uma atividade proposta, as crianças são aprendizes ávidos, mas com muita dependência de uma pessoa adulta para indicar caminhos e ajudá-las a não se desviar do foco ou tornar a utilização das TIC apenas em diversão. Já pessoas adultas, em geral, são aprendizes receosas, desconfiadas e inseguras, mas igualmente dependentes de pessoas mais experientes para guiar e ajudar no

⁵ O trabalho escrito pode ser acessado em: <http://rived.mec.gov.br/artigos/DissertacaoRita.pdf>. O CD-ROM com o OA encontra-se na biblioteca central e setorial (CE/UFPB).

⁶ É o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual (ver ambiente virtual de aprendizagem). Utilizado principalmente num contexto de *e-learning* ou *b-learning*, o programa permite a criação de cursos "on-line", páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, estando disponível em 75 línguas diferentes. Conta com 25.000 websites registrados, em 175 países. Ver <http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>. É o AVA utilizado pela UFPB Virtual.

enfrentamento das dificuldades. Há muitas peculiaridades nos estilos de aprendizagens das/pelas TIC, tanto por faixa etária como por outras variáveis.

O SURGIMENTO E DELIMITAÇÃO DA TEMÁTICA - O QUE ME LEVOU A INVESTIGAR O TEMA DESTA TESE?

Minhas experiências como professora de Educação Básica e Superior me impulsionaram a realizar esta pesquisa sobre mulheres e educação superior à distância, unindo os grandes eixos temáticos: Gênero, Educação Superior à Distância e Tecnologias. Destaco a interatividade virtual com as alunas da UFPB Virtual e o conhecimento de seus relatos impressionantes sobre os preconceitos que são cometidos por maridos, filhos e outras pessoas por serem mulheres e estarem a cursar uma graduação à distância com uso potencial do computador e da internet; e o sentimento de “*outsider*” (ELIAS & SCOTSON, 2000) por fazer parte muitas vezes de grupos majoritariamente masculinos devido ao meu empoderamento em TIC.

Das inquietações que permeiam o objeto dessa pesquisa algumas podem ser mencionadas a partir de observações como:

- Quando trabalhava na TREND, na equipe da educação infantil e dos primeiros sete anos do EF (até a antiga 6ª série) só havia mulheres, enquanto que na equipe da chamada “Turma de Adolescentes”, que agrupava os dois últimos anos do EF e os três anos do Ensino Médio, predominavam os homens. Apenas uma mulher fazia parte dessa equipe como professora auxiliar.
- A equipe de suporte técnico da empresa também era formada por colegas do sexo masculino enquanto que a coordenação geral era exercida por uma mulher com formação em psicologia e que, na época, pouco sabia sobre TIC.
- Os softwares utilizados por cada grupo eram diferenciados e a equipe das mulheres, denominada ‘LOGO’, trabalhava com esta linguagem de

programação que era tida como ‘mais fácil’ para ensinar às crianças, pois a utilização dificilmente atingia os estágios de programação e robótica.

- Algumas professoras apresentavam dificuldades com o manuseio de *softwares* e *hardwares*, mas sempre recorriam à ajuda dos homens para superá-las, dificilmente procurando uma colega mulher; quando isso acontecia era preciso confirmar posteriormente com os colegas homens se a ajuda dispensada estava correta.
- Em 1994 optei por fazer um curso de programação em COBOL⁷ para aprimorar meus conhecimentos de programação de computadores. Nesse espaço apenas duas mulheres estudavam, no entanto, só eu cheguei a concluir o curso junto aos homens.
- Na graduação e na especialização, me dediquei a pesquisar no primeiro momento a atuação da equipe técnico-pedagógica e docente frente à introdução da informática na escola; e no segundo momento a criatividade nas atividades didático-pedagógicas de docentes auxiliadas pelas TIC. Essa era a época do advento da informática no ensino público e em ambas as experiências o predomínio era feminino (BARBOSA, 1999; 2001).
- Na pesquisa de mestrado em educação (BARBOSA, 2008), ao criar e testar um OA, precisei da ajuda do Núcleo de Construção de Objetos de Aprendizagem (NOA), situado no Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) da UFPB. No NOA havia apenas eu de mulher no período em que estive vinculada a este núcleo.

Diante disso, questiono: se os cursos de licenciatura e a educação à distância são feminizados e os trabalhos envolvendo TIC são campos masculinizados, como estarão se saindo as mulheres que estudam numa modalidade com forte presença das TIC? Estarão elas incluídas digitalmente? Que experiências elas têm vivido? Que aprendizagem e competências têm adquirido?

⁷ É uma linguagem de programação orientada a sistemas comerciais, financeiros e administrativos para empresas e governos. As especificações eram em grande parte inspiradas na linguagem de programação FLOW-MATIC inventada por Grace Hopper - referida como "a mãe da língua COBOL". Ver: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cobol>

REFLEXÕES SOBRE OS APRENDIZADOS COMO TUTORA E PROFESSORA DE EAD

Em 2007 deparei-me com a dúvida entre atuar como tutora a distância no curso de Pedagogia ou no curso de Letras da UFPB Virtual. A minha escolha se deu por Letras e iniciei como tutora a distância da disciplina Fundamentos Sócio históricos da Educação, lecionada pelo Professor Dr. Erenildo João Carlos. O plano de curso e o material de estudo já estavam prontos, mas o ambiente na plataforma Moodle ainda precisava ser “arrumado”. Era um software totalmente novo para mim. Nesse mesmo ano iniciei um curso de capacitação sobre o AVA Moodle ofertado pela UFPB Virtual em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), ministrado pelo Professor Athail Rangel Pulino Filho⁸ e sua tutora portuguesa Maria João Spilker⁹.

Durante esse curso pude aprender e experimentar vários recursos do Moodle e jeitos diferentes de usá-los, além de me encantar com a Educação à Distância, ao mesmo tempo em que aplicava os novos conhecimentos na tutoria em Letras, na construção do AVA, e interagia com alunas e alunos na UFPB Virtual. Aprendi, especialmente, a usufruir ao máximo das ferramentas de comunicação e discussão (fórum, bate-papo, diários), assim como utilizar pedagogicamente as de avaliação e construção coletiva (workshops, wikis, glossários), e de disponibilização de materiais (lições, livros, vídeos, apresentações, links), assim como de inquérito (pesquisa de opinião e questionários).

A interação com a Professora Spilker me ensinou, sobretudo, que distância não é apenas um rótulo para um tipo específico de fazer educação, mas é, simplesmente, um indicativo para a separação física (e às vezes física e temporal) de pessoas que estão integradas e engajadas no mesmo projeto de ensinar e aprender. Significa dizer que o espaço físico está dando lugar ao ciberespaço onde

⁸ O professor Athail foi um fiel entusiasta do uso das tecnologias de informação e comunicação na educação, pioneiro na tradução do Moodle no Brasil, reconhecido nacional e internacionalmente e um dos criadores do APRENDER na UnB. Sobre suas convicções acerca da EaD, ele concedeu uma entrevista à Rede Record de Televisão em 13/01/2012 sobre a qualidade de cursos ofertados a distância, enquanto atuava como diretor do Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (CEAD-UnB). Ver: <http://www.youtube.com/watch?v=O7sVjxp7UFY>

⁹ Formadora da Universidade Aberta de Portugal

professor(a) e aprendizes interagem on-line, cooperam e aprendem juntos de tal forma que o(a) professor(a) remoto(a) pode representar uma proximidade maior do que o(a) presencial e que a internet cria condições de interações intensas, o *'estar junto virtual'* (VALENTE, 2013, p. 29). Eu no Brasil e a Sra. Spilker em Portugal, às vezes parecia que estávamos uma ao lado da outra; tão próximas que podíamos ouvir a respiração, isso porque algumas perguntas que lhe fiz ela me respondeu com vídeos gravados, mostrando-me exatamente como fazer.

A partir daí, o nosso AVA no Curso de Letras ficou cada vez mais interativo, ilustrado e agradável. Começamos a trabalhar em grupos, a diversificar os fóruns e a propor atividades em dupla. Minha comunicação com as(os) cursistas tornou-se ainda mais rápida e atenciosa. Comecei a ajudá-las(os) mais eficazmente e isso se refletia também na melhora delas e deles nos estudos e atividades e na confiança no meu trabalho e na minha pessoa.

Em 2008 iniciei outro curso de Aperfeiçoamento para Capacitação de Tutores em EaD, desta vez pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), um curso mais longo e com mais bagagem teórica do que prática sobre AVA, Moodle e tutoria em EaD. Aprendi muitas coisas que ia colocando em prática, mas a mais importante foi tomar consciência sobre a atuação do(a) tutor(a) na construção da interatividade nos fóruns e na autoaprendizagem. Segundo Pulino Filho (2007), o(a) tutor(a) à distância é o(a) condutor(a) da construção coletiva do conhecimento, quem dinamiza os fóruns, quem avalia as atividades do tipo tarefa, dicionário e fóruns com avaliação; é também intermediador(a) da relação professor(a)/alunos(as), organizador(a) das ações do(a) tutor(a) presencial e autor(a) dos quadros de notas. Ser responsável pela mediação entre o material didático, docente e discentes, abrindo novos horizontes para o alunado, compreendendo dificuldades e mediando possibilidades de superação, requer domínio do conteúdo científico e, ao mesmo tempo, habilidade para estimular a construção do conhecimento de forma colaborativa; mas, acima de tudo, também requer habilidade para olhar a pessoa, seu contexto, sua história, sua relação particular não somente com o material de estudo, mas com os artefatos utilizados nesses estudos.

Foi então que comecei a conhecer as histórias das alunas e como elas experimentavam estudar à distância. Muitas não passaram do segundo período do

curso (tempo curricular em que eu atuava como tutora), porque as dificuldades eram grandes. Junto com a tristeza de não conseguir evitar as desistências, estava o desejo de pensar como as mulheres que não desistiam do curso agiam e venciam as dificuldades. Esse desejo toma forma nesta tese e pretende contribuir não somente para a investigação dos fenômenos da inclusão, superação da brecha e empoderamento digital entre as mulheres, mas também para a busca de subsídios para recomendações de melhorias dos processos educativos em EaD.

PROBLEMATIZAÇÃO

Um estudo sobre importantes transformações conjunturais que impactaram a vida das mulheres brasileiras nos anos 2003-2010 foi organizado pela ONU Mulheres¹⁰ e a organização feminista Cepia - Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação. Este estudo demonstrou que, embora o Brasil possua excelente estoque de talento feminino dentre seus 193 milhões de habitantes, e as mulheres tenham ultrapassado os homens em todos os níveis de escolaridade, até nas faixas de renda inferiores, o país “não consegue melhorar a situação da maioria das mulheres brasileiras, especialmente das mais pobres, rurais, negras e indígenas, que continuam a experimentar exclusão social e violência” (TAVARES, 2011, p. 10).

Por exemplo, à medida que o nível educacional das mulheres brasileiras está se elevando e elas entram no mercado de trabalho em ritmo constante e em carreiras mais prestigiadas, além de, lentamente assumirem mais postos de decisão, elas continuam a receber salários mais baixos que os dos homens em quase todas as ocupações, continuam a ser maioria nos setores econômicos informais e mais precários, e representam quase a totalidade dos empregos domésticos (BRUSCHINI, 2007).

No campo da educação, houve aumento da presença de mulheres na graduação e pós-graduação, como estudantes, pesquisadoras, docentes e em programas de fomento à pesquisa. Entretanto, em 2009, mais da metade das pessoas analfabetas eram mulheres, quase a totalidade destas tinha 25 anos ou

¹⁰Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres.

mais e quase a metade residia no Nordeste brasileiro. O progresso das mulheres no campo da educação ocorreu de forma limitada e conviveu com marcantes desigualdades etárias, étnico-raciais, regionais e socioeconômicas (ROSEMBERG & MADSEN, 2011).

Diante disso, duas problematizações atravessam esta investigação: a feminização da EaD e a brecha digital de gênero.

Há grande presença das mulheres, como estudantes, na Educação Superior e na Educação Superior à Distância, bem como diferenças significativas entre determinadas áreas do conhecimento, no contexto de uma persistente divisão sexual do conhecimento e do trabalho (CARVALHO, 2010; CARVALHO & RABAY, 2013).

Tomando a UFPB Virtual como exemplo, é possível verificar a disparidade de sexo nos cursos ofertados. Atualmente a unidade atende um total de 6.769 estudantes, sendo 4.230 (62,49%) mulheres e 2.539 (37,51%) homens (NTI, 2014). A preponderância em Letras, por exemplo, é feminina, com um percentual de 78,49% (1.095 mulheres matriculadas em 2013), enquanto que em Ciências Agrárias a superioridade de presença é masculina num percentual de 62,30%, (547 homens matriculados em 2013) (NTI, 2014). Os cursos de Licenciatura, na modalidade à distância são igualmente gendrados, como na modalidade presencial.

Também se observa que o percentual de acesso digital (a computador e a computador com internet) de mulheres na sociedade brasileira é menor que o dos homens. No caso do uso doméstico da internet a probabilidade delas é menor em 15,1% do que a deles, e no acesso ao computador em geral é menor em 11,7% (NERI, 2012). As mulheres são apresentadas como quem acessa menos computadores e menos internet. Segundo Neri (2012, p. 30), “homens têm 18% a mais de chances de acessar do que mulheres com as mesmas características observáveis”.

Um dos indicadores das metas da ONU para o milênio (MDG) até 2015 é, exatamente, o acesso e uso da internet como fonte de informação e comunicação. O mapa da inclusão digital no Brasil aponta que os principais motivos da e-exclusão (como está sendo chamada a exclusão digital ou brecha digital) são desinteresse (33%) e incapacidade (31%) (NERI, 2012).

Se, por um lado, as mulheres são maioria na EaD e essa modalidade atualmente exige um certo nível de inclusão digital por ter a internet como grande suporte, por outro lado, elas também são maioria quando se trata de e-exclusão, ou seja, da brecha digital de gênero. Então, como as mulheres alunas de EaD estão experimentando e vivenciando esses fenômenos?

Existem preconceitos e estereótipos negativos com relação à atuação da mulher em determinadas áreas de conhecimento e, principalmente, com determinados instrumentos. Por exemplo, as piadas e charges de mulheres que não sabem dirigir bem um carro, que ‘pilotam’ apenas o fogão ou que não sabem usar o computador além de ‘curtir’ e ‘compartilhar’, e que só são capazes de usar um CD-ROM como espelho. Culturalmente, as mulheres são consideradas incompetentes tanto nas áreas científicas como tecnológicas. A razão e a tecnologia são consideradas “coisas de homem” e essa ideia contribui para manter o estereótipo de que as mulheres não possuem aptidão para ciência, nem para tecnologia (RAPKIEWICZ, 1998; SCHWARTZ *et al*, 2006; SILVA & CARVALHO, 2003).

Além do senso comum, Martin Levi Van Creveld¹¹, um historiador, professor e pesquisador, este alega que “as mulheres são, em média, menos criativas” e que são os homens “os responsáveis por praticamente todas as grandes invenções, descobertas e inovações humanas [...] Os homens construíram e dirigiram carros, depois as mulheres quiseram dirigir também. Os homens inventaram os computadores e as mulheres aprenderam a usá-los” (CREVELD, 2003, p. 1).

Por mais que achemos estranho ou revoltante alguém afirmar isso, o que quero pontuar é que, de fato, a afirmação é parcialmente apropriada, mas não porque as mulheres sejam menos criativas e inteligentes, e sim porque isso é resultado de sociedades patriarcais e desiguais onde homens e mulheres tiveram as suas potencialidades reduzidas.

No sistema androcêntrico a dualidade masculino-feminino foi naturalizada, relegando as mulheres a uma situação de subordinação (MILL, 2006), assim, desperdiçando o potencial de inteligência, criatividade e dinamismo delas no mundo. A iniquidade de gênero foi se construindo em diferentes esferas como a

¹¹ Autor do livro: O Sexo Privilegiado, 2003.

família, a escola, as instituições religiosas e o mercado de trabalho, a partir da demarcação das diferenças entre os sexos e, como afirma Bourdieu (1999, p. 102), “dos princípios de visão e divisão geradores dos gêneros”.

Sobre acesso e inclusão digital, embora o Brasil tenha saído da média de 8% de pessoas em domicílio com internet, em 2003 para 33% em 2012, o que coloca o país na média mundial e na posição 63^o entre os 164 países mapeados pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), ainda enfrenta disparidades como é o caso das cidades de São Caetano em São Paulo, na região sudeste, com índice de acesso similar ao do Japão (74%) e Aroeiras, no Piauí, região nordeste, com acesso nulo (NERI, 2012). Há dois aspectos envolvidos na brecha digital: 1) a escassez do acesso; e 2) a negligência da escola pública em esforçar-se para minimizar a e-exclusão. Para Neri (2012, p. 7), os motivos da e-exclusão (falta de interesse e incapacidade de usar a internet) são de cunho educacional e os cursos de formação de professores na modalidade à distância, mediados por TIC, têm importante papel nesse contexto.

Sobre o uso da internet, os dados apontam que classe social e idade lideram como variáveis, além de educação e gênero. Assim, os mais ricos, os mais jovens, os mais escolarizados e os homens tendem a usar mais. Entretanto, educação é a principal variável que determina a diferença de acesso. “A chance de uma pessoa com pelo menos curso superior incompleto de acessar a rede é 100,8 vezes maior do que a de um analfabeto e 6 vezes maior do que aqueles com pelo menos ensino médio incompleto” (NERI, 2012, p. 31).

Já nos Estados Unidos, uma metapesquisa realizada por Abbott e Bievenue *et al* (2010) apresenta resultados importantes para se discutir o estado da equidade de gênero no uso de TIC, especificamente quanto às questões de acesso, uso e engajamento de estudantes. As autoras apontam que antes de 1999 havia diferenças de gênero nos níveis de acesso, contudo, dados mais recentes indicavam ausência de diferença significativa no uso do computador ou na utilização da internet relacionados ao gênero tanto nos níveis primários, secundário e superior da educação. A questão mais problemática do que o acesso é que meninas e meninos usam a tecnologia de forma diferente.

Outros dados de pesquisas brasileiras apresentam especificamente a relação das(os) docentes com as TIC traçando um perfil do usuário de computador

e da internet (CETIC.br, 2011). A proporção de docentes que utilizaram a internet nos últimos três meses de 2011 foi praticamente a mesma entre os sexos: 95% dos homens e 94% das mulheres. A proporção de professoras(es) que possuíam computador em seu domicílio também era quase idêntica, 78% das mulheres e 71% dos homens, sendo que os homens tinham mais computadores portáteis do que as mulheres (63% elas e 73% eles). O local de acesso dos professores à internet era similar entre os sexos: em casa, em primeiro lugar (91% elas e 90% eles) e no trabalho (na escola) em segundo lugar (74% elas e 78% eles). A proporção de docentes com acesso à internet no domicílio era a mesma, no entanto predominava uma maior frequência de acesso dos professores: 88% deles acessam todos os dias em contraste com delas 74%. Quanto ao acesso uma vez por semana, as mulheres ficavam com 18% contra 10% dos homens. O acesso à internet por meio do telefone celular era incipiente tanto para professores do sexo masculino (19%) quanto do sexo feminino (13%). Por conseguinte, aparentemente há paridade de sexo no acesso digital entre docentes.

Com base nessas considerações, a questão problematizadora deste estudo persiste, para se adquirir qualquer formação acadêmica em ambiente virtual e com recursos didáticos oriundos das TIC é preciso uso efetivo dos artefatos tecnológicos necessários. É preciso pensar além do acesso digital como necessário para uma boa formação à distância; que a e-exclusão pode ser o maior motivo de desistências; e que a EaD pode ser uma porta de inclusão digital, contribuindo para a diminuição da brecha digital (e da brecha digital de gênero). Nesse caso, entretanto, é preciso atentar para a afirmação de que “o analfabetismo digital, ao afetar a capacidade de aprendizado, a conectividade e a disseminação de informações, gera consequências virtualmente em todos os campos da vida do indivíduo” (NERI, 2012, p. 41). O pressuposto que orienta esta tese é que o contrário também é válido.

OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

OBJETIVO GERAL:

- Analisar as experiências e vivências de mulheres alunas e ex-alunas dos cursos de Licenciatura da UFPB Virtual, destacando questões de inclusão educacional e digital numa perspectiva de gênero.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Contribuir para novos arranjos institucionais que favoreçam aprimoramentos dos processos de ensino-aprendizagem à distância na UFPB Virtual;
- Descrever os elementos constitutivos de acesso e inclusão educacional e digital de mulheres na UFPB Virtual;
- Identificar e analisar as evidências de empoderamento individual e de gênero a partir das experiências e aprendizagens das mulheres na UFPB Virtual.

REFLEXÃO SOBRE O DESENHO DA TESE

O processo de investigar é adentrar por um caminho cheio de incertezas. Escolher a abordagem metodológica é uma das experiências mais singulares que um(a) investigador(a) pode viver. Ao iniciar um trabalho de pesquisa pensamos que vamos encontrar caminhos “prontos”, pensamos que saberemos exatamente aonde chegar, e lemos livros de metodologia científica, investigação em ciências humanas, investigação em educação a fim de acharmos esse caminho certo. Não existe caminho certo, como não existe caminho pronto e, portanto, temos de aprender a caminhar e abrir caminhos. À medida que caminhamos vamos deliberando as margens do próprio caminhar. Vou contar como foi minha descoberta.

Recordo que no meu curso de graduação havia pouca preocupação com a formação de pesquisadores. Questões de pesquisa educacional no curso de

Pedagogia da UFPB ficaram a cargo do(a) professor(a) orientador(a) do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

No processo de formação do mestrado e doutorado em educação, as disciplinas de metodologia da pesquisa se encarregaram de apresentar questões epistemológica e teórico-metodológicas, paradigmas e tipos de pesquisas. Lemos muito, debatemos, fazemos projetos, ensaios, entendemos os conceitos, mas quando iniciamos a investigação vêm as dúvidas: que tipo de pesquisa inicio? Que epistemologia fundamentará minha investigação? Que instrumentos de coleta de dados devo eleger? Estão de acordo com o paradigma e tipo de pesquisa? Como irei organizar e analisar os dados?

Quando a caminhada começa, percebemos o quanto essas questões são complexas, especialmente numa abordagem qualitativa. Tudo o que na teoria parece simples, linear e pragmático, na prática é complexo, incerto e multidimensional. A literatura se encarrega de, na tentativa de esclarecimento, complicar ainda mais com tantas divisões e subdivisões, além do uso de várias nomenclaturas para significados próximos.

Iniciei esta pesquisa intencionando adentrar na Educação à Distância, gênero e TIC, três áreas, amplas e complexas assim como é amplo e complexo o contexto da Educação Superior. Isso porque o campo de EaD escolhido para esta investigação é a UFPB Virtual.

Os estudos de gênero em geral são comparativos entre os sexos. Neste trabalho, a escolha foi por focar nas mulheres, primeiro porque elas são mais numerosas na modalidade EaD e, segundo, porque a cultura sexista tende a desprezar o desenvolvimento da mulher com as tecnologias mesmo em níveis elementares de inclusão digital (CASTAÑO, 2010). Assim, a curiosidade investigativa se fixou em conhecer os processos formativos das mulheres numa modalidade de ensino que tem como uma das prioridades o uso das TIC durante todo o curso. Conhecer e entender como elas construíram seus processos de aprendizagem e empoderamento e que implicações isso trouxe para as suas vidas me pareceu, interessante, embora inalcançável em totalidade e impossível de ser generalizado.

A figura abaixo arrisca demonstrar o ponto de intersecção entre as temáticas elegidas para o estudo. Ressalta-se, porém, que ao ampliar a imagem,

certamente o ponto se alargará de maneira tal que também será impossível estudá-lo em profundidade. Essa tese tenta observar, em especial, o aspecto da inclusão digital, muito embora perpassasse outros tópicos correlacionados e necessários para uma compreensão e interpretação mais sólida.

Ilustração 1: Representação das grandes áreas que envolvem a investigação



Fonte: Elaboração da autora.

Então, o que fazer para conhecer algo relevante desses processos e seus contextos?

ESTRUTURA DA TESE

Esta tese está apresentada em três partes. A primeira é composta por dois capítulos. O primeiro capítulo fornece o contexto da investigação e suas conexões com a política de expansão da Educação Superior e as brechas digitais. A proposta não é discutir a política, mas situar o local no global, abordando as questões desafiadoras das TIC na Educação, a situação das mulheres na Educação Superior e a expansão da Educação Superior pela EaD no Brasil e na UFPB. O segundo capítulo trata do marco teórico que aborda o conceito de gênero e os estudos de mulheres, as competências desenvolvidas durante a formação on-line e os tipos de empoderamento que as experiências em EaD podem propiciar.

A segunda parte do trabalho trata dos aspectos metodológicos da tese e está dividida em três capítulos. No primeiro estão a postura investigativa, a tipologia da investigação, questões éticas e sobre o exercício de compreensão, interpretação e validação. No segundo capítulo está a descrição dos procedimentos metodológicos e no terceiro a descrição do processo de análise.

Na terceira parte do trabalho encontram-se os resultados da investigação: as análises e discussões das narrativas à luz da teorização.

Finalmente elenco as considerações finais apontando recomendações para novos estudos e ações relativas à instituição, ao professorado e ao alunado.

LIMITAÇÕES DA TESE

O principal limite desta tese está nas infinitas possibilidades de compreensão e interpretação que uma narrativa oferece. Não tenho a pretensão de apresentar um trabalho final e conclusivo. Esta é mais uma tese que abre novas perspectivas de pesquisas. Como diz Minayo (*et al* 2002), a interpretação nunca será a última palavra sobre o objeto estudado, pois o sentido de uma mensagem ou de uma realidade está sempre aberto em várias direções. Entretanto, no conjunto de limites existentes, encontram-se também os de cunho metodológico, especificamente com relação à amostragem.

PRIMEIRA PARTE

CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO E MARCO TEÓRICO



Fonte: <http://www.eadbuilder.com.br/blog/> Domínio público.

“Sei que a EaD não é uma modalidade teste, porque é a escola da sociedade contemporânea”.

E.Z.A., 2014

A primeira parte desta tese aborda o contexto da investigação apresentando questões históricas e emergentes acerca da temática e do campo empírico que pretende contextualizar e problematizar as principais questões da investigação. Além disso, aborda o marco teórico e os conceitos principais trabalhados na investigação: gênero, competências e empoderamento.

CAPÍTULO 1

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE EAD, INCLUSÃO E BRECHA DIGITAL

1.1 O desafio das TIC na Educação

1.2 Mulheres, Educação Superior e Educação Superior à Distância

1.3 A expansão da educação superior por meio da EaD no Brasil: um caso de *'upgrade'*?

1.4 Ampliação da Educação Superior na Paraíba: (re)construindo uma história da UFPB Virtual

Fonte: <http://www.photoree.com> Domínio público.

CAPÍTULO 1

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE EAD, INCLUSÃO E BRECHA DIGITAL

Segundo Neri (2012), o acesso e uso da internet como fonte de informação e comunicação faz parte dos indicadores das metas da ONU para o milênio em curso e o mapa da inclusão digital no Brasil aponta desinteresse e incapacidade como os principais motivos da brecha digital. As regiões Norte e Nordeste do Brasil são as que menos têm computadores e acesso à internet em domicílio. Dados gerais de acesso no domicílio referentes ao Estado da Paraíba revelam 24,04% de acesso a computadores e 19,45% de acesso a computadores com internet.

Além do acesso, é importante verificar o efetivo uso da internet no sentido de aquisição e utilização da informação, para que se possa ter inclusão digital e social. Para Neri (2012, p. 7), “o acesso à internet pode ser visto como item de consumo e lazer, mas acima de tudo propicia o acesso a serviços públicos, educação, trabalho e a própria busca de trabalho”, além de conhecimentos e habilidades com os artefatos tecnológicos. Isso se traduz em dupla inclusão: digital e social.

Os estudos da FGV demonstram que pessoas com poder econômico baixo são mais excluídas digitalmente. A posição social torna-se, então, um dos indicativos da brecha digital, aliados a outros, como sexo, idade, nacionalidade, etnia, nível formativo e qualificação profissional (CASTAÑO, 2008; 2010; CASTAÑO *et al*, 2009).

A brecha digital refere-se ao acesso desigual à informação. Para Pérez Rul e Domínguez (2012, p. 332) as brechas digitais são de três tipos:

I) la de exclusión al uso de equipos digitales, ya que no se tienen los recursos socioeconómicos para adquirir uno, o no se consigue tener acceso a ellos; II) la de carencia de habilidades digitales o e-habilidades, que en sí se resume a que aun con el equipo no se sabe usar debidamente con todas sus aplicaciones como programas, o se tiene un conocimiento muy básico de ellos; III) la de conectividad, que se relaciona con la velocidad y el tamaño de la información que se pueden bajar y subir por internet, ya que se es muy lento, desmotiva su uso, generando la duda en la capacidad de la plataforma, no es posible

explotar los recursos virtuales, si se tienen problemas o limitaciones de conectividad.

Para Castaño *et al* (2009, p. 7), porém, há uma brecha digital de gênero, tendo em vista que as mulheres se encontram numa posição de desvantagem com relação aos homens quando se trata de inclusão digital. A concepção de brecha digital aqui é ampliada para fatores:

De la estructura de oportunidades (disponibilidad y universalidad de la educación tecnológica, la inversión en ciencia y tecnología, los costos de los servicios y la regulación de las telecomunicaciones...); b) de actitudes culturales relativas al uso de las computadoras y de la información que circula en la red; c) de la importancia del conocimiento del idioma inglés; d) de los recursos económicos y educativos de las personas para el manejo de la informática.

As brechas digitais decorrem da falta de acesso e uso da internet e da informação que ela possibilita criar e socializar, tanto pela escassez quanto pela negligência da escola pública no esforço para a inclusão digital.

Os estudos da equipe liderada por Castaño *et al* (2008; 2009; 2010; 2011), junto ao Observatório e-igualdade¹², têm denunciado a problemática da brecha digital de gênero em todos os níveis em vários lugares da Europa.

A Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e o Observatório de Sociedade de Informação da América Latina e do Caribe (OSILAC) igualmente têm evidenciado tais questões principalmente porque estão atreladas ao baixo desenvolvimento econômico das mulheres nos países dessa região.

Essa comissão aponta o Brasil como o país da América Latina com o maior programa de inclusão digital desenvolvido pelos Ministérios das Comunicações, Planejamento e Ciência e Tecnologia. O investimento do governo desde 2005 em projetos de inclusão digital passa de 509,2 milhões de dólares e tem como principais ações: implementação de rede de telecentros comunitários (Telecentros.BR), ampliação dos serviços de telecomunicações rurais e o incremento do acesso à banda larga nas escolas públicas já que a educação é a principal variável que determina o acesso. Quanto maior a escolarização, maior a probabilidade de acesso e uso das TIC.

¹² Espaço promovido e financiado pelo Instituto da Mulher e para a igualdade de oportunidade, Espanha. Cf. <http://www.e-igualdad.net/>

Cabe ressaltar que no Brasil apenas 13,4% dos jovens entre 18 e 24 anos estão no Ensino Superior, dado que confere ao país um dos últimos lugares na América Latina, perdendo apenas para o Haiti. Nessa mesma faixa etária encontra-se a Bolívia com 21%, a Venezuela com 26%, o Chile com 27%, a Argentina com 40%, a Europa com 62% e os EUA com 80% (TEATINI, 2012). Como bem lembra Sanfelice (2006, p. 31), exclusão e inclusão são conceitos nossos [atuais] e não se aplicam diretamente a todos os contextos históricos. Para ele, a característica da exclusão educacional escolar no Brasil é parte da sociedade que aqui foi se consolidando após a chegada dos europeus e “a inclusão educacional, como conceito, como direito, é uma preocupação e também uma necessidade objetiva das sociedades modernas e contemporâneas”.

Sobre acesso a infraestrutura e a serviços de TIC, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br)¹³ tem se esforçado para desagregar os dados estatísticos por sexo na divulgação de resultados de pesquisas desde 2005, o que me possibilitou calcular a brecha digital de gênero no país¹⁴, apresentada nos quadros 1 e 2 e nos gráficos 1 e 2, a seguir.

O cálculo foi feito de acordo com Castaño *et al* (2009; 2011) para traçar uma medida da distância entre mulheres e homens nos níveis de acesso e uso das TIC. O cálculo se refere ao quociente (divisão) entre o valor correspondente das mulheres e o valor correspondente dos homens menos um.

¹³ Em 2012 passou a ser Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, atuando sob os auspícios da UNESCO, com o objetivo de cooperar com países da América Latina e Lusófonos na África para a construção de sociedades do conhecimento inclusivas (Cf. <http://www.cetic.br/>).

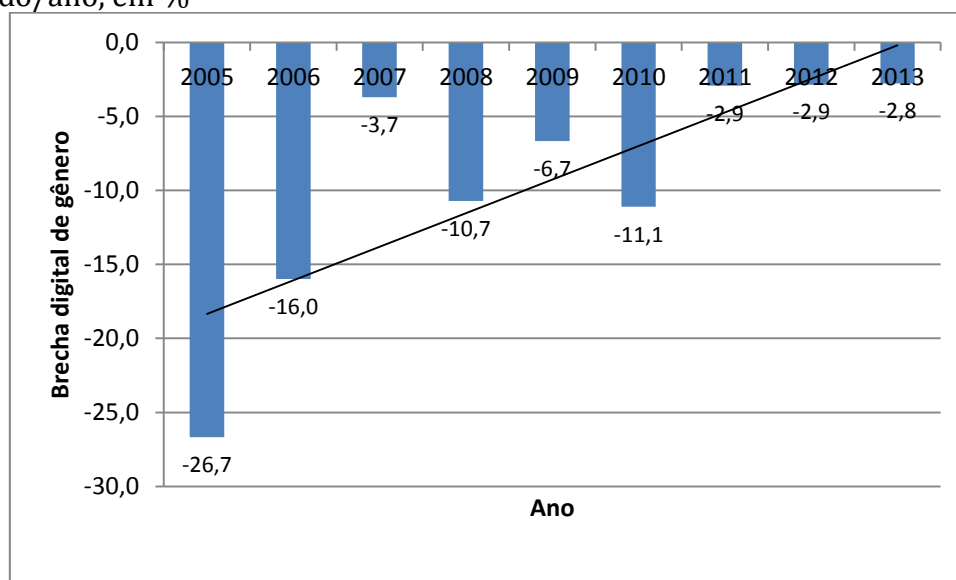
¹⁴ Expresso meu agradecimento ao Prof. Dr. João Agnaldo do Nascimento, do departamento de Estatística da UFPB, que me ajudou com todos os cálculos de minha sistematização nesse trabalho.

Quadro 1: Proporção de usuários e usuárias de internet no Brasil, por frequência do acesso individual diário, por indivíduos de 10 anos de idade ou mais, por período/ano, em %

PERÍODO	SEXO	% DE USO	BRECHA DIGITAL DE GÊNERO
2005	H	45	-26,7
	M	33	
2006	H	50	-16,0
	M	42	
2007	H	54	-3,7
	M	52	
2008	H	56	-10,7
	M	50	
2009	H	60	-6,7
	M	56	
2010	H	63	-11,1
	M	56	
2011	H	68	-2,9
	M	66	
2012	H	70	-2,9
	M	68	
2013	H	72	-2,8
	M	70	

Fonte: sistematização da autora com base nos dados do CETIC.br de 2005 a 2013.

Gráfico 1: Proporção de usuários e usuárias de internet no Brasil, por frequência do acesso individual diário, por indivíduos de 10 anos de idade ou mais, por período/ano, em %



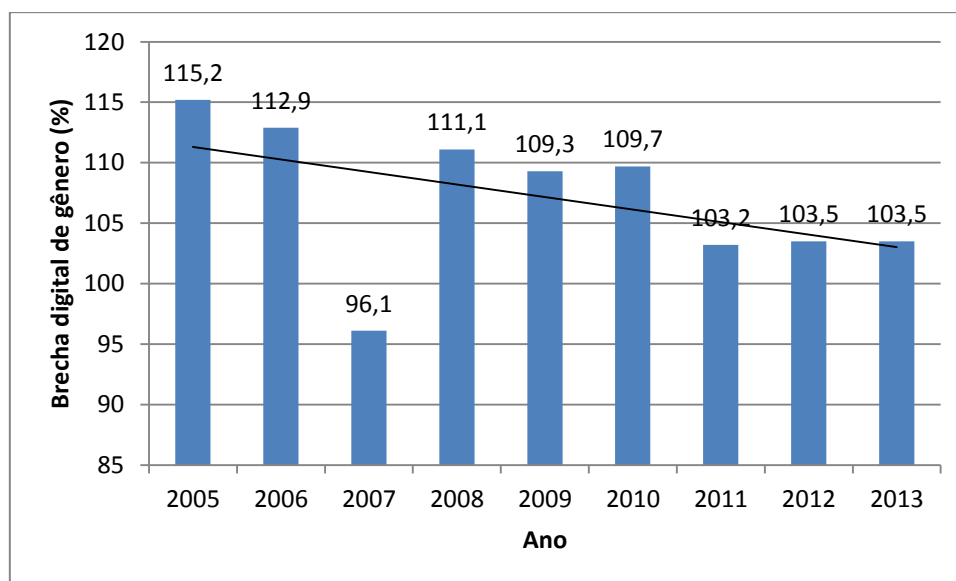
Fonte: sistematização da autora com base nos dados do CETIC.br de 2005 a 2013.

Quadro 2: Proporção de usuários e usuárias de internet no Brasil, por frequência do acesso individual uma vez por semana, por indivíduos de 10 anos de idade ou mais, por período/ano, em %

PERÍODO	SEXO	% DE USO	BRECHA DIGITAL DE GÊNERO
2005	H	37	115,2
	M	43	
2006	H	36	112,9
	M	41	
2007	H	34	96,1
	M	33	
2008	H	33	111,1
	M	37	
2009	H	29	109,3
	M	32	
2010	H	28	109,7
	M	31	
2011	H	24	103,2
	M	25	
2012	H	22	103,5
	M	23	
2013	H	22	103,5
	M	23	

Fonte: sistematização da autora com base nos dados do CETIC.br de 2005 a 2013.

Gráfico 2: Proporção de usuários e usuárias de internet no Brasil, por frequência do acesso individual uma vez por semana, por indivíduos de 10 anos de idade ou mais, por período/ano, em %



Fonte: sistematização da autora com base nos dados do CETIC.br de 2005 a 2013.

Observa-se que a brecha digital de gênero cai ao longo dos anos, mas persiste. Ao mesmo tempo em que com relação ao uso em apenas uma vez por semana, em que as mulheres têm uma maior atuação, ao longo dos anos praticamente se iguala a quantidade de homens que usam nessa condição. Entretanto, se as mulheres são maioria em utilização uma vez por semana, os homens o são no uso diário, o que comprova brecha digital de gênero.

Todavia, essa brecha trata do acesso à internet, se configurando na primeira brecha. O tipo de uso da internet e as competências e habilidades em TIC (Castaño chama de e-habilidades) se manifesta numa brecha mais complexa ilustrada no quadro 3. Refere-se ao nível de domínio das tecnologias digitais, que são componentes da cultura digital. A maioria das pessoas no Brasil convive com elementos da cultura digital, mesmo sem ter, no entanto, domínio das tecnologias digitais.

Quadro 3: Proporção de usuários e usuárias de internet no Brasil por habilidades de uso do computador, em %, referente a 2013¹⁵

TIPOS DE USO DA INTERNET	H	M	BRECHA
Copiar e mover um arquivo ou uma pasta	57	55	-3,5
Anexar arquivos em e-mails	51	51	0,0
Copiar e colar informações em um documento	47	47	0,0
Transferir arquivos entre computador e outros equipamentos ou dispositivos	41	37	-9,8
Instalar programas de computador	35	26	-25,7
Instalar novos equipamentos, como modem, impressora, câmera ou microfone	34	27	-20,6
Usar uma planilha de cálculo	31	26	-16,1
Criar apresentação de slides	23	24	43
Criar programas de computador usando linguagem de programação	10	11	10,0

Fonte: sistematização da autora com base nos dados do CETIC.br de 2013 a 2014.

Nesse tipo de brecha, constata-se que há diferenças no uso da internet com relação ao sexo. Os homens parecem ter mais habilidades com hardware e com cálculos do que as mulheres, enquanto que elas parecem ter mais habilidades com criação de slides e, curiosamente, com linguagens de programação¹⁶. Há paridade

¹⁵ Base: 86,5 milhões de pessoas que usaram o computador há menos de três meses da entrevista. Cada item se refere apenas aos resultados da alternativa "sim". Respostas múltiplas, estimuladas e rodiziadas. Dados coletados entre setembro de 2013 e fevereiro de 2014.

¹⁶ Em anos anteriores, as mulheres apresentavam índice bastante abaixo dos homens nesse item.

nas habilidades com formatação de documentos (copiar e colar informações em um documento) e anexar arquivos e-mails.

Nesse contexto, encontra-se a EaD com importante papel de promover inclusão digital. O Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação a Distância (SEED), e mais recentemente da Diretoria de Educação à Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), intensificou um dos movimentos de expansão do ensino superior no Brasil investindo na formação docente inicial, principalmente de professoras(es) que já lecionam na educação básica sem a licenciatura exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Segundo Teatini (2012) são entre 300 e 400 mil professores das escolas públicas brasileiras sem formação superior¹⁷.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem concretizado essa expansão por meio da EaD. Embora a UAB não seja uma universidade, mas, segundo Alves (2009), um consórcio de instituições públicas de educação superior, nem seja aberta, por não possuir princípios norteadores desse sistema, pode ser considerada a concretização da EaD no ensino superior no país que, por meio da internet, consolidou a propagação do ensino a distância. Para esse autor “é certo que rapidamente teremos a inclusão digital de praticamente todo o país” (p. 10). É importante observar que tal destaque não é encontrado em documentos oficiais, ao contrário, é enfatizada a democratização da educação superior, em primeiro lugar, e a formação docente, em segundo. Além disso, a política de expansão da EaD não parece atentar para uma formação que possa, como se referiu Neri, unir esforços para minimizar a brecha digital por meio da educação, mesmo que seja direcionada majoritariamente para a formação de professores(as).

Nesse sentido, a UFPB Virtual, uma das integrantes da UAB, com seus dez cursos de Licenciatura¹⁸, tem como foco principal a formação inicial de professores(as) leigos(as) atuantes nas escolas públicas e também o atendimento

¹⁷ Um exemplo do alcance da EaD com este propósito é a formação docente em 52 municípios do Estado do Amazonas pelo Programa de Formação do Magistério Indígena/PROIND da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, num curso desenvolvido por meio de ensino presencial mediado por tecnologia, o IPTV (internet protocol television) ou TVIP, método de transmissão de sinais televisivos, que formou 1.870 pedagogos. Desses, 28% são indígenas (SOUSA & BETTIOL, 2014a, 2014b).

¹⁸ Os dez cursos são: Pedagogia, Matemática, Ciências Agrárias, Ciências Naturais, Ciências Biológicas, Letras Língua Portuguesa, Letras Libras, Letras Espanhol, Letras Inglês e Computação.

de pessoas jovens e adultas que residem no interior do Estado e que não têm acesso à educação superior pública. A clientela desses cursos é composta majoritariamente por mulheres, representando 62,90% do total de discentes ativos em outubro de 2014 (NTI, 2014).

Tanto a UAB quanto a UFPB Virtual salientam que suas atuações são, preferencialmente, direcionadas a professoras(es) que atuam na educação básica, e que suas finalidades são expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, democratizando o acesso ao ensino superior e requalificando as(os) docentes que atuam em outras disciplinas, fortalecendo a escola. Portanto, pretende-se atingir o objetivo de “plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados” e “incentivar o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB”¹⁹, garantindo, no caso específico da UFPB Virtual, o “padrão de qualidade da UFPB”²⁰. Mas, será que esse objetivo vem sendo atingido completamente?

Constata-se que nem em âmbito nacional, nem local, há ênfase na inclusão digital por meio da EaD, embora suas características exijam isso inicialmente e/ou promovam isso em seu processo. Isso sugere, no primeiro caso, o pressuposto de que toda(o) aluna(o) de EaD já inicia o processo incluída(o) digitalmente, portanto, mais uma vez pensa-se na(o) estudante ideal. No segundo caso, porém, parece que quem consegue cruzar a linha de chegada do curso, tendo entrado “fora do perfil desejado”, conseguiu ambas as inclusões: educacional e digital.

Uma busca da produção científica, sobretudo brasileira, (teses, dissertações e artigos) sobre gênero, TIC e EaD, demonstrou que as pesquisas e publicações sobre EaD realizadas no Brasil, em geral, tratam de sua história, destacando o atual momento com o uso das TIC, de sua política, sua oferta, de questões metodológicas e pedagógicas, de gêneros digitais ou, ainda, de aspectos subjetivos como interatividade em ambientes virtuais, estilos de aprendizagens e processos de avaliação.

¹⁹ Índice de Desenvolvimento Humano e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Ver em http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18 e <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/sobre/>

²⁰ Ver em <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/sobre/>

Até junho de 2011 nenhum trabalho encontrado apresentava questões de gênero, TIC e/ou inclusão digital no contexto da EaD²¹. Em março de 2014, através de nova busca duas teses e alguns artigos (frutos de pesquisas) foram localizados.

No catálogo da Universidade de Barcelona, constam duas teses em temáticas aproximadas.

Das teses próximas do meu objeto de estudo, destaco:

- Adesão e permanência discente na educação à distância: investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade, de Patricia Jantsch Fiuza (2012)²².
- Educação à distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Média, de Daniel Ribeiro Silva Mill, (2006)²³.
- Mujer y tecnología: hacia una inclusión social, de Gisela Redondo Samae, (2002)²⁴.
- Mujeres en la Universidad: de disimilaridad a desigualdad, de Elizabeth Vaquera, (2002)²⁵.

Dos artigos científicos apresentados em eventos no Brasil, encontrados a partir de busca no sítio da Associação Brasileira de Educação a Distância e no *google*, considero interessantes:

- Mulheres e EaD: uma análise de gênero sobre o perfil dos acadêmicos(as) na educação à distância no Brasil, de Luciane da Luz, (2012)²⁶.
- Relações de gênero e EaD: as memórias escolares do público feminino do curso de licenciatura em Informática do Instituto Federal do Espírito Santo,

²¹ Busca de teses e dissertações no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, utilizando as palavras chaves: gênero, mulheres, tecnologias e educação à distância. Assim também a busca por artigos no Scielo, com as mesmas palavras-chaves, não apresentou nenhum texto que aborde tais relações. Ver portal da CAPES: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> e <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

²² <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2/browse?value=Fiuza%2C+Patricia+Jantsch&type=author>

²³ <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-55Y9MT>

²⁴ http://ccuc.cbuc.cat/search~S23*cat?/tMujeres/tmujeres/-53%2C-1%2C0%2CE/2browse

²⁵ http://ccuc.cbuc.cat/search~S23*sp?/aVaquer+i+Frau%2C+Joan/avaquer+i+frau+joan/-3%2C-1%2C0%2CE/2browse

²⁶ <https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/SES/article/view/607/275>

de Maria José de Resende Ferreira, Edna Graça Scopel e Jonathan Toczec, (2011)²⁷.

- Diferenças entre gênero no uso de estratégias de aprendizagem na educação à distância, de Paula Mariza Zedu Alliprandini, Camila Fernandes de Lima, Diene Eire Bortotti de Oliveira e Andreza Schiavoni, (2012)²⁸.
- Diferenças de gênero na aceitação e uso de um ambiente virtual de aprendizado: um estudo com graduandos em Administração na modalidade à distância, de Anátalia Saraiva Martins Ramos e Bruna Miyuki Kasuya de Oliveira, (2009)²⁹.
- Educação superior a distância e a participação feminina: caso da UFPBvirtual, de Edwin Giebelen, Edna G. de Góes Brennand e Joelma Fabiane Ferreira Almeida (2013)³⁰.

Dentre livros interessantes, destaco:

O capítulo 10 de Abbott, Bievenue *et al* intitulado: *Gender equity in the use of educational technology*, uma metapesquisa sobre a questão da equidade de gênero em TI, publicado no *Handbook for Achieving Gender Equity through Education* (KLEIN, 2010).

Os livros da dupla Rena Palloff e Keith Pratt: *O aluno virtual* (2004), *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula on-line* (2002) e *Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line* (2014).

No Brasil, Litto e Formiga (2009) organizaram uma obra com 61 capítulos frutos de várias pesquisas sobre Educação a Distância, porém nenhum dos capítulos trata das questões de gênero. Na Espanha, a professora Cecília Castaño Collado dirige um programa de investigação em gênero e TIC e organizou os livros *Gênero y TIC: presencia, posición y políticas* (CASTAÑO, 2010), *La segunda brecha digital* (CASTAÑO, 2008) e *Género, ciencia y tecnologías de la información* (CASTAÑO & WEBSTER, 2014). Por sua vez, a obra de Judy Wajcman (2006), *El tecno feminismo*, também é importante contribuição para este estudo.

²⁷ <http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt021-relacoesde.pdf>

²⁸ <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/666/371>

²⁹ http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/ENEPQ/enepq_2009/ENEPQ294.pdf

³⁰ http://www.abed.org.br/revistacientifica/_brazilian/edicoes/2013/rbaad_2013.pdf

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Tecnologia (GeTec)³¹, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), mantém um banco de artigos, dissertações e um Caderno de Gênero e Tecnologia, entretanto também não foi encontrado nenhum estudo focando a tríplice temática: gênero, EAD e inclusão digital.

1.1 O desafio das TIC na educação

Não é de hoje que se fala do desafio das TIC na educação. Desde 1993 quando iniciei a trabalhar com essas práticas que me deparo com inúmeras pesquisas e discussões sobre o tema. Contudo, muito antes, estudiosos e pesquisadores de várias partes do mundo e do Brasil se debruçavam sobre a questão.

Em minha dissertação de mestrado explorei vários aspectos acerca das TIC na educação, em especial questões de aprendizagem (a partir da teoria da aprendizagem significativa, de David Ausubel), aceitação, formação de professores(as) para o uso eficaz das TIC no espaço escolar e os objetos de aprendizagens (OA) como recursos potenciais para a aprendizagem significativa (BARBOSA, 2008).

Naquela investigação, meu foco estava em compreender como e se os OA podiam contribuir para a aprendizagem. Entretanto, algumas questões gerais sobre as TIC na educação foram problematizadas:

- Primeiro, que a velocidade da atualização das TIC afeta até mesmo atividades tradicionais, além do mundo econômico, do trabalho, da produção científica, da cultura e do lazer (SANCHO & HERNANDÉZ, 2006), portanto, afeta também a educação.
- Segundo, na educação, as novas TIC, os computadores e a internet, se apresentam como exigência da cibercultura, ou seja, de um novo ambiente

³¹ <http://www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/grupos/genero/>

comunicacional-cultural de interconexão global de computadores (SILVA, 2005).

- Terceiro, na sociedade como um todo, nas relações sociais, na produção e nos serviços, as TIC ocasionam modificações e influenciam todos os segmentos, todas as áreas do conhecimento, qualidade de vida e no cotidiano, mesmo que não sejam totalmente positivas para todos os grupos nem para todas as pessoas (SANCHO & HERNANDÉZ, 2006).
- Quarto, na educação, no entanto, as influências das TIC são menos visíveis, mais lentas e, às vezes, despercebidas, pelo fato de serem menos utilizadas ou utilizadas sem muita credibilidade e entusiasmo, ou ainda de maneira inconsequente.
- Quinto, sendo o campo educacional feminizado, é preciso investimento em formação inicial e continuada de docentes em TIC numa perspectiva de gênero (ABBOTT & BIEVENUE *et al*, 2010).

Isso nos leva a pensar, por exemplo, porque que a escola não se tornou, em todos os momentos, o grande expoente da inclusão digital. Acredito, conforme Silva (2005), que o computador e a internet definem um novo modo de produção com a informação digitalizada. A escola [e a universidade] que não incluir isso está produzindo, “criminosamente, exclusão social ou exclusão da cibercultura” (SILVA, 2005, p. 63), ou seja, se não trabalhar para a inclusão digital estará contribuindo para as brechas digitais.

O termo cibercultura é compreendido por Silva (2005) com base nos estudos de Pierre Levy (1999). Trata-se dos “modos de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via internet” (SILVA 2005, p. 63). A lógica comunicacional na cibercultura “supõe rede hipertextual, multiplicidade, interatividade, imaterialidade, virtualidade, tempo real, multissensorialidade e multidirecionalidade” (LE MOS, 2002; LEVY, 1999, *apud* SILVA, 2005 p. 63). Como veremos adiante, essas características são intrínsecas à EaD e o argumento defendido aqui se assemelha com ao do Comitê de Democratização de Informática (CDI)³²: a inclusão digital pode representar um

³²Pioneiro da inclusão digital na América Latina, CDI é uma organização não governamental (ONG), com sede no Brasil, e a missão de transformar vidas e fortalecer comunidades de baixa renda

caminho para equalização de oportunidades, é parceira da cidadania e da inclusão social.

1.2 Mulheres, educação superior e educação superior à distância

A presença das mulheres na Educação Superior (ES) se distribui de forma segregada, existindo espaços marcados em função do gênero. As conquistas femininas nesse campo, não foram acompanhadas por acesso a todas as áreas do conhecimento e cursos (BARBOSA, CARVALHO & FERNANDES, 2013; CARVALHO & RABAY, 2013; COSTA & YANNOULAS, 2011; OLINTO, 2011).

Pesquisas sobre carreiras universitárias na UFPB (CARVALHO, 2010; CARVALHO & RABAY, 2013), nos dão um panorama das áreas de interesse de mulheres e homens. Há uma predominância feminina em cursos como Pedagogia, Serviço Social, Enfermagem, Nutrição, Psicologia, Letras e em quase todas as Licenciaturas; e predominância masculina nos cursos de Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Agronomia, Física, Matemática e Filosofia. O curso de Ciência da Computação, novo e competitivo, apresenta-se como “reduto crescentemente masculino” (CARVALHO, 2010, p. 3), até mesmo na modalidade de Licenciatura à distância inaugurado em 2013 pela UFPB Virtual³³. A Licenciatura em Computação matriculou, naquele ano, 123 homens e 60 mulheres, (NTI, 2013). Isso mostra que mesmo dentre os cursos de formação de professores(as) há predominância ora de um sexo ora de outro de acordo com a área de conhecimento.

através do uso das tecnologias da informação e comunicação. Fundado em 1995 por Rodrigo Baggio, o CDI usa a tecnologia para enfrentar a pobreza, estimular o empreendedorismo e a cidadania a partir de uma metodologia pedagógica própria, inspirada nos preceitos do educador Paulo Freire. Está presente em 10 países: Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, Estados Unidos, Inglaterra, México e Portugal. Apenas em território nacional, a ONG atua em 17 estados brasileiros, além do Distrito Federal. Ver: <http://www.cdi.org.br/>

³³ Os cursos superiores de graduação no Brasil se dividem em Licenciatura e Bacharelado. O primeiro é específico para formação de professores e professoras, já o segundo forma o(a) profissional em determinada área de conhecimento. Por exemplo, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas forma professores e professoras de Biologia para o Ensino Médio, já o Bacharelado forma o(a) Biólogo(a).

Como se sabe, a antiga divisão social e sexual do trabalho produziu guetos gendrados na formação profissional (CARVALHO, 2010) e no trabalho assalariado (BRUSCHINI, 2007; IBGE, 2010³⁴) que persistem até os dias de hoje, em todo o mundo³⁵. O magistério infantil e de nível elementar (tido como ‘inferior’) se construiu e se consolidou ao longo do século XX como um desses guetos femininos.

Na década de 1970, as mulheres brasileiras ingressaram massivamente nos cursos superiores, principalmente nas áreas de Ciências Humanas e Sociais (ROSEMBERG, 1994), onde se encontra parte dos cursos de Licenciatura (Letras, História, Ciências Sociais, Pedagogia, Educação Artística, Filosofia), preparatórios para o exercício do magistério.

Os dados mais recentes disponíveis sobre a composição de sexo do magistério da educação básica no Brasil – que inclui os níveis infantil (0-5 anos), fundamental (6-14 anos) e médio (15-17 anos) – apontam que, em 2007, de um total de 1.882.961 professores, 1.542.925 eram mulheres, portanto 81,94%; no estado da Paraíba, de um total de 43.191 professores dessa etapa da escolarização, 35.231 ou 81,57% eram mulheres (INEP, 2009). A minoria de homens que leciona na educação básica está nas disciplinas que integram o currículo da segunda etapa do nível fundamental (6º ao 9º ano) e do nível médio, como matemática, ciências naturais, física, química, biologia; já a predominância das mulheres beira a totalidade no nível infantil.

Desde o final do século XX as mulheres constituem a maioria dos estudantes que obtêm acesso e sucesso no ensino superior, o que não significa equidade de gênero devido à segregação em áreas do conhecimento e cursos gendrados (CARVALHO & RABAY, 2013). Em 1998 elas haviam ultrapassado os homens em matrículas (54%) e conclusões (61,4%) (INEP, 1999); em 2009, perfaziam 55,1% das matrículas e 58,8% das conclusões em cursos de graduação presenciais; nos cursos EaD, em especial, atingiam 69,2% das matrículas e 76,2% das conclusões (INEP, 2010).

³⁴ Segundo a Pesquisa Mensal de Emprego – PME, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2009, no Brasil as 9,6 milhões de mulheres ocupadas eram minoria na Indústria, Construção, Comércio, Serviços prestados a empresas e Outros serviços, e maioria na Administração Pública e nos Serviços domésticos (IBGE, 2010).

³⁵ Castaño (2010, p. 22), em estudo comparativo entre a Espanha e outros países europeus, afirma que há segregação horizontal de gênero, com homens e mulheres concentrados em determinados cursos acadêmicos, profissões e setores de atividade econômica, além de segregação vertical de gênero, com mulheres concentradas em funções com pouco poder de decisão e baixa remuneração.

Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), por meio do CENSO EAD BR (2012), no Brasil, a maioria do alunado de EaD é composta de mulheres que trabalham e têm mais de 30 anos (exceto nos cursos corporativos). Já de acordo com o levantamento do INEP (2010), o perfil do(a) aluno(a) de graduação na EAD é feminino, concentrado em cursos de Licenciatura, com idade de ingresso de 32 anos e idade de conclusão de 36 anos, portanto mais velho do que o alunado de cursos presenciais. Grande parte dos cursos oferecidos nesta modalidade é de Licenciatura (50%), campo tradicionalmente feminino. “Na graduação de cursos presenciais, a maioria dos alunos é do sexo feminino, e essa tendência se mantém nos cursos de EAD” (CENSO EAD BR, 2012, p. 36).

Assim, os cursos na modalidade à distância também são gendrados. Embora haja predominância feminina nos cursos de licenciatura em geral, já se sabe que algumas licenciaturas são mais procuradas por homens do que por mulheres. Para Costa e Yannoulas (2011, p. 38), “observa-se a segregação por sexo em áreas específicas do conhecimento e uma hierarquia implícita entre áreas mais importantes (masculinizadas) e menos importantes (feminizadas)”, fenômeno presente em bacharelados, licenciaturas e cursos tecnológicos. Na UFPB Virtual, a preponderância em Pedagogia, por exemplo, é feminina, com o maior percentual de 84,92% enquanto que em Computação a superioridade de presença é masculina com o percentual de 70,49% (NTI, 2014), conforme a tabela 1.

Tabela 1: Discentes das Licenciaturas da UFPB Virtual por Sexo – Matrículas em 2014.2

CURSOS		MULHERES		HOMENS	
		N	%	N	%
1º	Pedagogia	1.171	84,92	208	15,08
2º	Letras Português	1.043	79,32	272	20,68
3º	Letras Libras	417	73,67	149	26,33
4º	Letras Espanhol	90	70,87	37	29,13
5º	Ciências Naturais	209	70,37	88	29,63
6º	Ciências Biológicas	341	64,95	184	35,05
7º	Letras Inglês	68	60,71	44	39,29
8º	Ciências Agrárias	415	40,41	612	59,59
9º	Matemática	257	35,45	468	64,55
10º	Computação	170	29,51	406	70,49
TOTAL:		4.181	62,90	2.468	37,10

Fonte: Dados do NTI, 2014 (outubro).

Observa-se que Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas e Ciências Naturais predominam estudantes do sexo feminino, enquanto que em Matemática, Ciências Agrárias e Computação predominam estudantes do sexo masculino.

1.3 A expansão da educação superior por meio da EaD no Brasil: um caso de ‘upgrade’?

*“Criar meu web site
 Fazer minha home-page
 Com quantos gigabytes
 Se faz uma jangada
 Um barco que veleje
 Que veleje nesse informar
 Que aproveite a vazante da infomaré
 Que leve um oriki do meu velho orixá
 Ao porto de um disquete de um micro em Taipé
 Um barco que veleje nesse infomar
 Que aproveite a vazante da infomaré
 Que leve meu e-mail até Calcutá
 Depois de um hot-link
 Num site de Helsinque
 Para abastecer
 Eu quero entrar na rede
 Promover um debate
 Juntar via Internet
 Um grupo de tientes de Connecticut
 [...]”
 Gilberto Gil*

A letra da música: ‘Pela Internet’, de Gilberto Gil, pode representar o que se denominou educação à distância promovida a partir dos artefatos tecnológicos mais recentes da informática e da telemática. A analogia sugerida aqui será de que a EaD seja a jangada, um barco que veleja, por um mar de informações e conhecimentos, aproveitando os recursos dos computadores e da internet que leva conteúdos para lugares distantes e pequenos, mas não mais esquecidos ou desconhecidos; conecta lugares e pessoas, promove comunicação, interação, mediação e, talvez o mais admirável, a partir de uma construção própria e particular e ao mesmo tempo mútua e cooperada de aprendizagem de capacidades e habilidades.

Mas, com quantos *gigabytes*³⁶ se faz essa educação? Indícios para pensarmos em algumas respostas podem estar na história da política de expansão da Educação Superior³⁷ via EaD.

A educação, contemporaneamente tem sido considerada, a melhor estratégia de desenvolvimento, por meio da capacitação, da produção de conhecimento e da aplicação da ciência e tecnologia na produção de bens e serviços (NEVES, 2007). Nesse contexto, a Educação Superior é “fator de ingresso e sucesso no mercado de trabalho, bem como de status social e elevação do nível de renda” (CARVALHO, 2010, p. 1). Além disso, no caso do Brasil, é preciso formar melhor o corpo docente para aperfeiçoar antes a educação básica³⁸. Nesse contexto, destaca-se o investimento na modalidade Educação a Distância por meio da Universidade Aberta do Brasil, como uma política de expansão de Educação Superior, já prevista na LDB de 1996 que, muito antes de sua criação, havia incluído a EaD como regime de ensino em seu artigo 80, o qual postula: 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. (Regulamento).

A UAB foi instituída pelo Decreto Nº 5.800, de 2006, como sistema integrado de universidades públicas³⁹. Os cursos ofertados no âmbito do Sistema

³⁶ Unidade de medida computacional. Na analogia representa o que é preciso (condições objetivas e subjetivas) para fazer a EaD.

³⁷ As políticas de expansão do ensino superior do Brasil se respaldam na Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, nas diretrizes curriculares para os cursos de graduação (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991), nos Planos Nacionais de Educação – PNE de 2001 a 2010 e de 2011 a 2020, no Plano de Desenvolvimento de Educação – PDE, no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, além das legislações específicas para o ensino superior e nas recentes decisões da Conferência Nacional da Educação - CONAE, realizada em março/abril de 2010 (CONAE, 2010).

³⁸ De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica no Brasil, no ano de 2012, 78,1% das(os) docentes possuem formação superior, 21,5% o ensino médio e ainda 0,3% só estudaram até o ensino fundamental. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais se concentra maior quantidade de docentes sem formação superior, 36,4% e 25,0% respectivamente (INEP, 2013, p. 39). O despreparo do professor entra como problema de número 9 na lista de: Os 10 maiores problemas em Educação Básica no Brasil (e suas possíveis soluções) (MELO, 2003).

³⁹Em 2005, ano considerado marco histórico para a EaD no país (MOTA, CHAVES FILHO & CASSIANO, 2006), o Sistema denominado UAB foi criado pelo MEC em “parceria com a” Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – “ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior” (UAB, 2013, p.1).

UAB, por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), atualmente se vinculam à Diretoria de Educação à Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O artigo 1º deste decreto enuncia a finalidade do Sistema UAB, que é “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”, bem como seus objetivos: “I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior à distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2006).

A iniciativa foi (e é) considerada uma “política pública [...] com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (UAB, 2013, p. 1). Esse sistema é “formado pelas instituições federais de educação superior, em estreita relação com os Estados e Municípios, cristalizando a união de esforços das três esferas governamentais, visando à democratização do acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade” (MOTA, CHAVES FILHO & CASSIANO, 2006, p. 14). Desse modo, segundo Teatini (2012, p. 12), os objetivos do sistema UAB são: “ampliar o acesso à educação superior pública, em especial nas regiões remotas do Brasil; induzir e fomentar nas instituições públicas de ensino superior a educação à distância, a pesquisa e produção de inovações e; promover a formação inicial e continuada de professores da educação básica”.

Nota-se que em nenhum momento é feita referência a inclusão digital, mesmo sendo um ensino apoiado em TIC.

A estratégia predominante (formação docente), como já citado, se dá em atendimento às exigências da sociedade globalizada e do conhecimento, de acordo

com as quais o Brasil vem desenvolvendo ações políticas para ampliar a oferta do Ensino Superior, mais diversificado e flexível, objetivando expansão com contenção de gastos públicos. Apesar disso, o Brasil foi o último país com população acima de cem milhões de habitantes a estabelecer uma universidade aberta (LITTO, 2009) e, ainda assim, recebe a crítica de não ser uma universidade, mas um consórcio de IPES e não ser aberta, como, por exemplo, a *Open University* (ALVES, 2009).

Mesmo assim, o Censo da Educação Superior de 2009 confirmou os resultados de tal expansão. Entre os anos 2001 e 2009, o número de matrículas no Ensino Superior praticamente duplicou, passando de 3.036.113 para 5.954.021, das quais 5.115.896 referem-se a cursos presenciais e 838.125 à distância, sendo que estes últimos totalizavam 14,1% do total de matrículas na graduação em 2009. Nesse mesmo período, os cursos EaD aumentaram 30,4%, enquanto os cursos presenciais aumentaram 12,5% (INEP, 2010, p. 12).

Já de acordo com os resultados do Censo da Educação Superior de 2011, “no período 2010-2011, a matrícula cresceu 5,4% nos cursos presenciais e 6,7% nos cursos à distância. Os cursos presenciais participam com 85,3% das matrículas e os cursos EaD com 14,7%” (INEP, 2011, p. 8), um crescimento registrado na Tabela 2.

Tabela 2: Evolução da matrícula na educação superior (graduação) por modalidade de ensino entre 2009-2011.

Ano Modalidade	2009	2010	2011
Presencial	5.115.896	5.449.120	5.746.762
À distância	838.125	930.179	992.927

Fonte: MEC/INEP (2010-2011).

Quanto ao grau acadêmico conferido pelos cursos, cabe notar que cerca de metade das matrículas em EaD em 2009 no país (420.094 matrículas) são em cursos de Licenciatura, das quais 97.523 em instituições públicas (INEP, 2010, p. 27). No Censo de 2011, 31,7% das matrículas em EAD são de cursos de Licenciatura contra 68,3% das Licenciaturas presenciais. Esta é a modalidade de maior presença nos cursos EaD, ficando acima dos 30,3% dos Cursos Tecnológicos

e 6,7% dos Bacharelados (INEP, 2011, p. 10), o que corresponde à política de formação docente.

Esta tese apresenta casos de *upgrades* relatados por mulheres usuárias da política de expansão universitária.

1.4 Ampliação da Educação Superior na Paraíba: (re)construindo a história da UFPB Virtual

Dentre as 67⁴⁰ Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil temos a UFPB, com seus quatro *campi*, como uma das mais importantes das regiões Norte e Nordeste do país, tanto em termos de dimensão, como em desempenho acadêmico. Recentemente, um ranking divulgado pelo instituto internacional de avaliação, *Webometrics Ranking Web of World Universities*⁴¹, em sua 1ª edição de 2014 revela a UFPB na 49ª posição entre as 100 melhores instituições de ensino superior da América Latina⁴². Além disso, o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é igual a 4 na UFPB⁴³.

Fundada no ano de 1955, a partir da reunião de onze escolas de nível superior, através da Lei Estadual nº 1.366, de 2 de dezembro de 1955 e federalizada através da Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960, a Universidade Federal da Paraíba já vivenciou inúmeras transformações⁴⁴. A mais recente de 2007, foi a expansão à distância - pela EaD - quando passou a ofertar vagas para cursos de graduação na modalidade Licenciatura em polos localizados na Paraíba e mais três estados do Nordeste (Ceará, Pernambuco e Bahia) por um núcleo

⁴⁰Contagem disponível em:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_universidades_federais_do_Brasil Acessado em 21/10/2014

⁴¹Iniciativa do *Cybermetrics Lab*, um grupo de pesquisa pertencente ao Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC), o maior organismo público de investigação da Espanha, situado entre as primeiras organizações de investigação básica na Europa. Disponível em: <http://www.webometrics.info/en> Acessado em 10/04/2014

⁴² Ver http://www.webometrics.info/en/Latin_America

⁴³ Ver <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>

⁴⁴ Ver histórico no site da instituição: www.ufpb.br

específico: a Unidade de Educação a Distância, cuja aprovação formal só ocorreu em 4 de abril de 2011, com a publicação da Resolução nº 02/2011, do Conselho Universitário – CONSUNI (VAN DER LINDEN, 2011, p. 49), bem depois no início das atividades.

Atualmente, de acordo com a Pró-Reitoria de Graduação (PRG), além dos 80 cursos presenciais de graduação⁴⁵, oferecidos nos quatro *campi*, a UFPB Virtual oferece 10 cursos de Licenciatura. Em 2007, inicialmente, foram ofertados os cursos de Matemática, Letras (Língua Portuguesa) e Pedagogia (Educação Infantil), aprovados no primeiro Edital da UAB de 2006. Posteriormente, em 2008, foram acrescentados os cursos de Licenciatura em Ciências Naturais, Ciências Agrárias e Ciências Biológicas, aprovados no segundo Edital da UAB. No ano de 2009 foi aprovado o Curso de Licenciatura Plena em Letras em Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS (CABRAL & LIMA JÚNIOR, 2010). Mais recentemente, em 2012 (com início das aulas em 2013), foi acrescido o curso de Licenciatura em Computação, também pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) e em 2014 os cursos de Letras Inglês e Letras Espanhol, pelo Edital da UAB de 2013. Nestes cursos, a instituição atende um total de 6.769 estudantes, sendo 4.230 (62,49%) mulheres e 2.539 (37,51%) homens (NTI, 2014), em 28 polos distribuídos nos Estados citados além do Rio Grande do Norte.

Segundo Van Der Linden (2011, p. 50), os cursos ofertados pela UFPB Virtual “têm seus projetos pedagógicos propostos pelas unidades acadêmicas dos Centros e são aprovados pelo CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB”. Em geral, “o que diferencia os cursos a distância dos cursos presenciais é a forma de planejamento e operacionalização das aulas e o sistema de avaliação”. A duração do curso, a estrutura curricular e os conteúdos programáticos, assim como a carga horária das disciplinas, são semelhantes aos cursos presenciais correspondentes, além de terem os mesmos procedimentos para a emissão do diploma.

Sobre os primórdios, o ex-coordenador geral da UFPB Virtual, Professor Lucídio Cabral, hoje coordenador do curso de Licenciatura em Computação, relata:

⁴⁵ Conf. em <http://www.ufpb.br/prg/>

O desconhecimento era muito grande [...] porque era o momento de construir o pilar da EaD que estava sendo montada, um momento muito primitivo. Em dezembro de 2005 foi lançado o edital da UAB e 2006 foi um ano com muitas reuniões pra que a gente entendesse como era a modalidade, qual era o papel da cada instituição, como ia ser feito o processo seletivo [...] a descrença era muito grande! A forma como os projetos dos cursos foi encaminhada, foi sem nenhuma uniformidade [...] as universidades que já tinham cultura de EaD, como a Federal de Santa Catarina, mandavam projetos mais elaborados, mas as outras mandavam projetos ainda muito ‘capengas’, projetos que não tinham nada de discussão de tutoria, não se discutia repetência [...] O que foi feito efetivamente foi pegar o curso presencial que já existia, aquele mesmo projeto, com alguma discussão básica sobre EaD e encaminhar ao MEC.

A UFPB Virtual iniciou atendendo 21 polos localizados em municípios dos Estados da Paraíba, Pernambuco, Ceará e Bahia em 2006. Dois anos depois foram acrescentados mais 4 polos no Estado da Paraíba. Hoje conta com 28 polos no total distribuídos nos Estados citados além do Rio Grande do Norte que entrou posteriormente: Alagoa Grande, Araruna, Cabaceiras, Campina Grande, Conde, Coremas, Cuité de Mamanguape, Duas Estradas, Itabaiana, Itaporanga, João Pessoa, Livramento, Lucena, Mari, Pitimbu, Pombal, São Bento e Taperoá, no Estado da Paraíba; Camaçari, Esplanada, Itapicuru, Jacaraci, Mundo Novo e Paratinga no Estado da Bahia; Ipojuca e Limoeiro no Estado de Pernambuco, Parnamirim no Estado do Rio Grande do Norte e Ubajara no Estado do Ceará.

Cumprindo o objetivo de ampliar o acesso através da interiorização, tomando o Estado da Paraíba como exemplo, dos 18 municípios polos os quatro mais distantes da capital paraibana são: Itaporanga, a 420 km da capital e 23.192 habitantes⁴⁶; Coremas, a 390 km de João Pessoa, com população de 15.149 habitantes⁴⁷; São Bento, localizado a 385 km da capital, com população de 30.879 habitantes⁴⁸; e Pombal, a 371 km de distância da capital, com população de 32.110 habitantes⁴⁹. Os demais polos da Paraíba se distribuem por outras mesorregiões do Estado sendo 6 mais próximos da capital⁵⁰. A seguir os mapas 1 e 2 com os Estados e a localização dos polos da EaD pela UFPB Virtual:

⁴⁶ IBGE, 2010. Cf. <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

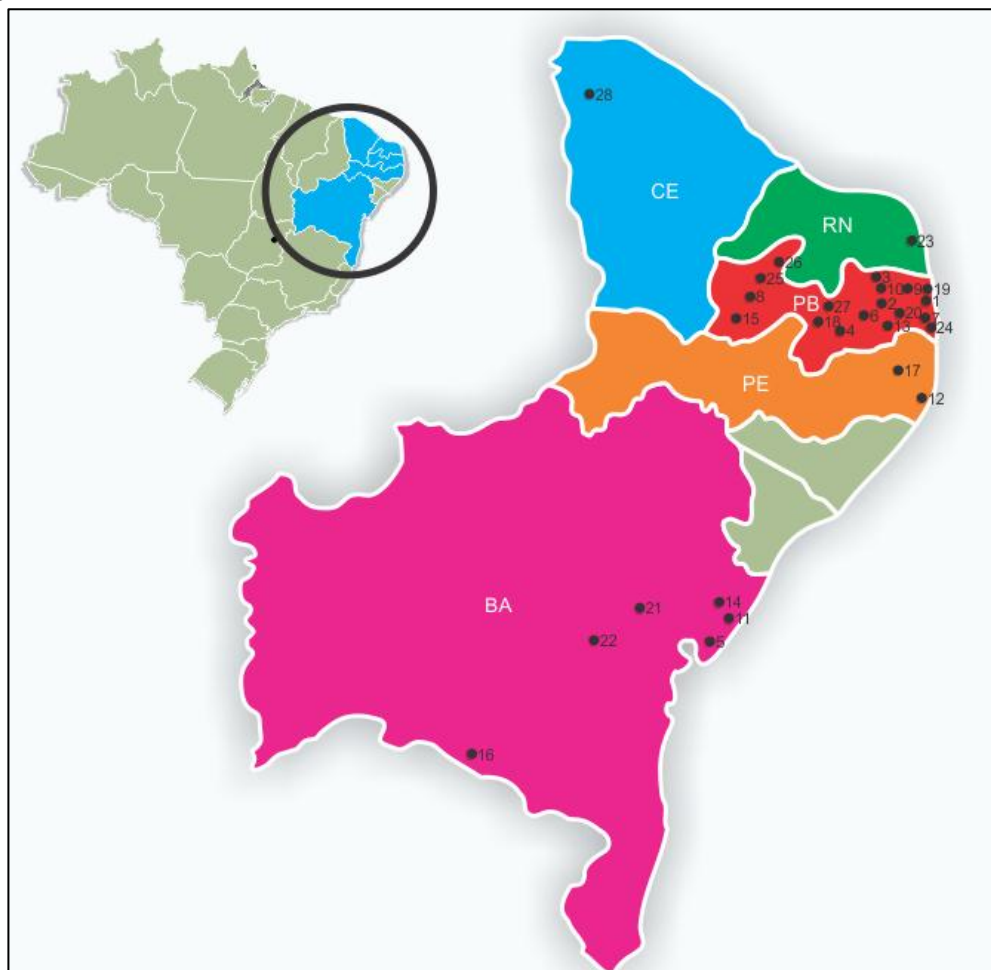
⁴⁷ idem

⁴⁸ idem

⁴⁹ idem

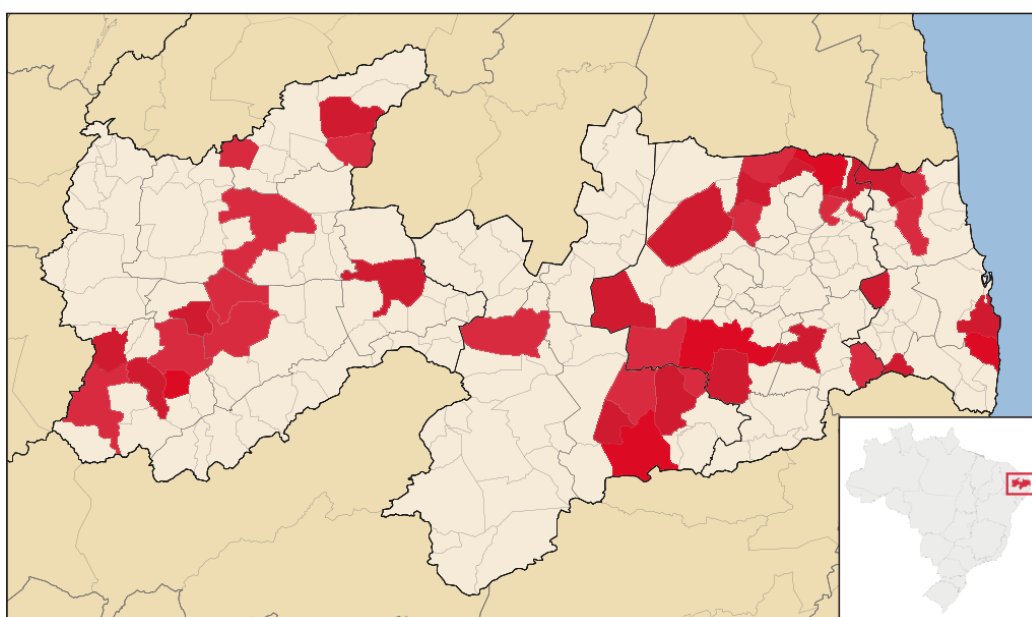
⁵⁰ Os polos mais próximos da capital são: Itabaiana a 70 km, Pitimbu a 68 km, Mari a 60 km, Cuité de Mamanguape a 48 km, Lucena a 40 km e Conde a 17 km de João Pessoa.

Mapa 1: Representação do Mapa da abrangência dos polos de EaD da UFPB Virtual.



Fonte: <http://portal2.virtual.ufpb.br/index.php/polos/>

Mapa 2: Representação do Mapa da Paraíba com os polos de EaD da UFPB Virtual.



Fonte: Elaboração da autora. 2014.

Observa-se, na Paraíba, concentração de polos em determinada mesorregião do Estado deixando outras sem a presença da UFPB Virtual (como grande parte do Sertão e da Borborema e parte do Agreste Paraibano e da Zona da Mata⁵¹). Em contrapartida, existem polos em municípios com presença de mais de uma IES, como é o caso de Campina Grande e João Pessoa. Segundo o primeiro coordenador geral da UFPB Virtual, essa distribuição não foi intencional, mas partia da iniciativa das prefeituras:

O início de 2006 foi de visitas aos prefeitos. O Pró-reitor de graduação da época e eu visitamos várias cidades como: Caaporã, Lucena, Itabaiana... Conversando com a prefeita, com os prefeitos, falando do projeto... Porque a prefeitura mandava o projeto do polo separado da universidade. A prefeitura mandou pro MEC e a universidade mandou os projetos. Lá no MEC é que era feito o casamento. Itabaiana mandou, agora será que Itabaiana quer os cursos da UFPB? Isso foi tudo feito lá no MEC, nada passou por aqui [...] Nós fizemos contatos, mas algumas prefeituras foram livremente, foram sem contatos, Pombal foi sem contato. Itabaiana, por exemplo, ficou até de fora no primeiro momento porque faltou um documento assinado pela prefeita, mas ela foi a Brasília e conseguiu que o documento fosse considerado. Então teve muito disso, um amadorismo muito grande, muita coisa feita sem muita coordenação [...] Fomos à UFCG, para convencê-la a entrar no circuito, mas ela nunca quis.

Os polos são considerados o “braço operacional” da IES na cidade da(o) estudante ou na mais próxima dela(e), e devem oferecer uma estrutura mínima para o bom funcionamento dos cursos. Segundo a UAB, com objetivo de oferecer o espaço físico de apoio presencial aos discentes, “os polos de apoio presencial são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos”⁵². Segundo a UFPB Virtual, “a estrutura de um polo é composta de uma sala para Secretaria Acadêmica, uma Sala da Coordenação do Polo, uma sala para Tutores Presenciais, uma sala de Professores e Reuniões, uma sala de Aula Presencial Típica, um Laboratório de Informática, uma Sala de vídeo conferência e uma biblioteca”⁵³. Entretanto, em visita a alguns polos, não é possível encontrar toda essa estrutura ou tudo em

⁵¹ A referência é a divisão em 4 mesorregiões, Sertão, Borborema, Agreste e Mata, assim denominadas, de acordo com a classificação estabelecida pelo IBGE <http://www.ibge.gov.br/home/default.php>

⁵² Cf. O que é um polo de apoio presencial. http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16&Itemid=30

⁵³Cf. <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/polos/>

funcionamento. Além disso, os tutores presenciais são também de responsabilidade das gestões municipais. Algumas reclamações de alunas indicam a falta de competências de tutores e tutoras admitidos(as) pelas prefeituras, além de problemas estruturais dos polos, como conexão da internet, polos fechados em horários úteis, falta de livros e outros materiais de estudo e pesquisa.

Os mantenedores dos polos são os Municípios e os Estados. Todos recebem uma antenna do MEC, além de uma cesta de serviços de rede para inclusão digital, por meio do programa GESAC⁵⁴ que provê conexão à Internet banda larga, predominantemente via satélite. Como a conexão nem sempre é satisfatória, alguns municípios contratam outros meios de conexão para suprir as necessidades (serviços oferecidos por empresas de telecomunicações, como o Velox da Oi, ou internet a rádio).

Os dez cursos ofertados pela UFPB Virtual têm um quadro docente formado majoritariamente por professoras(es) doutoras(es) ou mestras(es) da UFPB. Também compõem o quadro de profissionais: tutoras(es) presenciais em todos os polos e tutoras(es) a distância, em geral estudantes de mestrado ou doutorado da UFPB de diversas áreas. Cada curso assume sua forma de selecionar tutoras(es), Pedagogia, por exemplo, adere ao processo seletivo com exames teóricos e práticos, entrevista e análise de currículo. Já em Letras as(os) docentes têm a liberdade de escolherem estudantes para desenvolver tutoria.

Quanto ao alunado, segundo Cabral e Lima Júnior (2010), os processos seletivos para ingresso estabelecem a reserva de metade das vagas ofertadas especialmente para docentes da rede pública, na tentativa de atender a um dos objetivos propostos pela política EaD. Sobre a forma de ingresso, que se deu até 2013 se deu por meio de um exame específico, composto por 40 questões, em que bastava acertar 20% e não zerar na redação para ser aprovado. A partir de 2014, porém, os(as) candidatos(as) passaram a ingressar pelo processo de Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), conforme decisão do CONSEPE em 13/5/2013.

Para o primeiro coordenador geral da UFPB Virtual, isso pode ser problemático para candidatos(as) às vagas dos cursos à distância porque se os

⁵⁴ Considerado um programa estruturante e uma das maiores ações de inclusão digital do governo brasileiro, coordenado pelo Ministério das Comunicações. Seu objetivo é promover a inclusão digital em locais de difícil acesso e em comunidades em estado de vulnerabilidade social. Ver: <http://www.gesac.gov.br/programa-gesac>

“exames nacionais não são efetuados em todos os municípios-polos de EaD, quem vai custear os traslado de pessoas residentes em lugares remotos para os grandes centros?” Além disso, a concorrência (agora nacional) e a disputa pelos ‘melhores lugares’ vão aumentar, o que significa limite para muita gente que vai optar por esta modalidade.

Na UFPB o número de alunos de ambos os sexos matriculados nos cursos de graduação a distância totalizava 8.549 das 8.810 vagas ofertadas desde o segundo semestre de 2007 até 2010, isto é, nem todas as vagas ofertadas estavam preenchidas, fato ainda sem investigação de causa. Esses números estão demonstrados na tabela 3.

Tabela 3: Total de vagas ofertadas nos processos seletivos de 2007 a 2010 por Curso e Polo

POLO	PEDAGOGIA	LETRAS	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	CIÊNCIAS NATURAIS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	LETRAS LIBRAS	TOTAL
Alagoa Grande/PB	40		40	40	40	40		200
Araruna/PB	64	130	120	100	30	70		514
Cabaceiras/PB	110	110	100	100	60	60	40	580
Camaçari/BA		200						200
Campina Grande/PB	144	80	110				70	404
Conde/PB	74	120	140	80		70		484
Coremas/PB	70	60	100	60	100	20		410
Cuité de Mamanguape/PB	40	40	60	100	60			300
Duas Estradas/PB	60	80	60			80		280
Esplanada/BA				70				70
Ipojuca/PE	154							154
Itabaiana/PB	90	150	150	110				500
Itapicuru/BA		160		90				250
Itaporanga/PB	154	170	170	115	115	65	40	829
Jacaraci/BA		100						100
João Pessoa/PB	120	130	130				80	460
Limoeiro/PE	144			65				209
Livramento/PB	40	26	24	25				115
Lucena/PB	100	50	30		20	40		240
Mari/PB	40	50	20	80	60			250
Mundo Novo/BA		140						140
Paratinga/BA		160						160
Pitimbu/PB	50	50	40					140
Pombal/PB	148	164	164	100	110	80	70	836
São Bento/PB	110	110	110			115		445
Taperoá/PB	40	110	110	120			40	420
Ubajara/CE		40		80				120
TOTAL	1792	2430	1678	1335	595	640	340	8810

Fonte: Relatório Final UFPB Virtual. Cabral & Lima Júnior (2010)

Percebe-se que a maioria das vagas está alocada nos cursos de Pedagogia (1792), Letras (2430) e Matemática (1678), porque são os cursos mais antigos. Entre os demais, destaca-se o curso de Ciências Agrárias com 1335 vagas ofertadas, o único que tem coordenação no Campus III, CCHSA – Bananeiras/PB.

Já em relação à distribuição de vagas por polo, os que mais ofertaram vagas foram: Pombal (836), Itaporanga (829), Cabaceiras (580), Araruna (514), Itabaiana (500), Conde (484), João Pessoa (460), São Bento (445), Taperoá (420), Coremas (410), Campina Grande (404) e Cuité de Mamanguape (300), todos localizados na Paraíba e que representam 70,2% do total de vagas ofertadas.

Ainda pode ser observado que o curso de Pedagogia atendeu 20 polos, Letras 23, Matemática 18, Ciências Agrárias 16, Ciências Naturais 9, Ciências Biológicas 10 e Libras 6.

A partir de 2013 o polo de Parnamirim, no Estado vizinho do Rio Grande do Norte, passou a ofertar cursos da UFPB Virtual e também houve o acréscimo do curso de Computação, que em breve terá coordenação no Campus V da UFPB (no Bairro de Mangabeira – João Pessoa/PB), que abrigará o Centro de Informática (CI)⁵⁵, ao qual o curso pertence. No projeto deste curso a oferta seria de 50 vagas para cada um dos 10 polos selecionados, todos na Paraíba, totalizando 500 vagas para a primeira turma. Todavia, de acordo com o quadro de vagas divulgado pela UFPB Virtual, Computação ofertou 200 vagas no período 2013.1 para os Polos de Cabaceiras-PB, Itaporanga-PB, João Pessoa-PB e Lucena-PB e 200 vagas no período 2013.2 para os polos de Campina Grande-PB, Conde-PB, Parnamirim-RN e Taperoá-PB, sendo nos dois casos 50 vagas para cada polo, distribuídas em 25 para demanda social e 25 para a demanda de professores⁵⁶.

Sobre a cota destinada especialmente a docentes da rede pública os editais de abertura dos processos seletivos dispõem de tal cláusula, sendo que, no caso em que remanesceram vagas na cota de docentes, estas foram ocupadas, automaticamente, por candidatos(as) classificados(as) na demanda social. Entretanto, segundo Cabral e Lima Júnior (2010, p. 9), apesar da criação dessa cota, “a taxa de aprovação de professores nos vestibulares ficou em 30,7% no primeiro

⁵⁵ Ver <http://www.youtube.com/watch?v=hXF5OkqDIHg>

⁵⁶ Conf. <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/vestibular/vestibular-2013/>

vestibular, 29,9% no segundo, 31,1% no terceiro e 20,8% em 2010”, conforme a tabela 4:

Tabela 4: Total de vagas preenchidas por categorias de formas de ingresso de 2007 a 2010 nos cursos da UFPB Virtual.

	CATEGORIAS	VESTIBULAR ANUAL								TOTAL	
		2007		2008		2009		2010			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ORIGEM DA VAGA	Demanda Social	1054	67,3%	1382	67,7%	1503	67,4%	2132	77,7%	6071	70,8%
	Professores	480	30,7%	609	29,9%	693	31,1%	570	20,8%	2352	27,4%
	Outros	31	2,0%	49	2,4%	33	1,5%	43	1,6%	156	1,8%
	Total	1565	100,0%	2040	100,0%	2229	100,0%	2745	100,0%	8579	100,0%

Fonte: Relatório Final UFPB Virtual. Cabral & Lima Júnior (2010)

Não se tem conhecimento de estudo sobre os motivos das(os) docentes sem formação superior e em exercício na educação básica não preencherem todas as vagas de sua cota. Cabral e Lima Júnior (2010, p. 6), em relatório acadêmico da UFPB Virtual no período de 2006 a 2010, atribuem ao fato de “que muitos dos professores estão despreparados para enfrentar um vestibular, ainda que o processo seletivo seja um pouco mais restrito em termos de conteúdo programático”. Já foram observados polos que não houve nenhuma inscrição de docente para a EaD.

Por outro lado, constata-se uma tendência de crescimento da demanda por vagas entre os mais jovens, conforme a tabela 5. Isso talvez possa indicar que, pela exigência de inclusão digital da modalidade, as pessoas mais velhas se sintam intimidadas, já que as habilidades com as TIC. Têm implicações geracionais.

Tabela 5: Total de vagas preenchidas por categorias de idade de ingressantes de 2007 a 2010 nos cursos da UFPB Virtual.

VARIÁVEL	CATEGORIAS	VESTIBULAR ANUAL								TOTAL	
		2007		2008		2009		2010			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
IDADE DE INGRESSO	Até 18	0	0,0%	0	0,0%	19	0,9%	136	5,0%	155	1,8%
	De 19 a 29	663	42,4%	979	48,0%	1185	53,2%	1371	49,9%	4198	48,9%
	De 30 a 39	549	35,1%	668	32,7%	693	31,1%	811	29,5%	2721	31,7%
	De 40 a 49	283	18,1%	325	15,9%	277	12,4%	360	13,1%	1245	14,5%
	De 50 a 59	66	4,2%	60	2,9%	52	2,3%	62	2,3%	240	2,8%
	A partir de 60	4	0,3%	8	0,4%	3	0,1%	5	0,2%	20	0,2%
	Total	1565	100,0%	2040	100,0%	2229	100,0%	2745	100,0%	8579	100,0%

Fonte: Relatório Final UFPB Virtual. Cabral & Lima Júnior (2010)

Observa-se que a partir de 2009 houve entrada de estudantes com idades até 18 anos, o que corresponde a 5% do total em 2010. Esse dado pode ser reflexo da inclusão digital, pois, os mais jovens possuem maior intimidade com as TIC. Também se percebe ascensão e estabilização nos percentuais da faixa etária de 19 a 29 anos, leve queda entre 30 a 39 anos e queda maior entre 40 a 49 anos.

A evasão nos cursos à distância é preocupante. A repetência em determinadas disciplinas é também muito grande. Para Cabral e Lima Júnior (2010, p. 8), na EaD “essa questão se reveste de novas características, a heterogeneidade do perfil do alunado se acentua, tendo em vista as diferenças entre os municípios polos e a realidade socioeconômica dos discentes”. Dados do Relatório Geral da Coordenação da UFPB Virtual no primeiro semestre de 2010 apontam percentuais de evasão entre 9,4 (Pedagogia) e 45,5 (Ciências Biológicas). (CABRAL & LIMA JÚNIOR, 2010). Esses dados não estão desagregados por sexo.

O curso mais recente, o de Licenciatura em Computação, com início em 2013.1, já enfrenta evasão e baixo rendimento. Segundo o coordenador, “no caso, Computação está experimentando uma situação diferente dos outros”, pois além da hipótese levantada para as demais situações de evasão, referente ao desconhecimento da modalidade de ensino, “o segundo aspecto é que o curso de Computação tem uma base matemática no início que é bastante assustadora [...] matemática elementar que envolve muita coisa e uma outra disciplina que é de introdução à programação, que desenvolve essa questão lógica. E isso, eu acho, que causou um certo impacto”.

O número geral de evasão em 2011 (8.591) ultrapassa o número de matriculados entre 2007 e 2010 que foi de 8.549. Cabral e Lima Júnior (2010) chamam atenção para o perfil discente de EAD e para questões municipais e socioeconômicas, mas não há detalhamento do perfil com referência a questões de gênero nem de inclusão digital. A título de especulação, podemos indagar se o fato de os cursos a distância exigirem uma certa inclusão digital não seria parte dos motivos de tão grande evasão, pois, o estereótipo de que os homens podem lidar mais facilmente com TIC e espaços virtuais não deve ser desconsiderado, o que implica um fator subjetivo desestimulante para as mulheres. Uma pesquisa realizada por Mill (2006) revelou que dentre os 150 docentes de EaD entrevistados(as), 1/3 dos quais são mulheres, 10,17% creem neste estereótipo.

Ou seja, muitas mulheres acabam acreditando que possuem menos facilidades com TIC e espaços virtuais.

Em 2013 a coordenação disponibilizou uma planilha que demonstra os motivos de evasão declarados para tutores(as), por estudantes que abandonaram os cursos no primeiro ou segundo períodos, entre os anos de 2009 a 2012. O total nesta planilha é de 1.546 discentes declarantes, sendo 685 homens e 861 de mulheres. Vejamos os motivos mais frequentes na tabela 6:

Tabela 6: Demonstração de motivos de abandono por sexo – 2009 a 2012

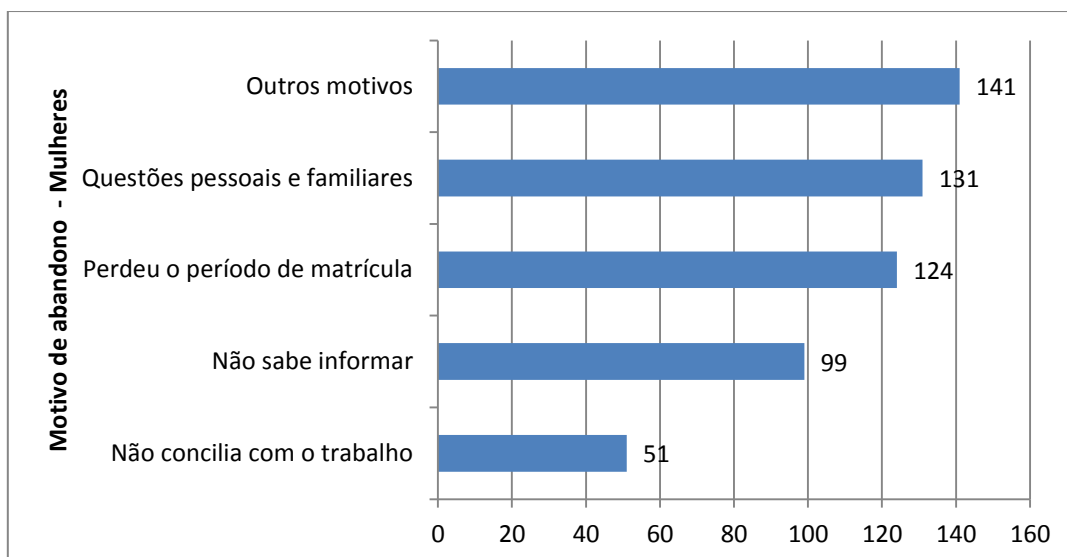
MOTIVOS DE ABANDONO	M	H	TOTAL
Curso muito difícil	51	35	86
Dificuldade com a modalidade EaD	47	22	69
Dificuldade com Informática	21	9	30
Distância do polo	51	51	102
Doença	14	6	20
Duplicidade de curso em instituição pública	14	11	25
Está fazendo outro curso	99	97	196
Falta de identificação com o curso	141	126	267
Já é graduado(a)	46	35	81
Mudança de residência	39	32	71
Não concilia com o trabalho	124	131	256
Não sabe informar	131	96	227
Perdeu o período de matrícula	18	8	26
Questões pessoais e familiares	43	10	53
Outros motivos	22	16	40
Total geral:	861	685	1546

Fonte: sistematização da autora com base na planilha de dados da UFPB Virtual de 2013.

Mais do dobro de mulheres alegam que abandonaram a EaD por dificuldade com a modalidade, dificuldade com informática ou perderam o período de matrícula. Sendo que esses motivos podem estar relacionados com a usabilidade de TIC. Também é perceptível que as mulheres apontem mais questões familiares e de doença como motivos de abandono supostamente por serem mais cuidadoras. No quesito de conciliar estudo e trabalho, os homens demonstram maior dificuldade. Todavia, os sexos são mais ou menos equiparados nos quesitos: considerar o curso difícil e falta de identificação com o curso; duplicidade de curso em instituição pública, está fazendo outro curso e já é graduado(a); mudança de residência ou não informou o motivo, com ligeiro aumento para as mulheres.

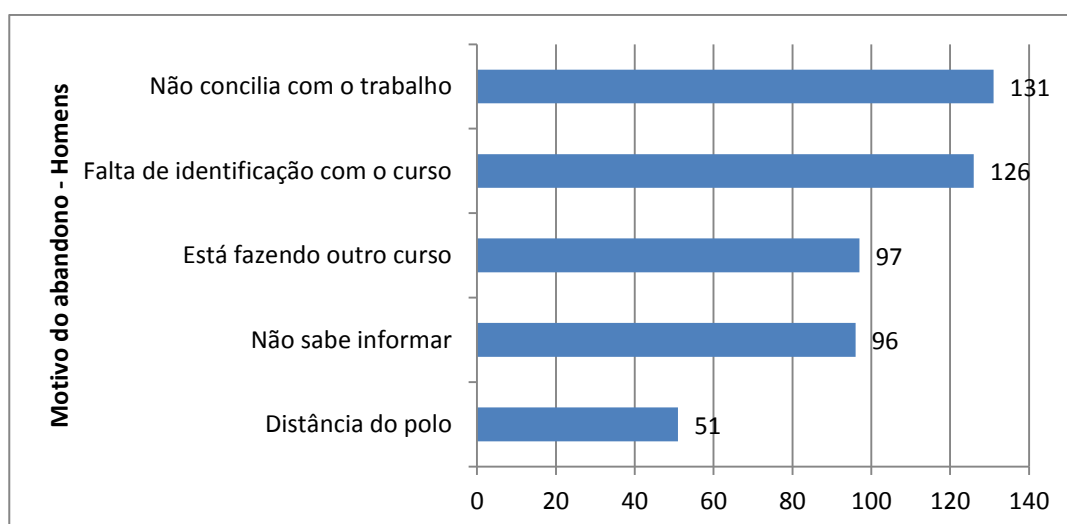
Enquanto que a distância do polo é item de empate. Podemos ainda comparar os cinco maiores motivos de abandono por sexo, conforme os gráficos abaixo.

Gráfico 3: Demonstração de motivos de abandono mais citados pelas Mulheres – 2009 a 2012



Fonte: sistematização da autora com base na planilha de dados da UFPB Virtual de 2013.

Gráfico 4: Demonstração de motivos de abandono mais citados pelos Homens – 2009 a 2012



Fonte: sistematização da autora com base na planilha de dados da UFPB Virtual de 2013.

As mulheres parecem ser mais habilidosas para conciliar estudo e trabalho e tendem a priorizar as questões familiares. Ao observar esses mesmos motivos

relacionados por sexo e por idade, percebemos algumas curiosidades conforme as tabelas 7 e 8:

Tabela 7: Demonstração de motivos de abandono por idade, sexo feminino.

MOTIVOS DE ABANDONO	MULHERES					T
	20 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	60 a 69	
Curso muito difícil	15	17	13	6	0	51
Dificuldade com a modalidade EaD	11	19	10	7	0	47
Dificuldade com Informática	2	6	4	9	0	21
Distância do polo	19	14	12	5	1	51
Doença	0	7	3	3	1	14
Duplicidade de curso em instituição pública	7	7	0	0	0	14
Está fazendo outro curso	49	34	15	1	0	99
Falta de identificação com o curso	56	50	27	7	1	141
Já é graduada	8	21	9	7	1	46
Mudança de residência	22	13	3	0	1	39
Não concilia com o trabalho	19	54	36	12	3	124
Não sabe informar	34	57	27	11	2	131
Perdeu o período de matrícula	5	7	6	0	0	18
Questões pessoais e familiares	8	21	11	3	0	43
Outros motivos						22
Total geral:						861

Fonte: sistematização da autora com base na planilha de dados da UFPB Virtual de 2013.

Tabela 8: Demonstração de motivos de abandono por idade, sexo masculino.

MOTIVOS DE ABANDONO	Homens					T
	20 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	60 a 69	
Curso muito difícil	11	15	7	2	0	35
Dificuldade com a modalidade EaD	5	8	5	4	0	22
Dificuldade com Informática	1	1	6	0	1	9
Distância do polo	17	21	11	2	0	51
Doença	1	0	3	0	2	6
Duplicidade de curso em instituição pública	5	6	0	0	0	11
Está fazendo outro curso	43	37	14	3	0	97
Falta de identificação com o curso	35	58	30	3	0	126
Já é graduado	4	9	16	5	1	35
Mudança de residência	12	17	2	1	0	32
Não concilia com o trabalho	27	60	25	18	1	131
Não sabe informar	27	41	18	8	2	96
Perdeu o período de matrícula	1	2	3	2	0	8
Questões pessoais e familiares	3	2	4	1	0	10
Outros motivos						16
Total geral:						685

Fonte: sistematização da autora com base na planilha de dados da UFPB Virtual de 2013.

Mulheres e homens entre 30 e 39 anos são maioria em achar o curso difícil e ter dificuldade com a modalidade EaD. Já em dificuldade com informática as mulheres mais velhas, entre 50 e 59 apresentam mais dificuldades e os homens entre 40 e 49 anos. Nos dois casos percebe-se a questão da imigração virtual. Quanto mais jovem, menor é a dificuldade com a informática. Sobre a distância do polo, em que o total para ambos os sexos empatam, as mulheres mais jovens são maioria enquanto entre os homens, os de 30 a 39 anos alegam mais essa problemática. Sobre a falta de identificação com o curso, em ambos os casos, o maior percentual é dos(as) mais jovens, entre 20 e 39 anos. Também há paridade na questão de conciliar estudo e trabalho, mulheres e homens entre 30 a 39 anos são os que mais alegaram esse motivo.

Com relação ao índice de abandono e tipo de ingresso, 1.096 pertenciam ao grupo de entrada pela demanda social enquanto 431 eram ingressantes pelas cotas de professores(as).

A partir de 2011⁵⁷ as primeiras turmas começaram a se diplomar. Nesse ano, 80 estudantes do sexo masculino e 262 do sexo feminino concluíram seus cursos pela UFPB Virtual, totalizando 342. No ano posterior, 124 homens e 341 mulheres também colaram grau. A quantidade de mulheres diplomadas em 2012 foi praticamente o total do ano anterior. Isso representa uma certificação de novas(os) licenciadas(os): 603 mulheres e 204 homens.

De acordo com os dados sobre egressos de 2011 a 2013, disponibilizados pela coordenação, 1.364 concluíram seus cursos, sendo 1.012 mulheres e 352 homens, distribuídos por cursos conforme tabela 9.

Tabela 9: Demonstração de egressos por curso e sexo

CURSO	SEXO		Total
	M	H	
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	50	72	122
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	23	19	42
CIÊNCIAS NATURAIS	53	18	71
LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA	473	111	584
LETRAS LIBRAS	19	10	29
MATEMÁTICA	56	96	152
PEDAGOGIA	338	26	364
Total	1012	352	1364

Fonte: sistematização da autora com base na planilha de dados da UFPB Virtual de 2013.

⁵⁷ Sistema de Informação da UFPB – NTI – Diplomados da UFPB Virtual de 2007 a 2012. Ver <http://www.nti.ufpb.br/pi/consultas/ufpb.php>

Observa-se que os cursos de Pedagogia e Letras Língua Portuguesa são o que mais formaram novas professoras enquanto que Letras Língua Portuguesa e Matemática formaram mais professores.

Sobre a faixa etária desses licenciados os dados são os seguintes:

Tabela 10: Demonstração de egressos por idade e sexo

		SEXO		Total
		M	H	
Idade	20 a 29	227	99	326
	30 a 39	437	156	593
	40 a 49	263	71	334
	50 a 59	75	21	96
	60 a 69	10	5	15
Total		1012	352	1364

Fonte: sistematização da autora com base na planilha de dados da UFPB Virtual de 2013.

O maior número de egressos tem entre 20 e 49 anos, sendo que na faixa de 30 a 39 anos se encontram a maior quantidade de ambos os sexos.

Sobre o número de egressos relacionado a forma de ingresso, destaca-se que 417 mulheres e 87 homens que concluíram os cursos entraram pela cota destinada a docentes, conferindo a contribuição com a licenciatura de docentes que já lecionavam.

CAPÍTULO 2

2 MULHERES, COMPETÊNCIAS E EMPODERAMENTO

2.1 Breve definição do conceito de gênero para pensar no 'ser mulher'

2.2 Conceito e os tipos de competências

2.2.1 Classificação das competências

2.2.2 A mente da mulher e as competências femininas

2.3 Empoderamento, empoderamento de gênero e empoderamento de gênero em TIC

Fonte: <http://www.photoree.com> Domínio público

CAPÍTULO 2

2 MULHERES, COMPETÊNCIAS E EMPODERAMENTO

2.1 Breve definição do conceito de gênero para pensar no ‘ser mulher’

O conceito de gênero tem sido amplamente estudado e discutido em várias áreas do conhecimento como a Antropologia, a História, a Literatura, o Direito, a Psicologia, assim como no âmbito da educação. Tem-se alertado para a intensa contribuição educacional formal e não formal na construção e desconstrução das relações de gênero.

No Brasil, o fenômeno recente e com o agravante de o conceito de gênero ser ainda insuficientemente assimilado no campo da educação e na prática escolar (CARVALHO, 2008). Segundo Tortato (2008), a inserção da perspectiva de gênero na educação começou a surgir com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1997 e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), 1998. Vianna e Unbehaun (2006) advertem que apesar de esses documentos se constituírem importantes instrumentos de referência para a construção de políticas públicas de educação no Brasil na perspectiva de gênero, o Estado não tem efetivado devidamente tais políticas. Para Rosemberg e Madsen (2011, p. 391), porém, há duas perspectivas sobre educação e gênero no Brasil: uma, “identificada aos estudos de gênero culturais, está mais atenta a aspectos identitários, isto é, à construção de identidades de gênero via processos amplos de educação, para além da escola ou do sistema educacional”; e outra que “focaliza a educação formal que se processa no sistema de ensino brasileiro”.

O conceito de gênero, em geral, envolve aspectos sociais, culturais e individuais e uma pluralidade de significados. Apresentado como uma construção histórica e social é compreendido como identidade construída a partir de imposições das relações sociais que definem o que é ser homem e o que é ser mulher a partir de dicotomias e assimetrias. Carvalho, Andrade e Junqueira, (2009,

p. 18) definem gênero sinteticamente como “uma estrutura de dominação simbólica, materializada na organização social e nos corpos, resultante de um processo de construção sociocultural com base nas diferenças sexuais percebidas”.

A perspectiva conceitual de gênero como construção social de identidades sexuais surge a partir do movimento feminista do final dos anos de 1960, a denominada ‘segunda onda’, e principalmente durante os anos de 1970 em vários lugares do mundo, como por exemplo: nos Estados Unidos em 1970 e na Inglaterra em 1972, partindo de obras atualmente clássicas como *Le deuxième sexe*, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedman (1963), *Sexual politics*, de Kate Millet (1969) (LOURO, 1997).

Zirbel (2007) enfatiza que no Brasil, o conceito de gênero passa a ser usado nos anos de 1980, iniciado por Bruna Franchetto, Maria Luiza Heilborn e Maria Laura Cavalcanti, no texto *Perspectivas Antropológicas da Mulher*, de 1981, mas com pouco impacto. Em 1987 os estudos ganharam mais força, especialmente a partir das leituras de Joan Scott e Michèle Perrot. Contudo, é somente em 1989 que as publicações se dedicam à discussão teórica feminista e propõem uma definição mais clara do novo conceito.

O conceito de gênero conforme o pensamento do movimento feminista de 1960 surge a fim de denunciar desigualdades e desnaturalizar diferenças; é quando o feminismo irá se voltar para as construções propriamente teóricas⁵⁸. Deste modo, “no âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero” (LOURO, 1997, p. 15). Porém, uma das razões da adoção do termo *gênero* foi a recusa do *essencialismo biológico*, a repulsa pela imutabilidade implícita em “*a anatomia é o destino*”.

Ao distinguir gênero de sexo, se isolavam compreensões fechadas acerca das distinções biológicas entre homem e mulher enquanto visão completa e acabada do masculino e do feminino. Por outro lado, se acentuava o caráter ‘fundamentalmente social’ das distinções baseadas no sexo com o termo gênero. Louro (1997, p. 21) adverte, no entanto, que não havia a “pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre

⁵⁸ Antes disso, os movimentos feministas tinham como objeto central “a mulher”.

as características biológicas”. Assim, o conceito se refere ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas, além de serem trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. Mesmo assim, por muito tempo a separação de gênero e sexo se fez como gênero sendo social e sexo biológico, pensamento que ainda persiste entre algumas feministas.

Segundo Magnabosco (2003), o termo gênero nasce antes do movimento feminista de 1960, mas no ano de 1955, com Jonh Money, o qual inaugura o termo “papéis de gênero” (*gender role*) para descrever um conjunto de comportamentos atribuídos a homens e mulheres. Em 1968, Robert Stoller com seu estudo *Sex and Gender* retoma o conceito de gênero distinguindo-o de sexo (MAGNABOSCO, 2003; SAFFIOTI, 2004). Ele iniciou os estudos sobre subjetividade com investigações sobre meninos e meninas que, por causa de disfunções anatômicas, foram socializados(as) de acordo com um sexo que não condizia com suas anatomias. Para ele, o sexo fica determinado pela diferença sexual inscrita no corpo, enquanto o gênero se relaciona com os significados corporais construídos pela sociedade (MAGNABOSCO, 2003), mas o conceito não prosperou (SAFFIOTI, 2004)⁵⁹.

Para destacar algumas contribuições, a partir de 1975, Gayle Rubin, uma mulher, antropóloga, inaugura o conceito do sistema de sexo/gênero, dando forte impulso aos estudos de gênero (SAFFIOTI, 2004). Rubin (1993, p. 5 *apud* ZIRBEL, 2007, p. 134-135) se baseia em Marx para demonstrar que todas as culturas possuem “um conjunto de arranjos através dos quais a matéria-prima biológica do sexo e da procriação é moldada pela intervenção humana e social e satisfeita de forma convencional”, isto é, todas as sociedades possuem um sistema que modela as personalidades e as posturas dos sujeitos: “sexo é sexo, mas o que se considera sexo é igualmente determinado e obtido culturalmente”. Para ela, no entanto, a teoria marxista, nem nenhuma outra teoria, dá conta de explicar a opressão das mulheres.

Rubin, a partir dos estudos dos sistemas de parentesco de Lévi-Strauss, e do pensamento da psicanálise de Freud, contribuiu especialmente na criação do conceito de *patriarcado*, abrangendo dois aspectos: 1) a manutenção da diferença entre a necessidade e a capacidade humanas de criar um mundo sexuado e 2) de

⁵⁹ É interessante observar que, diferentemente do que com frequência se pensa, não foi uma mulher a geradora do conceito de gênero.

organizar de forma opressiva, empiricamente, os mundos sexuais criados. Comparando com o patriarcado, o conceito de *sistema de sexo/gênero* é neutro, indicando que nos mundos sexuados a opressão é evitável, pois é produto de relações sociais específicas, servindo a objetivos econômicos e políticos (SAFFIOTI, 2004; ZIRBEL, 2007).

Para Saffioti (2004), Rubin separou as duas dimensões subsumidas no conceito de *patriarcado: o sexo e o gênero*, por necessidade, mas, mesmo que o qualificativo *neutro*, usado para *gênero*, não tenha sido apropriado, oportunizou abrir caminho para admitir, ao menos teoricamente, uma alternativa à dominação masculina, isto é, ao patriarcado. Saffioti lamenta ela ter restringido abusivamente o uso desse conceito, numa contradição com sua própria crença de que todas ou quase todas as sociedades conhecidas apresentaram/apresentam a subordinação feminina.

Segundo Zirbel (2007), muitas feministas adotaram as ideias de Rubin para afirmar que a hierarquia que dá aos homens poder ideológico, político e econômico sobre as mulheres tem construção baseada na diferença sexual, e que esta, por sua vez, é definida com caráter político e histórico.

Em 1985⁶⁰ Joan Scott, também mulher, discute o conceito de gênero com a crítica de que até então muito se tinha usado o termo, porém de maneira descritiva e não analítica. Como historiadora, Scott (1990) defende que o conceito de gênero tomado como categoria de análise científica, juntamente com o conceito de raça e de classe, pode reformular os paradigmas da História. Para ela esses três eixos [gênero, raça e classe] determinam as desigualdades de poder. Scott (1990, p. 14) assim define gênero: “é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Dessa forma, Scott coloca o poder no centro da organização social de gênero, baseada nos estudos sobre ‘poder’ de Michel Foucault, mas ela “não ressaltou o fato de que o poder pode ser constelado na direção da igualdade ou da desigualdade entre as *categorias de sexo*” (SAFFIOTI, 2004, p. 4). A pretensão era “que o uso do conceito ou categoria gênero

⁶⁰ Este foi o ano da primeira publicação de “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” nos Estados Unidos, traduzida no Brasil pela primeira vez em 1989. Trata-se de um texto muito referenciado no Brasil.

transformasse profundamente os paradigmas da história e de outras disciplinas do conhecimento humano” (STREY, 1998, p. 184), o que, de fato, aconteceu.

Foucault (1998), embora não se dedicasse a estudar gênero, inaugura uma nova percepção sobre sexo e sexualidade que também contribuiu com outras perspectivas teóricas sobre gênero. Para ele a sexualidade também é um dispositivo histórico, uma invenção social, pois se constitui a partir de vários olhares e práticas sobre o sexo, que regulam e instauram saberes, normatizando-os e produzindo “verdades”. Sexo e sexualidade diferem em vários contextos, tornando os conhecimentos construídos com base nesses conceitos históricos e relativos. A percepção de Foucault desconstrói, em certa medida, o conceito de gênero exclusivamente social, trazendo o biológico para o campo social. Butler (1987, p. 145) comunga desse pensamento foucaultiano ao afirmar que gênero e sexo, parecem ser questões inteiramente culturais, já que “o gênero é um modo de existir o próprio corpo, e esse corpo é uma situação, um campo de possibilidades a um tempo recebidas e reinterpretadas”.

Para Bourdieu (1999), gênero é um princípio de visão e divisão social e um *habitus*, uma estrutura psicossomática. O conceito de *habitus* é “entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas” (WACQUANT, 2007, p. 7). Relaciona-se, portanto, à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir.

Para Matos (2006, p. 288), tanto os estudos de Foucault, quanto os de Derrida e Lacan tiveram ressonância no movimento feminista com a pesquisa em torno do gênero e entre os estudiosos e estudiosas do tema mulher. Essa autora comunga do conceito de gênero elaborado por Scott, em que “a construção dos perfis de comportamento feminino e masculino define-se um em função do outro” e que “as relações de gênero são um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos”.

Portanto, gênero refere-se à organização social e à socialização e educação de mulheres e homens – aos processos de “fabricação” dos sujeitos (LOURO, 1997), tornando-se um conceito útil para a compreensão de muitos aspectos do

comportamento individual e das relações sociais. Com efeito, as problematizações propiciadas pelos estudos de gênero têm sido necessárias para a superação de preconceitos e estereótipos, por exemplo, quanto ao uso e domínio dos artefatos tecnológicos em diferentes contextos.

Segundo Zirbel (2007), ao reconstruir a história do feminismo no Brasil e o processo de implantação de um campo de pesquisa em sua tese de doutorado a opção pelo conceito de gênero (no lugar dos estudos sobre mulher) favoreceu a inserção dos estudos feministas com mais legitimidade no espaço acadêmico, rompendo preconceitos estabelecidos, e atraiu mais pesquisadoras interessadas em trabalhar temáticas diversas abordadas pelo feminismo e inclusive, atraiu pesquisadores homens. Também conquistou o respeito pelas agências de fomento de pesquisas.

Todavia, há um movimento atual de crítica ao conceito de gênero, mais antigo nos Estados Unidos e na Europa e mais recente no Brasil, que, segundo Zirbel (2007, p. 155), basicamente se volta para duas questões: “a primeira diz respeito ao binarismo sexo-gênero e a segunda se preocupa com a radicalização da ideia construtivista derivada deste conceito”. O debate se dá na forma de se referir ao corpo/sexo/natureza. “No primeiro caso há uma ênfase na separação entre as categorias (sexo *é diferente* de gênero) e no segundo há uma potenciação do gênero (ao ponto de obscurecer ou descartar o corpo/sexo como um dado relevante)”.

Autoras como Donna Haraway (2004), Judith Butler (2001; 2003), Marta Lamas (1996; 1999), entre outras, questionam a distinção sexo-gênero sem problematizar a visão tradicional e passiva de sexo e natureza.

Para Lamas (1999), por exemplo, os seres humanos simbolizam um material básico, idêntico em todas as sociedades. Mesmo que aparentemente a biologia mostre que os seres humanos vivem em dois sexos, há pelo menos cinco tipos de sexos, definidos por um contínuo biológico em que os extremos são o feminino e o masculino. Essas cinco áreas biológicas resultam, em termos gerais e muito simples, no chamado “sexo biológico” de uma pessoa: genes, hormônios, gônadas, órgãos reprodutivos internos e órgãos reprodutivos externos (genitais). Para essa autora, estudos recentes sugerem o uso do termo intersexos, pois há surpreendente variedade combinatória de caracteres no contínuo biológico, o qual,

numa arriscada classificação, apresenta cinco sexos: homens (pessoas com dois testículos), mulheres (pessoas com dois ovários), *herms* ou hermafroditas (pessoas com um testículo e um ovário), *merms* ou hermafroditas masculinos (pessoas com testículos e caracteres sexuais femininos) e *ferms* ou hermafroditas femininos (pessoas com ovários e caracteres sexuais masculinos)⁶¹. Com isso, esta autora afirma que a dicotomia homem/mulher é mais que uma realidade biológica, é também simbólica e cultural.

Fica evidente que, para essas feministas, “é preciso rediscutir a relação sexo/gênero, apontar o caráter histórico do sexo e evidenciar as consequências sócio-políticas do dualismo sexual e das condutas sexuais estabelecidas com base nestas divisões” (ZIRBEL, 2007, p. 158). Porque o social é corporificado, os sinais corporais não se separam das ideias sobre eles e a materialidade não é irreduzível. “O gênero é colado ao sexo no mesmo processo em que a anatomia é transformada em destino”.

O que parece evidente é que é preciso questionar o essencialismo natural, o essencialismo social e as diferenças biológicas, socialmente construídas, para pensar na categoria mulher. Concordo com Costa (1998 *apud* Zirbel, 2007, p. 173), sobre a importância de ter a categoria mulher de volta, pois é sobre essa categoria que assentam-se o movimento feminista e suas lutas, “dependendo do contexto conjuntural e das exigências políticas, esta categoria é usada para articular as mulheres politicamente”. Entretanto, para mim, deve ser encarada como posição política, mas também ontológica.

Se, por um lado, valorizar os aspectos femininos da humanidade contém o risco de continuar mantendo as “identidades femininas” em uma posição de subordinação social, impedindo a participação das mulheres na vida social em pé de igualdade, por outro lado, Fisher (2001) afirma que a aplicação em muitos setores da sociedade de atitudes mais características das mulheres como as que compõem o pensamento em rede⁶², têm influenciado de forma decisiva no âmbito comercial, nas relações sexuais e na vida familiar do século XXI, em alguns casos, reposicionando a mulher como ‘primeiro sexo’⁶³. Ela valoriza os aspectos do

⁶¹ Sobre esse contínuo biológico ver também: Pease e Pease (2000).

⁶² As características serão relacionadas no item 2.2.2

⁶³ Essa obra de Fisher, intitulada: ‘O primeiro sexo’, de 2001, não pretendeu refutar a obra de Simone de Beauvoir: ‘O segundo sexo’, mas demonstrar suas próprias ideias sobre o papel das

pensamento em rede e demonstra que estes são importantes para o sucesso das mulheres no século XXI e a conquista por igualdade. Igualmente várias organizações, pesquisas e publicações educacionais elevam a importância de um conjunto de competências como necessárias para educar no século XXI. Proponho uma reflexão acerca das competências num tempo de TIC e atuação das mulheres e nomear as características do pensamento em rede como “competências femininas”.

2.2 Conceito e os tipos de competências

Desde o relatório de Jacques Delors, de 1996: Educação: Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que a temática das competências ganham força nos debates sobre o educar para o futuro. Discutindo, primeiramente, sobre o mundo contemporâneo, as questões da globalização, as relações entre o micro e o macro, o local e o global, a comunicação e o trabalho, a participação democrática e a cidadania, a educação e o desenvolvimento humano, entre outros temas inter-relacionados, Delors (1998) sugere uma educação que envolva todos os processos, da infância até o fim da vida, que levem as pessoas a um conhecimento dinâmico do mundo, das outras pessoas e de si mesmos.

Na obra de Delors chamam atenção não só as quatro aprendizagens fundamentais, que ficaram conhecidas como os quatro pilares da educação, mas também o reconhecimento do papel estratégico da educação das mulheres no desenvolvimento, pois elas apresentam importante participação ativa nas iniciativas de desenvolvimento quando têm acesso à educação e ao desenvolvimento de competências. O relatório faz referência às competências como novas exigências para o trabalho, considerando o processo de ‘desmaterialização’ do mesmo devido ao avanço tecnológico e à substituição de tarefas puramente físicas por tarefas mais intelectuais. Delors (1998) relaciona as

mulheres no século XXI. O título faz referência ao fato de que a mulher é o sexo primário, todo feto começa como feminino (FISHER, 2001; PEASE & PEASE, 2000). A autora é doutora em biologia e antropologia, professora do Departamento de Antropologia da Universidade de Rutgers, nos Estados Unidos, reconhecida no meio acadêmico. Suas novas pesquisas incluem a temática do comportamento social humano, base biológica da personalidade e os quatro estilos de pensamento.

qualidades subjetivas, inatas e adquiridas consideradas como o ‘saber ser’, que juntam-se ao ‘saber’ e ao ‘saber fazer’ para compor as competências necessárias e que a educação tem responsabilidade de desenvolver. Essas reflexões ajudam a conceber o conceito de competências do ponto de vista da educação para o desenvolvimento.

Segundo Cancela (2012), diante de vários conceitos utilizados para competência, tanto no campo da psicologia, da sociologia, da linguística, da administração, a pedagogia tem reconhecido, desde o século passado, especialmente nas áreas da educação de adultos, das organizações e dos recursos humanos, a relevância da apropriação ou construção conceitual em educação. Para esta autora, competências “pressupõe ter em consideração a sua estrutura interna (conhecimentos, capacidades cognitivas, atitudes, emoções, valores, ética e motivação) e um contexto educativo material, institucional e social (formal ou informal) com o qual o sujeito interage” (CANCELA, 2012, p. 21).

Perrenoud (2000, p. 19) se refere a competência como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” e oferece três exemplos simples para ilustrar:

- Saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e os seguintes saberes: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas.
- Saber curar uma criança doente mobiliza as capacidades de observar sinais fisiológicos, medir a temperatura, administrar um medicamento; e os seguintes saberes: identificar patologias e sintomas, primeiros socorros, terapias, os riscos, os remédios, os serviços médicos e farmacêuticos.
- Saber votar de acordo com seus interesses mobiliza as capacidades de saber se informar, preencher a cédula; e os seguintes saberes: instituições políticas, processo de eleição, candidatos, partidos, programas políticos, políticas democráticas etc (PERRENOUD, 2000, p. 19).

Segundo Perrenoud (2000), as competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais, de modo que as pessoas não vivem todas as mesmas situações e por isso elas desenvolvem competências adaptadas a seu mundo. Competências diferentes são exigidas para cada contexto.

Em geral, a mobilização de conhecimentos adquiridos e a ação são aspectos comuns às variações conceituais de competências. Mas há de se levar em conta duas distinções. Uma é entre competência e desempenho. Competência

difere de desempenho porque “o desempenho é uma situação, datada e observável” e “a competência é o que subjaz ao desempenho” (PERRENOUD, 2004, p. 56). Podem se tornar equivalentes, no entanto, se a competência for reduzida a referenciais de desempenho, como pode acontecer nos contextos das profissões, e definida como a “própria mobilização de recursos cognitivos e afetivos” (ALLAL, 2004 *apud* CANCELA, 2012, p. 37).

A segunda é entre capacidade e competência. Para Allal (2004 *apud* CANCELA, 2012), a noção de competência designa a capacidade de produzir uma conduta num determinado domínio. A capacidade não é uma faculdade intrínseca, nem uma disposição homogênea capaz de ser desenvolvida em si mesma, mas, pelo contrário, é o fruto das experiências de aquisição de competências em vários domínios.

As autoras Sá e Paixão (2013) apresentam duas abordagens na evolução do conceito de competência: a behaviorista e a integrada, que não são aprofundadas aqui. Interessa destacar apenas que a abordagem integrada, que é da linha da complexidade e sistêmica, oferece mais subsídios para a educação, para compreender os novos desafios no século XXI, contexto em que a complexidade e a interdependência são características dominantes.

Para Perrenoud (2000), algumas competências se desenvolvem em grande parte na escola, outras não. Mas a escola tem dado mais prioridade aos recursos, não conseguindo colocar as competências em sinergia em situações complexas. A escola precisa se preocupar em integrar os recursos que ensina a certas situações da vida num sentido global, isto é, pessoal e profissional, tornar-se um cidadão, uma cidadã, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da saúde etc. O autor apresenta duas constatações sobre isso:

1. A transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las. Isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas.
2. Na escola não se trabalha suficientemente a transferência e a mobilização, não se dá tanta importância a essa prática. O treinamento, então, é insuficiente. Os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (família, cidade, lazer etc) (PERRENOUD, 2000, p. 20).

Isso quer dizer que a educação, assim como aposta o relatório de Delors (1998), tem a missão de combinar de maneira flexível as quatro aprendizagens:

- Aprender a conhecer: adquirir os instrumentos da compreensão. Supõe aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. O processo de descoberta implica duração e aprofundamento da apreensão.
- Aprender a fazer: para poder agir sobre o meio envolvente. Combina a qualificação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com outras pessoas, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. Destaca-se a aptidão para as relações interpessoais, cultivando qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas.
- Aprender a viver juntos: a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas. Aprender a viver com as outras pessoas desenvolvendo a compreensão 'do outro' e a percepção das interdependências, realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos com respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser: via essencial que integra as três precedentes importantes para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade e capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.

Todavia, Perrenoud (2000, p. 21) alerta que cada sociedade escolhe o conjunto de competências que a escola deverá desenvolver, baseada em um conhecimento amplo e atualizado das práticas sociais, mas que não adianta maquiagem com a introdução de verbos de ação ou mudanças na maneira de escrever os programas de educação. Para ele, é preciso dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações nas quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas. Assim ele questiona: “O que sabemos

verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia?” Verificar isso é dar ênfase nas competências contextualizadas.

2.2.1 Classificação das competências

Diante da abundância de estudos e publicações sobre os tipos de competências, em diferentes contextos, é tarefa complexa a adoção de uma classificação que atenda às necessidades atuais e específicas dentro da temática desta investigação. Isso porque, considerando o alerta de Perrenoud, mas também o fato da inevitável e necessária integração entre o micro e o macro num tempo de revolução tecnológica, pensar no contexto de mulheres pobres do interior do Nordeste brasileiro foi um grande desafio.

Analisando que as pessoas que vivem no interior não apresentam menos capacidades, ou são menos inteligentes. Ao mesmo tempo, devo reconhecer que, por terem menos oportunidades, as limitações são mais presentes e de difícil transposição. A seguir considero quais competências são importantes para os contextos das mulheres sujeitos desta pesquisa.

Os conceitos numa perspectiva integradora de competência, marcada pelas características da complexidade e do pensamento sistêmico, me parecem mais contextualizados considerando a complexidade humana. Para Le Boterf (2005 *apud* SÁ & PAIXÃO, 2013) a noção de competência deverá promover a articulação entre diversos domínios: dos saberes à ação; do sujeito e do conteúdo; do saber-integrar; da responsabilidade e do individual e do coletivo.

O argumento deste autor é de que a competência não se reduz ao domínio dos conhecimentos, capacidades, destrezas e técnicas, mas trata-se, essencialmente, de saber mobilizar, só podendo ser entendida por referência ao sujeito e ao contexto onde este se situa, na combinação de diversos elementos que se conjugam para a realização de uma tarefa ou resolução de um problema e numa perspectiva individual que comporta uma vertente coletiva (SÁ & PAIXÃO, 2013).

Le Boterf situa a competência na centralidade da interação entre três eixos: “a pessoa (definindo uma dimensão de pessoalidade), a sua formação (no sentido mais acadêmico) e a sua experiência profissional”. A noção de competência é assumida como “uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica, exigindo saber coordenar operações e não somente aplicá-las isoladamente, o que remete para ‘saber combinatório’” - saber agir, querer agir e poder agir – “e definição contextualizada da competência” (SÁ & PAIXÃO, 2013, p. 94).

Há proximidade entre os entendimentos de competência de Le Boterf e Perrenoud. Em suas obras de 1999, 2000 e 2001, Perrenoud define como competência o agir face a situações complexas, perante as quais é necessário tomar decisões e resolver problemas através da mobilização de um conjunto de recursos. Ele identificou oito grandes categorias de competências fundamentais:

- Saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades;
- Saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo;
- Saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica;
- Saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança;
- Saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático;
- Saber gerenciar e superar conflitos;
- Saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las;
- Saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais (PERRENOUD, 2000, p. 21).

Dentre as classificações mais comuns que encontrei para as competências, avalio interessantes as considerações de Durand (1998 *apud* CANCELA, 2012) sobre as dimensões interdependentes do conceito de competência: conhecimento, habilidades e atitudes, e a sugestão de Pacheco (2011) da existência de competências cognitivas, transversais e operacionais, embora eu proponha uma mudança de nomenclatura. Para mim, as competências transversais merecem o nome de socioemocionais⁶⁴, por se tratar de aspectos sociais e afetivos. Sugiro ainda a introdução de mais um grupo de competências, as femininas, com base no conceito de pensamento em rede de Helen Fisher (2001). Desse modo as competências são utilizadas nesta investigação como sendo de quatro tipos:

⁶⁴ Este termo também é adotado pela OCDE, INEP, MEC.

- 1) As competências cognitivas referem-se a uma série de informações, assimiladas e estruturadas pelo indivíduo ao longo da vida, que lhe permitem compreender os fatos que acontecem em seu redor, representando a dimensão do saber, do conhecimento.
- 2) As competências operacionais são representadas pelas habilidades de fazer uso produtivo do conhecimento e estas relacionadas com o saber fazer, a capacidade de aplicar e fazer uso produtivo do conhecimento adquirido e utilizá-lo numa ação para um propósito específico.
- 3) As competências socioemocionais referem-se a atitudes e aos aspectos sociais e afetivos e estão ligadas ao saber ser e saber conviver, como por exemplo, a motivação, a autonomia, o autodidatismo, a autoconfiança, a capacidade de superar fracassos, a perseverança, entre outras.
- 4) As competências femininas são representadas pelas competências mais exclusivas nas mulheres. São todas as competências relacionadas com o pensamento em rede.

2.2.2 A mente da mulher e as competências femininas

Helen Fisher (2001) se apoia na biologia e na cultura para argumentar que a estrutura de pensamento das mulheres é diferente da dos homens. Com base em estudos sobre o córtex pré-frontal, o corpo caloso e um gene ou grupo de genes do cromossomo X, que influi na formação do córtex pré-frontal, a autora defende que o cérebro da mulher é mais conectado (FISHER, 2001; GOLDBERG, 2002 apud ROSA & GALEGARO, 2011). Com os estudos sobre a menopausa, se sabe que as taxas hormonais se alteram nessa fase; os níveis de estrogênio baixam e desequilibram os níveis naturais de andrógenos e outros hormônios sexuais masculinos do organismo feminino. Isso pode significar que, à medida que a mulher alcança a maturidade, torna-se equipada não só econômica e mentalmente, mas também hormonalmente, para efetuar mudanças substanciais no mundo.

Fisher (2001) afirma que as mulheres de milhões de anos atrás eram a força maior de trabalho nas famílias, eram econômica e socialmente poderosas. Elas caçavam e colhiam e traziam para casa a maior parte da comida, sendo consideradas iguais aos homens. A partir das primeiras revoluções agrárias, os homens assumiram a maior parte dos trabalhos, o que os levou a serem também os comerciantes, os guerreiros, os cabeças da família, os chefes de Estado, deixando a mulher na segunda posição. Para Simone Beauvoir (1967), as mulheres eram exclusivamente produto das forças econômicas e sociais, e tais forças as colocavam em segundo plano, por isso eram o segundo sexo. Entretanto, Fisher (2001) anuncia estudos que comprovam diferenças entre os sexos, que cada um tem certos dotes mais característicos. Cada um é um arquivo vivo do seu próprio passado. Para ela, biologia e cultura andam de mãos dadas.

Para a autora, as mulheres têm faculdades excepcionais que compõem o que ela chamou de pensamento em rede, descritas a seguir como competências femininas:

Quadro 4: Descrições das competências femininas

COMPETÊNCIAS	DESCRIÇÃO
Habilidade verbal	A mulher dispõe de vocabulário mais rico e maiores facilidades com a articulação verbal.
Capacidade para interpretar posturas, gestos, expressões faciais e outros signos não verbais	O conjunto dessas capacidades dá à mulher a intuição. As mulheres têm maior facilidade para assimilar pequenos detalhes díspares mais rapidamente. Elas recebem mais mensagens sobre posturas, gestos, expressão emocional e voz.
Sensibilidade emocional	As mulheres dão mais valor à criatividade, à sensibilidade e aos valores pessoais e são munidas de capacidade sensível.
Empatia	As mulheres têm mais aptidão para se identificar com a outra pessoa, se colocando no lugar dela, tentando entendê-la e compreender sentimentos e emoções procurando experimentar de forma objetiva e racional o que sente a outra pessoa.
Excelente sentido do tato, olfato e audição	Essa excelência dá a mulher melhores condições para a visão contextual e a intuição.
Paciência	Por sua capacidade de empatia, a mulher é mais paciente, ponderada e transigente. Também é mais paciente com coisas e situações.

Capacidade para pensar e fazer várias coisas simultaneamente	As mulheres fazem múltiplas tarefas simultaneamente e ponderam e assimilam mentalmente uma profusão de dados.
Uma ampla visão contextual das questões	As mulheres têm visão mais holística de um assunto em questão porque integram mais detalhes do mundo a sua volta e conectam esses detalhes mais rapidamente. Elas veem sempre um todo integrado, com aspectos múltiplos.
Afeição para fazer planos em longo prazo	Por sua capacidade de ampla visão contextual e holística, a mulher consegue planejar para o futuro.
Talento para criar redes de contato e para negociar	Por sua habilidade verbal, intuição e visão contextual, a mulher se comunica melhor e em decisões elas calibram variáveis e consideram mais opções e resultados, mais pontos de vista e formas de proceder, são mais tolerantes a ambiguidades.
Impulso maternal	Próprio da natureza feminina de gerar, parir e cuidar.
Preferência para cooperar, chegar a um consenso e liderar equipes de forma igualitária	As mulheres preferem o trabalho em equipe e gostam de mútua cooperação.

Fonte: Elaboração da autora com base em Fisher (2001).

As mulheres conseguem ter uma visão mais holística de um assunto em questão porque integram mais detalhes do mundo a sua volta e conectam esses detalhes mais rapidamente. Em decisões elas calibram variáveis e consideram mais opções e resultados, mais pontos de vista e formas de proceder. As mulheres são mais tolerantes a ambiguidades. Tendem a pensar em rede de fatores inter-relacionados: fazem múltiplas tarefas simultaneamente e ponderam e assimilam mentalmente uma profusão de dados.

Os homens também têm muitas capacidades extraordinárias, que ela denominou de pensamento por passos: eles se concentram em uma coisa de cada vez e compartimentam a atenção. Seu proceder mental geralmente está mais canalizado. Têm mais dificuldades de situar uma questão num contexto mais amplo, centrando-se nos dilemas imediatos. Eles são mais intolerantes a ambiguidades e preferem seguir uma linha reta, linear, para o objetivo final: a solução. Tendem a analisar as questões por partes diferenciadas.

Todas essas características, tanto nas mulheres como nos homens, não são estáticas, pois nós pensamos; ponderamos uma imensa variedade de

possibilidades; escolhemos; aprendemos novas destrezas; elevamo-nos repetitivamente por cima de nossa natureza herdada para tomar decisões sobre nossas vidas. Além disso, não há exclusividade de sexo e gênero, ninguém é exclusivamente homem ou exclusivamente mulher. Somos um complexo de traços femininos e masculinos. As forças sociais impulsionam determinado tipo de comportamento e conduta em todas as fases da vida, e também alteram sutilmente a biologia, modificando a secreção de neurotransmissores no cérebro, a elevação ou diminuição de hormônios e a atividade dos genes, fazendo com que a nossa personalidade seja uma construção cultural. Mas, o andaime se conserva. As mulheres como grupo são portadoras de uma multiplicidade de aptidões específicas, capacidades inatas que utilizaram para efetuar enormes mudanças no nosso mundo moderno.

Sobre a evolução do pensamento em rede, Fisher (2001) traz uma explicação antropológica, relembrando como viviam nossos ancestrais. Os homens acendiam fogueiras, faziam machados de pedras e caçavam grandes animais na África oriental. Eles precisavam se concentrar e, à medida que rastreavam javalis e bestas selvagens, seus cérebros foram gradualmente desenvolvendo uma arquitetura propícia para excluir pensamentos periféricos, centrar a atenção e tomar decisões passo a passo. As mulheres desenvolviam o trabalho mais duro de todas as criaturas da terra: a criação dos filhos e filhas com longos anos de dependência em condições de grandes perigos. As mães primitivas tinham que fazer muitas coisas ao mesmo tempo: vigiar a aparição de serpentes, escutar os ruídos do entorno, provar por si se havia algo venenoso, acalantar os sonolentos, distrair os agitados, instruir os curiosos, tranquilizar os medrosos, estimular os lentos, alimentar os famintos. Eram muitos trabalhos cotidianos que as mulheres faziam enquanto avivavam o fogo, cozinhavam os alimentos e conversavam com as amigas.

Para Fisher (2001), atualmente as empresas vêm atentando para a necessidade de mudar o enfoque linear para o enfoque em rede, impulsionada pela era da informação e da globalização. A recomendação para o futuro mercado global é o pensamento em sistemas, uma disciplina para ver o todo, um marco conceitual para ver as inter-relações em lugar das coisas.

Esse raciocínio está em conformidade com Aubrum e Orofiamma (1990, *apud* Cancela, 2012) sobre a ênfase que precisa ser dada aos recursos humanos num tempo de crescente competitividade internacional, em que se exigem competências técnicas e transversais (operativas e socioemocionais), para adaptar-se a vários tipos de ambientes. Entretanto essas autoras classificam as competências necessárias como sendo de 3ª dimensão, distribuídas em 4 categorias, que comportam o elenco das competências socioemocionais.

Do mesmo modo, Evequoz (2004 *apud* Cancela, 2012) faz referência às competências e ao mundo laboral e as exigências atuais do mercado de trabalho. Este autor apresenta o rol das competências socioemocionais como competências-chave, originadas pela necessidade de capacidades globais.

Igualmente no Brasil, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) passou a valorizar aspectos como: participação, iniciativa, raciocínio, discernimento e informação, para a formação profissional; e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) incorporou as competências transversais (ou socioemocionais) como referências teórico-metodológicas em seus cursos e programas de educação profissional, em nível de educação inicial ou continuada (SENAI, 2008).

Em contrapartida, Casanova (1991 *apud* Cancela, 2012, p. 42), identifica 11 competências que chama de genéricas, referentes a qualidades pessoais desenvolvidas ao longo da vida. Dentre as 11, considero 2 pertencentes ao grupo das competências femininas: autocontrole “(manter-se calmo em situações emotivas ou estressantes)” – pode ser associada a paciência; percepção nas relações pessoais “(facilidade em “ler” as preocupações, os interesses e os estados emotivos dos outros, reconhecendo e interpretando os seus indícios, inclusivamente, os mais subtis)” – que pode referir-se à capacidade para interpretar posturas, gestos, expressões faciais e outros signos não verbais.

A OCDE, o Instituto Ayrton Senna (IAS), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Ministério da Educação (MEC), vêm discutindo e planejando ações educativas no Brasil para “Educar para as competências do século 21”. Dentre as 6 mais importantes considero a estabilidade emocional - capacidade de lidar bem com situações de estresse o que inclui controlar os sentimentos negativos, como impulso, ansiedade e raiva; e se aproxima de virtudes, como resiliência e perseverança - compatível com a

competência feminina da paciência; e da curiosidade - vontade de aprender e a abertura a novas ideias e experiências, o que inclui a capacidade de ser criativo e ter interesses amplos e variados, sem medo de se arriscar – compatível com a capacidade da ampla visão contextual das questões.

2.3 Empoderamento, empoderamento de gênero e empoderamento de gênero em TIC

Para Gohn (2004, p. 23), o termo ‘empoderamento’ é de origem inglesa (empowerment) e pode adquirir múltiplos significados de acordo com os projetos políticos acionados em cada contexto, não apresentando caráter universal. Pode referir-se tanto “ao processo de mobilizações e práticas destinadas a promover e impulsionar grupos e comunidades no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas”, como “a ações destinadas a promover simplesmente a pura integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos, atenção pessoal etc”.

No entanto, Baquero (2012) afirma que, embora sua origem seja geralmente atribuída à crescente utilização do termo a partir dos movimentos emancipatórios da segunda metade do século XX, relacionados ao exercício de cidadania dos movimentos de negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência etc. nos Estados Unidos, o termo tem origem anterior. A tradição do empoderamento (*empowerment tradition*) tem raízes na Europa, na Reforma Protestante iniciada por Lutero no século XVI, num movimento de protagonismo na luta por justiça social.

De um modo ou de outro, o interesse é no uso do termo. Nesse sentido, Valoura (2006) atribuiu o uso do conceito no sentido emancipador a Paulo Freire. Segundo Roso e Romanini (2014, p. 85) o termo, com o sentido usado por Freire, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, por volta de 1964, conforme revelado pelo próprio Freire. Na obra: Medo e Ousadia: O cotidiano do professor (1986), de Freire e Shor, o termo

empowerment [escrito sem tradução], “significa: 1) dar poder a, 2) ativar a potencialidade criativa, 3) desenvolver a potencialidade criativa do sujeito, 4) dinamizar a potencialidade do sujeito” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 10). Para eles, empoderamento é um passo fundamental para a transformação social, mas não é suficiente.

Enquanto que nos Estados Unidos o termo esteve mais ligado ao individualismo, no contexto latino-americano havia ligação maior com classe social. Para Freire e Shor (1986), *empowerment* é muito mais que um invento individual e psicológico, “indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 72). Ao mesmo tempo em que o sujeito se sente empoderado e mais livre, precisa ajudar para que outras pessoas atinjam o mesmo (FREIRE & SHOR, 1986).

Neste trabalho, uso o termo no nível individual (pessoal e profissional), e o entendo como uma referência às habilidades “das pessoas de ganharem conhecimento e controle sobre forças pessoais, para agir na direção de melhoria de sua situação de vida” (BAQUERO, 2012, p. 176). A meu ver, mais do que referir-se a habilidades, refere-se às competências.

O uso do conceito desta forma diz respeito ao aumento da capacidade das pessoas se sentirem agentes nos processos que determinam suas vidas. Esses processos são resultado das percepções que as pessoas têm de/em suas interações com outras pessoas e com o ambiente. Portanto, são processos ao mesmo tempo relacionais e de autoemancipação, fortemente marcados pela dimensão psicossocial. Freire e Shor (1986) traduzem essa autoemancipação como libertação e compreendem a libertação como um ato social, isto é, você pode se sentir livre, mas deve ajudar outras pessoas e se libertarem através da transformação da sociedade.

Para Decker (2010), a autoemancipação ou emancipação pode estar relacionada a uma pessoa, a qualquer situação etnicorracial, de gênero, de sexo, de religião, de nacionalidade etc. em relação a outra pessoa, grupo, lugar ou classe social, que se liberta daquilo que a subjuga. Implica obter a própria liberdade ou independência econômica, política, cultural ou ideológica. No sentido feminista, significa a libertação da mulher das relações de desigualdade de gênero.

Em outras palavras, empoderar é usado como verbo intransitivo, referindo-se a um processo em que as pessoas ganham influência e controle sobre suas vidas e, conseqüentemente, se tornam empoderadas, se configurando um empoderamento emancipatório, que permite “ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão” (BAQUERO, 2012, p. 179).

Para León (1997), esse processo, para ser eficiente, envolve componentes individuais e coletivos e Stromquist (1997) apresenta quatro tipos: cognitivo, psicológico, econômico e político conforme o quadro a seguir:

Quadro 5: Componentes do processo de empoderamento

COMPONENTES	DESCRIÇÃO
Cognitivo	Refere-se à compreensão que as mulheres têm da sua subordinação assim como suas causas em níveis micro e macro da sociedade. Envolve a compreensão de ser e a necessidade de fazer escolhas mesmo que possam ir de encontro às expectativas culturais e sociais. Também inclui um novo conhecimento sobre as relações e ideologias de gênero, sobre a sexualidade, os direitos legais, as dinâmicas conjugais etc.
Psicológico	Inclui o desenvolvimento de sentimentos e disposições que as mulheres podem pôr em prática em nível pessoal e social para melhorar sua condição, assim como a ênfase na crença de que podem ter êxito nos seus esforços por mudanças. São essenciais a autoconfiança e autoestima.
Econômico	Supõe a independência econômica das mulheres, o que fortalece o componente psicológico.
Político	Inclui a habilidade para analisar o meio circundante em termos políticos e sociais e a capacidade para organizar e promover mudanças sociais.

Fonte: Elaboração da autora com base em Stromquist (1997)

Stromquist (1997) ainda elenca 5 parâmetros do empoderamento: construção de uma autoimagem e confiança positiva; desenvolvimento da habilidade para pensar criticamente; a construção da coesão de grupo; a promoção da tomada de decisões; e a ação.

Para Freire e Shor (1986), a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer. Na concepção freiriana, empoderamento é “conquista de liberdade

pelas pessoas que têm estado subordinadas a uma posição de dependência econômica ou física ou de qualquer outra natureza” (VALOURA, 2006, p. 3).

Rowlands (1997) estabelece o significado de empoderamento como o aumento do ‘poder para’, ‘poder com’ e ‘poder desde dentro’ e, conseqüentemente, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais. Assim, o ‘poder para’ é usado para estimular as atividades de outras pessoas, o ‘poder com’, é usado para contribuir para a solução conjunta de problemas e o ‘poder desde dentro’, é o poder interno que permite desenvolver a autoestima e a confiança necessárias para mudar a situação de subordinação e ativar os recursos que residem em cada pessoa e nos oferecem a base sobre a qual construímos nossas capacidades humanas.

Portanto, implica inclusão quando favorece o ‘fortalecimento’, no sentido de aumento do poder e, conseqüentemente, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais. A meu ver, o empoderamento implica práticas de significação que tecem novas marcas identitárias produzindo novos modos de ser e viver. Do ponto de vista particular e singular, o empoderamento “implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua situação atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída” (SHIAVO & MOREIRA, 2004, p. 59).

Assim, parece que o empoderamento de gênero pode ser considerado, baseado nas perspectivas feministas, como uma mudança dos processos e das estruturas que reproduzem a posição subordinada da mulher como um gênero, e no âmbito do desenvolvimento da justiça de gênero. Para Gomez (2004, p.12), “empoderar a mulher é impulsionar em sua educação os processos de poder de soma positiva, quer dizer, obter maior controle sobre as fontes de poder (os recursos, o conhecimento, a informação, as relações)”. Disseminar informação e conhecimento carrega a incumbência ajudar as pessoas a se libertarem. É o caráter libertador da educação e ação docente, uma ação que ajuda empoderar. Logo, o empoderamento de gênero em TIC está relacionado com a inclusão digital (fluência ou letramento digital). É o se apropriar das TIC como ferramentas para a transformação e desenvolvimento pessoal e social e a superação de iniquidades (SELAIMEN, 2004).

Será, portanto, o estágio de emancipação individual (em geral acompanhado de mudanças na esfera social), numa perspectiva de equidade de gênero, em que a mulher passa a dominar recursos tecnológicos, o que também altera as forma de pensar, sentir e agir no mundo. Retomando o conceito de empoderamento como um processo por meio do qual as mulheres incrementam sua capacidade de configurar suas próprias vidas e seu entorno, isso implica que mais do que incluídas, elas estão mobilizadas em práticas que as promovam e as impulsionem no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas, construção de uma nova imagem social, fornecendo-lhes oportunidades para romper com ortodoxias tradicionais e assumir novos papéis sociais (GURUMURTHY, 2008).

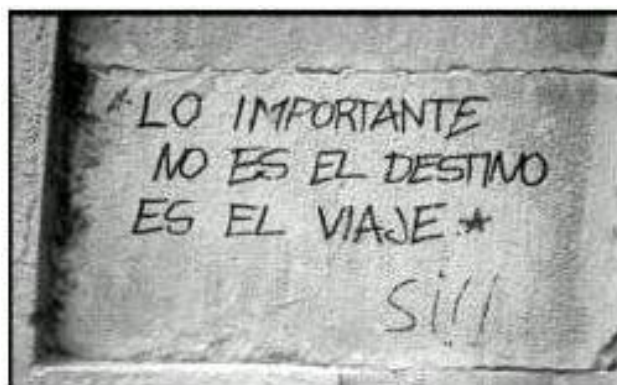
Há um forte argumento em prol de uma perspectiva de gênero no acesso e na conectividade às TIC, para promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres, uma vez que existem imensas oportunidades para as mulheres na sociedade da informação (SI). Segundo Gurumurthy (2008), o potencial fundamental para o empoderamento das mulheres apoia-se nas novas possibilidades que a sociedade da informação traz para a transformação social.

As mulheres que adquirem conhecimentos de usos avançados das TIC passam a se autoafirmarem como conhecedoras e, às vezes, a ensinarem para as outras pessoas, revelando autoconfiança, rompendo, inclusive, a brecha digital de gênero em que a sociedade minimiza os saberes e as práticas das mulheres com relação às TIC. Para Selaimen (2004, p. 3), a inclusão social através do uso das TIC se dá quando são formados(as) protagonistas sociais que utilizam as TIC para “promover a melhora da sua qualidade de vida e de suas comunidades; para expressar seus valores e culturas locais; para incidir nas dinâmicas políticas de sua comunidade, seu país e sua região; para lutar por direitos, protestar, fazer campanhas, denunciar delitos e injustiças”. São ações potencializadas no papel social de docentes.

Neste trabalho, defendo que o desenvolvimento de competências é primordial para o empoderamento de mulheres e que a EaD via TIC pode promover esse desenvolvimento e processos de empoderamento.

SEGUNDA PARTE

CAMINHO METODOLÓGICO



Fonte: <http://www.flmbox.com/> Domínio público.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”

(FREIRE, 2000, p. 155)

Nessa terceira parte do trabalho de tese tratarei de explicar qual foi o caminho empreendido, quais os pontos de referências utilizados e quais as reflexões feitas sobre o enfoque metodológico. A tentativa é de justificar as decisões metodológicas adotadas e argumentar sua relevância para estudar as experiências formativas de mulheres alunas de Educação a Distância da UFPB Virtual. Essa parte está dividida em três capítulos: 3, 4 e 5. No capítulo quatro encontram-se as questões metodológicas sobre posturas e concepções de investigação em educação. No capítulo cinco estão abordadas as questões dos procedimentos metodológicos utilizados, o campo empírico da investigação, os sujeitos e as estratégias de coleta de dados. Por fim, no capítulo seis en o processo de análises dos dados.

CAPÍTULO 3

3 INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO UM CAMINHO

3.1 Concepção e tipo de pesquisa: enfoque metodológico

3.1.1 Investigação qualitativa e socioeducativa

3.1.2 Perspectiva teórico-epistemológica feminista

3.1.3 Investigação narrativo-biográfica

3.2 Postura ética e o compromisso com a pesquisa

3.3 Sobre compreensão e interpretação: a validade e a credibilidade da pesquisa

Fonte: <http://www.photoree.com> Domínio público

CAPÍTULO 3

3 INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO UM CAMINHO

A metodologia é o estudo do caminho, é uma palavra derivada de “método”, do latim “methodus” cujo significado é “caminho ou a via para a realização de algo”, é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos” (DEMO, 1985, p. 19). E em todo trabalho investigativo, a metodologia deve estar em destaque, para mostrar e fazer entender como, onde, porque o(s) caminho(s) foi/foram trilhado(s), aberto(s), modificado(s)...

A meu ver, a investigação é um processo de diálogo com a outra pessoa, com o mundo e consigo mesma. E sempre que nos colocamos em posição de abertura para o diálogo podemos experimentar novas formas de ver, pensar, sentir e agir no mundo. Leva-nos a compreender a outra pessoa, não apenas a partir do nosso ponto de vista, mas também a partir do próprio ponto de vista dela.

Investigar é envolver-se no processo como parte dele, em relação direta com o contexto, compreender e interpretar os fenômenos a partir de uma interlocução entre a outra pessoa, você, os contextos e os(as) teóricos(as). Ricart (2014), considera que o(a) investigador(a) é integrante de um sistema vivo. Assim, investigador(a) e sujeitos de pesquisa se misturam, se tornam protagonistas da investigação, na qual os diálogos esbarram na limitação das infinitas possibilidades, inalcançáveis para um texto final e conclusivo.

O processo de me colocar em lugares a partir dos quais passo a ver e a compreender um tema de interesse está conectado com os diferentes lugares dos vários sujeitos da investigação.

Nesta pesquisa, eu falo dos lugares de ser: mulher, heterossexual, casada, mãe, trabalhadora (em casa e além de casa), docente/educadora, sempre estudante, usuária de computadores e outras TIC, empoderada em TIC, envolvida com educação à distância, usuária do AVA Moodle, ora como aprendiz, ora como tutora à distância, ora como professora e desenvolvedora/conteudista. Esses

lugares me deixam próxima das mulheres alunas e ex-alunas da UFPB Virtual, sujeitos desta investigação, embora distantes geograficamente, e me permitem captar e compreender muito de suas angústias, preocupações, desconfortos, sonhos, realizações, relações com as TIC etc.

Portanto não falo de um lugar neutro. Concordo com Freire (1988, p. 9) de que a “neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta em um compromisso contra os homens, contra a sua humanização, por parte dos que se dizem neutros”. Meu compromisso com este trabalho é o de contribuir para a investigação dos fenômenos de inclusão educacional e digital e empoderamento de mulheres a partir do entendimento das experiências e vivências com a EaD e oferecer pistas que possam melhorar esses processos no âmbito da UFPB Virtual. É um compromisso com a Educação Superior e com as mulheres.

Percebendo a investigação dessa forma, concordo com Medina (2014), que na Conferência inaugural de Escola d’Hivern de Doctorat, da Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona afirmou que o papel do(a) investigador(a) está em captar significados e sentidos e fazer o exercício de compreensão, que passa pela dimensão da empatia, não só psicológica, mas além disso física. Segundo ele, captar o sentido do significado é a chave para a compreensão considerando significados, relações, contextos e autorias. Nas Ciências Humanas se fazem necessárias explicações teleológicas, em que se compreende o fenômeno e o significado subjetivo que cada pessoa tem do mesmo fenômeno (MEDINA, 2014). Portanto, a compreensão é igual ao ato físico mais o significado. Por exemplo, o fato de uma pessoa estabelecer determinada relação com o computador, não está no ato físico (usar o computador), mas no sentido disso para ela. Isso foi evidenciado e será problematizado nesta investigação.

3.1 Concepção e tipo de pesquisa: enfoque metodológico

Considero esta pesquisa qualitativa, mesmo contando com vários tipos de dados estatísticos e coleta de dados quantitativos, pois o que definirá o tipo de investigação quanto à abordagem será a forma de coletar e, especialmente, a forma de analisar os dados, além da postura epistemológica elegida para nortear e dialogar com os resultados. A análise qualitativa é um “processo não-matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico” (STRAUSS & CORBIN, 2008, p. 24). Dados quantitativos e qualitativos não se opõem, mas se complementam, já que a realidade abrangida por eles interage dinamicamente (MINAYO *et al*, 2002). Portanto, defino esta investigação como sendo qualitativa, do tipo socioeducativa, de perspectiva teórico-epistemológica feminista, de tradição narrativo-biográfica (SANDÍN, 2003), o que passo a explicar brevemente a seguir.

3.1.1 Investigação qualitativa e socioeducativa

De acordo com Sandín (2003, p. 123):

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Ao mesmo tempo, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a expressão investigação qualitativa é um termo genérico que “agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” em que os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas”. O objetivo é investigar um fenómeno e não responder questões prévias ou testar hipóteses. Ao contrário, elas vão sendo selecionadas à medida que se

recolhem dados. Também se privilegia a “compreensão dos comportamentos a partir da experiência dos sujeitos da investigação”, mesmo que se dê importância secundária às causas exteriores.

Bogdan e Biklen (1994) elencam cinco características da investigação qualitativa:

- 1) A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal – mesmo quando se utilizam recursos audiovisuais, a coleta de dados é feita a partir de contato direto (seja presencial ou on-line);
- 2) A investigação é descritiva – tem a maior parte de dados em forma de palavras e imagens o que requer uma transcrição respeitando a riqueza e a forma como foram registrados, sendo impossível um registro numérico;
- 3) O interesse maior é pelo processo, mais do que pelos resultados ou produtos – especialmente na investigação socioeducativa a ênfase no processo tem sido útil e tem desvendado como expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários;
- 4) A análise em investigação qualitativa é indutiva - as abstrações são estabelecidas à medida que os dados particulares recolhidos vão se agrupando e se inter-relacionando; e
- 5) É de vital importância o significado – o interesse está no modo com diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. O objetivo é perceber aquilo que as pessoas experimentam, o modo como elas interpretam suas experiências e o modo em que elas estruturam o mundo social em que vivem.

Desse modo, este trabalho representa o esforço de compreender, senão em profundidade, mas de forma mais atenta e dirigida, o fenômeno educativo e social da inclusão educacional e digital propiciada pelas experiências e vivências em uma formação profissional à distância. E, sendo assim pretende chamar a atenção para possíveis transformações nas práticas e cenários educativos (tanto nas práticas das mulheres que são professoras quanto nas práticas e cenários da UFPB Virtual) a partir de uma discussão coerente de conhecimentos relacionados.

Dentro da abordagem qualitativa de investigação, temos a investigação educativa (ou socioeducativa) advinda das Ciências da Educação e, por sua vez das Ciências Humanas e Sociais, como área de conhecimento factual em que a Educação está inclusa. Entre as dimensões importantes da investigação educativa segundo Sandín (2003), temos a articulação teoria e prática e a influência das TIC na constituição de uma identidade cultural.

Esse tipo de investigação (que pode ser estudos exploratórios, descritivos, avaliativos etc.) inclui entrevistas e/ou observações em seu desenho (SANDÍN, 2003). No exercício de eleger um método e suas técnicas condizentes com esse tipo de investigação, optei pela tradição narrativo-biográfica que abordarei adiante.

3.1.2 Perspectiva teórico-epistemológica feminista

Segundo Strauss e Corbin (2008, p. 36), o feminismo não é uma teoria, mas uma estrutura teórica:

Há vários conceitos errados sobre teoria e teorização em pesquisa qualitativa [...] um é que uma estrutura teórica como **o feminismo**, o estruturalismo ou o interacionismo seja uma teoria. Não é, **é uma postura**, mais **uma filosofia** do que um conjunto bem desenvolvido e relacionado de conceitos explanatórios sobre como o mundo funciona [grifos meus].

Da mesma forma, Lakatos e Marconi (1991) mencionam o pesquisador argentino Mário Augusto Bunge e sua obra *La Ciencia, su metodo e su filosofia*, de 1960, em que define o feminismo como uma corrente filosófica assim como o existencialismo, a fenomenologia, o pós-modernismo e a hermenêutica.

Nye (1995) alerta sobre os dilemas que as mulheres vivem, inclusive, pelo reconhecimento de uma teoria. Não há como encontrar uma teoria feminista pura nem na história feminista. Para essa autora:

As mulheres têm adotado teorias, sistemas e categorias inventadas pelos homens para racionalizar e justificar as atividades dos homens. Talvez nessas teorias que os homens vislumbram para regular suas relações — raciocinam as mulheres — possa haver alguma coisa adaptável aos propósitos feministas. As mulheres poderiam tomar os argumentos do próprio adversário, voltá-los

contra ele, e gerar uma sociedade humana que incluísse as mulheres (NYE, 1995, p. 15).

Em outras palavras, as mulheres acabam assumindo ideias de uma teoria masculina. Todavia, mesmo que Nye (1995, p. 269) apresente esse dilema e afirme que a teoria feminista deva ser gerada (porque ainda não existe puramente) a partir de quaisquer cordas que a cultura (que é sexista) conceder, ela apresenta as principais correntes teóricas feministas e conclui que “o feminismo liberal, o feminismo marxista e o feminismo pós-estruturalista corrigiram a distorção nas filosofias do homem”.

Contudo, Nye (1995, p. 269) considera que “em cada reelaboração feminista da teoria vinha à tona a natureza conflitual das práticas dos homens. Em nenhum lugar isso é mais evidente que na teoria pós-estruturalista”. Mas, não se pode pensar que “a ação feminista baseada nas filosofias do liberalismo, marxismo, existencialismo, psicanálise e teoria linguística foi ou é inútil”, todavia “é concebível um novo tipo de pensamento feminista baseado na ação feminista, não ação feminista já teorizada como masculina, mas ação feminista num mundo feminino” (NYE, 1995, p. 271).

Sandín (2003) associa o feminismo a uma versão da teoria crítica, centrada na construção da consciência como uma forma de crítica à dominação sexista. Para ela, existe uma teorização feminista que permite realizar (do mesmo modo que a teoria crítica) análises dos mecanismos de opressão e controle da sociedade acrescentando aqueles que atingem as mulheres por razão do sexo. Seria pensar o feminismo como sendo “toda teoría, pensamiento y práctica social, política y jurídica que tiene por objetivo hacer evidente y terminar con la situación de opresión que soportan las mujeres y lograr así una sociedad más justa que reconozca y garantice la igualdad plena y efectiva de todos los seres humanos” (MONTANÉ & CARVALHO, 2014, p. 259).

Para Sandín (2003), na atualidade, o movimento feminista readquire forte impulso, especialmente em muitas universidades, centros de estudos e pesquisas, disciplinas e grupos ou associações feministas, e se caracteriza por uma

heterogeneidade de pensamento⁶⁵. Para Bosch, Ferrer, Riera e Alberdi (2003), dentre os fatores para essa dinâmica estão a valentia e o compromisso de professoras universitárias⁶⁶, bem como a demanda social vinculada à luta pela igualdade das mulheres e a pressão feita por grupos feministas junto aos organismos internacionais por leis e normativas para a defesa dos direitos das mulheres.

Por outro lado, Aguiar (1997) reflexiona sobre o avanço dos estudos feministas nas universidades brasileiras e a articulação com os movimentos sociais, como necessários para o fortalecimento dessa área de conhecimento e práticas. Igualmente, Bosch, Ferrer, Riera e Alberdi (2003), afirmam que, na Espanha, por exemplo, essa é uma temática de grande interesse ultimamente, mas é um tema de investigação em paralelo⁶⁷, sendo necessário elaborar um duplo currículo para aspirar promoção acadêmica. Tem sido uma linha de investigação de grande vitalidade e produtividade e novas linhas tendem a aprofundar estudos para superar a sensação de falta de discurso teórico e revisar muitos conteúdos supostamente científicos que carregam forte sexismo.

No Brasil, recentemente, Rosemberg e Madsen (2011) analisaram questões de mulheres e gênero na Educação formal no Brasil contemporâneo e o

⁶⁵ Na Espanha destaca-se El Instituto de la Mujer (www.inmujer.es/). No Brasil, a Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR) também tem articulado vários grupos e resultados de pesquisa (<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor>). Um levantamento realizado pelo Projeto Gênero e Educação Superior: políticas, narrativas e currículo, do programa Hispano-Brasileiro de Cooperação entre o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM, da Universidade Federal da Paraíba, e a Universidade de Barcelona, coordenado pelas Professoras Alejandra Montané e Maria Eulina Pessoa de Carvalho, encontrou 33 grupos de estudos feministas no Norte e Nordeste do Brasil e 45 na Catalunha, Espanha. Outro levantamento brasileiro, o MAMU, oferece um mapa dos coletivos de mulheres do Brasil, organizado pela militante Maria Carolina, está disponível no site: <http://www.mamu.net.br/>

⁶⁶ No Brasil é semelhante. Desde a década de 1970 que pesquisadoras e professoras universitárias e outras mulheres se dedicam à produção intelectual sobre o tema ‘mulher’. Cursos sobre a temática oferecidos na Universidade Federal da Bahia naquela década foram importantes para as primeiras pesquisas de pós-graduação sobre a ‘mulher’ na região Nordeste do país. Instituições de pesquisa como a Fundação Carlos Chagas (FCC) também deram atenção e promoveram seminários e debates. Ainda na mesma década, acadêmicas organizaram GT durante os encontros nacionais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Mas elas passaram por muitas dificuldades. Havia o impasse: serem cientistas/pesquisadoras ou serem feministas. (ZIRBEL, 2007). Em 2003 foi criada a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) com o objetivo de promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente. Ver <http://www.spm.gov.br/>

⁶⁷ Do mesmo modo aconteceu no Brasil. Historicamente, as feministas viveram situações delicadas frente aos órgãos de fomento diante a necessidade de obter recursos financeiros para pesquisas, porque os critérios exigidos eram marcados pelo positivismo (ZIRBEL, 2007).

progresso das mulheres na educação brasileira no período 2003-2009 apontando a existência de intensas desigualdades. Igualmente Luz (2012), ao demonstrar a importância de analisar o perfil de estudantes de EaD no Brasil, numa perspectiva de gênero, convoca investigadores para essa temática uma vez que foi detectado a escassez de estudos que relacionam mulheres, gênero e EaD.

Contudo, Sandín (2003) alerta para a consideração de uma postura teórica (semelhante a Strauss e Corbin, 2008) e para a problemática de se pensar a existência de metodologias puramente feministas. Gergen (1993, p. 111) assegura que “se os desafios do feminismo devem ser levados a sério, os cientistas sociais feministas necessitam desenvolver novos métodos, que deem apoio às metateorias feministas”.

Do ponto de vista metodológico, Sandín (2003) aponta as questões mais relevantes e conflituosas do enfoque feminista. Primeiro: feminismo é uma teoria e um método porque é desenvolvido por uma mulher ou a tem como sujeito de investigação? Por que discute questões de sujeição das mulheres em contextos particulares de mulheres? Existem semelhanças satisfatórias em experiências de mulheres, segundo classe, raça, idade e orientação sexual para falar de experiência compartilhada de subordinação? (RAMON & APPLE, 1990 *apud* SANDÍN, 2003). Segundo: é preciso observar quatro questões-chaves sobre epistemologia e metodologia na perspectiva feminista: a omniirrelevância do gênero; experiência pessoal *versus* método científico; afastar as hierarquias nas relações de investigação e manter a emancipação como objetivo da investigação (HAMMERSLEY, 1993 *apud* SANDÍN, 2003). Este segundo grupo de questões a serem observadas pode conferir uma linha mais direcionada a uma metodologia feminista e, como apontou inicialmente Sandín, numa versão da teoria crítica.

Todavia, Gergen (1993) também problematiza o que seria uma metodologia feminista, como poderia ser criada uma ciência feminista e o que significa satisfazer as demandas intelectuais e de avaliação do feminismo. Ela mesma aponta algumas metas centrais de uma metodologia feminista:

- 1) Admitir a conexão entre as pessoas, ou seja, pesquisador/a e objeto de pesquisa são interdependentes;
- 2) Não violar a situação social do objeto com a descontextualização, mas levar em conta a contingência histórica dos fenômenos;

- 3) Rejeitar a suposição de que o conhecimento e sua criação possam estar isentos de valor; ao contrário, é preciso articular nossos valores para, com base neles, desenvolver novas teorias e formular novas práticas de pesquisa;
- 4) Todos os aspectos do método científico requerem atos de interpretação e a linguagem deve ser recriada de formas mais apropriadas para as mulheres; e
- 5) Realçar a voz das(os) participantes da pesquisa e respeitar o valor potencial das ideias dos sujeitos de pesquisa tornando-as(os) participantes de *status* igual. Assim, investigadoras(es), sujeitos de investigação e fatos estão inter-relacionados, envolvidos em influências recíprocas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 43-45) a teoria e práticas feministas influenciaram a investigação qualitativa desde os anos 1980, tanto no tipo de sujeito a estudar, quanto nos conteúdos de investigação e nas questões metodológicas. Para este autor e esta autora, o feminismo “recorrendo à observação participante, à análise de documentos, à investigação sobre histórias de vida e às entrevistas em profundidade” impulsionou os investigadores qualitativos a considerarem atores sociais e categorias de comportamento antes ignorados, bem como impeliu as investigações “sobre as emoções e os sentimentos” e atenção para a “questão do poder na relação da entrevista”.

As características até agora apresentadas para o feminismo, conferem mudanças paradigmáticas, frequentes em teorias emergentes. Para argumentar que a teoria feminista é uma teoria emergente, Arruda (2002) elenca algumas características que complementam as já demonstradas:

- As teorias emergentes surgem em sintonia com as realidades concretas, assim como o conceito de gênero nasce das entranhas do movimento feminista;
- Instalam-se em conflito com as áreas em que se inserem, provocando dissenso;
- São favorecidas pela transição paradigmática que abre espaços para suas incursões nem sempre aceitáveis para os padrões de ciência vigente;

- Vivem um período de latência entre o surgimento das ideias iniciais e o desenvolvimento da sua aplicação, e o advento da consequente visibilidade;
- Destinam-se a revelar e/ou conceituar aspectos de objetos até então subvalorizados pela ciência, considerados como menores, como é o caso das mulheres;
- Tomam seus temas/objetos ao mesmo tempo como processo e produto, o que exige abordagens mais dinâmicas e flexíveis;
- Trabalham de formas não obrigatoriamente canônicas, ousando metodologias criativas (nem sempre aceitáveis);
- Afirmam a importância das dimensões subjetiva, afetiva, cultural na construção do saber e nas ações humanas; e
- Propõem estudos relacionais, estabelecendo relação entre o tema/objeto e o seu contexto.

Diante desta problematização, uma análise crítica sobre a relação entre mulheres, TIC e formação na Educação à Distância não é possível sem levar em conta a teoria feminista. Outra razão para utilizar o feminismo nesta tese é, antes, uma escolha política, pois ainda há muitas desigualdades sociais, e, numa era marcada pela globalização e pelas TIC, é necessário (re)pensar as questões de acesso, inclusão e a brecha digital de gênero, implicadas nas práticas educativas.

Griffiths (1995b *apud* Sandín, 2003) alerta para o fato de que as práticas educativas e os processos de escolarização são alterados pelo sexismo devido a sua prevalência dentro e fora das instituições. Isso distorce entendimentos e investigações das práticas e resultados educativos e sugere a necessidade de investigações numa perspectiva feminista.

Portanto, se entende de extremo valor este estudo numa perspectiva feminista e anunciar isso “é importante porque delimita um campo teórico e político” e a “inserção em um referencial teórico-metodológico” que é “sempre política e ética, inscreve marcas visíveis em todas as etapas constitutivas desse ato que nomeamos de ‘fazer pesquisa’” (MEYER, 2012, p. 49-50).

3.1.3 Investigação narrativo-biográfica

A tradição narrativo-biográfica tem sido bastante difundida e utilizada nos últimos anos, em especial nas investigações qualitativas nas ciências humanas e socioeducativas. Segundo Sandín (2003), seu surgimento está relacionado com a publicação da obra *The Polish Peasant in Europe and America*, de Thomas y Znaniecki, em 1920, quando se inicia o uso da expressão “história de vida” para designar a narrativa de vida de uma pessoa. Essas narrativas podem ser conseguidas a partir de sucessivas entrevistas e incluir ainda o acréscimo de documentos e entrevistas com outras pessoas para completar e validar o relato.

A narrativa pode ser entendida como uma prática social que constitui os sujeitos. No processo de narrar suas histórias, os sujeitos vão construindo os sentidos de si, de suas experiências, das outras pessoas e dos contextos em que estão inseridos. Vão dando sentido a quem são e a quem são os outros, constituindo as identidades, que não são fixas, nem puras, nem completas. Para Souza (2006), a tradição narrativo-biográfica tem sido adotada em pesquisas da área da educação como um movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de docentes, seja em pesquisas centradas em suas memórias e autobiografias.

A principal vantagem da narrativa para as investigações socioeducativas está no fato de que permite a ampliação do conhecimento sobre o que realmente acontece no mundo escolar (no caso deste estudo, no mundo universitário on-line), através do ponto de vista das(os) estudantes implicadas(os) (neste caso, mulheres) que aportam, por meio de testemunhos escritos (e/ou falados/gravados e transcritos), um olhar pessoal e íntimo de seu processo educativo recuperando sua própria voz e a tornando pública.

Segundo Larrosa (1996), a investigação narrativa é uma modalidade discursiva que possibilita construir sentido da história de nossas vidas em meio a um processo de ouvir, ler, mesclar e contrapor histórias diversas que nos levam a interpretar e nos interpretar.

Colás (1997c *apud* Sandín, 2003) ressalta, para as técnicas narrativas no âmbito psicoeducativo, aspectos como: permitir conhecer como estudantes

constroem, organizam e transformam seus conhecimentos, no caso de discentes; e como a experiência se transforma em conhecimento estruturado no caso de docentes em formação. Trata-se de uma indagação que se sustenta na experiência pessoal e na experiência de outros, na intenção de compreender os fenômenos educativos. Isso elucida a escolha, porque nesta investigação os sujeitos tanto são alunas quanto professoras em formação, e, na maioria das vezes, docentes em exercício (já lecionam há vários anos ou estão em início de carreira).

Além disso, para Orner (2000 *apud* Sánchez, García e Villajos, [s.d.]) os relatos de vida em processos educativos permitem conhecer alguns dos instrumentos utilizados no processo de dominação que se exerce sobre as mulheres, os grupos sociais e culturais marginalizados, os pobres, as orientações sexuais minoritárias etc. E mais, no caso desta investigação, tudo se dá num contexto novo, marcado pelas TIC e por condições distintas de lugar-tempo como é a EaD.

Com efeito, a utilização narrativo-biográfica busca “evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos”, permitindo “entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos”. Também busca “adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores [e de estudantes] sobre as relações de ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional [e pessoal], os ciclos de vida” e “entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar [acadêmico]” (SOUZA, 2006, p. 136).

Josso (2006), por sua vez, indica a importância da biografia como instância formativa do sujeito, a fim de, observando com mais atenção os processos de ensino-aprendizagem aos quais foi submetido durante o período formativo, perceber mais nitidamente os mecanismos que o movem profissionalmente.

Para Pujadas (1992 *apud* Sandín, 2003), o método biográfico tem por critério de classificação a intervenção ou não do(a) investigador(a) na produção do material biográfico, o qual separa os documentos pessoais (não motivados pelo(a) investigador(a): autobiografias, diários pessoais, cartas, fotografias, filmes, vídeos, objetos pessoais) dos registros biográficos (obtidos por questionamentos). Esses últimos podem ser: histórias de vida, reconstruções biográficas através de relatos e outras fontes complementares; relatos de vida, biografias tal como são contadas

pelas(os) narradoras(os) (relatos únicos, cruzados, paralelos); e biogramas, registros biográficos de um amplo número de biografias pessoais.

Assim, esta tese é fruto de uma investigação socioeducativa que buscou compreender, a partir de narrativas e relatos autobiográficos, um pouco da experiência formativa de mulheres no contexto da UFPB Virtual.

3.2 Postura ética e o compromisso com a pesquisa

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 75), ética “consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo”.

Em investigação qualitativa as questões éticas são, em geral, mais polêmicas e afetadas pelas características específicas desse tipo de investigação, especialmente porque são investigações realizadas com seres humanos. Isso, se não for observado e cuidado no processo de investigação, pode trazer sérios problemas de coerência, consistência e validação.

As duas questões éticas de maior relevância em investigação qualitativa são: “o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 75). De acordo com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde⁶⁸, todas as pesquisas oferecem riscos mesmo que sejam “mínimos”, o que obriga os(as) investigadores(as) a estarem atentos a esse aspecto e a informarem (aos sujeitos) quais danos a investigação poderá trazer para eles. Todavia, as normas de ética em investigação qualitativa tentam assegurar que: “os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos” e que “os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 75).

⁶⁸ Este Conselho rege todos os comitês de ética em pesquisa das universidades do Brasil com cadastro e acompanhamento das pesquisas na Plataforma Brasil.

Na UFPB, todas as investigações são aprovadas e acompanhadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde /UFPB. Desse modo, submeti meu projeto a este comitê.

Semelhante a Félix (2012), que utilizou a estratégia de coleta de narrativa on-line, um desafio enfrentado foi com a autorização dos sujeitos por meio do TCLE. Obtive a autorização com o envio do documento por mensagem eletrônica e recebimento do mesmo datado e assinado. Além disso, os dados das entrevistas/conversas on-line foram organizados num texto corrido e enviado para que elas (re)lessem, alterassem, acrescentassem e finalmente me reenviassem autorizando seu uso e publicação. Considerei ainda como autorização a mensagem virtual recebida indicando concordância com a utilização do material para fins acadêmicos.

Outras narrativas foram coletadas das postagens públicas e particulares de diários, fóruns e perfis do aluno na Plataforma Moodle. Para a utilização desses dados, a UFPB Virtual autorizou, por meio de um Termo de Anuência, o uso dos seus bancos de dados (planilha com estudantes egressos(as), planilha com estudantes evadidos(as), relatórios, material instrucional, projetos pedagógicos dos cursos etc.), bem como as narrativas coletadas de alunas mediante acesso à plataforma Moodle.

Outras preocupações éticas adotadas procuraram seguir as recomendações de Bogdan e Biklen (1994):

- 1) A preservação da identidade da informante - mesmo que algumas alunas tenham autorizado divulgar o nome completo, optei por utilizar as iniciais de nomes, sejam legítimos ou fictícios (nos casos da identidade não autorizada).
- 2) Tratamento respeitoso com as informantes – conduzi com respeito as conversas, seus conteúdos, os momentos de silêncio e de não resposta de algum questionamento.
- 3) Cumprimento total e completo dos acordos – cuidei de ser honesta e explícita ao abordar as alunas sobre os objetivos da investigação e quais dados eu precisava.

- 4) Autenticidade com os resultados – tomei uma postura de fidelidade aos dados obtidos me distanciando absolutamente de qualquer tipo de confecção ou distorção.

3.3 Sobre compreensão e interpretação: validade e credibilidade da pesquisa

Captar significados e sentidos e fazer o exercício de compreensão é função do(a) investigador(a), especialmente na investigação qualitativa, que tem como matéria prima: “experiência, vivência, senso comum e ação”, sendo que o que informa a abordagem ou análise se baseia em: “compreender, interpretar e dialetizar” (MINAYO, 2012, p. 622).

Para Minayo (2012, p. 622), a experiência refere-se ao que a pessoa “apreende no lugar que ocupa no mundo e nas ações que realiza”, a vivência será a reflexão pessoal sobre a experiência, que será única, particular, mas que tem “como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre”. Seria, conforme Medina (2014), o significado subjetivo que cada pessoa tem com um mesmo fenômeno.

Das experiências e vivências, forma-se um conjunto de conhecimentos denominado senso comum, constituído por “opiniões, valores, crenças e modos de pensar, sentir, relacionar e agir”. O exercício para construir a vida a partir das condições encontradas é a ação, que está relacionada com a liberdade para agir e transformar o mundo (MINAYO, 2012, p. 622).

Com efeito, compreender será o principal componente da análise qualitativa, que passa pela dimensão de se colocar no lugar do outro, como afirma Medina (2014), da empatia, não só psicológica, mas também física. Para Minayo (2012, p. 623), no exercício de compreender é preciso considerar a singularidade da pessoa, e ainda o fato de que a experiência e a vivência ocorrem “no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere”.

Medina (2014) por sua vez, lembra que se devem considerar significados, relações, contextos e autorias. Por isso mesmo, toda compreensão é contingente e

inacabada, tanto para quem informa quanto para quem investiga. Além disso, o compreender enfrenta contradições, porque se compreende na ação e na linguagem que são conflituosos “pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses” (MINAYO 2012, p. 623).

Interpretar será o segundo componente da análise qualitativa, mas que não vem, necessariamente, depois da compreensão. Ao contrário, na compreensão está presente a interpretação, já que esta elabora as possibilidades projetadas pelo que é compreendido (MINAYO, 2012). Mesmo a descrição está junto da interpretação e ambas são valorizadas numa análise textual discursiva que tem pretensão hermenêutica “de construção e reconstrução de compreensões sociais e culturais relativas aos fenômenos que investiga” (MORAES & GALIAZZI, 2006, p. 147), que não impede de ser crítica.

A interpretação também estará numa segunda ordem quando será feita a interlocução com as referências teóricas e as categorias de análises elegidas. Deve ser um diálogo nacional e internacional para que o(a) investigador(a), de sua ‘aldeia’, “converse com o mundo e sobre o mundo de forma compreensiva e crítica”. Minayo lembra que a interpretação nunca será a última palavra sobre o objeto estudado, “pois o sentido de uma mensagem ou de uma realidade está sempre aberto em várias direções”. Entretanto, “a interpretação deve ir além dos(as) entrevistados(as) e surpreendê-los(as), pois quando eles(elas) deram seus depoimentos, não tinham consciência de tudo o que seria possível compreender, a partir de suas falas, sobre seu tempo, seus contemporâneos e sobre a sociedade em que vivem” (MINAYO, 2012, p. 625). Ainda segundo essa autora, durante todo o processo de investigação estará presente o compreender e o criticar e no trabalho final é importante que o(a) investigador(a) situe o trabalho numa perspectiva dialética. A orientação é:

Que su postura le permita tener conocimiento sobre las condiciones de producción de lo que es observado y del discurso, sobre las condiciones reales de existencia de los individuos que produjeron la narrativa, siempre buscando una elaboración contextualizada de las contradicciones y de los consensos (MINAYO, 2010, p. 1)

Os critérios de validade na investigação qualitativa seguem em constante revisão, pois “sí los estudios no pueden ofrecer resultados válidos, entonces, las

decisiones políticas, educativas, curriculares, etc., no pueden basarse en ellos” (SANDÍN, 2003, p. 187). Do mesmo modo, Minayo (2002, p. 625), afirma que “os critérios de verificação devem ser assegurados, assim como um certo apego do cientista a sua proposta e a seus métodos”.

Para Sandín (2003) os(as) investigadores(as) sociais e educativos(as) devem aceitar conviver com a perene possibilidade de benefícios e limitações. Da crise da representação e legitimação, a investigação qualitativa deve reconhecer que há impossibilidade de apreender diretamente a realidade e deve olhar criticamente para os tradicionais critérios de rigor científico (DENZIN & LINCOLN, 2006). Para Sandín (2003), o eixo dessa discussão é a interpretação, porque a interpretação do significado de ações humanas e sociais é o foco das investigações sociais e educativas. Maxwell (1992 *apud* SANDÍN, 2003) aponta a compreensão como sendo mais importante do que a validade (o autor usa o termo *validez*). A compreensão se relaciona com os textos e não com os métodos e é relativa a propósitos e circunstâncias.

Em investigação qualitativa, normalmente se assume uma das quatro posições sobre o estabelecimento e uso de critérios de validade: convencionais, paralelos ou quase fundacionais, critérios próprios e novos critérios para um mundo pós-moderno. Sobre essa última posição, Sandín (2003) afirma que é uma reivindicação surgida das vozes esquecidas e silenciadas que vêm configurando novas epistemologias, como o feminismo. “Las nuevas sensibilidades posmodernas incorporan al debate sobre la representación y legitimidad de la investigación cualitativa cuestiones clave para evaluar su trabajo, como la verosimilitud, emocionalidad, responsabilidad personal, ética del cuidado, práctica, política, diálogos con los participantes” (SANDÍN, 2003, p. 193).

Assim, para os estudos que envolvem biografias, por exemplo, a interpretação e a verificação e reconhecimento espontâneo são apresentados como termos de validação desse tipo de investigação qualitativa. Também são colocados como procedimentos de validação: descrição densa, reflexibilidade e confirmação por outros investigadores (DENZIN & LINCOLN, 1994; DENZIN, 1989b e DUCKER, 1984 *apud* SANDÍN, 2003).

Novamente considere as observações de Minayo *et al* (2002, p. 625) quanto a fidedignidade:

- 1) Teoria, método e técnicas adequados, descritos e avaliáveis por qualquer outro investigador – procurei ao máximo possível manter coerência entre estes elementos na tese.
- 2) Explicitar as ações no campo, assim como os interesses pessoais e dificuldades na construção do objeto – um aspecto realizado em exaustão.

E quanto à validade:

- 1) Triangulação interna à própria abordagem, que consiste em olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparar os resultados de duas ou mais técnicas de coleta de dados e de duas ou mais fontes de informação, por exemplo – foi utilizado comparações de resultados de técnicas diferenciadas, embora tenha afirmado que se tratava muito mais de uma combinação do que triangulação.
- 2) A validação dos relatos, comparando as falas com as observações de campo – a validação tanto foi realizada por comparação quanto pela leitura e validação das próprias alunas (no caso das biografias).
- 3) O alerta para os relatos e os fatos que contradigam as propostas e as hipóteses, tratando de problematizá-los e de apresentá-los, em lugar de ocultá-los – o que foi devidamente realizado.
- 4) A fidedignidade aos vários pontos de vista, garantindo a diversidade de sentidos expressos pelos interlocutores, fugindo à ideia de verdade única – também nesse item houve o cuidado de promover uma interlocução com diversas autorias.

Por fim, tratei de apresentar a minha própria voz que incluía minhas opiniões, percepções e dúvidas. Portanto, este trabalho de tese se apresenta como articulação entre teoria, método e criatividade, numa perspectiva compreensiva, interpretativa e dialética e minha intenção é de que ela possa, realmente, se configurar numa contribuição para a instituição a qual participo (UFPB), para a Educação de modo geral, e especialmente, para as mulheres.

CAPÍTULO 4

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Campo empírico e sujeitos do estudo

4.2 Estratégias de coleta de dados

4.2.1 Quem são as mulheres que construíram autobiografias?

4.2.2 As pedras no caminho: as dificuldades na captação de dados

4.2.3 Vantagens e limitações das entrevistas on-line

Fonte: <http://www.dreamstime.com> Domínio Público.

CAPÍTULO 4

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

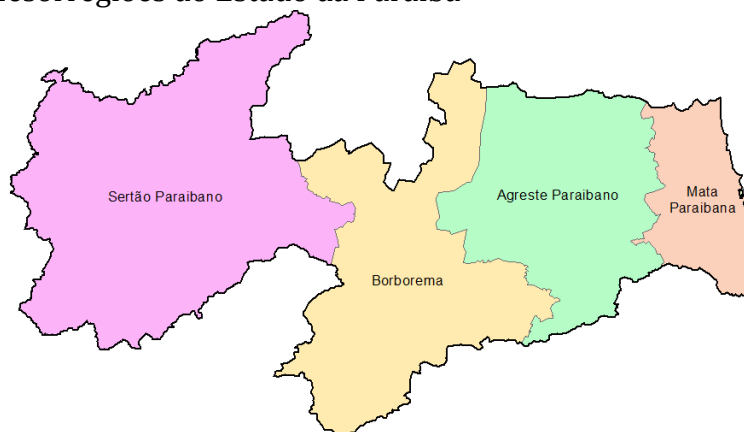
4.1 Campo empírico e sujeitos do estudo

O campo empírico dessa investigação é a UFPB Virtual, a qual está contextualizada no capítulo primeiro. Todavia, considero importante retomar aqui a questão de uma empiria virtual, porque embora o núcleo de educação à distância da UFPB tenha seu espaço físico, os processos de educação se dão num contexto virtual. Além disso, as interações com as mulheres alunas que possibilitaram a captação de dados para esta pesquisa ocorrem em vários tipos de ambientes virtuais de interação, denominados de ciberespaço (LÉVY, 1999; CASTELLS, 2003), e que serão apresentados adiante. Portanto, defino o campo empírico dessa pesquisa como “campo empírico virtual”, sendo o virtual o que existe em potência e não em ato. Para Lévy (1999, p. 15), “virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes”. Como campo empírico de pesquisa, pode ser definido como o “lugar” em que as interações sociais se tornam não-presentes, se desterritorializam, uma separação “do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário” (p. 21), mas nem por isso, se tornam imateriais.

O universo desta investigação são as alunas e ex-alunas da UFPB Virtual e a amostragem foi delimitada por conveniência ou acidental (OLIVEIRA, 2001), através de persistente garimpagem desde o ano de 2011. Os sujeitos são mulheres interioranas (vivem em pequenas cidades do interior ou na zona rural do Estado da Paraíba), de extrato socioeconômico baixo, antes excluídas da educação superior e/ou da cultura digital, muitas atuando como professoras leigas e

pertencem a vários polos da UFPB Virtual na Paraíba, das 4 mesorregiões⁶⁹ do Estado que são: Sertão (4 polos: Itaporanga, Pombal, São Bento e Coremas), Borborema (3 polos: Livramento, Taperoá e Cabaceiras), Agreste (5 polos: Araruna, Campina Grande, Duas Estradas, Itabaiana, Alagoa Grande) e Mata (6 polos: João Pessoa, Conde, Lucena, Mari, Cuité de Mamanguape, Pitimbu), e diversas faixas etárias com idades entre 20 e 60 anos. O mapa 3 demonstra as mesorregiões:

Mapa 3: Mesorregiões do Estado da Paraíba



Fonte: <http://www.baixarmapas.com.br/mapa-da-paraiba-mesorregioes/>

4.2 Estratégias de coleta de dados

As narrativas utilizadas neste trabalho foram coletadas de várias fontes – lugares – e em tempos diferentes. Algumas se configuram em autobiografias, enquanto outras são narrativas expressas em determinado momento. Algumas foram construídas através de entrevistas on-line (de forma síncrona ou assíncrona), realizadas pelo *facebook* ou por e-mail. As construções foram livres e induzidas com as características apresentadas no quadro abaixo:

⁶⁹ A referência é a divisão em 4 mesorregiões, Sertão, Borborema, Agreste e Mata, assim denominadas, de acordo com a classificação estabelecida pelo IBGE <http://www.ibge.gov.br/home/default.php>

Quadro 6: Tipos de construção das narrativas.

NARRATIVAS DE CONSTRUÇÃO LIVRE	NARRATIVAS DE CONSTRUÇÃO INDUZIDA
Denomino narrativas de construção livre aquelas coletadas dos diários da aprendente e no perfil da aluna na plataforma moodle. Foram construídas num dado momento da formação em que a aluna sentiu a necessidade de registrar na forma escrita o que sentia ou que se passava.	Denomino narrativas de construção induzida as construídas a partir de conversas informais on-line, roteiro de construção e perguntas no inquérito do <i>google drive</i> . São narrativas pensadas e construídas a partir de um direcionamento temático.

Fonte: elaboração da autora

A seguir as questões gerais do roteiro de construção de narrativas autobiográficas trabalhado nessa investigação:

Roteiro para escrever narrativa autobiográfica

Dados pessoais e dinâmica familiar: (o nome não será publicado) nome, local de nascimento, sexo, orientação sexual, pertencimento étnico-racial, idade, onde mora, religião/crença, estado civil, se é deficiente, qual a deficiência, com quem mora, se tem filhos/as, quantos/as, se trabalha, em que trabalha, há quanto tempo trabalha, se gosta do trabalho (se é professora o que ensina, em que série/ano, onde); locais onde estudou, morou ou passou; fatos que aconteceram em casa, no trabalho, no estudo, com amigos/as que chamaram a atenção (de preferência com relação a gênero); atividades de que participa (na igreja, na associação de bairro, numa ONG etc); coisas de que mais gosta/não gosta de fazer, de assistir, de ouvir; coisas que não vive sem....

Você e a EAD: curso da UFPB virtual que frequenta, porque escolheu esse curso, em que período entrou, qual o polo, se é a primeira graduação (caso contrário, que outro curso tem), porque escolheu um curso na modalidade à distância, conte o seu primeiro dia de aula, como é aprender online, se o curso de formação inicial à distância é eficaz, é de qualidade ou não, se é mais fácil ou mais difícil que o presencial, que dificuldades e facilidades - vantagens e desvantagens - você encontra na EAD, que perfil deve ter um/a aluno/a para fazer um curso na modalidade à distância, o que você acha sobre a evasão nos cursos à distância, tem a ver com habilidades com as TIC? Em que a EAD mudou a sua vida? Descreva atividades do seu dia a dia que foram alteradas depois da EaD. Porque as alterações aconteceram?

Você e as TIC: conte sua experiência com as tecnologias, como e quando conheceu o computador e a internet, diga o quanto conhecia das TIC antes de cursar EAD, quais capacidades e habilidades em TIC aprendeu por meio do curso da EaD; com quem aprendeu, especificamente, (professor/a, tutor/a, amigo/a, marido...). O que você aprendeu em relação ao AVA Moodle, que atividades você se sente segura em realizar com internet e computadores hoje? Você se considera uma pessoa digitalmente incluída? Qual foi a participação da EAD para isso? Conte algo importante sobre sua vida pessoal e profissional antes e depois da EAD. Você acha que ter realizado e concluído este curso afetou e/ou afetará sua vida profissional? De que maneira? Você tem novos planos e projetos? Quais? A realização do curso a distância despertou de alguma maneira para isso? Existe uma associação entre tecnologia, computadores e homens. O que você acha disso?

Do inquérito no *google drive*, as principais questões abertas⁷⁰ que constituíram narrativas foram as seguintes:

O que levou você a fazer uma licenciatura na modalidade à distância?
 Você acha que o curso de formação inicial à distância é eficaz? Explique sua resposta:
 Você acha que existe um perfil de aluno/a para fazer um curso na modalidade à distância? Se sim, descreva esse perfil?
 Faça uma lista das dificuldades encontradas durante o curso.
 Faça uma lista das facilidades/vantagens encontradas durante o curso.
 Sobre a disciplina que mais gostou no curso, o que a fez ser especial?
 Sobre o/a professor/a que mais gostou no curso, que características positivas tinha? Era homem ou mulher?
 Sobre o/a tutor/a que mais gostou no curso, que características positivas tinha? Era homem ou mulher? À distância ou presencial?
 Como e em que sentido participar de um curso de EaD mudou sua vida?
 Descreva atividades do seu dia a dia que foram alteradas depois da EaD.
 Hoje você se sente mais segura/o para utilizar computadores e internet em suas atividades cotidianas e profissionais? Exemplifique.
 Quais TIC você utiliza para ministrar aulas?
 Conte algo importante sobre sua relação com computadores e internet antes e depois de cursar uma graduação à distância e sobre sua vida pessoal e profissional antes e depois da EAD.
 Você acha que ter realizado e concluído este curso afetou e/ou afetará sua vida profissional? Se sim, de que maneira?

No total, 90 alunas participaram com narrativas construídas das seguintes fontes:

Quadro 7: Quantidade da narrativas de alunas por fonte de coleta*

FONTES DE COLETAS						TOTAL
MENSAGEM PESSOAL – E-MAIL	FACEBOOK	GOOGLE DRIVE	DIÁRIO DA APRENDENTE AVA MOODLE	MENSAGEM PESSOAL – AVA MOODLE	PERFIL DA ALUNA AVA MOODLE	
12	11	21	33	7	11	95

Fonte: sistematização da autora.

*O número de narrativas por fonte de coleta difere do número de alunas participantes porque de algumas alunas a coleta de narrativa foi realizada em mais de uma fonte.

As 90 alunas pertencem a 8 cursos de Licenciatura da UFPB Virtual e 13 polos distribuídos pelo Estado. A seguir uma demonstração das quantidades de alunas por curso, polo e mesorregião:

⁷⁰ Também foram utilizados na construção dessas narrativas os dados de questões fechadas, como dados de identificação entre outros.

Quadro 8: Quantidade de alunas por curso

CURSOS								TOTAL
Pedagogia	Letras	Libras	Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências Naturais	Matemática	Computação	
12	54	4	7	9	2	1	1	90

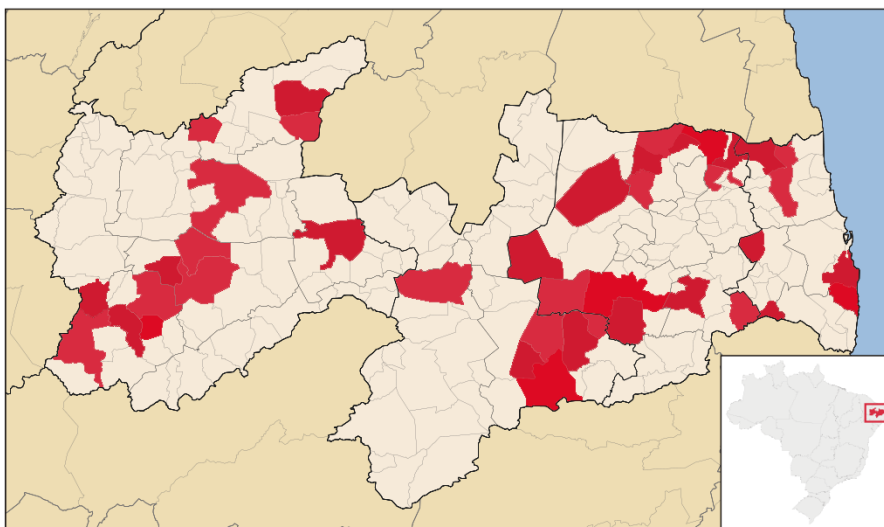
Fonte: sistematização da autora.

Quadro 9: Quantidade de alunas por polo e mesorregião

MESORREGIÃO/POLOS													TOTAL
MATA			AGRESTE				BORBOREMA		SERTÃO				
Mari	João Pessoa	Conde	Araruna	Campina Grande	Duas Estradas	Itabaiana	Taperoá	Cabaceiras	Coremas	Itaporanga	São Bento	Pombal	
2	3	9	12	2	6	9	2	14	2	12	8	9	
14			29				16		31				90

Fonte: sistematização da autora.

Embora as 90 alunas sejam matriculadas nos 13 polos demonstrados, elas residem em diversos municípios do Estado:

Mapa 4: Municípios onde vivem as 90 alunas⁷¹

Fonte: sistematização da autora.

Das 90 alunas, 14 construíram narrativas autobiográficas, sendo que 11 foram construídas pelo *facebook* e 3 por *e-mail*. O quadro seguinte apresenta o perfil dessas mulheres e o mapa 5, os municípios onde elas residem:

⁷¹ Quatro alunas não residem na Paraíba.

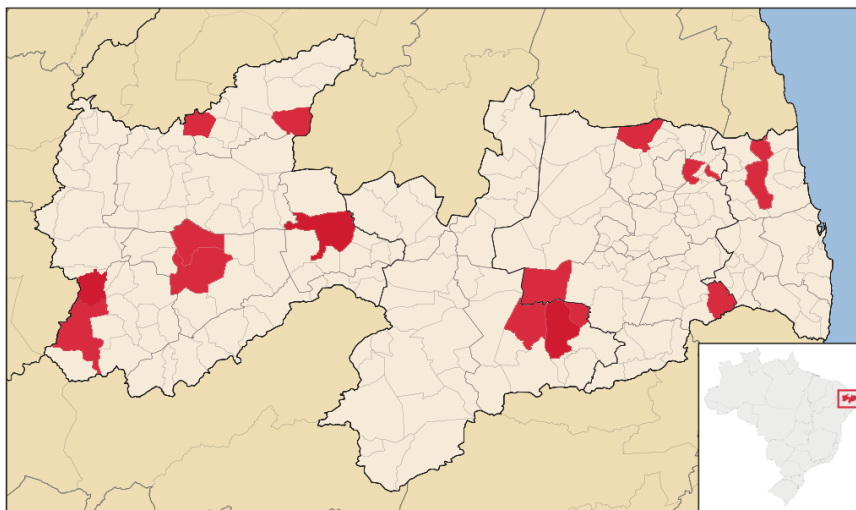
Quadro 10: Perfil das catorze mulheres com narrativas autobiográficas*

IDENTIFICAÇÃO	CURSO	POLO	RESIDÊNCIA	SITUAÇÃO	IDADE	ESTAD O CIVIL	NÚMERO DE FILHOS/AS	PROFESSORA EM EXERCÍCIO
Aluna 1 L.C.G.L.	Letras	Cabaceiras	Sítio Zacarias Município de Boqueirão	Cursando	23 anos	Solteira	Não tem	Sim – 6º ao 9º ano Ensino Fundamental
Aluna 2 E.Z.A.	Letras	Duas Estradas	Belém	Cursando	45 anos	Casada	3 filhos	Não – Técnica de enfermagem no município de Sertãozinho
Aluna 3 A.B.P.V.	Letras	João Pessoa	Mamanguape	Egressa	27 anos	Casada	1 filho	Sim – 4º ano do Ensino Fundamental
Aluna 4 S.M.B.A.S.	Letras	São Bento	São Bento	Desistente	44 anos	Casada	2 filhos – um com deficiência intelectual	Sim – Ensino Fundamental e Diretora de Escola
Aluna 5 T.B.	Letras	Cabaceiras	Boa Ventura	Cursando	26 anos	Casada	2 filhos	Não – auxiliar administrativa escolar
Aluna 6 R.N.	Libras	Campina Grande	Caruaru-PE	Cursando	Não informou	Solteira	Não tem	Sim. Ensino Fundamental
Aluna 7 N.C.D.	Libras	Cabaceiras	Sítio Campo de Emas Município de Caturité	Cursando	47 anos	Solteira	Não tem	Não – está desempregada. Já atuou como professora em Assentamento
Aluna 8 A.S.S.F.	C. Biológicas	Araruna	Araruna	Concluinte	22 anos	Solteira	Não tem	Não – Coordenadora de EJA
Aluna 9 G.V.A.	C. Biológicas	Pombal	Patos	Concluinte	49 anos	Solteira	Não tem	Sim – 6º ao 9º ano Ensino Fundamental
Aluna 10 S.L.F.L.	Computação	São Bento	Bom Sucesso	Cursando	38 anos	Casada	3 filhas e 3 netos	Não – Coordenadora de programa de frequência escolar e Mais Educação
Aluna 11 L.D.M.A.	C. Agrárias	Coremas	Coremas	Egressa	29 anos	Solteira	Não tem	Sim – 6º ao 9º ano Ensino Fundamental
Aluna 12 S.S.F.	C. Agrárias	Itabaiana	Itabaiana	Egressa	40 anos	Solteira	Não tem	Não – é extensionista na EMATER
Aluna 13 J.S.B.S.	Pedagogia	Duas Estradas	Duas Estradas	Egressa	37 anos	Casada	Não tem	Sim - Professora de Ensino Médio e Tutora presencial de Letras no polo de Duas Estradas
Aluna 14 R.G.M.	C. Naturais	Cabaceiras	Zona rural de Cabaceiras	Concluinte	24 anos	Casada	Não tem	Sim – Professora de Jovens e Adultos

Fonte: sistematização da autora.

* A identificação das alunas é pelas iniciais de seus nomes com autorização das mesmas.

Mapa 5: Municípios onde residem as 14 mulheres com narrativas autobiográficas



Fonte: sistematização da autora.

Como se pode verificar, a maioria das narrativas é de alunas do curso de Letras, no qual atuei como tutora e por isso tive maior facilidade de coleta.

4.2.1 Quem são as mulheres que construíram autobiografias?

L.C.G.L. tem 23 anos, é solteira, não tem filhos, trabalha como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. É filha única e mora com os pais na zona rural de Boqueirão⁷², sítio Zacarias. É aluna do último período de Letras – Língua Portuguesa, do polo de Cabaceiras (21,82km distante de Boqueirão). Fez vários concursos vestibulares antes e passou em dois cursos, mas escolheu a EaD por não precisar se deslocar para a cidade todos os dias. Já sofreu preconceito por fazer um curso superior à distância, porque muita gente acha que é fácil, uma ‘enrolação’, é só ‘copiar e colar’. Isso a deixa muito triste, porque sabe que não é assim. Considera o curso exigente e de boa qualidade, embora se sinta discriminada por não ter direito a participar de projetos de extensão e pesquisa na universidade como os(as) alunos(as) presenciais. Mesmo assim, L.C.G.L. conseguiu emprego quando ainda estava no início do curso. Gosta do que faz, considera que

⁷² Boqueirão faz parte da Mesorregião Borborema, tem uma área de 371.984 km² e 17.530 habitantes (IBGE, 2014). Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foi 0,607 (considerado médio - posição no Brasil 3984) e o de educação 0,496 (IDHM, 2013).

amadureceu com o curso e pretende seguir adiante, fazer outras formações e pós-graduação. Diz que há dez anos, onde ela mora, não existia computador. Hoje tem uma antena de internet próxima a sua casa e depois que ela colocou internet em casa os vizinhos também aderiram.

E.Z.A. tem 45 anos, é casada, tem três filhos, trabalha como servidora pública no cargo de técnica de enfermagem na cidade de Sertãozinho (14,76 km de Belém) e reside em Belém⁷³. Nasceu no Estado do Rio de Janeiro em 25 de dezembro de 1968. Abandonada logo que nasceu pela mãe e pai biológicos, foi criada por uma tia paterna e seu marido, ambos analfabetos. Teve uma infância e adolescência sofridas, devido a repercussões das histórias de seu pai e mãe biológicos. Conta uma experiência feliz: “me apaixonei por livros. Amava o cheiro dos meus cadernos novos e das cartilhas. Amava descobrir palavras. Comecei a escrever aos cinco anos e foi a melhor coisa que me aconteceu...”. Aos 14 anos foi para o interior da Paraíba para “cuidar de uma tia que havia perdido o único filho e que se encontrava em um quadro de depressão extrema”, ficou e casou. Depois de vários anos sem estudar para cuidar do marido e dos três filhos, E.Z.A. resolve retomar os estudos aos 35 anos e conclui o ensino médio (secundário) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em seguida escolhe cursar Letras à distância pela identificação com o curso e porque a EaD “permite conciliar os afazeres com os estudos”. É aluna do polo de Duas Estradas (17,82 km de Belém), criadora e mantenedora do blog ‘Olho de Mulher’, é sindicalizada e membro do *Partido Social Democrático (PSD)*.

A.B.P.V. tem 26 anos, é casada, tem um filho, trabalha como professora do Ensino Fundamental, reside em Mamanguape⁷⁴. É Evangélica e participa de atividades na igreja como professora. Escolheu a EaD porque casou e mudou de cidade, sendo esse tipo de curso mais fácil de realizar. Utiliza internet desde os 14 anos, mas se tornou muito mais incluída digitalmente com o curso EaD. Tem planos

⁷³ Belém faz parte da Mesorregião Agreste Paraibano, tem uma área de 100.153km² e 17.545 habitantes (IBGE, 2014). Em 2010, seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foi 0,592 (considerado baixo - posição no Brasil 4331) e o de educação 0,492 (IDHM, 2013).

⁷⁴ Mamanguape faz parte da Mesorregião da Mata Paraibana, tem uma área de 340.534 km² e 44.030 habitantes (IBGE, 2014). Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foi 0,585 (considerado baixo - posição no Brasil 4515) e o de educação 0,453 (IDHM, 2013).

de continuar estudando e se aperfeiçoando. Coisas que não vive sem: seu computador e sua bolsa pessoal. Terminou o curso de Letras, tendo sido aluna do polo de João Pessoa.

S.M.B.A.S. tem 44 anos, é casada, tem 2 filhos, um é autista. Trabalha como diretora de escola e reside em São Bento⁷⁵. Nasceu em Catolé do Rocha, em 20 de setembro de 1970, é heterossexual e se considera afrobrasileira/afrodescendente. É evangélica, participa da Igreja Assembleia de Deus e de atividades voluntárias em hospitais e presídios. Seu sonho era ser médica, mas as condições de vida a levaram para a Educação. Já atuou como professora e gosta muito da sala de aula. Devido a problemas de saúde do filho e falta de tempo para estudar, S.M.B.A.S. desistiu do curso de Letras, mas gostaria de retomar: “se existe alguma estratégia de resgate dos alunos evadidos da UAB eu desconheço, não acho que a instituição esteja preocupada com isso [...] eu retornaria, faria outra tentativa, sou muito fã da nossa língua e gostaria de me aprofundar”.

T.B. tem 26 anos, é casada, tem dois filhos, trabalha como auxiliar administrativa e reside em Boa Vista⁷⁶, onde nasceu em 19 de maio de 1988. Casou jovem, aos 18 anos, grávida e por isso abandonou os estudos. Mas tendo concluído o Ensino Médio, conseguiu aprovação num concurso público para o cargo de ‘auxiliar administrativo’ e iniciou uma nova etapa na vida em que precisou conciliar casa, marido, filho e emprego. Quando seu primeiro filho completava 11 meses de vida, ela engravidou novamente. Continuar os estudos ficou num sonho distante. A EaD trouxe essa possibilidade e hoje T.B. cursa o 6º período de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, no polo de Cabaceiras (27,31 km de Boa Vista)⁷⁷.

⁷⁵São Bento faz parte da Mesorregião do Sertão Paraibano, tem uma área de 248.200 km² e 33.065 habitantes (IBGE, 2014). Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foi 0,580 (considerado baixo - posição no Brasil 4638) e o de educação 0,424 (IDHM, 2013).

⁷⁶Boa Vista faz parte da Mesorregião Agreste Paraibano, tem uma área de 476,541 km² e população de 6.779 habitantes (IBGE, 2014). Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foi 0,649 (considerado médio - posição no Brasil 3136) e o de educação 0,582 (IDHM, 2013).

⁷⁷A verificação de todas as distâncias foi feita pelo site: <http://viajeaqui.abril.com.br/>

R.N. é solteira, não tem filhos, trabalha como professora no turno noturno e reside em Caruaru-PE⁷⁸, onde nasceu, mas não quis informar a idade. Até pouco tempo ela tinha dois empregos diferentes e trabalhava de segunda a sábado nos três horários, o que a deixou com estresse. Resolveu abandonar um dos empregos para concluir o curso de Letras Libras com mais tranquilidade, pois se encontra no último período. Escolheu a EaD porque o curso de Libras não é oferecido na modalidade presencial. Considera um curso difícil e muito exigente e muito falho com relação à assistência dos(as) professores(as) e tutores(as). Aprendeu muitas coisas sozinha, principalmente com relação ao computador. Comprou um e instalou internet em casa depois de ser aprovada no curso à distância. É aluna do polo de Campina Grande (142.63 km de Caruaru).

N.C.D. tem 46 anos, é solteira, não tem filhos e no momento está desempregada, mas o último trabalho foi como professora no assentamento 'Paus Branco', do Movimento dos Sem Terra (MST). Reside na zona rural de Caturité⁷⁹, no sítio Campo de Emas. Nasceu na cidade de Campina Grande, no dia 26 de maio de 1967, a filha mais nova dentre oito. Passou por vários problemas de aprendizagem escolar na infância: pronúncias trocadas, troca ou ausência de letras nas palavras, lentidão na escrita, o que fez sua mãe procurar um médico e descobrir um problema auditivo. Conseguiu concluir os estudos obrigatórios e ser aprovada em três concursos vestibulares, mas não levou nenhum dos cursos adiante por problemas de saúde. Com 23 anos descobriu que é portadora da 'doença de Stargardt'⁸⁰, doença degenerativa que afeta a visão e a audição. Tinha o sonho de concluir o curso de Ciências Sociais e fazer Mestrado em Educação, mas não foi possível. Fez um curso de Braille no Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste, onde hoje trabalha como voluntária. É aluna do polo de

⁷⁸ Caruaru faz parte da Mesorregião Agreste Pernambucano, tem uma área de 920,611 km² e 342.328 habitantes (IBGE, 2014). Em 2010, seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foi 0,677 (considerado médio - posição no Brasil 2503) e o de educação 0,569 (IDHM, 2013).

⁷⁹ Caturité faz parte da Mesorregião Borborema, tem uma área de 118,081 km² e 4.747 habitantes (IBGE, 2014). Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foi 0,623 (considerado médio - posição no Brasil 3631) e o de educação 0,502 (IDHM, 2013).

⁸⁰ "A distrofia macular de Stargardt foi descrita primeiramente em 1909, pelo alemão Karl Stargart, caracterizada por redução progressiva e grave da visão central, tipicamente na primeira e segunda década de vida", sendo em geral herdada de forma autossômica recessiva (MAIA JUNIOR et al, 2008, p. 1). A aluna também apresenta perda de audição, se tornando uma pessoa com limitação audiovisual.

Cabaceiras (35,61km de Caturité), do curso de Letras Libras e está muito satisfeita com a EaD, pois considera uma modalidade excelente para si, porque sua atenção está centralizada no que lê, no que a plataforma mostra e tem atendimento individual e personalizado.

A.S.S.F. tem 22 anos, é solteira, não tem filhos, mora sozinha, trabalha como coordenadora de EJA e reside na cidade de Araruna⁸¹. Está concluindo Ciências Biológicas, é aluna do polo de Araruna. A maior dificuldade que enfrentou foi o fato de que todos da sua família se colocaram contra os seus estudos, o que a levou primeiramente a fazer um curso à distância e depois a sair de casa. No início do curso ela não tinha computador, nem serviço de internet. Tendo conseguido um emprego como professora de EJA, juntou dinheiro, comprou um computador e instalou internet em casa. Como as dificuldades de continuar os estudos permaneciam, ela resolveu ir morar sozinha. Hoje se considera independente e empoderada graças ao impulso e oportunidades que surgiram depois da EaD.

G.V.A. tem 49 anos, é solteira, não tem filhos, trabalha como professora de Geografia no Ensino Fundamental e reside em Patos⁸². Por gostar muito de estudar, resolveu fazer uma graduação à distância por ser possível organizar os horários e conciliar com o trabalho, além de considerar que é uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional. É aluna concluinte de Ciências Biológicas do polo de Pombal (69,69km de Patos). Considera o curso de excelente qualidade e tem aprendido muito, inclusive habilidades com as TIC. Diz que a EaD provocou mudanças em sua vida, tornando-a mais independente e tendo uma visão crítica com relação à tecnologia e a educação. Hoje utiliza mais recursos de computadores e internet em suas aulas.

S.L.F.L. tem 38 anos, é casada, tem três filhas (17, 20 e 22 anos) e duas netas e um neto. Trabalha como coordenadora de programas de Educação em dois turnos na Secretaria de Educação de sua cidade. Já lecionou Inglês no ensino

⁸¹ Araruna faz parte da Mesorregião do Agreste Paraibano, tem uma área de 245.723 km² e 19.855 habitantes (IBGE, 2014). Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foi 0,567 (considerado baixo - posição no Brasil 4903) e o de educação 0,439 (IDHM, 2013)

⁸² Patos faz parte da Mesorregião do Sertão Paraibano, tem uma área de 473.066 km² e 105.531 habitantes (IBGE, 2014). Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foi 0,701 (considerado alto - posição no Brasil 1866) e o de educação 0,628 (IDHM, 2013).

Fundamental e Médio e considera que foi uma boa experiência. Reside em Bom Sucesso⁸³, com os avós maternos, os pais e a filha caçula com seu filhinho pequeno. Houve época em que moravam 12 pessoas na casa, a contar com netos e genros. S.L.F.L. nasceu em 9 de março de 1976, na cidade de Sousa-PB, mas por ser filha adotiva foi registrada como nascida em Alexandria-RN. É heterossexual, se considera parda e foi batizada na igreja católica, mas não frequenta com assiduidade, porém acredita em Deus. Iniciou os estudos aos 4 anos e parou aos 14, no 8º ano do Ensino Fundamental, quando engravidou e casou. Retornou aos estudos mais tarde para concluir o ensino Fundamental e o Médio na modalidade de Supletivo. Chegou a fazer exames vestibulares e iniciou o curso de Letras e de Ciências Contábeis, mas desistiu para dar assistência a sua filha portadora de Lúpus e em seguida a outra filha que foi mãe solteira. Depois de um período de muito sofrimento, escolheu a EaD para realizar o sonho da formação superior. Hoje cursa Computação na UFPB Virtual, é aluna no polo de São Bento (73,25 km de Bom Sucesso).

L.D.M.A. tem 29 anos, é solteira, não tem filhos, trabalha como professora de Ciências no Ensino Fundamental e reside em Coremas⁸⁴. Escolheu a EaD para conciliar estudo e trabalho. Foi aluna de Ciências Agrárias, do polo de Coremas. Considera que o curso foi de boa qualidade e que aprendeu muito e aperfeiçoou sua prática de sala de aula. L.D.M.A. concluiu o curso em 2012 e fez seu trabalho final sobre o cultivo de horta com plantas medicinais na escola, partindo de sua experiência com seus alunos e alunas. Pretende ampliar sua formação com uma pós-graduação.

S.S.F. tem 40 anos, é solteira, não tem filhos, trabalha como Extensionista Social da EMATER-PB⁸⁵, e reside em Itabaiana⁸⁶. Escolheu a EaD pela flexibilidade

⁸³ Bom Sucesso faz parte da Mesorregião Sertão Paraibano, tem uma área de 184,102 km², e 5.025 habitantes (IBGE, 2014). Em 2010, seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foi 0,592 (considerado baixo - posição no Brasil 4331) e o de educação 0,494 (IDHM, 2013).

⁸⁴ Coremas faz parte da Mesorregião do Sertão Paraibano, tem uma área de 379.493 km² e 15.400 habitantes (IBGE, 2014). Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foi 0,592 (considerado baixo - posição no Brasil 4331) e o de educação 0,452 (IDHM, 2013).

⁸⁵ Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural, vinculada à Secretaria da Agricultura e Abastecimento do Estado, integrante do Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural - SIBRATER.

de tempo e considera que sua inclusão digital se deu no curso. Foi por causa do curso que comprou computador e se informatizou, o que a ajudou a crescer no trabalho com o uso do SIGATER, um sistema para “monitorar a execução do planejamento estratégico do órgão estadual de Assistência Técnica, qualificando as informações e os resultados dos projetos e programas desenvolvidos na agricultura familiar”. Hoje ela domina o sistema e ajuda os colegas no trabalho. Concluiu Ciências Agrárias em 2012 e pretende fazer pós-graduação e atuar como tutora de EaD. Foi aluna do polo de Itabaiana.

J.S.B.S. tem 37 anos, é casada, não tem filhos, trabalha como coordenadora escolar na rede municipal, como Professora na rede estadual e como tutora presencial do curso de Letras no polo de Duas Estradas⁸⁷ desde 2010. Nasceu em Sapé, mas reside na cidade de Duas Estradas. Foi aluna de Pedagogia, tendo iniciado o curso em 2007, no mesmo polo onde hoje é tutora. Sente-se feliz pelo salto que as universidades deram em romper seus muros. Considera que a EaD mudou sua maneira de ver o mundo com relação ao aprimoramento do estudo. Foi uma aluna empenhada e produziu trabalhos que foram apresentados em congressos. Sonha em fazer mestrado, mas considera que a instituição não oferece chances iguais para estudantes virtuais e presenciais, os mais afastados são esquecidos, pois ainda não há mestrados à distância.

R.G.M. tem 24 anos, é casada, não tem filhos, trabalha como professora do Programa Brasil Alfabetizado, ensinando a pessoas adultas que não tiveram oportunidade de estudar na infância e na adolescência, e reside na zona rural de Cabaceiras⁸⁸. Nasceu em 22 de junho de 1990, em Campina Grande, é heterossexual, filha de pais brancos, católica, participa de atividades na Igreja e é membro da Associação Comunitária. Estava no 8º período do curso de Ciências

⁸⁶ Itabaiana faz parte da Mesorregião do Agreste Paraibano, tem uma área de 218.848 km² e 24.613 habitantes (IBGE, 2014). Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foi 0,613 (considerado médio - posição no Brasil 3847) e o de educação 0,536 (IDHM, 2013).

⁸⁷ Duas Estradas faz parte da Mesorregião do Agreste Paraibano, tem uma área de 26.262 km² e 3.631 habitantes (IBGE, 2014). Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foi 0,603 (considerado médio - posição no Brasil 4081) e o de educação 0,488 (IDHM, 2013).

⁸⁸ Cabaceiras faz parte da Mesorregião Borborema, tem uma área de 452.922 km² e 5.386 habitantes (IBGE, 2014). Em 2010, seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foi 0,611 (considerado médio - posição no Brasil 3884) e o de educação 0,523 (IDHM, 2013).

Naturais, aluna do polo de Cabaceiras. É a primeira graduação e escolheu a EaD porque foi uma oportunidade viável para poder criar um horário de estudo sem ter que deixar nenhuma das outras atividades de lado, “porque não teria como conciliar, casa, família, trabalho e estudo”.

4.2.2 As pedras no caminho: as dificuldades na captação de dados

A obtenção dos dados para esta pesquisa foi um processo lento e repleto de obstáculos. Muitas dificuldades surgiram desde o início do processo quando se pensava que, por ter participado da equipe de tutoras(es) a distância e professores(as) em dois cursos da UFPB Virtual, o acesso aos dados seria mais fácil.

Enquanto tutora, por exemplo, a interatividade virtual com as alunas revelara preconceitos vividos (às vezes próprios, às vezes de outras pessoas atribuídos a elas) ora por ser mulher e não saber estudar com computador e internet, ora por ser velha para fazer um curso superior, ainda mais a distância. Igualmente havia relatos de falta de condições objetivas para continuar os estudos como a distância de casa para o polo (uma aluna disse que levava 3 horas nesse trajeto), o fato de não ter computador com internet em casa, a conexão lenta nas cidades do interior e zonas rurais, polos fechados ou com tutores(as) presenciais que não conseguiam ajudar nas dificuldades. Algumas desistiram de estudar. Esses relatos eram deixados, mais frequentemente, no diário do(a) aprendente e foram surgindo uma possibilidade de investigação.

Visando coletar essas (e outras) narrativas das alunas para conhecer suas experiências formativas, pensei, primeiramente em procurá-las por e-mail para solicitar participação na pesquisa. Também pensei em construir um ambiente virtual para testar as habilidades de alunas concluintes e fortalecer o argumento de que elas haviam chegado ao estágio de empoderamento em TIC, além de realizar grupos focais por meio da webconferência. Então elaborei uma solicitação formal de acesso aos contatos das estudantes para posterior coleta de dados, além de pedir acesso à plataforma Moodle para buscar contatos com as alunas.

Encontrei, primeiramente, obstáculos ao procurar as coordenações dos cursos que davam justificativas do tipo: “nós mudamos de sala e ainda não organizamos todas as coisas”, “no momento não temos os dados que você precisa”, “será preciso falar com a coordenação geral”.

O pedido, então, passou a ser para “adentrar” numa sala de aula virtual e conversar diretamente com as alunas. Por sua vez, a coordenação geral dizia para procurar as coordenações de cursos. As coordenações dos cursos não respondiam. A única coordenação que facilitou e atendeu meu pedido foi a de Pedagogia⁸⁹, que possibilitou contato direto com as alunas a partir da disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso. Contudo, naquele momento, as próprias alunas, mesmo as que manifestavam interesse na pesquisa, dificilmente tinham tempo para contribuir, já que estavam muito preocupadas com seus trabalhos finais.

Percebi que não seria possível utilizar uma plataforma Moodle à parte, para testar habilidades/competências e fazer uso de grupos focais por meio da webconferência.

Em síntese, os principais obstáculos foram: 1) dificuldade de acesso às cursistas interpostas pela gestão da UFPB Virtual e de alguns cursos; 2) indisponibilidade das cursistas em geral para responderem aos instrumentos, tanto postados no ambiente de virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, quanto mediante convites posteriores.

Eu tinha algumas narrativas guardadas e outras recebidas posteriormente por e-mail, mas eram poucas. Tinha ainda dados gerais da UFPB Virtual coletados do site e uma entrevista realizada com o primeiro coordenador geral e atualmente coordenador do curso de Licenciatura em Computação.

Após o exame de qualificação, tomei novas decisões metodológicas, abdiquei da ideia de fazer grupos focais por webconferência e o AVA para testagens de habilidades. Decidi focar atenção nas alunas licenciadas (graduadas), com coleta de dados a partir de 1 questionário misto (feito com recursos do *google drive*). Era preciso obter a relação de endereços eletrônicos das ex-alunas para solicitar adesão à pesquisa. Primeiramente solicitei que o suporte técnico encaminhasse o pedido de adesão ao questionário às ex-alunas em nome da UFPB

⁸⁹ Meu agradecimento a Professora Lebiã Tamar Bezerra, então coordenadora do curso de Pedagogia à distância.

Virtual (porque, inclusive, os dados seriam entregues à instituição). Desafortunadamente, coletei apenas 18 respostas, sendo que apenas uma era de mulher (porque o envio foi geral, não houve separação por sexo).

Uma segunda tentativa foi feita para obtenção dos dados. Solicitei a relação dos e-mails das alunas para que eu mesma encaminhasse o convite. Nessa etapa, a coordenação do Curso de Computação e o suporte técnico⁹⁰ da UFPB Virtual facilitaram o acesso. Entretanto, a planilha de dados referente às(aos) discentes egressas(os) (licenciadas(os)) estava incompleta no quesito e-mail, além de uma grande maioria já não ter o e-mail informado ativo ou então estava registrado com erros de digitação. O fato é que das 1.364 mulheres que constavam na lista de egressos, obtive mais 33 questionários respondidos.

Diante disso, novas decisões foram tomadas e desta vez resolvi, juntamente com a minha co-orientadora Alejandra Montané, contatar, pelos menos, oito alunas concluintes para obter narrativas mais detalhadas, autobiográficas. Pensamos em coletar de diferentes regiões geográficas do estado e de diferentes faixas de idade. Ao buscar por essas alunas me deparei novamente com a indisponibilidade das cursistas em responderem ao chamado feito por e-mail. Então, busquei encontrá-las na rede social *facebook* e tive como resultado a construção de 14 narrativas autobiográficas.

4.2.3 Vantagens e limitações das entrevistas on-line

As entrevistas são conversas com um propósito. Elas podem acontecer ocasionalmente, sem necessidade de agendamento prévio, e por agendamento; podem ser face-a-face, on-line ou por telefone; podem ser gravadas ou escritas. Especificamente sobre a modalidade de entrevistas on-line pondero como interessantes algumas considerações a seguir.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a utilização do computador na recolha, gestão e análise dos dados em pesquisas qualitativas tem sido uma inovação significativa, de carácter mais técnico do que conceptual. Além do computador,

⁹⁰ Meu agradecimento ao Professor Lucidio Cabral e à Anielton Nascimento do suporte técnico.

diversos artefatos tecnológicos possibilitam, por exemplo, entrevistas on-line por meio de chats (bate-papo), e-mail, programas de voz e de web conferência. Várias investigações têm experimentado as entrevistas on-line como opção para produção de material empírico (FÉLIX, 2012; FREIRE, 2012; SALES, 2012). Assim, optei por realizar entrevistas on-line pelo *facebook*⁹¹.

Uma vantagem foi constatar que, conforme Freire (2012), pelo menos dois aspectos de argumentação contrária ao uso desse tipo de entrevista – morosidade e idoneidade – são superados, tornando totalmente possível construir narrativas biográficas por meio de entrevistas on-line.

Sobre a morosidade atribuída as entrevista assíncrona⁹² é evidente que exista mais do que numa entrevista face-a-face. Entretanto, em entrevistas síncronas (que permitem uma comunicação simultânea entre os(as) participantes, ou seja, em tempo real),⁹³ a rapidez está mais relacionada à prática da digitação do que propriamente ao pensamento das respostas. Percebe-se que, nesse caso, a linguagem própria das comunicações por internet, que tende a usar códigos e abreviações, facilita essa superação. Já nas entrevistas assíncronas (que permitem uma interação em tempo diferenciado), também se podem associar as características citadas na situação oposta, mas neste caso, as pessoas têm um tempo mais tranquilo para elaborar as respostas. Observa-se que, em geral, as respostas são mais longas nas entrevistas on-line assíncronas. Mesmo que as entrevistas síncronas se apresentem mais velozes, o processo assíncrono não impede a coleta a que se propõe, observando-se a margem de tempo que o(a) investigador(a) dispõe.

Quanto à idoneidade, como lembra Freire (2012), as possibilidades de fraudes e falta com a verdade estão presentes nos dois tipos de entrevistas (on-line ou face-a-face) e em ambas existe a possibilidade de o(a) informante ver situações por meio de ‘lentes distorcidas’ e fornecer uma versão enganosa, que será impossível de ser verificada (BAUER & GASKELL, 2002 *apud* FREIRE, 2012). Félix

⁹¹ Serviço de rede social lançado em 4 de fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da Facebook Inc., que em outubro de 2012 já atingia a marca de 1 bilhão de usuários ativos e desde sua criação, em média 316.455 pessoas se cadastram por dia. O Brasil é o 2º país com mais usuários. Ver: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>

⁹² Como é o caso dos fóruns e diários em AVAs, do e-mail e das mensagens no facebook em tempos não simultâneos.

⁹³ Como é o caso dos chats, da videoconferência, da teleconferência e audioconferência.

(2012) enfrentou essa problemática ao buscar e entrevistar jovens soropositivos para o HIV e se deparar com o dilema: os(as) jovens contariam sobre sua vida para uma *estranha* que conheceriam na/pela internet? Essa preocupação pode se tornar: os(as) jovens contariam a verdade?

Para enfrentar esse entrave tomei os seguintes cuidados: 1) procurar as alunas em grupos do *facebook* dos cursos da UFPB Virtual a fim de garantir o vínculo discente com a instituição; 2) após aceite de participação nos grupos (porque apenas um é aberto, sendo a maioria fechado e nesse caso o moderador deve permitir a entrada dos(as) participantes), seguia com a minha identificação e convite a participar da pesquisa, esclarecendo de imediato os objetivos da mesma, de maneira simples, porém formal; 3) “solicitar amizade” para que as entrevistas fossem realizadas fora dos grupos e por mensagens *in box*. Nada disso evitaria mentiras, mas estabelecer uma relação de confiança pode ajudar a obter declarações mais autênticas.

Esses cuidados geraram por um lado a adesão de algumas alunas dispostas a colaborar, mas também (e em maior proporção) um afastamento. Observei que muitas alunas visualizaram a postagem no *facebook*, algumas curtiram, mas não responderam, nem aderiram a participar da pesquisa.

Uma segunda abordagem foi realizada para convidar as alunas, desta vez de maneira mais informal, que atraiu mais participantes. Entretanto, as muitas respostas positivas no primeiro momento, transformaram-se em “silêncio virtual” em alguns casos e em recuo explícito em outros, em geral, por considerarem não terem tempo para contribuir. A problemática ‘tempo’ é uma constante na vida das alunas. Concretamente, contei com a adesão de catorze alunas que se mantiveram fiéis à investigação, umas com mais tempo, chegamos a conversar várias vezes, outras apenas duas ou três vezes.

Uma das maiores desvantagens das entrevistas on-line, no entanto, é a impossibilidade da leitura gestual e captação das emoções, a não ser quando a pessoa escreve o que está sentindo ou coloca um *emoticon*⁹⁴, como por exemplo,

⁹⁴ Forma de comunicação paralingüística, um *emoticon*, palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone) (em alguns casos chamado *smiley*) é uma sequência de caracteres tipográficos, tais como: :), ou ^-^ e :-); ou, também, uma imagem (usualmente, pequena), que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial. Exemplos: 😊 (isto é, sorrindo, estou alegre); 😞 (estou triste) etc. Normalmente é usado nas comunicações escritas de programas

uma aluna que ao me contar sua história me disse quando estava a chorar; outra passou parte do diálogo colocando carinhas sorrindo, piscando o olho ou com dúvida; a maneira mais comum de demonstrar emoção na escrita pela internet é sinalizar os sorrisos por códigos como kkkk ou rrsrs. Essa não é uma desvantagem para todos os tipos de entrevistas on-line, pois naquelas realizadas com programas de voz e imagem como o Skype, por exemplo, é possível ver e detectar nuances da linguagem facial e entender as paradas, as respirações mais fortes, os sorrisos, os olhares...

mensageiros, como o MSN Messenger ou pelo *Skype* e outros meios de mensagens rápidas. Também se costuma usar um *emoticon* em demonstração de ironia ou descontentamento com alguma atitude, tal como ciúmes ou sentimentos semelhantes. Ver <http://pt.wikipedia.org/wiki/Emoticons>

CAPÍTULO 5

5 SISTEMATIZAÇÃO PARA O PROCESSO DE ANÁLISE

5.1 Análise documental e o contexto da investigação

5.2 As narrativas das mulheres e a análise textual discursiva

5.2.1 As primeiras tentativas de sistematização

5.2.2 O que sai das narrativas?

5.2.3 Estágio 1: a desmontagem das narrativas

5.2.4 Estágio 2: estabelecimento de relações: a categorização

5.2.5 Estágio 3: captação do novo emergente

Fonte: <http://www.dreamstime.com> Domínio Público.

CAPÍTULO 5

5 SISTEMATIZAÇÃO PARA O PROCESSO DE ANÁLISE

As singularidades dessa investigação qualitativa quanto aos processos metodológicos, às dificuldades descritas na captação de dados e as estratégias encontradas para que isso se tornasse possível, os cuidados para que esses processos não se tornassem inválidos para a academia, impactou o processo de análise. Primeiro porque consegui captar várias narrativas de diferentes tipos: narrativas pessoais, entrevistas narrativas on-line síncronas e assíncronas e narrativas autobiográficas. Além disso, obtive dados quantitativos da instituição e levantamentos nacionais e dados qualitativos de uma entrevista presencial com um coordenador de curso. Segundo porque as narrativas tornam-se um meio de capturar a complexidade, as especificidades e as inter-relações dos acontecimentos narrados, de modo que analisar uma narrativa é uma tarefa bastante complexa.

Diante disso, optei por usar dois tipos de análises, uma análise documental com os dados quantitativos, dados de relatórios e outros documentos e os coletados na entrevista presencial, e uma análise textual discursiva com as narrativas das mulheres alunas. A análise documental me ajudou a compor o contexto da investigação, enquanto que a análise textual discursiva me ajudou a analisar o material narrativo dos sujeitos da investigação. De modo que se podem observar os produtos da pesquisa em dois momentos diferentes.

5.1 Análise documental e o contexto da investigação

A análise documental contou com a leitura do material organizada por temática e o levantamento e construção de dados quantitativos.

Quadro 11: Organização do material para a análise documental

TEMA	CARACTERIZAÇÃO DOS PRINCIPAIS MATERIAIS	ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS
Mulheres	Livros e textos sobre mulheres e educação superior; mulheres e tecnologias e mulheres e brechas digitais.	Leitura e fichamentos dos livros e textos.
	Dados do INEP	Levantamento dos percentuais referente às mulheres e escolarização; mulheres e docência e mulheres e educação superior.
EaD e Educação Superior	Decreto Nº 5.622/2005 que trata da instituição da Educação a Distância no Brasil	Leitura e fichamento.
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	Leitura e fichamento.
	Dados do INEP	Levantamento dos percentuais referente educação superior e educação à distância.
Inclusão Digital	Mapa da Inclusão digital no Brasil da Fundação Getúlio Vargas (FGC).	Leitura e fichamento. Levantamento dos percentuais referente a acesso, inclusão e exclusão digital no Brasil.
	Dados do CETIC.br	Levantamento dos percentuais referente a acesso e usos das TIC no Brasil.
	Censo EaD de 2012 da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)	Levantamento dos percentuais referente à Educação à Distância no Brasil.
	Livros e textos sobre brechas digitais	Leitura e fichamentos dos livros e textos.
UFPB Virtual	Relatório 2007-2010	Leitura e fichamento.
	Planilha de discentes Egressos período 2011-2013	Tratamento estatístico dos dados.
	Planilha de Motivos da Evasão período 2009-2011	Tratamento estatístico dos dados.
	Entrevista com o primeiro coordenador geral da UFPB Virtual	Transcrição, leitura e fichamento.
	Página institucional da web	Leitura e fichamento.

Fonte: elaboração da autora

A análise documental, muito mais do que localizar, identificar, organizar e avaliar textos, números, som e imagem, funciona como recurso eficaz para

contextualizar fatos, situações, momentos. Foi com essa intenção que usei esse material que compõe a primeira parte dessa tese.

5.2 As narrativas das mulheres e a análise textual discursiva

A análise do material qualitativo implicou um processo de reestruturação das informações obtidas a partir das narrativas que foi extremamente complexo e pedagógico. Complexo porque carregava todas as subjetividades inerentes às experiências e vivências das mulheres; e pedagógico porque muito me ensinou.

A opção para a metodologia de análise, nesse caso, foi a análise textual discursiva. Um tipo de análise qualitativa que está entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. A escolha se deu pelo fato que eu ter um número muito grande de narrativas e pouco tempo, que impossibilitava uma boa análise de discurso e já não merecia somente uma análise de conteúdo, mesmo que por vezes é realizada. Isso porque, segundo Moraes e Galiuzzi (2013), a análise textual discursiva pode tanto inserir-se num ou noutro tipo de análise. Esses autores ilustram com a seguinte imagem metafórica: análise de conteúdo e análise de discurso estão em movimento num rio em que a primeira desloca-se rio abaixo, a favor da correnteza e a segunda se move rio acima, contra a maré.

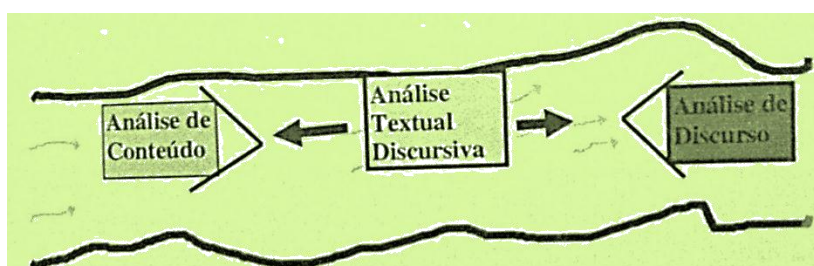


Ilustração 2: AC e AD num contínuo de características polarizadas. Moraes e Galiuzzi (2013, p. 141)

A análise textual discursiva se inicia primeiramente com um ciclo composto por três estágios:

- 1) A desmontagem dos textos;
- 2) O estabelecimento de relações; e
- 3) A captação do novo emergente.

O primeiro estágio, a desmontagem dos textos, refere-se ao processo de unitarização e “implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados”, são as unidades de significação (MORAES, 2003, p. 191).

O segundo estágio, o estabelecimento de relações, refere-se a categorização, “implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” (MORAES, 2003, p. 191).

O terceiro estágio, a captação do novo emergente, será a compreensão renovada do todo, resultada pela intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores. Dá-se a tematização, a construção da estrutura do metatexto. É o exercício de explicação do argumento aglutinador das diferentes categorias (MORAES, 2003; MORAES & GALIAZZI, 2013).

O processo segue com o quarto estágio, tão complexo quantos os três primeiros, se refere a construção do metatexto. Segundo Moraes e Galiazzi, (2013), o metatexto pode ser descritivo (mais próximo do *corpus* analisado) ou interpretativo (mais afastado do material original permitindo uma abstração e teorização mais aprofundado). Meu esforço foi pelo tipo interpretativo.

Aparentemente é um processo fácil. Entretanto, ao se deparar com a complexidade das narrativas percebe-se que os processos não são triviais.

5.2.1 As primeiras tentativas de sistematização

O primeiro passo para me debruçar sobre as narrativas foi construir um quadro denominado ‘quadro geral de sujeitos’ que serviu de organização para a visão geral acerca das 90 mulheres e suas narrativas, traçando um perfil delas e identificando o assunto mais forte em suas narrativas. Feito isso, eu precisava passar pelo estágio da desmontagem dos textos.

O meu primeiro erro foi querer realizar os estágios quase que simultaneamente. Iniciei fragmentando as narrativas e distribuindo em unidades

de significação que surgiam à medida que eu lia as narrativas e detectava os assuntos envolvendo cada parágrafo, cada termo, cada trecho. Em seguida, a primeira e a segunda tentativa de categorização logo me fez perceber que as categorias não estavam saindo das narrativas, era aproximadamente uma tentativa minha de enquadrar as narrativas em categorias *a priori*, querendo sustentá-las na fundamentação teórica com qual tive contato ao construir o contexto da investigação.

Mas ao me convencer de que eu precisava 'ouvir' com mais atenção o que as mulheres estavam me dizendo, para ver surgir as categorias *a posteriori*, categorias que não foram pensadas nem por mim nem pelas teorias que eu havia lido, mas emergiram das narrativas, refiz do processo do início, retornando para o primeiro estágio. Eu precisava desfragmentar as narrativas agrupando-as em unidades de significação. Mas antes eu precisava responder: o que sai das narrativas?

5.2.2 O que sai das narrativas?

Fiz a leitura na íntegra de todas as narrativas, sem me preocupar em desmontá-las, mas vê o que saía delas: as vantagens e as dificuldades de fazer uma formação à distância; as sensações de satisfação e de angústia; a satisfação quando aprendem, quando realizam um sonho, quando sentem que cresceram nos âmbitos pessoal e profissional; a angústia quando se sentem sozinhas e desamparadas, quando não aprendem, quando não encontram tempo para estudar, quando estão cansadas... Sai das narrativas, com muita força, a problemática do tempo; a falta de tempo é o principal empecilho para fazer um curso on-line, mas a melhor vantagem desse tipo de curso é poder organizar o tempo. As mulheres falam das suas relações com as TIC, ora como o novo descoberto, ora como o conhecido que se aprimorou, em geral um novo tipo de relação emerge. Muita coisa mudou na vida delas depois da EaD, mudanças na maneira de ser, de pensar e de agir; se sentem mais autônomas e seguras e com muitas habilidades com TIC. Essas mudanças geram novos acontecimentos: sair de casa, ingressar no mercado de

trabalho, adquirir independência financeira, realizar o sonho da graduação, aumentar o salário, começar a participar mais ativamente no trabalho e no ciberespaço.

5.2.3 Estágio 1: A desmontagem das narrativas

Responder ‘o que sai das narrativas?’ me levou a ter a visão do todo, não mais como no quadro de sujeitos, mas dos enunciados das narrativas. A partir daqui, reiniciei a desmontagem das narrativas agrupando os pedaços em unidades de significação. Das narrativas construídas com 90 mulheres, extrai 359 fragmentos de *corpus* de dados e organizei em 14 unidades de significação que são as seguintes:

Quadro 12: As Unidades de Significação (US)

Nº	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	QUANT. DE FRAGMENTOS
1	O que motivou a fazer um curso superior à distância	52
2	Sentimentos positivos em diversos momentos da formação	27
3	A interatividade como necessidade humana e para facilitar a aprendizagem	10
4	Oportunidade de acesso e inclusão educacional e digital	18
5	Aquisição de novos conhecimentos relacionados à formação e as habilidades com as TIC	42
6	Aquisição de habilidades e usos avançados das TIC	18
7	Uso dos novos conhecimentos em diferentes contextos – aplicação do conhecimento (letramento)	19
8	Necessidade de atitudes de determinação, iniciativa e autonomia	31
9	Necessidade de autonomia específica para estudar: o autodidatismo	10
10	Dificuldades do curso à distância – condições objetivas, falta de tempo e a não aquisição de conhecimentos	63
11	Situações e relatos de superação, persistência e resiliência	19
12	Visão/reflexão crítica e mudança de atitude – traços de emancipação na vida pessoal, no trabalho, na família	33
13	Crença nas próprias capacidades. Traços de Autoconfiança	11
14	A partir da autoconfiança, geração de Autoafirmação	6
Total:		359

Fonte: elaboração da autora

As 14 unidades de significação foram surgindo enquanto eu lia as narrativas e agrupava os fragmentos por semelhanças, um trabalho complexo, pois muitos fragmentos se relacionavam com mais de uma unidade, caso em que optei pela unidade mais ‘forte’, e algumas vezes, precisei repeti o fragmento com alguma diferença (alguns fragmentos se repetem para dar sentido ao fragmento que o acompanha).

Para facilitar o entendimento de como organizei os fragmentos nas unidades de significação, apresento a seguir a descrição de cada unidade de significação com seus códigos⁹⁵:

Quadro 13: Codificação e definições das unidades de significação.

COD	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
US1	O que motivou a fazer um curso superior à distância	Manifestações sobre os motivos da escolha pela modalidade EaD e pelo curso de Licenciatura.
US2	Sentimentos positivos em diversos momentos da formação	Momentos individuais e com pessoas marcantes na formação das alunas.
US3	A Interatividade como necessidade humana e para facilitar a aprendizagem	Manifestações sobre os ganhos da interatividade on-line, com colegas do curso, docentes e tutores(as).
US4	Oportunidade de acesso e inclusão educacional e digital	Revelações do sentimento de inclusão, muitas vezes dupla (educacional e digital), por meio da EaD.
US5	Aquisição de novos conhecimentos relacionados à formação e as habilidades com as TIC	Manifestações das aprendizagens diversas ocorridas ao longo do curso, tanto de conceitos e técnicas de ensino das disciplinas como relacionadas a computador e internet.
US6	Aquisição de habilidades e usos avançados das TIC	Aprendizagens referentes especificamente aos usos avançados do computador e da internet.
US7	Uso dos novos conhecimentos em diferentes contextos – aplicação do conhecimento (letramento)	Relatos de como e quando as alunas estão usando os conhecimentos adquiridos no curso.
US8	Necessidade de atitudes de determinação, iniciativa e autonomia	Pensamentos sobre o perfil discente para ter sucesso num curso EaD. Às vezes é tido como pré-requisito, outras vezes como resultado do processo de formação na modalidade.
US9	Necessidade de autonomia	Revelações sobre autonomia

⁹⁵ Nos apêndices dessa tese encontra-se o quadro geral das análises.

	específica para estudar: o autodidatismo	estudantil: aprender a aprender sozinha.
US10	Dificuldades do curso à distância – condições objetivas, falta de tempo e a não aquisição de conhecimentos	Manifestações das dificuldades dos cursos à distância: dificuldades objetivas e subjetivas, de ordem contextual e institucional.
US11	Situações e relatos de superação, persistência e resiliência	Marcas de momentos mais difíceis. Relatos de alegria por superar as dificuldades impostas.
US12	Visão/reflexão crítica e mudança de atitude – traços de emancipação na vida pessoal, no trabalho, na família	Manifestações de mudanças de vida, de pensamentos novos, atitudes renovadas e os efeitos disso na vida e na profissão.
US13	Crença nas próprias capacidades. Traços de Autoconfiança	Situações de tomada de consciência das capacidades adquiridas e/ou desenvolvidas
US14	A partir da autoconfiança, geração de Autoafirmação	Situações de confirmação das capacidades adquiridas

Fonte: elaboração da autora.

5.2.4 Estágio 2: estabelecimento de relações: a categorização

Dadas às definições das unidades de significação verifiquei as relações existentes, comparando e contrastando as unidades e avaliei quais categorias de análise poderiam ser extraídas delas. Utilizei o método indutivo, ou seja, arquitetei as categorias a partir das unidades de análises, construídas desde o *corpus*. Caminhando do particular para o geral, resultando em categorias emergentes (MORAES & GALIAZZI, 2013). Considerei as semelhanças, proximidades e as inter-relações entre as unidades e defini as categorias a seguir. Na maioria dos casos, mais de uma unidade de significação se relaciona com uma categoria de análise e algumas unidades se relacionam com mais de uma categoria:

Quadro 14: Codificação e definições das categorias de análises (CA) e suas referências com as unidades de significação.

COD.	CATEGORIAS DE ANÁLISES	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIA DE UNIDADES
CA1	Marcas positivas da formação on-line	Refere-se a todas as manifestações de positividade com a EaD, desde a motivação inicial ao reconhecimento e memória de fatos e pessoas relevantes.	US1 US2 US3 US4
CA2	Aquisição e desenvolvimento de competências	Manifestações das competências cognitivas, operacionais, socioemocionais e femininas adquiridas ou desenvolvidas pelas alunas durante a formação.	US5 US6 US7 US8 US9 US13 US14
CA3	O lugar das TIC na formação on-line	Relações das alunas com as TIC antes e depois da experiência da formação on-line.	US4 US5 US6 US12
CA4	Marcas negativas da formação on-line	Dificuldades encontradas durante a formação, de ordem objetiva e subjetiva.	US10
CA5	Renovação na vida pessoal, social e profissional	Manifestações de efeitos empoderadores em nível pessoal e profissional, mudanças nas formas de pensar, sentir e agir.	US11 US12 US13 US14

Fonte: elaboração da autora.

5.2.5 Estágio 3: captação do novo emergente

A partir das unidades de significação e das categorias de análise, iniciei o terceiro estágio da análise textual discursiva, a captação do novo emergente que é a tematização, a definição de núcleos temáticos para os próximos processos. Das 5 categorias, captei 4 núcleos temáticos. Os núcleos temáticos como novo emergente e suas descrições são os seguintes:

Quadro 15: Descrições dos núcleos temáticos

NÚCLEOS TEMÁTICOS	DESCRIÇÃO
A mulher e a formação profissional em tempo de TIC	Este núcleo agrupa os aspectos contextuais das vidas das mulheres que experimentam uma formação profissional à distância na UFPB Virtual. Quem são essas mulheres? Como vivem? O que fazem? São aspectos emergentes que situam as mulheres professoras, interioranas, de nível socioeconômico baixo, mas que sonham, lutam e conseguem algumas realizações, além de acompanhar as demandas da sociedade da informação, especialmente em contexto de formação.
Maternidade, matrimônio, afazeres domésticos, formação e trabalho produtivo: o tempo feminino e a capacidade de ser flexível	Este núcleo inclui os aspectos das dificuldades e facilidades de realizar uma formação on-line, a ambiguidade do tempo e a capacidade feminina da flexibilidade. Também serão abordadas neste núcleo as questões institucionais que dificultam a realização do curso on-line por mulheres.
As múltiplas aprendizagens de uma formação on-line	Este núcleo envolve a aquisição e/ou desenvolvimento das competências: competências cognitivas (informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo ao longo da vida, que lhe permitem compreender os fatos que acontecem ao seu redor, representando a dimensão do conhecimento); competências operacionais (habilidades de fazer uso produtivo do conhecimento adquirido relacionadas com o saber fazer, a capacidade de aplicar o conhecimento numa ação para um propósito específico); competências socioemocionais (atitudes referidas aos aspectos sociais e afetivos, ligadas ao saber ser e saber conviver); e competências femininas (competências mais exclusivas das mulheres, relacionadas com o pensamento em rede).
Empoderamento individual feminino nos âmbitos: privado, público e em TIC	Este núcleo abrange todos os exemplos de empoderamento e efeitos empoderadores vividos e demonstrados pelas mulheres, numa perspectiva de superação das desigualdades de gênero, desenvolvidos ou potencializados pela experiência da formação on-line. Inclui os efeitos empoderadores do estágio mais individual e peculiar da emancipação, o tornar-se empoderada na vida particular, envolvendo mudanças na forma de pensar, sentir e agir na esfera privada e a tomada de decisões no âmbito da vida pessoal; efeitos no âmbito individual público, o estágio mais social da emancipação individual, o tornar-se empoderada na vida social, envolvendo mudanças na forma de pensar, sentir e agir na esfera social, no trabalho, na ação cidadã mais ampla, na afiliação e participação em

	grupos sociais e tomada de decisões no âmbito da vida coletiva e efeitos no âmbito das TIC, um tipo de empoderamento que está relacionado com a e-inclusão, combinando os estágios de emancipação individual e social, em que a mulher passa a dominar recursos tecnológicos, o que também alteram as forma de pensar, sentir e agir no mundo e sua participação no ciberespaço.
--	--

Fonte: elaboração da autora

A partir disso, segui para o quarto estágio, a construção do metatexto, a comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação. É o momento de “explicar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (MORAES, 2003, p. 191). De escrever os resultados das análises. É o processo ‘auto-organizado’ que produz os resultados finais, que podem não ser criativos e originais, mas revelam o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo se concretize.

TERCEIRA PARTE

RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO



"Educar um homem é educar um indivíduo, mas educar uma mulher é educar uma sociedade"

Rose Marie Muraro

Nesta terceira parte do trabalho apresento os resultados: as análises dos dados coletados pelo método narrativo, as vozes das mulheres em formação online na UFPB Virtual.

ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE MULHERES EM FORMAÇÃO ON-LINE: DESENVOLVIMENTO PESSOAL, PROFISSIONAL E EM TIC

Como foi visto, a política de expansão da educação superior no Brasil é também uma política de formação de professores(as) com perspectivas de alteração na qualidade da educação básica. Também foi visto que as mulheres são a maioria do alunado da EaD no Brasil e na UFPB virtual, o que se associa ao tipo de curso ofertado – Licenciatura – e que a formação via EaD se caracteriza pela flexibilidade, favorecendo as mulheres com encargos familiares, além do trabalho produtivo.

Por outro lado, foi apontado que a tecnologia é considerada um campo masculino e que existe brecha digital de gênero. Ainda foi mostrado que a EaD se insere numa realidade tecnológica/digital e exige estudantes com determinado nível de e-inclusão. Além disso, foram discutidos os conceitos de gênero, de empoderamento e de competências, especificando o empoderamento pessoal e o empoderamento de gênero e as competências femininas.

Apresento, então, os resultados da investigação das narrativas das mulheres alunas da UFPB Virtual, com base na análise textual discursiva, considerando os seguintes núcleos: marcas positivas da formação on-line; aquisição e desenvolvimento de competências; o lugar das TIC na formação on-line; marcas negativas da formação on-line; e renovação na vida pessoal, social e profissional.

Inicialmente quero situar que nas narrativas das alunas aparecem os obstáculos de ordem subjetiva e objetiva na formação profissional na modalidade à distância, mas também surgem perspectivas positivas como a consecução do sonho de inclusão educacional e digital. Esses dois extremos (negativo e positivo) evidenciam tanto a representação quanto a autorepresentação de mulher sob duas formas marcantes.

A primeira consiste em enxergar a mulher como incapaz de aprendizagens intelectuais e técnicas, uma representação advinda do desestímulo de maridos, irmãs(ãos), mães, amigos(as), colegas de trabalho e outras pessoas que duvidam da capacidade da mulher de aprender por se tratar de um curso superior

[considerado difícil], por ser um curso a distância e por ser mediado pelas TIC. Também influencia esta representação a vergonha que muitas mulheres demonstram por não conseguir ‘mexer’ no computador e/ou precisar sempre da ajuda do marido, dos(as) filhos(as) ou de outras pessoas para isso. Esses aspectos se agravam quando as mulheres não recebem a devida atenção técnica e pedagógica da equipe de profissionais da EaD. Outra questão é de ordem socioeconômica como: não ter computador em casa, não ter boa conexão de internet, morar longe do polo, não ter transporte público, não ter dinheiro para custear transporte etc. E, por fim, inúmeros afazeres que uma mulher pode assumir: cuidado com a casa, com o marido, com os filhos e as filhas [às vezes com pai e mãe, netos e netas, sobrinhos e sobrinhas], o trabalho fora de casa etc. A falta de autoconfiança e o desânimo se somam à falta de tempo e de apoio técnico e pedagógico como principais causas da desistência e/ou atraso nos estudos.

A segunda forma, ao contrário da primeira, está em admitir a mulher como capaz, detentora de potencial cognitivo e operativo, uma representação advinda do estímulo de pessoas próximas (que podem ser familiares e amigos(as), professores(as) e tutores(as)). Além disso, provém das facilidades e aptidões pessoais e da rede de amizade e mútua ajuda formada dentro do curso. Igualmente influenciam essa representação as condições objetivas de ter computador e internet de boas condições em casa, ou morar perto do polo, contar com transporte público ou ter dinheiro para custear transporte, e ter tempo disponível para estar no polo ou se dedicar aos estudos. A autonomia, que gera autoconfiança, a ausência de medo de errar (a predisposição ao enfrentamento), o ensaio e erro, o encantamento com as novas aprendizagens e os novos contextos e a busca por informações em fontes on-line seguras completam os elementos necessários para tal representação.

Uma vez iniciado um curso a distância, diante da nova realidade, três tipos de situações são possíveis de acontecer uma vez garantidas as condições objetivas necessárias (ter computador com internet):

- 1) se encantar com o curso e aprender rapidamente a organizar o tempo, os estudos, aprender e usar os recursos das TIC demandados;

2) se encantar com o curso, mas não conseguir organizar o tempo e os estudos e/ou enfrentar dificuldades de aprendizagem, mesmo assim insistir, perseverar, superar e continuar; e

3) se encantar com o curso, mas não conseguir organizar o tempo e os estudos e/ou enfrentar dificuldades de aprendizagem [em geral aliadas a outras dificuldades] e desistir o curso.

Ainda teria a possibilidade de não se encantar com o curso. Entretanto estou partindo do princípio do encantamento, da escolha madura, pensada e acertada.

Deste modo, dentre as três situações, as duas primeiras conferem às alunas um novo tipo de procedimento e atitude. Segundo Lévy (1999), o ensino na modalidade a distância pode trazer em seu âmbito uma nova missão: a de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento do conjunto de *know-how* das pessoas, inclusive os saberes não acadêmicos. *Know-how* é um termo em inglês que significa literalmente "saber como". Portanto, entende-se por *know-how* o conjunto de conhecimentos práticos (fórmulas secretas, informações, tecnologias, técnicas, procedimentos etc.). A meu ver isso é inerente à EaD. E essa missão vem sendo parcialmente cumprida sem muita atenção por parte da instituição, e igualmente sem a devida percepção por parte dos(as) beneficiários(as) da política de EaD.

Nas observações, conversas e depoimentos das alunas encontra-se implícita a conquista do conjunto de *know-how*, além dos saberes acadêmicos, constituindo novos percursos individuais com traços fortes de empoderamento pessoal, conforme se demonstrará na análise a seguir.

CAPÍTULO 6

6 A MULHER E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPOS DE TIC

6.1 Porque essas mulheres optaram por uma formação à distância?

6.2 Quando um curso on-line representa acesso e inclusão

6.2.1 Sentidos de pertencimento: acesso e inclusão educacional

6.2.2 Novos sentidos de pertencimento: acesso e inclusão digital

6.3 Para servir de síntese

CAPÍTULO 6

6 A MULHER E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPOS DE TIC

Quem são as mulheres que estudam Licenciatura pela UFPB Virtual? Como elas vivem? O que elas fazem? Que progressos experimentam e em quais contextos?

Resumidamente estas mulheres são nordestinas⁹⁶, interioranas⁹⁷, de extrato socioeconômico baixo, até então excluídas da educação superior e do uso constante e avançado da tecnologia digital; algumas são casadas, outras são solteiras; umas são jovens com menos de 30 anos outras têm até mais de 60 anos; trabalham fora de casa, algumas como professoras leigas, outras em outros tipos de trabalho pouco prestigiados; ganham pouco e precisam trabalhar muito; precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo; cuidam do lar com as tarefas domésticas, cuidam de filhos e filhas e de outras pessoas, às vezes netos e netas, pais e mães, sobrinhos e sobrinhas; são mulheres que sonham, lutam, são destemidas e conseguem algumas realizações; algumas professam uma fé e participam de igrejas, outras ainda participam de associações, partidos políticos ou grupos de representação profissional; elas não param e tentam acompanhar as demandas da sociedade da informação, especialmente em contexto de formação profissional.

6.1 Porque essas mulheres optaram por uma formação à distância?

Os principais motivos pela escolha da EaD se relacionam com as condições reais de vida, muitas vezes impostas pela trajetória familiar e pelos contextos

⁹⁶ Apenas uma aluna nasceu no Estado do Rio de Janeiro, cujo pai era natural da Paraíba.

⁹⁷ Apenas oito alunas residem em João Pessoa e somente três delas estudam no polo da capital. Elas têm raízes familiares no interior ou são recém-chegadas à capital vindas do interior.

sociais e culturais em que vivem. Como a política de expansão universitária previu, a maioria dos polos da UFPB Virtual⁹⁸ na Paraíba está localizada em cidades distantes daquelas em que as instituições de ensino superior, particulares e públicas, estão presentes⁹⁹. Então, um forte motivo pela opção da EaD é não ter cursos superiores nas proximidades, ainda mais para as alunas que residem em povoados mais afastados e na zona rural. Das 90 alunas que compõem esta investigação, 51 residem em cidades que não têm polos da UFPB Virtual, 6 vivem na zona rural. Elas justificam suas escolhas nesses termos:

Sempre dizia que, se um dia fosse fazer uma faculdade, seria a distância, porque não teria como ir pra faculdade todos os dias.

(S.L.F.L., 38 anos, casada, 3 filhas, 2 netos e 1 neta, coordenadora de programas de educação – Reside em Bom Sucesso - Aluna do polo de São Bento – Mensagens pessoais via Facebook [abril-agosto/2014] – Curso: Licenciatura em Computação – Cursando).

Escolhi fazer o curso a distância por que minha família não aceitava que eu fosse estudar em outra cidade. Então por falta de apoio deles e por falta de recursos também, prestei vestibular para o curso EAD. Obtive a aprovação em 2010, e é a minha primeira graduação.

(A.S.S.F., 23 anos, solteira, sem filhos(as), coordenadora de Educação de Jovens e Adultos - EJA – Reside em Araruna - Aluna do polo de Araruna – Mensagens pessoais via Facebook [abril-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Concluinte).

Eu escolhi o curso de EaD porque sempre gostei de atuar em sala de aula e quando casei, me mudei de cidade e ficava difícil o acesso até a universidade.

(A.B.P.V., 26 anos, casada, 1 filho, professora do 4º ano do Ensino Fundamental – Reside em Mamanguape - Aluna do polo de João Pessoa – Mensagens pessoais via Facebook [junho-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Moro na zona rural [...] e para me deslocar para a universidade presencial [seria] muita contramão.

(L.C.G.L., 22 anos, solteira, sem filhos(as), professora do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Reside em Boqueirão [zona rural – Sítio Zacarias] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [junho-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Moro numa cidade pequena em que para realizá-lo [o curso] tinha que andar 150 quilômetros todos os dias.

(M.P.B., 45 anos, casada, duas filhas – Reside em Bonito de Santa Fé - Aluna do polo de Itaporanga – Mensagens pessoais via Moodle – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

⁹⁸ A distribuição dos polos está no capítulo 1.

⁹⁹ Como demonstrado no capítulo 1, os polos poderiam ser em maior quantidade caso as prefeituras e a própria UFPB se mobilizasse para isso.

Moro no sertão e não tem nenhuma universidade próxima a minha cidade.

(J.A.S., 29 anos, solteira, sem filhos(as), professora da 1ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Igaracy - Aluna do polo de Itaporanga – Mensagens via Google Drive [06/05/2014 19:02:49] – Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Poder cursar um ensino superior em casa [...] sem que eu precisasse sair de casa e morar em outra cidade.

(K.A.S., 24 anos, solteira, sem filhos(as), professora de 2ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Jacaraú - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens via Google Drive [29/04/2014 20:49:19] – Curso: Licenciatura em Letras – Licenciada).

Essas narrativas parecem estar de acordo com a afirmação de Teatini e Neves (2004), sobre a justificativa da EaD no Brasil de democratização e acesso do ensino superior. Para ele e ela, democratizar o acesso, contextualizar os processos de ensino e aprendizagem e contribuir para a solução dos problemas sociais e para o desenvolvimento sustentável do país, justificam a reforma do ensino superior por meio da EaD.

Que motivos levariam uma mulher a escolher um curso superior em EaD se em sua cidade existem cursos presenciais? A vida de muitas mulheres não é fácil: conciliar uma série de tarefas e responsabilidades todos os dias torna o cotidiano exaustivo e alguns planos difíceis de se realizarem, como, por exemplo, a concretização da formação profissional.

Como se sabe tradicionalmente cabe às mulheres, casadas ou não, com filhos(as) ou não, os afazeres domésticos e o cuidar. Somando-se a isso, o trabalho externo remunerado resulta para elas um contexto injusto e fatigante¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Torna-se injusto porque, além de serem menos remuneradas que os homens, exercendo funções equivalentes não houve distribuição dos trabalhos domésticos. Segundo Wolf (1992), as mulheres trabalham mais que os homens, o dobro de horas deles, considerando as tarefas domésticas. Elas representam 50% da população mundial e cumprem quase dois terços do total das horas de trabalho; apenas um décimo da renda mundial é pago a elas, que possuem menos de 1% das propriedades. E como não há comprovação de mudanças radicais na divisão das tarefas domésticas, as mulheres que têm um trabalho remunerado em horário integral ainda fazem todas ou quase todas as tarefas do trabalho doméstico não remunerado que fazia antes. No Brasil, especificamente, no ano de 2009, 90% das mulheres brasileiras realizam trabalhos domésticos comparados a 50% dos homens. Elas dedicam, em média, 26,6 horas por semana para este fim, enquanto eles, 10,5 horas semanais (IPEA, 2012). Uma das bandeiras de luta do Centro da Mulher Brasileira foi contra a falta da ajuda dos homens nos trabalhos domésticos (STUDART, 2003). Segundo o observatório da equidade de gênero, os homens brasileiros trabalham fora de casa seis horas a mais que as mulheres, em média, por semana. A jornada semanal média dos homens é de 42,5 horas, a das mulheres é de 36,2 horas. Mas, no espaço doméstico, as mulheres têm jornadas superiores: 22,3 horas por semana, dedicadas às tarefas domésticas, e eles 10,2 horas. Isso quer dizer que os homens trabalham em média 52,7 horas por semana, e as mulheres, 58,5 horas. (Cf.<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/areas-tematicas/uso-do-tempo>).

Almejando melhores ganhos profissionais¹⁰¹, as mulheres buscam a qualificação sem deixar de fazer nenhuma das atividades que já realizavam. Por isso que dentre os motivos para a escolha da EaD também está a possibilidade de adequar a formação ao tempo comprometido com o trabalho doméstico e assalariado. Os seguintes depoimentos indicam isso:

Por achar mais fácil conciliar os horários do trabalho com o dos estudos.

(E.Z.A., 45 anos, casada, três filhos, técnica de enfermagem – Reside em Belém - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens pessoais via Facebook [Entre abril e julho/2014] – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Oportunidade de fazer uma universidade adequada ao meu tempo.

(J.O.G.A., 48 anos, casada, 2 filhas e 2 filhos, Professora do Ensino Fundamental – Reside em Pombal - Aluna do polo de Pombal – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Cursando, 8º período).

Necessidade de conciliar estudo e trabalho, além da administração de minha vida doméstica.

(K.G.B., 34 anos, casada, sem filhos(as), professora do Ensino Técnico Profissionalizante – Reside em Patos - Aluna do polo de Pombal – Mensagens via Google Drive [06/05/2014 23:16:03] – Curso: Licenciatura em Letras – Licenciada).

Necessidade de adaptação do tempo quanto às responsabilidades do dia a dia, marido, filhos pequenos, adolescente e o trabalho.

(L.F., 40 anos, separada, dois filhos, professora do Ensino Fundamental – Reside em Duas Estradas - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens pessoais via E-mail [] – Curso: Licenciatura em Letras – Licenciada)

Facilidade de estudar em casa ao lado dos filhos; por ter tempo e dinheiro insuficientes.

(N.A.A.L., 29 anos, casada, 2 filhos, professora da 2ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Mari - Aluna do polo de Mari – Mensagens via Google Drive [29/04/2014 19:40:04] – Curso: Licenciatura em Ciências Naturais – Licenciada)

A flexibilidade de tempo para o estudo on-line na EaD é tida, inicialmente, como uma grande vantagem dessa modalidade.

Outros motivos referem-se à realização pessoal e profissional:

Sempre fui fissurada com computador, internet (coisas que não vivo sem), resolvi me inscrever para o curso de Computação [...], pois foi o único que achava que tinha a ver comigo; porque era o que mais tinha aparência com um dos meus prazeres, e tinha muito a me oferecer para melhorar a minha escrita; para ter mais conhecimento e realizar um sonho; era o meu sonho; porque na escola eu gostava dos temas estudados na disciplina de Ciências [...] iria me

¹⁰¹ Esses ganhos profissionais perpassam não apenas no aumento do salário, mas num sentimento autoafirmativo de que são capazes, além do atendimento à lei e às crenças sociais de que uma pessoa ‘formada’ (graduada) sabe suficientemente mais para exercer determinada função.

identificar bastante com o curso; tem muito a ver comigo, a certeza de que estou fazendo o que gosto.

(S.L.F.L., 38 anos, casada, 3 filhas, 2 netos e 1 neta, coordenadora de programas d educação – Reside em Bom Sucesso - Aluna do polo de São Bento – Mensagens pessoais via Facebook [abril-agosto/2014] – Curso: Licenciatura em Computação – Cursando).

Completar a formação profissional.

(G.V.A., 49 anos, solteira, não tem filhos, Professora de Geografia do Ensino Fundamental – Reside em Patos - Aluna do polo de Pombal – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Cursando, 7º período).

Queria me aproximar mais da didática e de como lidar com a pedagogia na escola; solução viável para meus problemas uma vez que sou professora.

(J.S.B.S, 37 anos, casada, sem filhos, professora, coordenadora escolar e tutora presencial – Reside em Duas Estradas - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens pessoais via Facebook [Entre abril e julho/2014]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Desejo de crescer, compartilhar e me aperfeiçoar profissionalmente.

(S.C., professora do Ensino Fundamental – Reside em João Pessoa - Aluna do polo de Conde – Mensagens do Diário da Aprendizente e do perfil da Aluna – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Atuar realmente nesta área da docência.

(M.M.S., coordenadora pedagógica – Reside em Juripiranga - Aluna do polo de Itabaiana – Mensagens do Diário da Aprendizente e do Perfil da Aluna – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Meu objetivo é falar um português culto.

(J.P. – Reside em São Domingos do Cariri - Aluna do polo Cabaceiras – Mensagens via Diário da Aprendizente e Perfil da Aluna – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Pretendia aprender a "ler e escrever". Escrever como vocês escrevem: artigos ou coisas do tipo; por achar o curso muito interessante.

(S.M.B.A.S., casada, 2 filhos [1 com deficiência intelectual], diretora de escola – Reside em São Bento - Aluna do polo de São Bento – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Letras – Desistente).

Pelo desejo de ser aluna da UFPB.

(H.C.A.A.C., 27 anos, casada, sem filhos, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental – Reside em João Pessoa - Aluna do polo de João Pessoa – Mensagens via Google Drive [19/12/2013 11:19:16]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Foi encontrada uma justificativa de cunho político que demonstra uma perspectiva de consciência de direitos: *a oportunidade de ter direito ao curso superior*; e três justificativas relativas à inexistência do curso de Letras Libras na modalidade presencial, da parte das três alunas residentes em Estados vizinhos:

Esse curso não tem presencial ainda, então foi por falta de opção.

(R.N. solteira, sem filhos, – Reside em Caruaru - Aluna do polo de Campina Grande – Mensagens pessoais via Facebook [abril-julho/2014] – Curso: Licenciatura em Libras – Cursando).

Pelo fato de não existir a oferta do curso pretendido na modalidade presencial. (M.N.F.O., 36 anos, casada, 2 filhas, professora do Ensino Superior – Reside em Juazeiro do Norte/CE - Aluna do polo de Pombal – Mensagens via Google Drive [03/05/2014 11:24:23] – Curso: Licenciatura em Libras – Licenciada).

Pela necessidade de fazer uma graduação na minha área de atuação profissional [...] não tem em universidades próximas. (S.C.S.F., 29 anos, solteira, sem filhos(as), professora do Ensino Superior e educação não formal – Reside em Mossoró/RN - Aluna do polo de Pombal – Mensagens via Google Drive [03/05/2014 23:44:24] – Curso: Licenciatura em Libras – Licenciada).

Outra aluna com a ‘doença de Stargardt’, relata toda uma história de tentativas fracassadas com a educação superior presencial devido a dificuldades originadas pela doença. A escolha pelo curso de Letras Libras em EaD se deu por influência de uma amiga, mas logo ela reconhece: *de imediato me identifiquei com essa modalidade de ensino, pois tudo funciona via internet*. Para ela, que reside na zona rural de Campina Grande, a modalidade lhe garante um ensino individualizado.

Como é notória, a opção por esse tipo de formação se dá, principalmente, por questões objetivas e subjetivas. Dentre as subjetivas estão os sonhos e os desejos de alcançarem a educação superior, aparecendo a EaD como a única oportunidade viável inclusão.

6.2 Quando um curso on-line representa acesso e inclusão¹⁰²

Muitas mulheres retomaram seus estudos depois de alguns anos dedicados aos trabalhos de casa, ao cuidado dos filhos e das filhas e, em alguns casos, já como professoras em escolas das cidades, povoados ou sítios onde residem. Fazer essa retomada num tempo marcado pelo advento das TIC e numa modalidade renovada por tais tecnologias pode ocasionar um estranhamento, uma

¹⁰² Como bem lembra Sanfelice (2006, p. 31), exclusão e inclusão são conceitos nossos [atuais] e não se aplica diretamente a todos os contextos históricos. Para ele, a característica da exclusão educacional escolar no Brasil é parte da sociedade que aqui foi se consolidando após a chegada dos europeus e que “a inclusão educacional, como conceito, como direito, é uma preocupação também uma necessidade objetiva das sociedades modernas e contemporâneas”.

sensação de impotência e insegurança para algumas, uma novidade instigante e encantadora para outras, um duplo desafio para todas.

Os sentimentos relacionados aos processos de acesso e inclusão são relatados em duas perspectivas: acesso e inclusão educacional e acesso e inclusão digital; em alguns casos as duas perspectivas estão juntas.

6.2.1 Sentidos de pertencimento: acesso e inclusão educacional

Discorrer sobre sentidos de acesso e inclusão a partir do sentimento da pessoa incluída é discorrer sobre o que se passa quando um ‘bem comum’ ou um ‘bem público’ é alcançado.

Sanfelice (2006, p. 34) anuncia que “a inclusão social dos sujeitos, em todas as instâncias, passou a ser perseguida no nível das justificativas teóricas, nas garantias legais e na elaboração de políticas que a contemplassem”, e foi assim com a expansão da educação superior via EaD.

Na UFPB Virtual, as mulheres alunas relatam uma série de sentimentos ao adentrar como beneficiárias de uma política de inclusão que revelam um pouco das suas particularidades e singularidades:

[a EaD] veio facilitar o acesso universitário; antes eu não queria mais estudar, daí veio essa oportunidade.

(C.B., casada, 1 filho, professora do Ensino Fundamental – Reside em Boa Ventura - Aluna do polo de Itaporanga – Mensagens do perfil da Aparente e pessoais via Facebook – Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Está sendo uma nova oportunidade para dar continuidade à busca de novos conhecimentos e a possibilidade real de concluir uma graduação.

(F.G.F., casada, 1 filha, servidora pública municipal da secretaria de saúde – Reside em Barra de Santa Rosa - Aluna do polo de Araruna – Mensagens via Diário da Aparente – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Agora que eu tenho a oportunidade de me graduar no curso que eu sonhei.

(A.M.C.X.C., casada, 2 filhas – Reside em Cabaceiras - Aluna do polo Cabaceiras – Mensagens do Perfil da Aluna – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Sou professora, leciono na primeira fase do ensino fundamental, só agora tive oportunidade de entrar em um curso superior.

(E.F.S., casada, 3 filhos, professora do Ensino Fundamental – Reside em Cabaceiras [zona rural] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens do perfil da Aprendiz – Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Algumas aberturas de oportunidades de vida são descritas por elas como, por exemplo, melhoria salarial, ascensão funcional, ingresso no mercado de trabalho, melhora do acervo de conhecimento acumulado etc.:

O curso me trouxe o sonhado diploma e proporcionou mais conhecimento, realizar esse curso afetou na minha ascensão profissional.

(T.A.S., 61 anos, solteira, 3 filhos, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental – Reside em São Bento - Aluna do polo de São Bento – Mensagens via Google Drive [30/04/2014 16:58:17]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Afetou meu salário.

(E.N.S., 40 anos, casada, 1 filha e 2 filhos, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Patos [zona rural] - Aluna do polo de Pombal – Mensagens via Google Drive [13/08/2014 21:55:49]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Consegui esse emprego quando ainda estava no 3º período.

(L.C.G.L., 22 anos, solteira, sem filhos, professora do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Reside em Boqueirão [zona rural – Sítio Zacarias] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [junho-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Letras – Concluinte).

As oportunidades que apareceram foram várias [...] em todos os setores que enviei currículo tive a oportunidade de ser chamada.

(A.S.S.F., 23 anos, solteira, sem filhos, coordenadora de Educação de Jovens e Adultos - EJA – Reside em Araruna - Aluna do polo de Araruna – Mensagens pessoais via Facebook [abril-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Concluinte).

São sentimentos de contentamento pelo ingresso em um empreendimento que certamente afetou ou irá afetar nas oportunidades de vida e trabalho. O acesso é visto como positivo, uma abertura de possibilidades, uma oportunidade, e embora seja algo bom, mesmo tendo chegado tardio [para algumas], não é descrito como um direito, exceto para a única aluna já citada que enfatiza isso. Parece mais um presente do Estado ou de Deus [como muitas se referem].

Sobrinho (2013, p. 1) afirma que a educação é um bem público e é essencial que ela “contribua para que o desenvolvimento da economia e da própria sociedade se proceda respeitando o princípio democrático do bem comum”. Esse alerta é necessário para que não se atribuir à expansão do ensino superior, por exemplo, o sentido de uma mera ‘máquina’ a serviço do mercado, tampouco se

pense na democratização da educação superior apenas como uma expansão quantitativa para impulsionar o desenvolvimento econômico, o que é mais provável acontecer numa sociedade capitalista como a nossa. Todavia, numa tentativa de se distanciar disto, é preciso que se pense “a educação como um bem público e direito social”, que tem a formação de sujeitos como alvo essencial e, “por consequência, o aprofundamento da cidadania e da democratização da sociedade” (SOBRINHO, 2013, p. 1).

As narrativas ilustram este sentido de direito garantido uma vez que a experiência da EaD propicia igualdade de acesso. A igualdade social se tornou uma exigência a partir do século XX como sendo a ideia “de que as pessoas devem ser tratadas como iguais em todas as esferas institucionais que afetam suas oportunidades de vida: na educação, no trabalho, nas oportunidades de consumo, no acesso aos serviços sociais, nas relações domésticas e assim por diante” (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996, p. 373). Portanto, pensar em acesso e inclusão é pensar em igualdade social a partir de individualidades e singularidades. A palavra igualdade pode ser substituída por equidade¹⁰³, quando a igualdade respeita as diferenças representadas pelas singularidades. Para Sposati (2010, p. 1) equidade “é um princípio da justiça social que supõe o respeito às diferenças como condição para se atingir a igualdade. Esse princípio permite demonstrar que igualdade não significa homogeneidade, isto é, o não reconhecimento de diferenças entre as pessoas”.

Nesse sentido, Carlos e Vicente (2009, p. 3-4), ao refletirem sobre a inclusão escolar de pessoas jovens e adultas rurais, indagam: “como podemos pensar, desejar ou lutar pela inclusão de um dado sujeito, em uma dada realidade, sem considerarmos a sua singularidade e a especificidade da realidade na qual deverá ser incluído?” Para ele e ela, particularidade e singularidade, identidade e diferença, são constituintes do conceito de inclusão. “O singular constitui o em si do particular, o conjunto daquilo que o faz ser único e diferente do outro”. Assim, inclusão “assinala a existência concreta de sujeitos e territorialidades particulares

¹⁰³ Há no Brasil um observatório da equidade, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), criado em 2003: Ver: <http://www.cdes.gov.br/observatoriadaequidade/default.php> Observatórios em equidade de gênero da América Latina, Caribe e Península Ibérica, da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL): <http://www.cepal.org/oig/#>; Site do Brasil: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/>.

e singulares; que considera, afirma, valora e confere visibilidade às diferenças e às identidades dos jovens, adultos e idosos [...] e da diversidade de territorialidades nas quais estão inseridos e produzem e em função das quais são constituídos como sujeitos específicos”. Assim também penso as mulheres desta investigação e suas particularidades e singularidades superficialmente apresentadas ao longo do trabalho.

6.2.2 Novos sentidos de pertencimento: acesso e inclusão digital

Como já foi dito sobre os ganhos da igualdade social, dentre as oportunidades de vida encontram-se as oportunidades de consumo e acesso aos serviços sociais (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996). Ambos podem se relacionar com as TIC quando pensamos na aquisição de computador e serviço de internet e ainda no acesso, por meio da internet, a livros, documentos, organizações e muitos tipos de serviços.

Quase todas as mulheres alunas da UFPB Virtual participantes desta investigação passaram a ter acesso às TIC com a EaD, não apenas por terem agora à disposição um polo e tutores presenciais, mas igualmente pelo investimento pessoal. Assim elas relatam suas experiências:

A informática veio para minha vida juntamente com o curso, foi quando comprei computador, me informatizei, me inseri neste mundo globalizado.
(S.F.S., 40 anos, solteira, sem filhos(as), Extensionista EMATER – Reside em Itabaiana - Aluna do polo de Itabaiana – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Ciências Agrárias – Licenciada).

O curso contribuiu muito com a minha inclusão digital, pois antes [...] eu era LEIGA [...] não sabia nem pegar no mouse.
(M.A.F.F., casada, professora do Ensino Fundamental – Reside em Itabaiana - Aluna do polo de Itabaiana – Mensagens pessoais via Moodle – Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Eu nunca tinha sentado em frente de um [computador], a primeira vez foi neste curso [...] depois deste curso comprei um e estou acessando de minha casa.
(G.S.P., 56 anos, viúva, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Conde - Aluna do polo de Conde – Mensagens do Diário da Aprendente – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Antes de prestar o vestibular eu nem tinha computador, depois do resultado aprovada, eu comprei e instalei a internet em casa; eu adquiri o computador depois que passei na UFPB virtual.

(R.N., solteira, sem filhos, – Reside em Caruaru - Aluna do polo de Campina Grande – Mensagens pessoais via Facebook [abril-julho/2014] – Curso: Licenciatura em Libras – Cursando).

São comuns as afirmações de que todas as pessoas já vivem incluídas na cultura digital e de que não existe mais ninguém, na atualidade, que não tenha tido contato com alguma tecnologia digital, especialmente no Brasil, que é o 2º país de maior acesso diário à rede facebook, onde o governo tem investido na democratização digital com os telecentros¹⁰⁴ e programas de inclusão digital; onde há inúmeras *lanhouses*¹⁰⁵; quando vemos computadores chegando às escolas públicas. Difícil é acreditar que alguma cidadã brasileira nunca tenha ‘*sentado em frente de um computador*’ ou ‘*não sabia nem pegar no mouse*’. Todavia, na minha experiência, não somente na UFPB Virtual¹⁰⁶, já encontrei muitas mulheres que não haviam tido a oportunidade de vivenciar uma relação com as TIC antes do ingresso na educação à distância. Isto corrobora o argumento sobre a brecha digital de gênero (CASTAÑO, 2008; CASTAÑO *et al*, 2009), enfatizada no capítulo 1, onde é demonstrado que as mulheres se encontram em desvantagem com relação aos homens quando se trata de inclusão digital. E como vimos, causa brecha cognitiva porque exclui da educação (PÉREZ RUL & DOMÍNGUEZ, 2012).

Para quem prosseguiu o curso, o acesso proporcionou algumas mudanças positivas que se transformaram em inclusão digital e empoderamento em TIC, como veremos adiante.

¹⁰⁴ O Ministério das Comunicações afirma que no Brasil existem 7.755 telecentros e que eles são “espaços sem fins lucrativos, de acesso público e gratuito, com computadores conectados à internet, disponíveis para diversos usos. O objetivo é promover o desenvolvimento social e econômico das comunidades atendidas, reduzindo a exclusão social e criando oportunidades de inclusão digital aos cidadãos” (Cf. <http://www.mc.gov.br/telecentros>). Sendo que no Estado da Paraíba há apenas 3 telecentros ativos nos municípios de Cabedelo, Campina Grande e Cuité (Cf. <http://www.redetelecentro.com.br/portal/>).

¹⁰⁵ É um estabelecimento comercial onde, à semelhança de um cyber café, as pessoas podem pagar para utilizar um computador com acesso à Internet e a uma rede local. Segundo a Associação Brasileira de Centros de Inclusão Digital (Abcid), no Brasil, entre dezembro de 2009 a dezembro de 2012, cerca de 48 mil estabelecimentos fecharam as portas. O setor aguarda a entrada em vigor de regulamentação aprovada em 2011 e em tramitação no Senado. O projeto também define as *lan houses* como “centros de inclusão digital”, prevê parcerias com o governo em projetos educacionais e estabelece prioridades para os estabelecimentos em linhas de financiamento para compra de computadores. (Cf. <http://www.abcid.org.br/>)

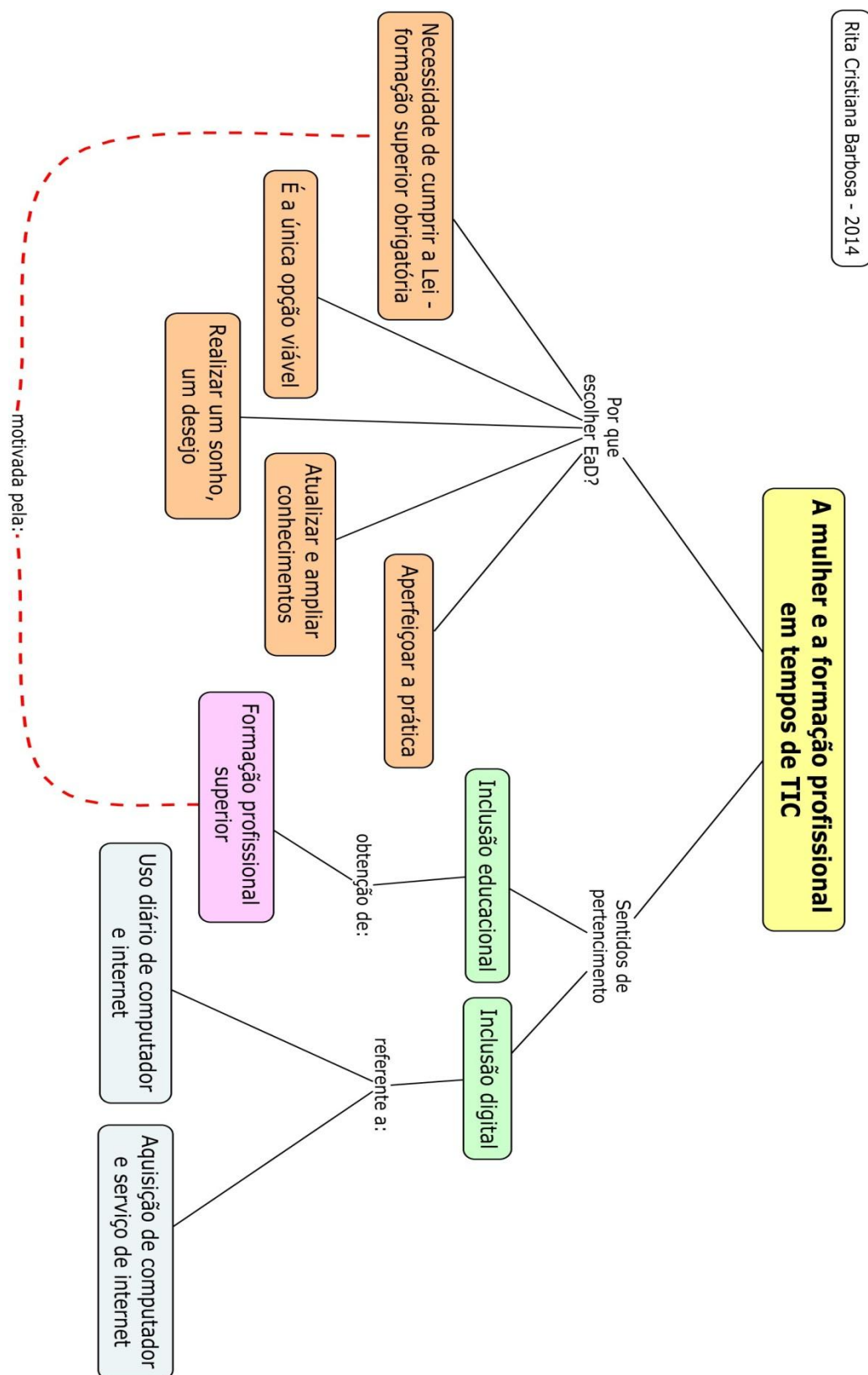
¹⁰⁶ Infelizmente, dentre as muitas que me contavam no diário da aprendente ou em mensagem pessoal via plataforma moodle, não continuaram no curso, participando do alto índice de evasão.

Por ora, é importante ressaltar ainda que a educação em todos os níveis, e em especial em nível superior de formação de professores e professoras, deve tomar para si a responsabilidade de contribuir para a inclusão digital. Nas últimas décadas, têm se investido na preparação profissional de docentes no uso das tecnologias e melhoria da qualidade desse uso, no entanto, embora a maioria já utilize computadores em suas salas de aula, muitas vezes são usados para exercícios práticos ao invés de tarefas mais sofisticadas e projetos, tais como projetos de multimídia e de ensino (ABBOTT e BIEVENUE *et al*, 2010).

No caso da docência na educação básica, dela se espera um trabalho pedagógico intencional e sistematizado de construção de condutas e formação integral de sujeitos. Segundo Severino (2001, p. 7), a prática de ensinar “não passa apenas informações, mas, sobretudo um procedimento”. O ato de educar é “mais que um discurso em sentido estrito”, é um conjunto de práticas do cotidiano educacional que formam “um *ethos*, um modo de ser e de viver”. Esse modo de ser e de viver deve observar as mudanças gerais da atualidade e as especificidades das novas gerações, consideradas nativos digitais (PRENSKY, 2001).

Computador e acesso à internet já são instrumentos de estudo e de trabalho para docentes e discentes. O uso das tecnologias digitais por docentes diversifica e amplia as concepções e os modelos pedagógicos, apontando a necessidade de mudanças em direção a um novo processo de educação que “é exigido tanto para se trabalhar na internet, quanto para se desenvolver a capacidade de aprendizado numa economia e numa sociedade baseadas nela” (CASTELLS, 2003, p. 212). É interessante pensar que, discentes de cursos de formação docente on-line possam vislumbrar uma dupla formação docente, já que a experiência num curso on-line pode instrumentalizar para o uso das TIC na educação básica.

6.3 Para servir de síntese



Mapa conceitual 1: A mulher e a formação profissional em tempos de TIC. Rita Cristiana Barbosa.

2014

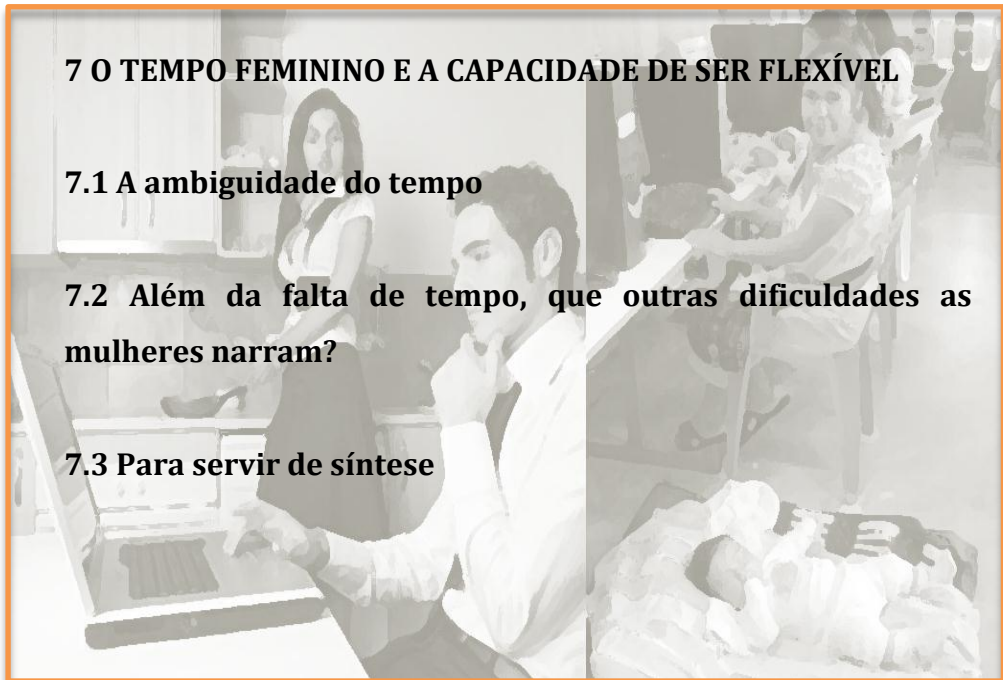
CAPÍTULO 7

7 O TEMPO FEMININO E A CAPACIDADE DE SER FLEXÍVEL

7.1 A ambiguidade do tempo

7.2 Além da falta de tempo, que outras dificuldades as mulheres narram?

7.3 Para servir de síntese



CAPÍTULO 7

7 O TEMPO FEMININO E A CAPACIDADE DE SER FLEXÍVEL

Uma das competências específicas da mulher, segundo Fisher (2001), é ter a capacidade para pensar e fazer várias coisas simultaneamente. Talvez seja por esta razão que a maioria das mulheres consegue suportar sua dupla ou tripla jornada de trabalho, empregos assalariados mais o trabalho doméstico. O costumeiro hábito de administrar o cotidiano de modo que mais de uma atividade possa ser realizada num só tempo confere a muitas mulheres a possibilidade concreta de realizarem uma graduação on-line além de tudo o que já realiza. Ademais, no Brasil, a divisão de turnos escolares é de manhã (7h00min às 11h00min), tarde (13h00min às 17h00min) e noite (19h00min às 22h00min). E muitas professoras trabalham nestes três turnos. Esse é um ponto a considerar ao se abordar o tempo feminino.

O outro ponto a considerar é que dentre as principais características e vantagens atribuídas à EaD via TIC encontram-se a mediação didático-pedagógica ocorrida com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, que ocasiona a ampliação do potencial cognitivo, e a flexibilidade de tempo e de lugar, ultrapassando os limites geográficos para possibilitar o acesso à aprendizagem e o desenvolvimento de competências (MUNDIM, 2006; DEMO, 2006; BRASIL, 2005). Desse modo, as características da EaD mais enunciadas por autores(as) fazem referência ao lugar-tempo e aos artefatos tecnológicos.

No caso das mulheres, o seu lugar-tempo no mundo, suas formas de sociabilidade e sua relação com artefatos tecnológicos contêm especificidades de gênero, que merecem atenção. Mesmo que a flexibilidade de lugar e de tempo para o estudo on-line seja tida como a principal vantagem dessa modalidade, é preciso considerar que o lugar-tempo das mulheres se refere à organização de suas vidas frente ao novo desafio de estudar e trabalhar, mas não só isso, de estudar de uma forma diferente, nunca antes imaginada. Estudar numa classe sem paredes, sem porta, sem quadro, sem um(a) professor(a) à frente... Estudar em uma turma que

nunca se encontra no mesmo lugar nem ao mesmo tempo... Estudar no sítio ou em pequenas cidades, lugares às vezes esquecidos, isolados, inimaginados... Estudar sozinhas, com um computador, *internet* e livros... Estudar num tempo em que um dos valores culturais e sociais é estar atualizado com o desenvolvimento de TIC... Estudar com a exigência de familiaridade com elementos tecnológicos e digitais quando esta ocupação ainda é um território tradicionalmente ocupado por jovens e por homens... E, acima de tudo, estudar para se qualificar profissionalmente ao mesmo tempo em que exerce sua profissão... Não é tarefa trivial! Muitas mulheres relatam exatamente esses sentimentos:

Eu acho a EaD um curso eficaz e de boa qualidade, mas requer força de vontade, pois não é fácil estudar sozinha sem a companhia de um professor por perto para tirar as nossas dúvidas. Eu considero que é mais difícil que o presencial pelo fato da falta de interação real com o professor [...].
(A.B.P.V., 26 anos, casada, 1 filho, professora do 4º ano do Ensino Fundamental – Reside em Mamanguape - Aluna do polo de João Pessoa – Mensagens pessoais via Facebook [junho-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Esta “falta” pode ser suprida com a ‘presença virtual’, mas nem todas as pessoas que abraçam trabalhar com a educação on-line entendem e/ou conseguem tal presença. Adiante retorno a este aspecto.

Sabe-se que a cultura da EaD está sendo construída sob as exigências da vida contemporânea: muito trabalho, pouco tempo, uso cotidiano e frequente de TIC, desenvolvimento profissional continuado e novas aprendizagens ao longo da vida. Nesse contexto, a EaD oferece flexibilidade de horários e maior autonomia no estudo, o que pode favorecer indivíduos que trabalham e, em especial, mulheres, que às vezes têm longas jornadas de trabalho, permitindo a conciliação entre estudo, trabalho e as obrigações domésticas no cotidiano já como visto. Segundo Abbott e Bievenue *et al* (2010), pesquisas nos EUA também apontam esses aspectos como vantagens dos cursos on-line. Segundo tais pesquisas, os relatos de mulheres incluem a capacidade de assistir às aulas a partir de casa e realizar trabalhos quando outras responsabilidades relacionadas com a família foram concluídas, semelhantemente às revelações das mulheres desta investigação. Algumas mulheres somente conseguem tempo para estudar depois que todos da casa descansam:

O horário de dormir foi alterado, pois iniciei o curso com uma filha de dois anos e conclui com outra com a mesma idade. Ou seja, aumento na família. Por ser meu esposo e eu alunos do mesmo curso precisávamos revezar com as meninas para poder estudar. E muitas vezes só era possível estudar quando as duas estavam dormindo.

(M.N.F.O., 36 anos, casada, 2 filhas, professora do Ensino Superior – Reside em Juazeiro do Norte/CE - Aluna do polo de Pombal – Mensagens via Google Drive [03/05/2014 11:24:23] – Curso: Licenciatura em Libras – Licenciada).

Geralmente os meus dias são bem loucos, leciono a disciplina de Física, o que requer dedicação na preparação das aulas. Tenho o tempo dividido nos afazeres domésticos e já não tenho nenhuma atividade social como diversão, visto que, com um filho de 4 anos, hiperativo, que requer toda minha atenção, só consigo estudar após as 23h00min quando todos estão dormindo. Dessa forma, as atividades da Universidade estão presentes no meu pensamento até mesmo quando estou dormindo.

(L.F., 40 anos, separada, dois filhos, professora do Ensino Fundamental – Reside em Duas Estradas - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens pessoais via E-mail [14/3/2013] – Curso: Licenciatura em Letras – Licenciada).

São relatos bem próximos do que Perista (2004, p. 2) argumenta: “a standardização do tempo, a sua divisibilidade em horas, minutos e segundos criou nas sociedades hábitos de controle e de uso do tempo como um recurso utilizado até à exaustão, pois a noite e as condições climáticas inóspitas deixaram de ser, na sua generalidade, limites ao uso do tempo”. A autora continua lembrando que as TIC, “pondo ao dispor de empresas e dos cidadãos, computadores portáteis, correio eletrônico, telefones celulares, entre outras inovações, permitem a multiplicidade dos espaços de trabalho (a casa, o local de férias, o meio de transporte...) e a transversalidade da ligação ao trabalho independentemente do local em que o indivíduo – trabalhador – se encontre” (p. 2). A EaD também se insere nesse contexto permitindo a multiplicidade dos espaços de estudo/formação. E, como se referiu L.F., a universidade entra em casa e já não é possível ter lazer, pois é preciso ampliar o tempo para mais um compromisso assumido e esse compromisso invade todos os horários que antes supostamente estavam livres.

Nesse sentido, parece que as TIC, assim como outras tecnologias, trouxeram falsas promessas. Perista (2004, p. 2), afirma que elas “não tiveram o efeito esperado de redução de tempo de trabalho, mas por sua vez contribuíram para que este aumentasse entrando no espaço doméstico”. Lévy (1999, p. 216) lembra, por exemplo, de algumas tecnologias que supostamente fariam ‘ganhar

tempo': "as geladeiras, freezers, lavadoras de roupa, lavadoras de louça, aspiradores, detergentes avançados e outros não 'liberaram a mulher'", mas ao contrário, por permitirem elevação nos padrões de ordem, higiene e limpeza, acarretaram o aumento da duração da jornada de trabalho delas.

Outra questão é a organização do tempo e das tarefas no espaço doméstico, tradicionalmente marcadas pela desigualdade de gênero. Mesmo que a aluna M.N.F.O. tenha exposto a parceria do marido no revezamento com o cuidado das crianças e o estudo, e talvez, no uso do computador, é possível que ela tenha ficado em desvantagem. Abbott e Bievenue *et al* (2010) relatam que quando as mulheres fizeram curso on-line com os homens relataram que tiveram menos acesso a computadores do que eles, devido à necessidade de partilhar um computador com outros membros da família.

7.1 A ambiguidade do tempo

Nesta investigação são consideradas duas facetas do tempo. Se por um lado ele pode ser o elemento que vai possibilitar a formação on-line, por outro lado ele será o maior problema. É visto positivamente quando proporciona a administração de todos os projetos e atividades das mulheres no tempo disponível, mas é visto negativamente quando elas não têm tempo para leitura, estudo e pesquisas, nem para realização das tarefas propostas ou até mesmo para as participações nos fóruns de discussão e outras oportunidades de interatividade on-line e off-line¹⁰⁷.

Nos seus relatos encontramos considerações positivas sobre o tempo da EaD:

Eu acho o curso eficaz porque temos tantos compromissos e às vezes não temos tempo disponível para estar em uma sala de aula presencial e o curso a distância nos proporciona planejar o horário de estudo de acordo com as

¹⁰⁷ Algumas interações são on-line, chamadas de síncronas, que permitem uma comunicação simultânea entre os(as) participantes, ou seja, em tempo real, como é o caso do *chat*, da videoconferência, da teleconferência e audioconferência. As off-line são as assíncronas, que permitem uma interação em tempo diferenciado, como o fórum, o diário, o e-mail.

nossas necessidades, de pessoas que tenham a vida muito corrida e compromissos como filhos pequenos, como foi no meu caso, que minha filha tinha apenas 3 meses quando comecei. As facilidades são: planejar o horário de estudo; não ter que chegar na hora certa de aula.

(P.M.B.M., 30 anos, casada, 1 filha, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental e da Educação Infantil – Reside em João Pessoa - Aluna do polo de João Pessoa – Mensagens via Google Drive [30/04/2014 18:56:33]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Acho que o curso é eficaz devido ter que trabalhar um horário e ter duas crianças bem pequenas que demandam muito tempo nos cuidados. Eu tinha como organizar a minha rotina dentro dos horários que eu dispunha no decorrer do dia, diferentemente de um curso presencial que tem seus horários já definidos de estudo.

(N.D.N., 27 anos, casada, 2 filhos, professora da Educação Infantil – Reside em Campina Grande - Aluna do polo de Campina Grande – Mensagens via Google Drive [18/12/2013 22:28:20]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Os depoimentos de P.M.B.M. e N.D.N. sintetizam quase todas as demais narrativas positivas com relação à flexibilidade de tempo, como:

As facilidades do curso são: organização do tempo para otimização dos estudos, possibilidade de estudar de acordo com a minha disponibilidade de tempo.

(H.P.F.V., 44 anos, casada, 1 filha e 1 filho, professora do Ensino Médio – Reside em Patos - Aluna do polo de São Bento – Mensagens via Google Drive [04/05/2014 17:32:27]– Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Licenciada).

É vantajoso poder organizar o horário de estudo de acordo com o tempo disponível.

(M.L.G.F., 53 anos, casada, 1 filha e 2 filhos, professora da 2ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Patos - Aluna do polo de São Bento – Mensagens via Google Drive [22/01/2014 19:31:05]– Curso: Licenciatura em Matemática – Licenciada).

A questão do tempo, de você poder estudar a qualquer momento, responder atividades em tempo real é uma facilidade.

(K.A.S., 24 anos, solteira, sem filhos(as), professora de 2ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Jacaraú - Aluna do polo de Duas Estradas– Mensagens via Google Drive [29/04/2014 20:49:19] – Curso: Licenciatura em Letras – Licenciada).

Porém, há uma crença equivocada de que um curso a distância não exige muito tempo. Então, como não se tem tempo para fazer um curso presencial, é possível fazer um curso pela Internet. Essa crença se desfaz logo no início do curso e em alguns casos destrói o sonho que começava a se realizar. É que o tempo pode ser ‘amigo’ e ‘inimigo’:

Consegui concluir o primeiro período¹⁰⁸ na quinta tentativa e estou na segunda do 2º período. Isto se dá, principalmente por dispor de pouco tempo disponível, vivemos numa corrida desenfreada. Parece que não estamos vivendo, estamos apenas correndo, não se sabe atrás do que. São muitas atividades cotidianas, pois sou dona de casa, mãe de dois filhos (um especial) e trabalho fora 8h por dia. Onde trabalho, não posso acessar o *moodle* ou ler, ficando muito difícil concluir os trabalhos.

(S.M.B.A.S., 44 anos, casada, 2 filhos [1 com deficiência intelectual], diretora de escola – Reside em São Bento - Aluna do polo de São Bento – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Letras – Desistente).

A ex-aluna S.M.B.A.S. desistiu do curso após insistir e fracassar. Ela foi a única aluna evadida participante desta pesquisa. Tem um filho de onze anos e outro de nove com deficiência intelectual e traços autistas. Tinha um sonho: “era me graduar, pelo menos em Enfermagem, já que a Medicina era um sonho distante de uma filha de agricultores pobres, que não podiam sustentar uma filha na capital para fazer Medicina”. Com uma bolsa de estudos, ela concluiu o curso do Magistério numa escola Normal e tornou-se professora. Conta um pouco da empolgação inicial da EaD em sua cidade e de quando as dificuldades começaram a surgir e o tempo, amigo, se torna inimigo:

O curso a distância apareceu na minha cidade como uma revolução no nosso contexto, pois seria a oportunidade para muitos profissionais que não tiveram a chance de frequentar um curso presencial, pois a cidade ainda não dispõe deste recurso. Fizemos o vestibular, foi um evento e tanto, bem concorrido, muita empolgação. Eu optei pelo curso de Letras por sempre me amarrar na Língua Portuguesa, e principalmente por desejar saber escrever e ler bem. Mas quando passaram as primeiras semanas começaram a chegar as barreiras, era muita coisa pra ler, e todos os dias tinha que visitar a plataforma para não perder prazos. Nesta época havia um agravante, eu não tinha computador em casa e tinha que ir ao polo para fazer tudo. Por outro lado, era mãe e dona de casa, sem secretária do lar e trabalhando fora dois expedientes. Fui vendo que era quase impossível acompanhar e manter as atividades em dia [...] Meu filho já estava sendo atendido por psicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional e a gente tinha que sair com ele para estes atendimentos. Mesmo eu já tendo computador com internet em casa não consegui.

(S.M.B.A.S., 44 anos, casada, 2 filhos [1 com deficiência intelectual], diretora de escola – Reside em São Bento - Aluna do polo de São Bento – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Letras – Desistente).

¹⁰⁸ Segundo o Art. 53 do Regimento Geral da UFPB, os cursos de graduação terão duração de dois períodos letivos ao ano, de 90 (noventa) dias de duração de trabalhos escolares efetivos, correspondentes a 15 (quinze) semanas cada um, para os sistemas de crédito e seriado semestral (excluído o tempo reservado aos exames finais). (Cf. <http://www.ufpb.br/sods/secretaria/regpage.htm>)

Quando a mulher percebe que a sonhada formação é uma atividade complexa a mais na sua lista infindável de atividades, surgem as dificuldades e o desânimo. E, com isso, surgem também os fracassos e as desistências. Nesse sentido, a EaD como política de inclusão se torna excludente, porque só poderá beneficiar algumas pessoas.

Semelhantemente a S.M.B.A.S., outras mulheres também relatam seus cotidianos complicados e os desejos de conciliar tudo no tempo que têm:

No final do primeiro período sem esperar engravidei, mas consegui concluí-lo. Mas, no segundo precisei trancar e o seguinte também. Estou retornando agora, na esperança de ter tempo e ser um pouco mais ágil. Será um pouco difícil, pois algumas atividades as realizo com meu bebê no braço “querendo me ajudar” [...] É difícil, tenho muito o que aprender, a cada dia surgem novas informações, até minha filha de 8 anos me ajuda, mas só assim poderei conseguir esse meu objetivo.

(A.N.I., casada, 1 filho e 1 filha, professora do Ensino Fundamental. Reside em Itabaiana - Aluna do polo de Itabaiana - Mensagem pessoal via Moodle - Curso: Licenciatura em Letras - Cursando).

As dificuldades me fazem ter mais impulso e vontade de chegar aonde eu quero. Acordo todos os dias às 4h50min da manhã para trabalhar. Tenho dois filhos: uma menina de oito anos e um menino de um ano e dez meses. Deixo os meus filhos em uma creche comunitária. Sou diarista na área de locução [...] Já fui reprovada por três vezes, mas, essas reprovações me serviram como aprendizado e experiência.

(L.N., casada, 1 filho e 1 filha, diarista de locução - Reside no Conde - Aluna do polo do Conde - Mensagens do Diário da Aprendizente - Curso: Licenciatura em Letras - Cursando).

Criar um ambiente para estudar é muito difícil aqui, pois a minha casa é sempre cheia. Trabalho os dois horários e em casa quando chego, minha neta pula no meu colo. E agora, que a minha filha vai voltar pra faculdade, eu que vou cuidar do bebê.

(S.L.F.L., 38 anos, casada, 3 filhas, 2 netos e 1 neta, coordenadora de programas de educação - Reside em Bom Sucesso - Aluna do polo de São Bento - Mensagens pessoais via Facebook [abril-agosto/2014] - Curso: Licenciatura em Computação - Cursando).

Tem uma outra questão interessante que é a relação tempo-lugar. Elas estudam no ambiente doméstico, que é um espaço de múltiplas demandas e atividades. E por realizar o curso em casa, em meio às demandas familiares e domésticas, é visível a quantidade de dificuldades embutidas na realização de uma graduação à distância nos relatos acima, especialmente pelo fato de ser uma mulher e assumir o papel cultural (doméstico/materno) a ela atribuído. Para

Perista (2004, p. 6) “o tempo é repartido, para a maioria da população feminina, num ‘infundável’ número de actividades, [...] todas estas actividades exigem, para a sua concretização, tempo, o qual é completamente subestimado em termos de valor social e económico”. O tempo em geral é descrito como barreira primária para prosseguir na EaD e para ter sucesso no curso. Às vezes não é apenas uma questão de organização do tempo, mas a sua insuficiência.

Algumas narrativas demonstram a angústia construída ao longo dos dias, quando a aluna inicia os estudos de uma disciplina e no contínuo das aulas percebe que não consegue acompanhar como gostaria. Trago um relato que demonstra a sentimentos diferentes em dois dias do mesmo mês, no início a esperança, no final a preocupação de não conseguir concluir:

As atividades são muitas, mas, tenho me esforçado muito para efetuá-las. É bem difícil quando se trabalha! Mas a minha vontade é tão grande, que supera qualquer dificuldade. Saio pra trabalhar às 6h00min da manhã e só chego às 5h00min da tarde, portanto tenho apenas a noite pra fazer meus exercícios e as outras coisas. Ainda bem que todas as atividades são em forma de texto on-line! [17.09.11]

Nooossa! Perdão aos professores e tutores, mas, tá difícil!

São tantas atividades, que nem sei por onde começar. Tenho tentado encontrar tempo suficiente para realizar todas, mas trabalho e é muito difícil conseguir fazer tudo [...] Ao iniciar uma faculdade nunca imaginei a responsabilidade que levava comigo. [28.09.11]

(M.M.R. – Reside em Ribeira - Aluna do polo Cabaceiras – Mensagens via Diário da Aprendizagem – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Esses discursos revelam preocupações com o gerenciamento do tempo para o curso. Esse aspecto [gerenciamento do tempo], Palloff & Pratt (2004) chamam de comprometimento e afirmam que um curso a distância utiliza um tempo total 2 ou 3 vezes maior que um curso presencial. Isso porque há o tempo on-line e o tempo off-line a ser dispensado aos estudos. Deste modo, parece que o(a) discente de EaD estuda mais do que num curso presencial. Para Mercado (2007), o tempo gasto nas aulas virtuais frequentemente excede o das aulas presenciais equivalentes, porque as discussões on-line exigem maior tempo, inclusive para ler as discussões e elaborar análises mais aprofundadas. Segundo este autor, “a falta de tempo pode ser crítica para muitos estudantes online, seja por uma inadequada organização pessoal, seja por excesso de trabalho no

ambiente de trabalho, ou por não conciliar adequadamente o tempo que se dedica à formação com as obrigações laborais e familiares” (MERCADO, 2007, p. 6-7).

7.2 Além da falta de tempo, que outras dificuldades as mulheres narram?

Um grande problema para as mulheres realizarem uma formação à distância é a falta de tempo: para ler, estudar, pesquisar, participar do AVA, fazer as atividades propostas, cumprir prazos, assistir aulas presenciais, estudar para as provas avaliativas. Porém, caso elas tivessem tempo, não existiriam outras dificuldades? As narrativas revelam que o tempo é apenas um dos problemas.

As mulheres relatam diversos obstáculos relacionados à organização do tempo. Como quase todas têm um emprego remunerado [apenas uma aluna ainda não trabalha e uma está desempregada dentre as que narraram autobiografia], grande parte do tempo delas, 8 a 10 horas por dia, é dedicado a ele, considerando as atividades da docência que são feitas ou concluídas em casa, como é o caso dos planejamentos, elaboração de atividades, correções etc. Logo, os encontros presenciais e a aplicação de exame avaliativo presencial se tornam grandes problemas no caminhar do curso. Assim elas se referem:

As dificuldades foram a distância do polo e o estágio ser em Pombal [na cidade do polo].

(E.N.S., 40 anos, casada, 1 filha e 2 filhos, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Patos [zona rural] - Aluna do polo de Pombal – Mensagens via Google Drive [13/08/2014 21:55:49]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Os deslocamentos durante as provas presenciais, tendo em vista que as datas realizavam-se na semana, o que por vezes impossibilitava o trabalho.

(S.C.S.F., 29 anos, solteira, sem filhos(as), professora do Ensino Superior e educação não formal – Reside em Mossoró/RN - Aluna do polo de Pombal – Mensagens via Google Drive [03/05/2014 23:44:24] – Curso: Licenciatura em Libras – Licenciada).

Os períodos de aulas presenciais e provas (pelo fato da distância entre a minha cidade e os polos, atrelado a falta de transportes de linha [transporte público] e o meu trabalho).

(M.L.G.F., 53 anos, casada, 1 filha e 2 filhos, professora da 2ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Patos - Aluna do polo de São Bento – Mensagens via Google Drive [22/01/2014 19:31:05]– Curso: Licenciatura em Matemática – Licenciada).

Aulas práticas realizadas em outros Municípios.

(A.S.S.F., 23 anos, solteira, sem filhos, coordenadora de Educação de Jovens e Adultos - EJA – Reside em Araruna - Aluna do polo de Araruna – Mensagens pessoais via

Facebook [abril-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Concluinte)

Percebe-se que por mais que a presença física seja valorizada como importante, sua efetivação torna-se um problema porque não há tempo para o encontro presencial, nem para o deslocamento de lugar. Lugar e tempo, paradoxalmente, são barreiras para a educação à distância. Ao mesmo tempo em que esses momentos presenciais são apontados como um dos melhores acontecimentos durante o curso, o fato de eles ocorrerem, geralmente, em dias úteis, durante várias horas seguidas e em um lugar específico [um dos polos] para atender estudantes de vários polos ao mesmo tempo, acarreta alguns prejuízos devido ao horário de trabalho e a não dispensa para assistir as aulas, assim como devido às distâncias.

Uma estratégia utilizada pela UFPB Virtual para otimizar o tempo e os recursos financeiros destinados a passagens e hospedagens de professores(as), tutores(as) e outros membros da equipe, é concentrar aulas presenciais num mesmo polo e provas de diversas disciplinas num mesmo dia. Pode ser uma estratégia viável do ponto de vista institucional, porém não é o ponto de vista das cursistas e dos processos de aprendizagem. A aluna S.M.B.A.S. narrou um caso de discriminação com professores(as) que estudam a distância:

Onde trabalho não posso acessar o moodle ou ler, ficando muito difícil concluir os trabalhos. Meus colegas que estudam fora podem sair mais cedo, mas os virtuais, como a sala de aula está aberta 24hs por dia, não têm esse direito, como se não precisássemos dormir.

(S.M.B.A.S., 44 anos, casada, 2 filhos [1 com deficiência intelectual], diretora de escola – Reside em São Bento - Aluna do polo de São Bento – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Letras – Desistente).

Ou seja, os(as) colegas que fazem formação presencial são liberados de parte da carga-horária de trabalho para deslocamento e frequência às aulas presenciais enquanto os(as) que fazem cursos à distância não são.

Isso demonstra que a política de inclusão e formação profissional não garante direitos iguais para quem usufrui dela nas modalidades presencial e on-line, que já exclui quando deveria incluir com equidade.

Outra dificuldade relacionada, que inviabiliza o bom aproveitamento dos estudos, é a quantidade de provas aplicadas no mesmo dia conforme elas narram:

Uma das desvantagens para o aluno da EaD são as provas presenciais que são todas realizadas em apenas 1 ou 2 dias.

(A.S.S.F., 23 anos, solteira, sem filhos, coordenadora de Educação de Jovens e Adultos - EJA - Reside em Araruna - Aluna do polo de Araruna - Mensagens pessoais via Facebook [abril-setembro/2014] - Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas - Concluinte).

Mas 5 provas de disciplinas diferentes no mesmo dia é puxado, independente do curso, raça ou etnia.

(S.L.F.L., 38 anos, casada, 3 filhas, 2 netos e 1 neta, coordenadora de programas d educação - Reside em Bom Sucesso - Aluna do polo de São Bento - Mensagens pessoais via Facebook [abril-agosto/2014] - Curso: Licenciatura em Computação - Cursando).

As provas, tinha dia, que fazíamos 3 e não dava tempo estudar;

(J.A.S., 29 anos, solteira, sem filhos, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental - Reside em Igaracy - Aluna do polo de Itaporanga - Mensagens via Google Drive [06/05/2014 19:02:49]- Curso: Licenciatura em Pedagogia - Licenciada).

Chegando as provas presenciais o nervosismo e a atenção aumentava [...] deveriam ser de uma maneira mais fácil e compreensível, até mesmo porque cansa muito o aluno fazer duas provas no mesmo período.

(F.T.S.D., - Reside em Araruna - Aluna do polo de Araruna - Mensagens via Diário da Aparente- Curso: Licenciatura em Letras - Cursando).

É cansativo mais de uma prova extensa marcada para o mesmo dia.

(H.C.A.A.C., 27 anos, casada, sem filhos, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental - Reside em João Pessoa - Aluna do polo de João Pessoa - Mensagens via Google Drive [19/12/2013 11:19:16]- Curso: Licenciatura em Pedagogia - Licenciada).

Embora seja mais viável para a instituição e parecer resolver o problema de deslocamento que as alunas apontam, para as elas acarreta um duplo problema: a questão já mencionada sobre tempo e lugar (distância dos polos e impossibilidades de ir até eles - mesmo que somente uma vez), além da questão de uma cobrança exaustiva de síntese de conhecimentos construídos em várias matérias. Vários(as) professores(as) de EaD atribuem um peso maior a esta avaliação, que pode trazer nervosismo, estresse e desequilíbrio emocional.

Mais uma dificuldade recorrente nos relatos refere-se ao suporte pedagógico de professores(as) e tutores(as) à distância. Esses(as) profissionais são responsáveis pela mediação e comunicação com o corpo discente, apresentação dos conteúdos de estudo, direcionamento das atividades, acompanhamento do processo ensino-aprendizagem etc. Em EaD, o alunado toma, por si mesmo, as

decisões adaptativas, “equacionando suas possibilidades e necessidades de ritmo, horário, local e organização do estudo”, mas não estuda sozinho. É necessária interação estabelecida com a organização educacional desde a administração, ao corpo docente, responsável mais direto pelo apoio, tutoria e acompanhamento acadêmico, além da interação com os materiais de ensino-aprendizagem (FIORENTINI, sd, p. 200).

Essa interação muitas vezes é precária e difícil de constituir, trazendo problemas de aprendizagem e o insucesso no curso. Assim contam as alunas:

Suporte dos tutores presenciais deixou muito a desejar.

(J.G.S., 30 anos, solteira, sem filhos(as), professora de 2ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Patos - Aluna do polo de Taperoá – Mensagens via Google Drive [30/04/2014 20:54:27] – Curso: Licenciatura em Letras – Licenciada).

Há ainda muitas dificuldades a serem superadas, sobretudo, na rapidez quanto à questão de dúvidas dos alunos.

(H.P.F.V., 44 anos, casada, 1 filha e 1 filho, professora do Ensino Médio – Reside em Patos - Aluna do polo de São Bento – Mensagens via Google Drive [04/05/2014 17:32:27] – Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Licenciada).

Ausência dos professores e tutores na Plataforma para tirar as minhas dúvidas nos finais de semana (apesar de entender que se trata do FINAL DE SEMANA, mas é o melhor tempo para um aluno virtual estudar).

(M.L.G.F., 53 anos, casada, 1 filha e 2 filhos, professora da 2ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Patos - Aluna do polo de São Bento – Mensagens via Google Drive [22/01/2014 19:31:05] – Curso: Licenciatura em Matemática – Licenciada).

A falta de informação e a cobertura dos tutores e professores é a maior desvantagem.

(R.N., solteira, sem filhos, – Reside em Caruaru - Aluna do polo de Campina Grande – Mensagens pessoais via Facebook [abril-julho/2014] – Curso: Licenciatura em Libras – Cursando).

Não tive assistência por parte da equipe em especial da tutora responsável pelo meu polo, fiquei todo período esperando algum feedback.

(R.E., – Reside em Cacimba de Dentro - Aluna do polo de Araruna – Mensagens via Diário da Aprendizagem – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando)

Muitas vezes a estratégia de ensino dos professores já está ultrapassada ou eles não são capacitados para ensinar a distância.

(A.S.S.F., 23 anos, solteira, sem filhos, coordenadora de Educação de Jovens e Adultos - EJA – Reside em Araruna - Aluna do polo de Araruna – Mensagens pessoais via Facebook [abril-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Concluinte).

Dificuldade de comunicação (somente com alguns professores), sobretudo, das disciplinas que apresentaram maior nível de complexidade no seu entendimento.

(H.P.F.V., 44 anos, casada, 1 filha e 1 filho, professora do Ensino Médio – Reside em Patos - Aluna do polo de São Bento – Mensagens via Google Drive [04/05/2014 17:32:27]– Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Licenciada).

Sentimentos de abandono e desprezo, como se não estivessem cursando uma graduação num universidade federal tão conceituada, como se fossem simplesmente esquecidas, como se não fossem importantes, as visitam de vez em quando e, por vezes, geram algumas decepções. Há um desabafo de uma aluna que, embora seja extenso, vale a pena ler:

Digo com sinceridade, não é fácil. O ensino a distância deixa muito a desejar, pois tem o livro com os conteúdos, que você estuda, mas estuda sozinha e não consegue aprender. Suas dúvidas permanecem e aí você tenta entrar em contato com os tutores, muitos são totalmente taxativos: o programa é este e você sabia que era assim quando fez o vestibular, tipo assim "se vire!". Então as dúvidas persistem e você fica tentando entrar em sites pra ver conteúdos, mas é muito difícil pela exigência dos professores, que jogam um programa pronto no site e você se quiser se vire para aprender. Tentei me explicar com alguns professores e recebia cada "fora", que só vendo. Então nas provas é tudo tão difícil, que você não sabe realmente fazer nada, assina, tenta marcar alguma coisa e entrega e aí vem a reprovação de muitos alunos na mesma disciplina por duas ou três vezes, e aí te pergunto: é esse o melhor caminho? Para aprender, os professores deveriam fazer vídeo-aulas, com cada conteúdo da semana pra que pudéssemos tentar ver aquelas explicações e aprender algo, mas dá trabalho sabia? É mais fácil colocar no Moodle tudo que está no livro. Pra que tudo isso no Moodle, se já temos o livro? Não há necessidade, há apenas praticidade para os professores que não têm preocupação com a busca de melhoria para nossa aprendizagem, apenas de mandar os tutores corrigirem as atividades e colocarem nossas notas, e tem muitos que sentem prazer em reprovar, são muitos os alunos que perdem as disciplinas. E aí? É a maneira correta para aprendermos? Estou muito triste, se você verificar minhas atividades faço tudo no prazo certo, não perco nenhuma atividade e fiquei na final em todas. Será que a errada sou eu por não conseguir aprender ou é o método utilizado que não está atendendo nossas expectativas? Pode divulgar meu nome, não estou criando, estou sendo sincera. Quanto ao programa virtual, vejo a necessidade de se repensar o plano para atender as nossas necessidades.

(M.F., professora de Língua Portuguesa – Reside em São Bento - Aluna do polo de São Bento – Mensagens pessoais via Moodle – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Este desabafo confirma as reclamações de ausência docente. Não é uma reivindicação de presença física, é uma reivindicação de presença virtual, de assistência pedagógica, de interação, de mediação, de atenção. O famoso 'silêncio virtual', tão combatido nos casos das(os) estudantes, muitas vezes é realizado por

docentes e tutores(as) que pouco parecem se importar com quem está do outro lado da tela do computador.

Uma das alunas relatou que o prazo da atividade já estava perto de acabar e a professora não postou o material para a realização da atividade. Ao ser questionada, a professora nada respondeu, ficando no ‘silêncio virtual’:

Essa mesma que não responde as mensagens. Na plataforma da disciplina não tem fórum de dúvidas e quando tem ficamos sozinhos, pois as respostas não vêm, então, não adianta tê-lo. À distância ficamos por conta própria.
(R.N., solteira, sem filhos, – Reside em Caruaru - Aluna do polo de Campina Grande – Mensagens pessoais via Facebook [abril-julho/2014] – Curso: Licenciatura em Libras – Cursando).

Sobre a grosseria docente, algumas alunas afirmaram que receberam respostas arrogantes de docentes e da tutoria:

Alguns professores são descomprometidos e arrogantes.
(J.A.S., 29 anos, solteira, sem filhos, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Igaracy - Aluna do polo de Itaporanga – Mensagens via Google Drive [06/05/2014 19:02:49]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

A utilização pedagógica do moodle por vezes se contradiz com seus princípios. Segundo Bittencourt (2004), os AVA são chamados de ambientes virtuais colaborativos de aprendizagem porque são espaços compartilhados de convivência, que dão suporte à construção, à inserção e à troca de informações entre participantes, visando à construção social do conhecimento. Entretanto, isso só acontece se houver atividade interativa de ambas as partes: discentes e docentes/tutores(as). Para Silva (1998, p. 29), interatividade é a “disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiper-interação, para bidirecionalidade – fusão emissão-recepção – para participação e intervenção”. A interatividade é iniciada pela pessoa que exerce a docência, sendo também responsável por manter, incentivar, promover a continuação da mesma. A atuação docente, em um contexto de interatividade, transforma-se no gerenciamento dialógico do processo de ensino-aprendizagem, em que se devem proporcionar estados potenciais de construção do conhecimento, de modo que as(os) estudantes experimentem essas construções quando participam da troca de ideias, interferem nelas e as modificam.

Palloff e Pratt (2004, p. 39)¹⁰⁹ sugerem que, para um curso se tornar uma comunidade on-line, são necessários:

- Interação ativa que envolve tanto o conteúdo do curso quanto a comunicação pessoal.
- Aprendizagem colaborativa evidenciada pelos comentários dirigidos primeiramente de um aluno a outro e não aluno ao professor.
- Significados construídos socialmente e evidenciados pela concordância ou questionamento, com a intenção de chegar a um acordo.
- Compartilhamento de recursos entre os alunos.
- Expressões de apoio e estímulo trocados entre os alunos, tanto quanto a vontade de avaliar criticamente o trabalho dos outros.

Portanto, os relatos que reclamam a falta de *feedbacks* têm sua razão de ser, pois oferecer *feedbacks* que orientem o debate e levem o alunado, além de entender o assunto, a se envolver nas proposições e a construir o próprio conhecimento nos âmbitos individual e coletivo é extremamente necessário em EaD e é, primeiramente, tarefa docente. Como também se faz necessária uma comunicação baseada no respeito e no apoio. A conduta exemplar docente pode orientar comportamentos semelhantes entre estudantes e construir, a cada período letivo, com cada turma, uma comunidade on-line. A negligência docente nesses casos pode acarretar o que a aluna H.P.F.V. relata:

Há ainda muitas dificuldades a serem superadas, sobretudo, na rapidez quanto à questão de dúvidas dos alunos, pois, em muitos casos, **quando a resposta da dúvida postada chega, já não é mais oportuno, ocorrendo que algumas nem são sanadas, correndo o risco do futuro professor desenvolver sua prática com base em conceitos equivocados** [grifo meu]. (H.P.F.V., 44 anos, casada, 1 filha e 1 filho, professora do Ensino Médio – Reside em Patos - Aluna do polo de São Bento – Mensagens via Google Drive [04/05/2014 17:32:27]– Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Licenciada).

A comunicação pessoal, os *feedbacks*, a direção de interatividade nos fóruns, são estratégias para evitar o ‘silêncio virtual’, a sensação de abandono e solidão, ‘as panelinhas virtuais’ (MERCADO, 2007). A aluna E.Z.A. narra características dessas dificuldades sentidas, sintetizando vários relatos:

Algumas desvantagens da modalidade EAD são: a sensação de solidão que de vez em quando nos visita. Esta sensação pode tornar o aluno desanimado, principalmente quando seus amigos e professores não interagem com ele ou

¹⁰⁹ A citação é direta, por isso a linguagem sexista.

quando o debate se estende com muita repetição de ideias similares; a antipatia literária que o aluno pode sentir quando lê algumas colocações de outras pessoas que ultrapassam os limites da ética e da finalidade da comunicação no ambiente de estudos poderá fazer com que ele se afaste do ambiente; o aluno destacado poderá emitir a falsa antipatia, e com isto sofrer “abandono” do grupo, uma vez que os seus comentários podem fazê-lo reconhecido como autossuficiente para os seus próprios estudos.

(E.Z.A., 45 anos, casada, três filhos, técnica de enfermagem – Reside em Belém - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens pessoais via Facebook [Entre abril e julho/2014]– Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Palloff e Pratt (2004) falam da personalidade ‘eletrônica’ e se referem, em um dos pontos, à personalização de comunicação, a fim de criar uma presença on-line que pode ser do(a) professor(a), do(a) tutor(a) ou de um(a) colega. A ausência prolongada dessa presença cria um ‘vácuo’, o silêncio virtual que pode dificultar a aprendizagem. Entretanto, não é tarefa trivial superar o paradigma da presença corporal, material, física. Pois embora o espaço físico esteja dando lugar ao ciberespaço e as TIC garantam mais eficácia na comunicação, mais interatividade, é preciso o desenvolvimento de novas habilidades e papéis, de tal modo que, mesmo à distância, as pessoas estejam juntas, e se sintam assim, juntas, em tempo real on-line. Para Valente (2013) o(a)docente remoto(a) pode propiciar uma proximidade maior do que o(a) presencial, uma vez que a internet cria condições de interação intensa, o ‘*estar junto virtual*’, que é o(a) professor(a) estar ‘ao lado’ do(a) aluno(a), vivenciando e auxiliando-o(a) a resolver problemas, como também entre os(as) aprendizes, uns auxiliando os outros na construção do conhecimento. Palloff e Pratt (2004) ressaltam o papel docente dos(as) professores(as) e tutores(as) para uma efetiva aprendizagem on-line, na explicitação do contexto, no processo de pesquisa acadêmica e na gestão da construção de uma comunidade de aprendizagem.

Problemas com a conexão de Internet e acesso ao Moodle também são apontadas como dificuldades de realizar um curso a distância. Muitas alunas narram suas problemáticas sobre isso:

As dificuldades encontradas principalmente foram as quedas de internet, que caía às vezes na hora de enviar tarefas aí eu perdia o prazo.

(N.A.A.L., 29 anos, casada, 2 filhos, professora da 2ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Mari - Aluna do polo de Mari – Mensagens via Google Drive [29/04/2014 19:40:04] – Curso: Licenciatura em Ciências Naturais – Licenciada).

Falhas no moodle (plataforma fora do ar).

(K.G.B., 34 anos, casada, sem filhos(as), professora do Ensino Técnico Profissionalizante – Reside em Patos - Aluna do polo de Pombal – Mensagens via Google Drive [06/05/2014 23:16:03] – Curso: Licenciatura em Letras – Licenciada).

A plataforma às vezes encontrava-se inoperante, o que causava atrasos para envios de atividades.

(J.G.S., 30 anos, solteira, sem filhos(as), professora de 2ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Patos - Aluna do polo de Taperoá – Mensagens via Google Drive [30/04/2014 20:54:27] – Curso: Licenciatura em Letras – Licenciada).

O acesso à internet na minha cidade não é muito bom, e muitas vezes não dava para realizar os questionários, pois em alguns casos só tinha uma chance para responder.

(J.A.S., 29 anos, solteira, sem filhos, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Igaracy - Aluna do polo de Itaporanga – Mensagens via Google Drive [06/05/2014 19:02:49] – Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Estas são dificuldades estruturais que dizem respeito às precárias condições de funcionamento dos polos e da própria UFPB. Como o provedor da UFPB era bastante instável e os problemas relatados eram frequentes, a instituição resolveu hospedar sua plataforma fora. Até 2013, o moodle da UFPB Virtual ficou hospedado nos EUA para sanar os problemas de conexão e instabilidades. A partir desse ano, a instituição passou a hospedar suas plataformas no Núcleo de Tecnologia da Informação da UFPB (NTI). Entretanto, nas pequenas cidades, povoados e zona rural os problemas de conexão já não dizem respeito à UFPB, restando apelar para os gestores locais, e a flexibilidade por parte dos(as) professores(as) quanto aos prazos de entrega de atividades. Estes prazos também acarretam dificuldades, como apontado pelas alunas:

Gostaria que houvesse uma tolerância mesmo que com diminuição da pontuação, para atividades enviadas em atrasos.

(M.N.F.O., 36 anos, casada, 2 filhas, professora do Ensino Superior – Reside em Juazeiro do Norte/CE - Aluna do polo de Pombal – Mensagens via Google Drive [03/05/2014 11:24:23] – Curso: Licenciatura em Libras – Licenciada).

Às vezes o tempo é curto para realização das tarefas.

(E.N.S., 40 anos, casada, 1 filha e 2 filhos, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Patos [zona rural] - Aluna do polo de Pombal – Mensagens via Google Drive [13/08/2014 21:55:49] – Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

As dificuldades foram muitas, pelo simples fato de não sabermos como lidar, não com o computador, mas o com sistema de prazos e horários.

(J.S.B.S., 37 anos, casada, sem filhos, professora, coordenadora escolar e tutora presencial – Reside em Duas Estradas - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens

pessoais via Facebook [Entre abril e julho/2014]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Essas são sugestões de ordem pedagógica.

Algumas dificuldades citadas se referem às questões próprias da modalidade, do estilo de aprender on-line como, por exemplo, as dificuldades de participar dos fóruns, além de outras que também são observadas na modalidade presencial como expressar o pensamento de forma escrita e o hábito de leitura. A aluna J.S.B.S. sintetiza essa dificuldade com a seguinte narrativa:

Uma dificuldade é a falta de dinamismo que o aluno tem com o curso, ou seja, como ele não está habituado a estudar “sozinho”, ele cria intrinsicamente uma barreira de desmotivação. O fato de ir até o computador, baixar as apostilas, ver vídeos, pesquisar. É de fato (para alguns) enfadonho, pois não querem se dar ao trabalho de fazê-lo [...] No início, as dificuldades foram muitas, pelo simples fato de não sabermos como lidar, não com o computador, mas o com sistema de prazos e horários.

(J.S.B.S, 37 anos, casada, sem filhos, professora, coordenadora escolar e tutora presencial – Reside em Duas Estradas - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens pessoais via Facebook [Entre abril e julho/2014]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Algumas dessas dificuldades estão relacionadas tanto com a formação básica como, no caso das que já lecionam, com os hábitos cotidianos de docência. Ter dificuldade de ler e escrever, por exemplo, pode ser avaliado como uma limitação comprometedora para quem leciona. Afinal, como ensinar uma prática que você não tem?

Por fim, dificuldades relacionadas com habilidades tecnológicas estão bastante presentes nas narrativas:

Alguns alunos não tinham conhecimento do Moodle sem destacar a pouca prática para manusear o computador.

(J.G.S., 30 anos, solteira, sem filhos(as), professora de 2ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Patos - Aluna do polo de Taperoá – Mensagens via Google Drive [30/04/2014 20:54:27] – Curso: Licenciatura em Letras – Licenciada).

A falta de conhecimentos em TIC pode ser motivo de desistência, pois a maioria entra com uma carga de dúvidas e inseguranças.

(R.G.M., 24 anos, casada, sem filhos(as), professora de Alfabetização de Jovens e Adultos – Reside em Cabaceiras [zona rural] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [outubro de 2014] – Curso: Licenciatura em Ciências Naturais – Cursando, 8º período).

As dificuldades encontradas no início era dominar os recursos tecnológicos; entre outras.

(G.V.A., 49 anos, solteira, não tem filhos, Professora de Geografia do Ensino Fundamental – Reside em Patos - Aluna do polo de Pombal – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Cursando, 7º período).

Há três relatos que sintetizam essas limitações e ajudam a entender que elementos estão relacionados:

Não entendia nada de computador, no início, tive grandes dificuldades, voltar a estudar, que havia deixado há 20 anos, e me familiarizar com internet foi difícil.

(M.P.B., 45 anos, casada, duas filhas – Reside em Bonito de Santa Fé - Aluna do polo de Itaporanga – Mensagens pessoais via Moodle – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Vou confessar: a minha habilidade com a informática não é uma das melhores, bem como saber o que fazer diante da plataforma EAD. Perdi algumas atividades por não saber postar... No entanto, a culpa se resume a minha pessoa. É que agora estou saindo do "silêncio virtual"...

(C.S. – Reside em Juripiranga - Aluna do polo de Itabaiana – Mensagens do Diário da Aprendiz – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

[...] Quando iniciei senti muita dificuldade com a adaptação com o ambiente. Não sabia usar as ferramentas, a internet era ruim, faltava conhecimento sobre o moodle, não me organizava, ficava sobrecarregada, não sabia o que fazer e chorava bem muito que não resolvia, mas aliviava (hoje desabafo no *Facebook*) [risos]. Não entendia as propostas dos professores e ficava cheia de dúvidas. Mandava mensagem e eles demoravam a responder e eu ficava contando os minutos na frente do computador para ser respondida [...] Meu primeiro dia de aula foi estranho, estava muito perdida, não sabia como fazer quase nada, tive muito medo de não conseguir, achei tudo muito estranho. A primeira semana seguiu assim, fiquei muito desorientada, perdi algumas atividades por que não percebia, não achava [...] Com paciência fui mexendo e aprendendo [...] Fui aprendendo com a prática mesmo [...]

(L.C.G.L.- 23 anos, solteira, não tem filhos, professora do Ensino Fundamental [6º ao 9º ano]. Reside na zona rural de Boqueirão – Aluna do Polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [Entre abril e julho/2014]– Curso: Licenciatura em Letras – Cursando – 7º período).

Os relatos demonstram que idade e localização geográfica podem se relacionar com a dificuldade de manuseio das TIC e as brechas digitais, conforme comprovado em outros estudos (CASTAÑO *et al*, 2009; CEPAL, 2013). Em geral, quando se pensa no perfil de estudante para EaD se inclui conhecimento do computador (*hardware* e *software*) e internet – ser uma pessoa digitalmente incluída. Mas nem sempre esse perfil está formado antes de iniciar o curso. A cultura midiática veicula que tudo é simples, fácil, quase mágico, basta um ‘clique’.

Isso pode ocasionar frustração se o ‘clique’ não funcionar. As observações cotidianas confirmam a facilidade das crianças e das pessoas mais jovens com os aparelhos digitais e na fase adulta a facilidade é mais preponderante nos homens. “Assim como a ciência, a tecnologia também possui uma referência androcêntrica. Culturalmente, os homens parecem estar mais à vontade com a tecnologia, tanto na criação quanto no uso das novidades tecnológicas” (CARVALHO & COVOLAN, 2008, p. 15). Assim, a ‘minha’ dificuldade se torna um fracasso e a responsabilidade é somente minha, por não aprender rapidamente com a primeira ajuda ou por ter medo de explorar/testar e aprender por ensaio e erro.

Outro aspecto interessante é a procura por ajuda. A aluna L.C.G.L. diz ter procurado ajuda com uma aluna de um período mais avançado. Outras também vão citar a tutora presencial e coordenadora do curso. Entretanto, a maioria das mulheres busca ajuda com homens:

Quando precisei de ajuda procurava **os colegas** ou **o suporte técnico** do polo [grifo meu].

(J.O.G.A. – 48 anos, casada, 2 filhas e 2 filhos. Professora. Reside em Pombal – Aluna do Polo de Pombal – Mensagem pessoal via E-mail – Curso: Ciências Biológicas, 8º período).

No moodle só não aprendi sobre chat, mas todos os outros recursos eu aprendi a usar bem, mas precisei da ajuda de **amigos** e **do meu irmão** [grifo meu].

(M.F.M.M. – 30 anos, solteira, não tem filhos. Professora. Reside em Pombal – Aluna do Polo de Pombal – Mensagem pessoal via E-mail – Curso: Ciências Biológicas, 8º período).

Fui ontem para a cidade do meu polo e uma pequena explicação que **um dos colegas** me deu em matemática já deu pra fazer alguma coisa na prova de hoje [...] **O meu marido** me ajuda demais [grifo meu].

(S.L.F.L. – 38 anos, casada, 3 filhas, 2 netos e 1 neta. Coordenadora de programas educacionais. Reside em Bom Sucesso – Aluna do Polo de São Bento – Mensagens pessoais via Facebook [Entre abril e julho/2014] – Curso: Computação, 2º período).

Com o decorrer dos dias as coisas vão mudando e principalmente as tecnologias e, para poder acompanhar essas mudanças, tenho a ajuda **do meu esposo** que é professor e também tutor da educação à distância [grifo meu].

(A.B.P.V., 26 anos, casada, 1 filho, professora do 4º ano do Ensino Fundamental – Reside em Mamanguape – Aluna do polo de João Pessoa – Mensagens pessoais via Facebook [junho-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando)

Tenho poucas habilidades com as TIC, mas busco me aperfeiçoar com a ajuda **dos colegas do curso**, da coordenadora e da tutora presencial [...] aprendi a conhecer cada parte do computador e sua utilização. Agradeço a EaD por esses conhecimentos adquiridos [grifo meu].

(V.B.N., 42 anos, casada, 1 filha e 3 filhos, Professora de Ciências do Ensino Fundamental – Reside em Patos - Aluna do polo de Pombal – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Cursando, 6º período).

Segundo levantamento da CETIC.br (2014) o percentual de mulheres brasileiras que obtém habilidades para o uso do computador por meio de ajuda de parentes, amigos e colegas de trabalho é maior do que o dos homens: 37% delas e 34% deles. Parece que as mulheres se sentem mais à vontade para admitir que não sabem e para pedir ajuda a alguém. Na minha experiência observei que os homens pedem menos ajuda do que as mulheres e as mulheres confiam mais na ajuda vinda de homens.

Outras narrativas também expressam essa problemática de falta de habilidades com as TIC que pode atrapalhar no êxito da aprendizagem on-line e para prosseguir no curso:

[...] habilidades essas que muitas vezes me deixaram desestimulada por não possuir autonomia para usar o Moodle, para enviar minhas atividades sem ajuda, mas fui persistente e estou aqui vencendo essa dificuldade com muita força de vontade.

(F.T.S.D. – Reside em Araruna – Aluna do Polo de Araruna – Diário do(a) Aprendiz – Curso: Licenciatura em Letras, 2º período).

[...] basicamente ainda não enviei quase nada de minhas atividades em todas as minhas disciplinas. Isso acontece porque a plataforma mudou de cara e descobri hoje como enviar mensagem, acredita??? Faço as atividades, mas com essas mudanças não consigo enviar, tem disciplina que pede o envio em anexo, e não sei como fazer. Antes enviávamos pela caixinha de arquivo, só que agora não é assim. [...]

(I.V. – Aluna do Polo de Taperoá [Domingo, 14 de Abril de 2013 13:56] – Mensagem Pessoal pelo *Moodle* – Curso: Ciências Agrárias, 9º período)

Nas narrativas observam-se três aspectos interessantes: 1) o individual (sentimento de culpa ou de persistência e força de vontade); 2) o coletivo (pedir ajuda, precisar de cooperação); e 3) o silêncio virtual, como uma condição que precisa ser superada.

O fracasso ou o sucesso no estudo on-line pode ser uma questão de falta ou presença de iniciativa e esforço individual. Quando as mulheres ‘se cansam’ de esperar pela ajuda que poderia vir da instituição, elas partem para encontrar uma solução, percebem que podem pedir ajuda (aspecto da coletividade) ou aprender

sozinhas, explorando, através do ensaio e erro, desenvolvendo uma autoaprendizagem, apesar do CETIC.br (2014) afirmar que mais homens aprendem habilidades de uso do computador por conta própria do que as mulheres: 74% deles contra 69% delas.

Quanto ao silêncio virtual, também definido como o ‘vácuo’ causado pela ausência prolongada (PALLOFF & PRATT, 2004), a instituição que se compromete com a EaD deve tomar para si a responsabilidade com a efetiva comunicação. Ou seja, não esperar somente que o alunado peça ajuda, mas buscar identificar que tipo de ajuda é necessário em cada etapa do estudo on-line e se adiantar, porque a ajuda institucional é bem vinda e as alunas se sentem mais encorajadas quando recebem orientações vindas de quem, pressupõe-se, deva prestá-las:

Que bom que agora na plataforma vem explicando como salvar meus arquivos em RTF, pois era a minha maior dificuldade. Enviar meus trabalhos era um tormento, sempre tinha que pedir ajuda.
(M.M.R.- Reside em Ribeira – Aluna do Polo de Cabaceiras [20.8.11] – Diário do Aprendiz – Curso: Letras, 2º período)

Durante o primeiro período estudamos a disciplina de Introdução a EaD que foi nos ensinando sobre moodle, adorei essa disciplina, foi como também fui aprendendo e sabendo do que se tratavam as ferramentas.
(L.C.G.L., 23 anos, solteira, não tem filhos, Professora. Reside na zona rural de Boqueirão – Aluna do Polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [Entre abril e julho/2014] – Curso: Letras, 7º período)

Enfim, a falta ou as limitações em habilidades com as TIC pode desestimular e afastar alunas que, em muitos casos, teriam esta como a única possibilidade de obtenção do grau superior de estudos. As habilidades básicas e, às vezes, avançadas, se tornam um pré-requisito para a continuação de um curso EaD, como se refere a aluna S.F.S.:

Tenho percebido que entre os alunos que desistem do curso muitos alegam dificuldades no uso da plataforma porque não têm domínio da informática.
(S.F.S., 40 anos, solteira, sem filhos(as), Extensionista EMATER – Reside em Itabaiana - Aluna do polo de Itabaiana – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Ciências Agrárias – Licenciada).

O silêncio virtual nos primeiros momentos da educação on-line ameaça o sucesso discente, pode causar evasão e assusta pessoas que pensam em ingressar

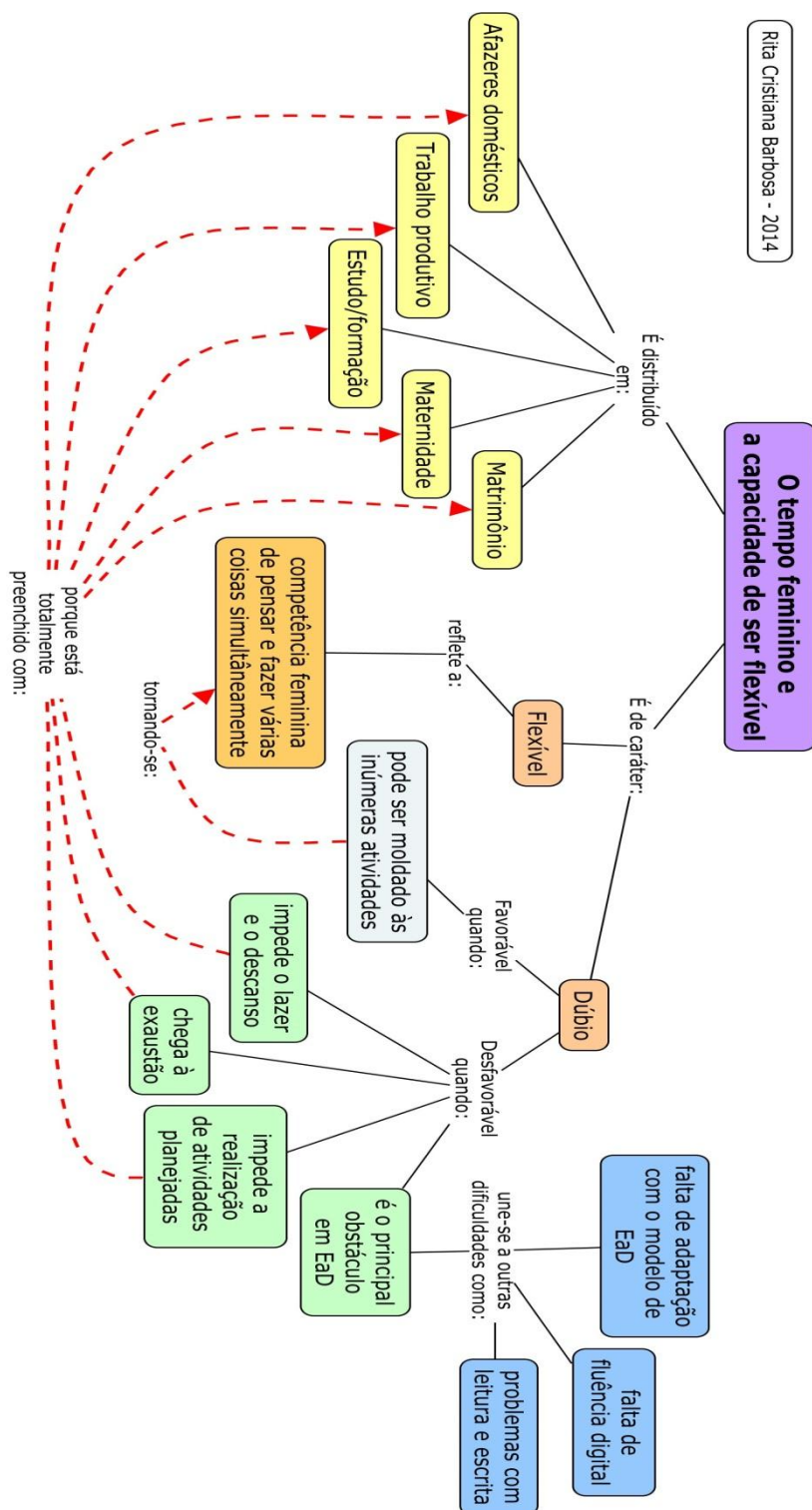
na EaD. A maioria das alunas sujeitos desta investigação não desistiu, chorou, sofreu, insistiu e aprendeu... Mas, para muitas a desistência é a única saída possível diante de situações limites.

A partir desse panorama, retomo a questão da política de inclusão. Quais potencialidades de inclusão são desconsideradas numa formação on-line?

Ao mesmo tempo em que as alunas revelam inclusão, denunciam atos de exclusão. Ouvi relatos em aula presencial do curso de Letras de que professores do sexo masculino reagem de maneira indiferente a reclamações de estudantes on-line envolvendo a falta de tempo e todas as outras demandas femininas que impedem um maior aproveitamento nos estudos. Esses professores sustentam que só faz um curso superior quem pode. Também Mercado (2007, p. 9) afirma que a EaD não é para todas as pessoas. As exigências são muitas e, certamente, “não serve para alunos desmotivados ou que precisam de muita atenção de um professor”. Como afirma Sanfelice (2006, p. 37) sobre os limites e as possibilidades de inclusão educacional no Brasil: “exclui-se deixando à margem ou inclui-se discriminando”.

As narrativas das mulheres sugerem alguns indícios, como as questões de interatividade, comunicação (*feedback*), por exemplo, para pensar numa educação à distância com compromisso ético e projeto humanizador e equitativo, capaz de não ser uma política massificadora (NEVES, 2003), a serviço do mercado e apenas do desenvolvimento econômico, mas de tornar inclusiva tanto quanto possível.

7.3 Para servir de síntese



Mapa conceitual 2: O tempo feminino e a capacidade de ser flexível. Rita Cristiana Barbosa. 2014

CAPÍTULO 8

8 QUE COMPETÊNCIAS SÃO CONSTRUÍDAS NUM CURSO ON-LINE? REVELAÇÕES DAS NARRATIVAS

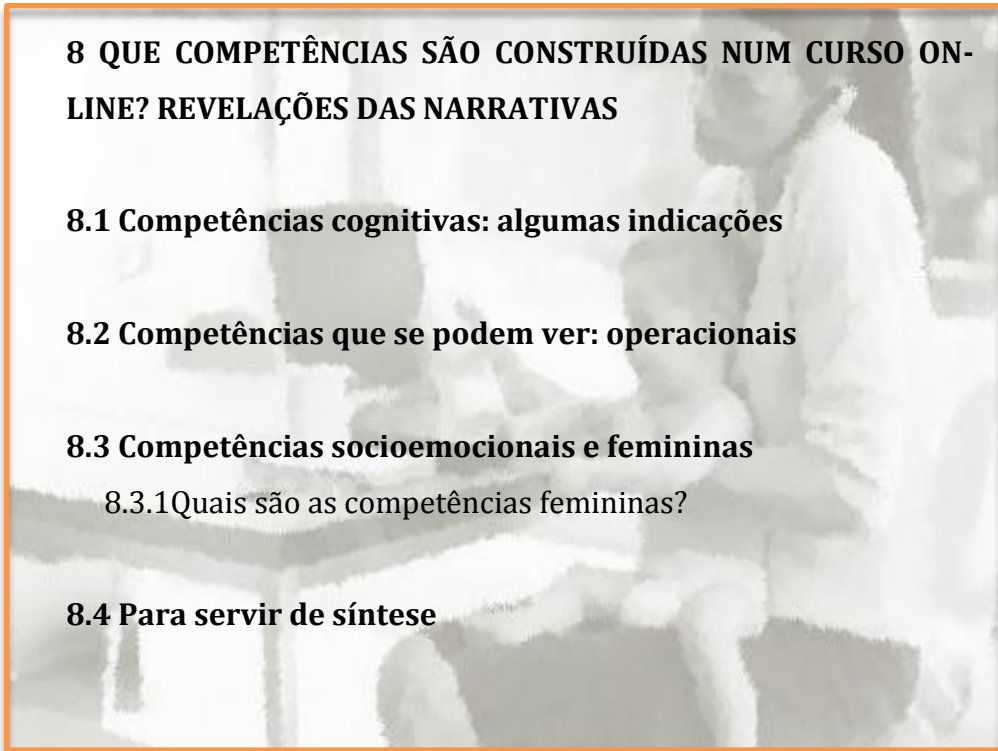
8.1 Competências cognitivas: algumas indicações

8.2 Competências que se podem ver: operacionais

8.3 Competências socioemocionais e femininas

8.3.1 Quais são as competências femininas?

8.4 Para servir de síntese



CAPÍTULO 8

8 QUE COMPETÊNCIAS SÃO CONSTRUÍDAS NUM CURSO ON-LINE? REVELAÇÕES DAS NARRATIVAS

A aquisição de competências será o eixo principal deste capítulo que se propõe a demonstrar que e como as mulheres aprendem/aprenderam numa formação on-line e o que elas fazem com o que aprendem/aprenderam.

Abordo quatro tipos de competências: operacionais, socioemocionais, femininas e cognitivas.

Para retomá-las, recordo que trato as competências operacionais como as habilidades de fazer uso produtivo do conhecimento e está relacionada com o ‘saber fazer’, a capacidade de aplicar e fazer uso do conhecimento adquirido de forma produtiva e utilizá-lo numa ação para um propósito específico. Referem-se aos saberes práticos, técnicos e de usabilidades.

As competências socioemocionais são representadas pelas atitudes, referem-se aos aspetos sociais e afetivos e está ligada ao ‘saber ser’ e ao ‘saber conviver’. Como exemplos dessas competências, incluo: motivação, autonomia, autodidatismo, autoconfiança, capacidade de superar fracassos, perseverança, tomada de decisão etc.

As competências femininas são representadas pelas competências mais exclusivas nas mulheres. Como base em Fisher (2001), situo todas as competências relacionadas com o ‘pensamento em rede’, próprio do ser mulher.

As competências cognitivas representadas pelo conhecimento, como sendo uma série de informações e conceitos, assimilados e estruturados pelo indivíduo ao longo da vida, que lhe permitem compreender os fatos que acontecem em seu redor, representando a dimensão do ‘saber’.

Todas as competências estão relacionadas à construção de conhecimentos. Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980) conhecimento se refere ao saber guardado hierárquica e organizadamente em nossa estrutura cognitiva, depois de ter estabelecido relações e se ancorado em outros conhecimentos pré-existentes, os

conhecimentos subsunçores. Assim, conhecimento é o que permanece (memórias significativas) depois das sinapses realizadas internamente e apreendidas em longo prazo.

Utilizo o conceito de aprendizagem como sendo o resultado de nossas interações sociais e com a natureza, norteadas por nossos interesses, desejos e necessidades, que formam, transformam e modificam nossa estrutura cognitiva, ou seja, a aprendizagem é a forma de produzir/construir conhecimentos, que integram uma estrutura cognitiva própria em cada pessoa, a partir de interações diversas (BARBOSA, 2008). Isso acontece porque temos um potencial múltiplo de inteligência e capacidades inatas e extraordinárias, que não são estáticas, pois nós pensamos; ponderamos uma imensa variedade de possibilidades; escolhemos; aprendemos novas destrezas; elevamo-nos repetidamente por cima de nossa natureza herdada para tomar decisões sobre nossas vidas (FISHER, 2001).

Diante disso, toda formação escolar, qualquer que seja o nível e a modalidade, deve buscar desenvolver no alunado as capacidades cognitivas, afetivas, éticas, interativas e práticas. Isto é, o curso deve propiciar o que a Delors (1998) define como os quatro pilares da educação ao longo da vida.

Sobre a formação docente, o Brasil anuncia a necessidade de uma formação baseada em competências por meio do parecer CNE/CP 9/2001 que afirma: “não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001, p. 29). Educação para as competências passou a ser sugerida tanto para os cursos de formação docente, ensino médio e educação profissional, conseqüentemente determinadas competências passaram a ser foco dos instrumentos nacionais de avaliação de desempenho¹¹⁰.

Dito isto, inicio uma problematização sobre um suposto perfil discente de EaD, que tacitamente é exigido, ou seja, espera-se que a(o) discente inicie um curso virtual com um perfil desejado, sem precisar de esforços extras por parte da

¹¹⁰No Brasil, a política de avaliação da educação engloba diferentes programas como: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Enceja, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica– Ideb. “Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da Capes – o mais antigo sistema de avaliação do país no setor educação –, configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira” (CASTRO, 2009, p. 5).

instituição e da própria pessoa para atingi-lo. Em EaD, se espera um(a) estudante devidamente preparado(a) para os estudos on-line com as ‘características do aluno virtual’. Em geral pede-se um nível avançado de inclusão digital (chamado de letramento digital ou fluência digital). Para Papert e Resnick (1995), refere-se não apenas ao saber como usar ferramentas tecnológicas, mas também saber como construir coisas significativas com essas ferramentas. Há ainda outros elementos que compõem o ‘perfil’ de qualquer pessoa disposta a aprender: determinação, compromisso, tempo disponível para estudar, organização, autonomia, assiduidade etc (MERCADO, 2007).

As alunas da UFPB Virtual também passam a aceitar que existe um perfil para ser estudante on-line de sucesso com depoimentos do tipo:

O perfil do aluno on-line é ser independente e ter organização; ter responsabilidade, dedicação e esforços redobrados e aprender a estudar.

(A.C.L.L.S., 23 anos, solteira, não tem filhos, não trabalha – Reside em Pombal - Aluna do polo de Pombal – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Cursando, 7º período)

Precisa ler muito e gostar de fazer pesquisas, precisa manusear bem o computador, a internet, o e-mail.

(V.B.N., 42 anos, casada, 1 filha e 3 filhos, Professora de Ciências do Ensino Fundamental – Reside em Patos - Aluna do polo de Pombal – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Cursando, 6º período)

O aluno deve ter um perfil disciplinado, perseverante, organizado, com domínio mínimo da computação, pesquisador, questionador.

(H.P.F.V., 44 anos, casada, 1 filha e 1 filho, professora do Ensino Médio – Reside em Patos - Aluna do polo de São Bento – Mensagens via Google Drive [04/05/2014 17:32:27]– Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Licenciada)

Algumas questões são importantes para esta análise: quando a pessoa não atende completamente ao perfil exigido, é excluída? Esse perfil pode ser construído ao longo da formação?

Alunas da UFPB Virtual que conseguiram passar do primeiro período (algumas concluíram seus cursos e outras permanecem cursando), relatam o que vivem/viveram com relação às aprendizagens e suas afinidades com os artefatos tecnológicos. As falas a seguir demonstram que elas aprendem/aprenderam muitas coisas, além do esperado ou proposto pelo curso, apesar das dificuldades de construí-las.

8.1 Competências cognitivas: algumas indicações

Primeiramente, considero que algumas competências são construídas a partir da experiência da formação superior, outras são potencializadas, já que as pessoas chegam a esta fase jovens-adultas, abastecidas de determinadas vivências e experiências. Veremos como essas construções e potencialidades são expressas nas narrativas das mulheres.

Nos cursos de Licenciatura da UFPB Virtual, as competências cognitivas estão relacionadas com os conceitos específicos de cada área de conhecimento, de forma que são revelados em discursos, atitudes e comportamentos. Elas podem ser identificadas em relatos como estes:

Nesse período os conteúdos passados foram de suma importância para o meu aprendizado. Descobri as evidências que os autores têm sobre a sociedade, e assim descobri o valor de cada assunto e hoje posso discutir melhor sobre a mesma [sociedade] tendo o conhecimento dos fatos, diferenciando o que de fato a sociedade influencia na educação como a política, o estado e o município etc. O que aprendi ficará armazenado na minha memória para sempre.

(N.P.G. – Professora - Reside em Cacimba de Dentro - Aluna do polo de Araruna – Mensagens via Diário da Aprendente– Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Neste curso todas as semanas são grandes desafios e aprendizagens como: cálculos, gráficos, tabelas, estágios, projetos, resenhas críticas, visão crítica de filmes etc.

(G.V.A., 49 anos, solteira, não tem filhos, Professora de Geografia do Ensino Fundamental – Reside em Patos - Aluna do polo de Pombal – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Cursando, 7º período)

Poderia listar várias disciplinas que gostei, mas a que me marcou foi a de Ludicidade e desenvolvimento infantil. Pois a mesma trabalhava questões bem relevantes que me fazia refletir e aprimorar a minha prática em sala de aula.

(N.D.N., 27 anos, casada, 2 filhos, professora da Educação Infantil – Reside em Campina Grande - Aluna do polo de Campina Grande – Mensagens via Google Drive [18/12/2013 22:28:20]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Essa disciplina [Fundamentos Sócio-históricos da Educação] em certos momentos nos faz refletir bastante sobre nossas ações, meu dever como cidadã e o que devo fazer de melhor tanto para mim como para o bem da sociedade.

(J.T. 23 anos – Reside em Casserengue - Aluna do polo de Araruna – Mensagens via Diário da Aprendente– Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

A disciplina que mais gostei foi Educação e Saúde, pelo fato de nos fazer compreender a importância do equilíbrio biopsicossocial em favor da aprendizagem.

(H.C.A.A.C., 27 anos, casada, sem filhos, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental – Reside em João Pessoa - Aluna do polo de João Pessoa – Mensagens via Google Drive [19/12/2013 11:19:16]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Percebe-se que por detrás dos anúncios de novas práticas, condutas e comportamentos encontram-se definições de várias áreas de conhecimento como: história, filosofia, psicologia, linguística, pedagogia etc. Seja para discutir melhor sobre a sociedade atual, construir e demonstrar o pensamento crítico de forma escrita ou ilustrada, exercer uma prática docente mais fundamentada e humanizada ou exercer cidadania, ideias e conceitos foram incorporados a conhecimentos já existentes e transformados em novos conhecimentos¹¹¹. Porém, não ficou evidenciado nas falas exemplos de mudanças de práticas a partir dos conceitos aprendidos. Sobre a mudança de compreensão e posicionamento a partir da aprendizagem de conceitos eu discutia isso em outra investigação a partir do ciclo ação-reflexão-ação (BARBOSA, 2008, p. 54). Foi detectado que “o processo de teorização a partir do conhecimento prévio é ampliado quando se tratar de uma reflexão a partir de uma situação real vivida”. Depois disso acontece “a assimilação de informações num processo que as transforma em conhecimento”, que ficará retido na estrutura cognitiva e disponível para transferência em outros contextos. O impacto do processo de aprendizagem no ciclo ação-reflexão-ação ocorrerá nos esquemas cognitivos (conhecimento), nas habilidades (destrezas) e nos valores (atitudes) envolvidos quando o(a) aprendiz volta para a ação, isto é, utiliza as competências construídas a partir dos processos de aprendizagem em contextos diversos.

Geralmente se atribui essa vantagem à formação continuada de docentes, uma vez que a ocorrência de atualização de conhecimentos acontece paralelamente à ação da docência. No caso das alunas que já atuam como professoras, a formação ‘inicial’ à distância se constitui como continuada e o ciclo

¹¹¹ Em investigação realizada durante o mestrado em Educação – PPGE, 2008 – analisei os princípios da aprendizagem significativa de David Ausubel. Não há como não relacionar a aquisição de competências com a teoria da aprendizagem significativa. Em linhas gerais, “na aprendizagem significativa, há uma interação entre o novo conhecimento e o conhecimento já existente, na qual ambos se modificam. Assim como o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, ele também se modifica, isto é, os subsunçores vão adquirindo novos significados, tornando-se mais diferenciados, mais estáveis. Novos subsunçores vão-se formando, interagindo entre si. A estrutura cognitiva está constantemente reestruturando-se durante a aprendizagem significativa. O processo é dinâmico e o conhecimento vai sendo construído” (BARBOSA, 2008).

ação-reflexão-ação é ampliado porque estão envolvidos saberes docentes construídos nas práticas pedagógicas a partir de um debate inter-teórico e inter-saberes (SANTOS, 2007).

Outra narrativa sobre a aprendizagem num curso a distância, expõe o seguinte:

A metodologia EaD oferece um amplo acesso a informações, que devem ser analisadas pelo aluno em seu aprendizado. A grande vantagem que vejo no método EaD é a possibilidade de leitura e escrita que o mesmo propõe ao aluno. O aluno não será apenas o receptor de informações ou um expositor de ideias, será além, pois o aluno EaD busca o seu próprio conhecimento, aprende a aprender e auxilia na construção do próprio sistema educacional, tornando-se um construtor do conhecimento antes de sua formação.

(T.B., 26 anos, casada, dois filhos, auxiliar administrativa – Reside em Boa Vista - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [Entre agosto e setembro/2014]– Curso: Licenciatura em Letras – cursando).

Primeiramente chama a atenção na narrativa de T.B. o pensamento em rede, um conjunto de competências tipicamente mais desenvolvido pela mente feminina (FISHER, 2001). T.B. pensa no amplo, no geral e de modo contextual, faz referência a detalhes relevantes, tem noção do planejamento de longo prazo e demonstra competência com a linguagem. Essas características encontram-se no grupo das competências femininas.

A narrativa expressa a potencialização da competência da leitura e da escrita. Seus usos estão associados ao letramento, que ultimamente tem sido uma temática de grande discussão, especialmente em jornadas de formação de professoras(es) no Brasil (KLEIMAN, 1995; 2006; SOARES, 2002; 2003; 2004; BRITTO, 2005). O MEC desde 2006 incentiva a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental por meio do Pró-Letramento¹¹², programa de formação continuada de professores(as) baseado no conceito de letramento, como sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto

¹¹² O programa foi criado em dezembro de 2005 e realizado em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Sua meta formar 400 mil educadores(as) da primeira fase do Ensino Fundamental. É destinado para docentes em exercício em escolas públicas. A UFPB não faz parte das universidades parceiras, ficando o Estado da Paraíba atendido pela UFPE. (Cf. <http://portal.mec.gov.br/>)

tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”(KLEIMAN, 1995, p. 19-20). Para Soares (2004, p. 109) é “o uso pelo indivíduo de informações impressas e escritas para inserir-se na sociedade, para atingir suas metas pessoais e desenvolver seu conhecimento e potencial”. O letramento se constitui na relação entre saber ler e escrever e o saber fazer. É um processo de inserção do indivíduo na ‘cultura escrita’, num mundo letrado, englobando todos os seus aspectos: leitura, escrita, compreensão e prática social. Soares (2002, p. 155) adverte que “o confronto entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita e seus diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza, sugere que se pluralize a palavra *letramento*”.

É importante que a instituição desenvolva estratégias que reforcem essas habilidades para que as alunas tenham uma maior segurança na linguagem virtual, isto é, uma escrita objetiva, direta, clara e sintética superando situações como a relatada pela aluna M.D.:

[...] Mas o que estou sentindo é dificuldade em expor por escrito, ou seja, organizar o que entendi. Para expor oralmente sinto mais facilidade, mas quando vou escrever a minha fala, me atrapalho. Sempre tenho vergonha de relatar essa dificuldade, pois tenho medo das críticas destrutivas [27/10/2011]. Antes de realizar uma atividade leio o material que é disponibilizado no moodle e outros que busco. Organizo todas as ideias, mas quando vou colocar no papel sinto dificuldade em explicar a minha fala, e isso tem me sufocado, pois sei que como aluna do curso de Letras a minha linguagem oral e escrita tem que ser acadêmica. Sempre escrevo várias vezes e corrijo para poder enviar. Sei que preciso aperfeiçoar, mas está sendo muito difícil. Teve momento que pensei em desistir. [26/11/2011].
(M.D. – Reside em Conde/PB – Aluna de Conde/PB – Diário da Aprendente – Curso: Licenciatura em Letras, 2º período).

A aluna confessa no Diário do Moodle sua dificuldade com a escrita. É uma revelação não para esta investigação, mas para a equipe docente do curso. Isso pode representar uma lacuna advinda dos anos de estudos anteriores, mas que a universidade não pode deixar de se responsabilizar por ajudá-la a desenvolver, até porque ela afirma ter facilidade com a oralidade, isto é, ela consegue falar o que pensa. Às vezes, pequenas atitudes de atenção mais direcionada por parte do(a) formador(a) podem ajudar. Mas quem vai dispensar essa atenção? Uma atenção que não diz respeito a uma matéria específica?

No caso de M.D., por exemplo, ela admite que tem facilidade com a expressão oral. Talvez isso também seja outro elemento a ser atentado em EaD: como potencializar as competências orais? Quais as possibilidades para isto? Recursos de webconferência, gravação de áudios e vídeos são poucos utilizados; até mesmo o *chat* que pode se tornar um ambiente para o exercício de expressar pensamentos de forma escrita em tempo real não é utilizado devidamente, o que também acontece com os fóruns. Há uma narrativa bastante elucidativa sobre isso:

Tem os *chats*, mas é uma agonia, você entra, o professor não está ou não responde... Já fiquei falando sozinha tantas vezes que já nem entro muito [...] Nos *chats* não há código nem informações de como vai funcionar, somos avisados dos horários e, pronto! Agora a parte de falar demais e outros não falarem nada acontece muito [risos]. Eu só pergunto o necessário porque os alunos têm dúvidas demais e vão respondendo uns aos outros, inclusive as minhas dúvidas. Eu fico só olhando para não perder nada [risos] [...] Não considero a interação dos fóruns como as de sala de aula, geralmente nós entramos para responder aos questionamentos e porque, na maioria das vezes, é obrigatório, e concordamos ou discordamos com as postagens dos colegas, muitas vezes, porque os professores exigem que façamos isso! [...] deveria ser o espaço de maior interação para grandes grupos no moodle. Muitas pessoas nem entram nos fóruns, acho que por esse motivo é que, na maioria das vezes, são obrigatórios e pontuados. Eu geralmente leio as postagens dos colegas, mas tem pessoas que percebemos que nem leem nada, postam as mesmas respostas, falam das mesmas dúvidas e se torna um espaço até chato e repetitivo. O que menos gosto dos fóruns é que nós postamos uma coisa e os tutores e professores (boa parte deles) não se posicionam, não dizem se está certo ou errado e acabamos não aprendendo nada, fica um monte de postagens iguais e a gente fica voando, sem entender.
(L.C.G.L., 22 anos, solteira, sem filhos, professora do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Reside em Boqueirão [zona rural – Sítio Zacarias] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [junho-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Letras – Concluente).

Em minha experiência como tutora à distância, observava que os fóruns se tornavam como a sala de aula presencial a partir da minha intervenção e direcionamento. As muitas perguntas que fazia, as respostas que oferecia, as propostas de interação entre os(as) participantes geravam debate, e sem a minha atuação o fórum se tornava ‘morto’. Quem exerce a tutoria precisa acessar o fórum mais de uma vez por dia, para acompanhar a disponibilidade de tempo dos(as) estudantes, de tal forma que o trabalho com o fórum é intenso. Entretanto, a experiência trazida por esta comunidade de aprendizagem, de interação on-line, pode gerar elementos como comunicação, criticidade, argumentação que

favorecem no desenvolvimento de competências cognitivas. Uma aluna assim narra:

Os fóruns são minhas atividades preferidas, pois permite um contato mais próximo entre professores, colegas e tutores, além de proporcionar ao estudante a chance de opinar, discorrer sobre os mais diversos assuntos.
(M.R. – Reside em Piancó - Aluna do polo de Itaporanga – Mensagens do Diário da Aprendente – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Há um forte apelo para a criação de desenhos didáticos dialógicos em EaD. Segundo Silva (2008) desenhos didáticos de cursos *on-line* tendem a abarcar três dimensões: conteúdos de aprendizagem, propostas de atividades e atuação nas interfaces. Portanto implica pensar na relação dialética entre três elementos: fundamentos, organização e docência, que Pesce (2012) sugere a partir do agir comunicativo habermasiano, dialogia bakhtiniana, interação dialógica freireana. Os desenhos didáticos entendem a linguagem como prática social e são elaborados para “equacionar ações de formação que partam do senso comum e levem o sujeito social à consciência emancipada, sem, contudo, solapar seu tempo vivencial” (PESCE, 2012, p. 133).

Entretanto, para que os cursos on-line adquiram um desenho dialógico, Pesce (2012, p. 133) alerta para:

a) seleção de formadores altamente qualificados e atuantes nas capilaridades, o que significa a superação do conceito tecnicista de formação em cadeia, que cinde conceptores e tutores; b) em interações genuínas entre formando e formador, em recusa a interações artificiais, erguidas em meio a um *script* de autoria alheia; c) na condução autônoma da temporalidade constituinte dos processos de formação; d) na proporção adequada do número de formandos por formador, de modo a não comprometer a relação pedagógica inerente a esse processo.

São observações pertinentes que exigem, por parte da instituição, uma formação específica para o docente on-line. Assim como se faz necessário um ‘perfil’ de discente on-line, igualmente é necessária uma equipe docente com um ‘perfil’ específico, o que pouco tem sido tratado na literatura brasileira e muito menos investido pelas políticas de educação.

Alguns relatos ilustram a necessidade desse perfil de docente on-line:

O que mais gostei foi a dinâmica das atividades e a interação com o professor e tutor.

(J.F.M., 42 anos, casada, 3 filhos, professora do Ensino Médio – Reside em Soledade – Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens via Google Drive [29/04/2014 15:30:02]– Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Licenciada).

Dou preferência a atividades de envio e debate no fórum por que acredito ter uma maior troca de ideias e isso permite melhorar nossa formação.

(N.C.D., 47 anos, com síndrome de Stargard, solteira, sem filhos, desempregada – Reside em Caturité [zonal rural – Sítio Campo de Emas] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [abril-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Libras – Cursando).

Gostei de várias [disciplinas] e reconheço que o que fez com que eu gostasse daquela determinada disciplina foi o professor e o mediador e vice versa. A professora que mais gostei era mulher por ser tão atenciosa, prestativa e dedicada com o curso e com os alunos, estava sempre disposta a ajudar na hora que precisasse.

(J.A.S., 29 anos, solteira, sem filhos, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Igaracy - Aluna do polo de Itaporanga – Mensagens via Google Drive [06/05/2014 19:02:49]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Os melhores professores interagiam nas atividades, respondiam, sem demorar, as mensagens enviadas, sempre motivavam a prosseguir.

(N.D.N., 27 anos, casada, 2 filhos, professora da Educação Infantil – Reside em Campina Grande - Aluna do polo de Campina Grande – Mensagens via Google Drive [18/12/2013 22:28:20]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

As questões de dialogicidade estão, em geral, no centro de qualquer prescrição para ensinar on-line. Além disso, quando docentes assumem seu papel social formador, dialógico e transformador, de forma dinâmica e fazendo uso de diversos recursos, favorece o desenvolvimento de competências.

8.2 Competências que se podem ver: operacionais

As competências cognitivas são abstratas e conceituais, invisíveis, mas podem ser vistas e expressas em ações: no falar, no fazer e no agir, tornando-se outro tipo de competência, a operacional. Para Morin (2001), o conhecimento pertinente é a capacidade de colocar o conhecimento no contexto. A aplicação das competências cognitivas conta com outras competências que são operacionais, socioemocionais e femininas.

Nesse sentido, mesmo as competências operacionais são apreendidas e potencializadas num curso a distância e é na hora da ação que se percebe o que foi aprendido. Entre as ações narradas pelas mulheres estão, quase sempre, o desenvolvimento no trabalho. No caso das que são professoras isso é demonstrado com práticas pedagógicas melhoradas, mais criativas, fundamentadas, sensíveis a questões contextuais e entre as que não são professoras com a melhora no desempenho em geral, e, especial com as TIC que impacta suas vidas pessoal e profissional.

Porém, antes de apresentar as narrativas que enfatizam as práticas no trabalho e com as TIC, como competências percebidas no cotidiano, é importante ressaltar a tomada de consciência para o que se está a aprender. A aluna P.J. enfatiza isso dizendo:

Enfim, ler e estudar os textos propostos, discutir com os colegas, professores e tutores, realizar as atividades sugeridas, foi essencial [...] Quanto a tudo o que aprendi, vou me esforçar o bastante **para transformar tal aprendizagem em competências, quer na minha vida profissional, como também pessoal** [grifo meu].

(P.J. – Reside em Cacimba de Dentro - Aluna do polo de Araruna – Mensagens via Diário da Aprendizente – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Observa-se que a interatividade, com pessoas e materiais, foi fundamental para o aprender e que a perspectiva é de que o aprendido se torne ação que transforme e melhore a vida em todos os sentidos. A competência também se dá pela consciência a respeito do impacto do saber no cotidiano, afinal, a vida cotidiana é palco de sentidos, capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos, paixões, ideias, ideologias e sonhos (HELLER, 1992).

A usabilidade das TIC está relacionada com a inclusão digital, que traz efeitos concretos na vida das pessoas (NERI, 2012). Dependendo do uso de elementos das TIC, da frequência, do aprofundamento, da habilidade, se diz em que nível de inclusão uma pessoa se encontra, sendo o nível mais avançado de uso a fluência digital.

Numa formação em EaD muito se usam as TIC, e como já foi visto, algumas pessoas iniciam o uso a partir de então. As narrativas demonstram o que as mulheres estão aprendendo sobre TIC e o que isso tem influenciado na vida delas:

Das habilidades tecnológicas que adquiri com a EaD, consegui entender o computador, que antes era muito distante da minha realidade, aprendi a dominar melhor, a entender os programas e as ferramentas como: melhorar a digitação, aprender a editar e formatar textos, a pesquisar em sites, a fazer download, aprendi sobre netiqueta, gravar arquivos com várias extensões, a converter arquivos, editar vídeos e imagens, editar e formatar slides, a fazer um blog e a usar o moodle. No moodle só não aprendi sobre chat, mas todos os outros recursos eu aprendi a usar bem.

(G.V.A., 49 anos, solteira, não tem filhos, Professora de Geografia do Ensino Fundamental – Reside em Patos - Aluna do polo de Pombal – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Cursando, 7º período).

Cursar uma universidade a distância me aperfeiçoou ainda mais, como por exemplo: uma coisa muito simples que eu não tinha muita prática era salvar em PDF, manusear todos os aplicativos que estão ao nosso alcance, eu tinha um pouco de receio. Então, me aperfeiçoou muito nessa área.

(M.S.G.L.S., 44 anos, casada, professora do Ensino Fundamental – Reside em Coremas - Aluna do polo de Coremas – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Ciências Agrárias – Licenciada).

Como já disse, eu tinha o curso básico em informática, mas nem se compara ao que sei hoje. Fui aprendendo com a prática mesmo, mas hoje sei muito mais coisas: baixar programas, vídeos, documentos, personalizar fotos, produzir slides, editar e formatar texto. Hoje sou muito mais dependente da internet e seus recursos, o que antes era desconhecido para mim, hoje é minha ferramenta de estudo e trabalho, é terrível ficar sem internet e sem computador.

(L.C.G.L., 23 anos, solteira, sem filhos, professora do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Reside em Boqueirão [zona rural – Sítio Zacarias] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [junho-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Letras – Concluinte).

Hoje sou mais segura, o computador é uma ferramenta indispensável em minha rotina de trabalho, pois dependo dele para planejar, editar e construir projetos didáticos para ampliar o conhecimento do aluno. Tenho e uso computador/notebook, celular, internet, objetos de aprendizagem e nas aulas uso computador, TV e data show. A EaD abriu novos caminhos, eu já possuía um pouco de conhecimento, mas foi através do curso que ampliei meus conhecimentos em relação às TIC.

(P.M.B.M., 30 anos, casada, 1 filha, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental e da Educação Infantil – Reside em João Pessoa - Aluna do polo de João Pessoa – Mensagens via Google Drive [30/04/2014 18:56:33]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

No início eu não era muito apta ao uso das novas tecnologias, usava o computador raramente, e tampouco fazia uso da internet. Mas com o passar do tempo a internet se tornou parte da minha vida, e através da EaD pude perceber a importância das TIC na educação, pois através delas podemos buscar e intensificar o aprendizado, já que é uma ferramenta rica na educação, basta saber usá-la. No início do curso ia sempre ao polo para ter a assistência dos tutores, pois havia muito a ser aprendido, depois de algum tempo peguei a prática de utilizar a plataforma adequadamente, enviar atividades, participar dos fóruns, baixar artigos, essas coisas e deu para ir desenrolando. Eu tinha computador, mas não tinha internet, tinha que enviar

os trabalhos do polo mesmo, mas hoje está bem melhor, posso estudar em casa mesmo, bem menos cansativo.

(R.G.M., 24 anos, casada, sem filhos(as), professora de Alfabetização de Jovens e Adultos – Reside em Cabaceiras [zona rural] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [outubro de 2014] – Curso: Licenciatura em Ciências Naturais – Cursando, 8º período).

Nota-se que a inclusão e fluência digital é propiciada pela participação intensiva numa formação on-line e que o desenvolvimento de habilidades tecnológicas e a participação no *ciberespaço*, ampliando o acesso a informações, repercute nas vidas profissionais – na prática pedagógica ou em outro tipo de trabalho – e nas vidas pessoais das mulheres:

Consegui entender o computador.

(G.V.A., 49 anos, solteira, não tem filhos, Professora de Geografia do Ensino Fundamental – Reside em Patos - Aluna do polo de Pombal – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Cursando, 7º período).

Hoje é minha ferramenta de estudo e trabalho.

(L.C.G.L., 22 anos, solteira, sem filhos, professora do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Reside em Boqueirão [zona rural – Sítio Zacarias] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [junho-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Letras – Concluinte).

O computador é uma ferramenta indispensável em minha rotina de trabalho.

(P.M.B.M., 30 anos, casada, 1 filha, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental e da Educação Infantil – Reside em João Pessoa - Aluna do polo de João Pessoa – Mensagens via Google Drive [30/04/2014 18:56:33]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada)

A internet se tornou parte da minha vida, e através da EaD pude perceber a importância das TIC na educação.

(R.G.M., 24 anos, casada, sem filhos(as), professora de Alfabetização de Jovens e Adultos – Reside em Cabaceiras [zona rural] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [outubro de 2014] – Curso: Licenciatura em Ciências Naturais – Cursando, 8º período).

Como confirmam Palloff e Pratt (2004), quando aprendizes envolvem-se com um processo de aprendizagem em que a tecnologia é utilizada eles(as) aprendem mais do que a matéria do curso. Isto é, ocorre a aquisição e desenvolvimento de todos os tipos de competências o que, conseqüentemente, trará impactos na vida cotidiana. Ninguém segue da mesma forma depois de uma experiência e vivência intensa de formação.

Os impactos trazidos pelas diversas aprendizagens ocorridas num curso on-line são demonstrados nas narrativas por meio da aplicação e usos dos conhecimentos. Assim as mulheres relatam:

O curso de letras na EAD tem me ajudado muito, pois tenho crescido cada vez mais no conhecimento e no meu meio profissional [...] Tenho crescido no campo profissional, pois através do meu curso estou participando de minicursos, palestras e isso tem me ajudado no meu desenvolvimento em sala de aula e também no planejamento escolar. Por exemplo, na EAD participamos de minicursos e um deles foi sobre letramento. No curso aprendemos novas técnicas para serem desenvolvidas e as quais eu venho praticando. São as brincadeiras que ajudam no letramento na sala de aula.

(A.B.P.V., 26 anos, casada, 1 filho, professora do 4º ano do Ensino Fundamental – Reside em Mamanguape - Aluna do polo de João Pessoa – Mensagens pessoais via Facebook [junho-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Minha vida profissional ampliou-se ganhei muitas experiências através do estágio, somos apenas seres inacabados, como diz Freire. Utilizo muito mais as TIC na minha sala de aula, novas ferramentas chegaram na escola que facilitam o nosso trabalho e a aprendizagem do aluno.

(P.M.B.M., 30 anos, casada, 1 filha, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental e da Educação Infantil – Reside em João Pessoa - Aluna do polo de João Pessoa – Mensagens via Google Drive [30/04/2014 18:56:33]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

As TIC me permitiram a disciplina, saber de regras, de como, por que e para que pesquisar. Ajudaram-me a ampliar meus conhecimentos através das tecnologias, a entrar na era digital de modo preciso e bem mais aperfeiçoado [...] As atividades que mais me auxiliam hoje são a pesquisa. Como sou professora, a busca por novos modos de aprender e ensinar tem aberto um campo muito expansivo.

(J.S.B.S, 37 anos, casada, sem filhos, professora, coordenadora escolar e tutora presencial – Reside em Duas Estradas - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens pessoais via Facebook [Entre abril e julho/2014]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Assim como os depoimentos das alunas da UFPB virtual, uma pesquisa realizada por Carvalho (2012) detectou que docentes formados(as) a distância se beneficiam do agregado tecnológico da modalidade. Há uma apropriação tecnológica dos dispositivos digitais e uma aplicação dessa apropriação em sala de aula, mesmo com algumas limitações. O nível de apropriação permite que docentes compartilhem conhecimentos no contexto da escola onde trabalham, ajudando colegas a organizar trabalhos com auxílio das tecnologias digitais, mesmo que elementos de autoria, referentes a usos muito avançados das TIC (a fluência digital, que a autora chama de letramento digital), não se realizem efetivamente.

Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980), para que a aprendizagem seja significativa é preciso que ela transcenda o ato de aquisição e passe a ser o uso de seus resultados em contextos diferenciados. Assim, diz-se que ocorreu aprendizagem quando a pessoa é capaz de usar o que aprendeu em contextos sociais. Do mesmo modo é preciso “assegurar a presença de conteúdos circunstantes, garantidores de uma aprendizagem ancorada em capacidades e habilidades mais próximas da cultura contemporânea e, portanto, enraizadas na vida cotidiana do aluno” (SENAI, 2008, p. 15).

Segundo Cancela (2012), as TIC exercem um papel fundamental no desenvolvimento das competências transversais (ou socioemocionais). Isso porque as TIC podem permitir “a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto” (ALMEIDA, 2005, p. 71). Tomando isso por referência e as narrativas das alunas, é certo dizer que em EaD ocorrem múltiplas aprendizagens. E muitas das aplicações das aprendizagens construídas elevam as competências socioemocionais e femininas.

8.3 Competências socioemocionais e femininas

Optei por tratar desses dois tipos de competências numa única sessão porque elas são inter-relacionadas.

As competências socioemocionais são também referidas como competências transversais. Entretanto, optei por chama-las de socioemocionais porque envolvem aspetos sociais e afetivos¹¹³.

A organização Partnership for 21st Century Skills¹¹⁴ (P21, 2010, *apud* Cancela, 2012, p. 19-20) apresenta uma lista de 12 áreas de competências transversais (ou socioemocionais) consideradas essenciais para a preparação de todas as pessoas para o século XXI:

- (i) Criatividade (idealizar);
- (ii) Inovação (transformar);

¹¹³ A OCDE, o INEP e o MEC também usam esse termo.

¹¹⁴ A Parceria para o Século 21 Skills (P21) foi fundada em 2002 e reúne a comunidade empresarial, os líderes da educação e formuladores de políticas para a educação do século 21. Cf. <http://www.p21.org/>

- (iii) Espírito crítico (analisar, induzir, deduzir);
- (iv) Resolução de problemas (achar soluções);
- (v) Tomada de decisões (interpretar e sintetizar);
- (vi) Comunicação (interagir);
- (vii) Colaboração (cooperar);
- (viii) Pesquisa e inquérito (identificar e tratar);
- (ix) Flexibilidade e adaptabilidade (saber adaptar);
- (x) Iniciativa e autodeterminação (autonomizar);
- (xi) Produtividade (auto-regular) e;
- (xii) Liderança e responsabilidade (liderar e orientar).

Essas competências são importantes na formação interdisciplinar, pois não são baseadas numa disciplina particular. No Brasil, a interdisciplinaridade é importante referência nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o título ‘temas transversais’, temas ético-humanistas que devem ser transversalizados entre as disciplinas.

As 12 áreas de competências transversais (ou socioemocionais) sugeridas pela Partnership for 21st Century Skills retomam alguns dos objetivos e metas educacionais da taxonomia de Bloom *et al* (1976) revisada por Anderson e Krathwohl *et al* (2001). Segundo Bloom *et al* (1976, p. 9), uma taxonomia de objetivos educacionais é a classificação de resultados educacionais, “semelhante à seleção de símbolos para classificar objetos em categorias, segundo as suas características comuns”.

Bloom *et al* (1976) dividem a aprendizagem em dois itens: os domínios e os fatores. Os domínios pedagógicos se dividem em três áreas: cognitiva – ligada ao saber incluindo a informação e o conhecimento; afetiva – ligada a sentimentos e emoções, atitudes e valores; e psicomotora – ligada a ações físicas, habilidades musculares e motoras. Sobre os fatores ele afirma termos o conhecimento e a compreensão.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) do mesmo modo incluiu mais recentemente pesquisas e estudos das competências socioemocionais para o alcance do sucesso na escola e na profissão e lista de maneira semelhante esse grupo de competências.

Todavia, Behar (2013) e Behar e Silva (2012), desenvolveram uma investigação e concluíram que existem 12 competências próprias do(a) aluno(a) de EaD, as quais a maioria é do grupo das socioemocionais, que são:

- 1) Administração do tempo,

- 2) Reflexão,
- 3) Fluência digital,
- 4) Organização,
- 5) Autonomia,
- 6) Planejamento,
- 7) Comunicação,
- 8) Presencialidade virtual,
- 9) Autoavaliação,
- 10) Flexibilidade,
- 11) Automotivação e
- 12) Trabalho em equipe.

Para as autoras, essas competências são elementos facilitadores dos processos de ensino-aprendizagens em EaD, requeridos pela modalidade, de forma que, ao ingressar num curso on-line, o(a) discente deve tomar conhecimento disso.

A meu ver, não é somente tomar conhecimento, porque nem todas são desenvolvidas previamente, muitas serão adquiridas e/ou desenvolvidas durante o curso. É pertinente que discentes as conheçam, mas principalmente que a docência on-line seja baseada no conhecimento e promoção delas.

Da lista de competências socioemocionais da organização Partnership for 21st Century Skills, algumas são atribuídos aos processos de aprendizagem on-line segundo Behar (2013). A seguir podemos ver algumas correspondências:

Quadro 16: Correspondências das competências socioemocionais Partnership for 21st Century Skills e para EaD de Behar (2013)

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS	COMPETÊNCIAS PARA EAD BEHAR (2013)
Espírito crítico (analisar, induzir, deduzir)	Reflexão
Resolução de problemas (achar soluções)	Autonomia, organização
Tomada de decisões (interpretar e sintetizar)	Reflexão, organização
Comunicação (interagir)	Comunicação
Colaboração (cooperar)	Trabalho em equipe, comunicação
Flexibilidade e adaptabilidade (saber adaptar)	Flexibilidade
Iniciativa e autodeterminação (autonomizar)	Autonomia, automotivação
Produtividade (auto-regular)	Planejamento, autoavaliação
Liderança e responsabilidade (liderar e orientar).	Trabalho em equipe

Fonte: elaboração da autora. 2014.

Considero que ficam sem correspondência as competências: criatividade (idealizar), inovação (transformar) e pesquisa e inquérito (identificar e tratar) da Partnership for 21st Century Skills; e presencialidade virtual, fluência digital e administração do tempo de Behar (2013).

Vejam, então, alguns exemplos de competências socioemocionais demonstradas pelas alunas da UFPB Virtual nas narrativas:

Como tenho outra licenciatura [na modalidade presencial] e pude observar muito bem que não existe diferença [entre as modalidades]. Existem contribuições bem mais eficazes [na EaD] a exemplo da **autonomia que o aluno adquire a partir da necessidade de desenvolver as suas tarefas sozinho**. Outro ponto alto é o fato do aluno ter diariamente oportunidade de conhecimentos novos na sua área de atuação, através das sugestões de leituras nas diversas disciplinas. É vantajoso poder **organizar o horário de estudo de acordo com o tempo disponível, conquistar uma autonomia de estudo e conhecimentos e interagir com diferentes pessoas através de fóruns de estudo** [grifo meu].

(M.L.G.F., 53 anos, casada, 1 filha e 2 filhos, professora de Matemática da 2ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Patos - Aluna do polo de São Bento – Mensagens via Google Drive [22/01/2014 19:31:05]– Curso: Licenciatura em Matemática – Licenciada).

O curso a distância me proporcionou aprendizagem específica em informática e internet, pois acrescentou aos meus conhecimentos novas habilidades. Também me proporcionou novas oportunidades de aprendizagem, como, por exemplo, **interagir com outras pessoas**, acessos em fóruns de webconferência, chat e **várias formas de pesquisar através da internet** sobre assuntos que serviram de instrumentos para conclusão do curso [grifo meu].

(L.S.S., 52 anos, casada – Reside em Campina Grande - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Ciências Agrárias – Licenciada).

O aluno da EAD deve ser uma pessoa **responsável por sua própria organização** para a aprendizagem. Sem organização, sem compromisso, sem fidelidade para com a jornada de estudos, não se estuda a distância de uma classe de alunos, muito menos se aprende perto de um monitor [grifo meu].

(E.Z.A., 45 anos, casada, três filhos, técnica de enfermagem – Reside em Belém - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens pessoais via Facebook [Entre abril e julho/2014]– Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

No curso fui me achar autônoma (nem sabia o que era isso). Ao aprender tive que colocar logo em prática. Hoje eu sou muito, muito familiarizada com o sistema virtual da aprendizagem [grifo meu].

(J.S.B.S., 37 anos, casada, sem filhos, professora, coordenadora escolar e tutora presencial – Reside em Duas Estradas - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens pessoais via Facebook [Entre abril e julho/2014]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Na educação à distância eu sou responsável pela aquisição do conteúdo, o professor faz um roteiro da aula semanal e a partir de então **faço meus horários** à minha maneira. Estudo o conteúdo das aulas e **faço leituras e pesquisas** procurando obedecer ao limite proposto pelo professor [grifo meu].

(N.C.D., 47 anos, com síndrome de Stargard, solteira, sem filhos, desempregada – Reside em Caturité [zonal rural – Sítio Campo de Emas] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [abril-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Libras – Cursando).

Aqui aprendi que as possibilidades existem e devemos buscá-las e mais, devemos, na maioria das vezes, priorizá-las, pois quando encontramos uma oportunidade temos mesmo que dar sentido, criarmos um **ponto importante, o compromisso**; compromisso com nós mesmos, compromisso com o curso, com os professores, com os tutores e colegas. Tem sido fundamental desenvolver algumas estratégias e habilidades [...] vem me proporcionando algo mais, pois vem possibilitando a ampliação da minha visão de mundo bem como tem ajudado a ter uma postura mais segura frente a tantos questionamentos dos quais muitas vezes não tinha tanta segurança para questionar, argumentar e produzir minhas considerações [grifo meu].

(F.G.F., casada, 1 filha, servidora pública municipal da secretaria de saúde – Reside em Barra de Santa Rosa - Aluna do polo de Araruna – Mensagens via Diário da Aprendente– Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

O aluno deve saber **respeitar as opiniões dos colegas**, mesmo se for contra. **Separar o horário para estudar e realizar as atividades no tempo determinado** pelo professor [grifo meu].

(A.B.P.V., 26 anos, casada, 1 filho, professora do 4º ano do Ensino Fundamental – Reside em Mamanguape - Aluna do polo de João Pessoa – Mensagens pessoais via Facebook [junho-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Para conseguir chegar até o fim é preciso ter **foco e força de vontade**, para não fazer como a maioria dos alunos que desistem no meio do caminho por não conseguirem fazer e acompanhar as atividades e cumprir os prazos [grifo meu].

(L.C.G.L., 22 anos, solteira, sem filhos, professora do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Reside em Boqueirão [zona rural – Sítio Zacarias] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [junho-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Letras – Concluente).

O curso é eficaz desde que o aluno tenha maturidade e **disciplina para estudar**, para **organizar o tempo para estudo, comprometido com sua formação** profissional [grifo meu].

(M.N.F.O., 36 anos, casada, 2 filhas, professora do Ensino Superior – Reside em Juazeiro do Norte/CE - Aluna do polo de Pombal – Mensagens via Google Drive [03/05/2014 11:24:23] – Curso: Licenciatura em Libras – Licenciada).

A EaD me deu a oportunidade de **acreditar que sou capaz**, de que todos nós temos capacidades, basta querer e buscar por nossos objetivos. Ajudou-me na construção do meu conhecimento, contribuindo significativamente para que eu seja a dona dos meus próprios questionamentos e tenha uma visão crítica e reflexiva das coisas que me cerca [grifo meu].

(R.G.M., 24 anos, casada, sem filhos(as), professora de Alfabetização de Jovens e Adultos – Reside em Cabaceiras [zona rural] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [outubro de 2014] – Curso: Licenciatura em Ciências Naturais – Cursando, 8º período).

Observam-se nesses relatos tanto competências socioemocionais, quanto cognitivas e operacionais. Essas também são atribuídas o perfil de estudantes on-line. De modo que, focando no que as mulheres revelam em conexão com a literatura, sugiro um novo grupo de competências socioemocionais, que por certo são adquiridas e/ou desenvolvidas em EaD. Aquisição sugere que a pessoa não tenha tal competência antes, enquanto que desenvolvimento sugere que já tinha e amplia ou aprofunda. Elas são descritas no quadro a seguir:

Quadro 17: Descrições das competências socioemocionais adquiridas e/ou desenvolvidas em EaD mediada por TIC

Nº	COMPETÊNCIAS	DESCRIÇÃO
1	Criatividade e inovação (idealizar, transformar)	Capacidades para criação na execução dos trabalhos acadêmicos do curso. Ex. as novas ideias aplicadas no trabalho (pedagógico, no caso das professoras), aprendidas a partir de pesquisas, leituras e debates. Além disso, a capacidade de improvisação frente a imprevisibilidades de situações.
2	Espírito crítico (analisar, induzir, deduzir, refletir)	Capacidades para refletir e analisar criticamente conteúdos, situações e ações.
3	Resolução de problemas (achar soluções)	Capacidades para encontrar saídas e resolver problemas relacionados ao cotidiano acadêmico, com relação a conteúdos, situações, materiais ou pessoas.
4	Tomada de decisões (interpretar e sintetizar)	Capacidades para decidir frente a uma necessidade; decifrar a melhor decisão.
5	Comunicação e presencialidade virtual (interagir)	Capacidades para comunicar-se através da escrita de maneira aberta, objetiva e atenciosa.
6	Leitura e escrita	Capacidades para ler e escrever com desenvoltura.
7	Colaboração (cooperar)	Capacidades para apresentar-se presente nas atividades, sobretudo coletivas, presenciais e on-line.
8	Pesquisa e inquérito (identificar e tratar)	Capacidades para realizar pesquisas, selecionar fontes, buscar informações e tratar dados.
9	Flexibilidade e adaptabilidade (saber adaptar, automotivação)	Capacidades para estar disponível e motivado(a) para adaptação ao cotidiano acadêmico, ao ambiente virtual e ao

		método de ensino on-line.
10	Iniciativa e autodeterminação (autonomizar, autoconfiar)	Capacidades para ter autonomia acadêmica e autodidatismo.
11	Produtividade (autorregular, autoavaliar)	Capacidades para regular os próprios processos e avaliar as próprias produções e produtos.
12	Liderança e responsabilidade (liderar, orientar, trabalhar em equipe)	Capacidades para liderar e trabalhar cooperativamente em grupos de estudos, debates em fóruns e em chats, trabalhos em duplas etc.
13	Planejamento (administrar o tempo, organizar, autodidatismo, compromisso)	Capacidades para organizar o cotidiano distribuindo o tempo para a realização das várias atividades; ter compromisso, disciplina e saber estudar sozinha.
14	Fluência digital (usos avançados das TIC)	Capacidades para usar as TIC de modo que se sinta digitalmente ativa/participante dos avanços tecnológicos. Explorar e incorporar novos programas e ferramentas.
15	Resiliência (superação, força de vontade, perseverança)	Capacidades para acolher novas experiências e superar dificuldades; ser persistente e perseverante, tentar mais de uma vez e de diferentes maneiras; não desistir facilmente; buscar ajuda.

Fonte: Elaboração da autora. 2014.

Observa-se que há competências que há competências previamente adquiridas que são requisitos (subsúncos) para o desenvolvimento de outras como a 6 (leitura e a escrita). Também que algumas são mais enfatizadas na EaD como a de número 3, 5, 7, 9, 10, 13 e 14. Mas, elas não são exclusivas da EaD e nem todas são adquiridas inicialmente na EaD, a não ser que a pessoa venha com lacunas/deficiências da educação básica.

Para Tough (2014), o sucesso universitário está ligado a características como otimismo, resiliência e rapidez na socialização. Ser resiliente parece ser essencial para o sucesso na formação on-line. A resiliência favorece a tomada de decisão em situação de tensão no ambiente e obstáculos a vontade de vencer. Combina de fatores como: administração de emoções, controle dos impulsos, otimismo, análise do ambiente, empatia, autoeficácia, interação com pessoas que propiciam ao ser humano condições para enfrentar e superar problemas e adversidades (BARBOSA, 2006). A competência da resiliência é demonstrada nas narrativas que aprofundam detalhes da vida dura e difícil de

muitas mulheres: a maneira com que elas lidam com as rejeições, abusos, preconceitos, discriminações, falta de condições objetivas e subjetivas para estudar, problemas de saúde, limitações físicas, a vida corrida e conturbada devido às atribuições consideradas exclusivamente femininas. As falas a seguir são ilustrativas da resiliência delas:

Nunca tive nenhuma assistência por parte da minha família. Tudo foi pelos meus esforços. Em 2012 resolvi sair de casa e fui morar sozinha. Hoje sou independente.

(A.S.S.F., 23 anos, solteira, sem filhos, coordenadora de Educação de Jovens e Adultos - EJA - Reside em Araruna - Aluna do polo de Araruna - Mensagens pessoais via Facebook [abril-setembro/2014] - Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas - Concluinte).

A concentração era muito complicada, mais fui levando, persistente, nunca pensei em desistir porque sempre gostei de Letras, é o que me faz continuar. Pois não é fácil, já sofri muito, virei noites sem dormir para fazer atividade no prazo, por que temos que cumprir dia e hora. Já chorei muito, quando caía a internet e eu ficava até o último segundo tentando enviar atividade, já respondi questionário pelo telefone celular, com a internet móvel, já ditei texto pelo celular para o meu namorado enviar para mim por que estava sem internet... Confesso que já sofri muito preconceito por fazer universidade virtual.

(L.C.G.L., 22 anos, solteira, sem filhos, professora do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - Reside em Boqueirão [zona rural - Sítio Zacarias] - Aluna do polo de Cabaceiras - Mensagens pessoais via Facebook [junho-setembro/2014] - Curso: Licenciatura em Letras - Concluinte).

Estudar com problemas áudio/visual não é fácil. A única coisa que realmente explica o fato de eu conseguir ler (no tamanho normal), é que tudo que aprendi e consegui fazer já foi dentro dos problemas auditivo e visual (visão dos médicos que fazem meu acompanhamento). Agora faço uso de lupas para leitura (tenho óculos lupa). Já o computador é adaptado, as letras são em tamanho entre 16/20.

(N.C.D., 47 anos, com síndrome de Stargard, solteira, sem filhos, desempregada - Reside em Caturité [zona rural - Sítio Campo de Emas] - Aluna do polo de Cabaceiras - Mensagens pessoais via Facebook [abril-setembro/2014] - Curso: Licenciatura em Libras - Cursando).

Aos 14 anos engravidei, casei e por isso acabei desistindo dos estudos. Isso aconteceu em meados do ano de 1991, tive mais 2 filhas. Em 1998 voltamos a estudar, eu e meu esposo. Conclui o ensino fundamental na modalidade supletivo no ano de 1999 e fiz até o segundo ano do ensino médio, vindo a concluir em 2002. Comecei Letras pela UEPB campos IV - Catolé do Rocha - PB. Cursei até o 3º período transferindo depois para o curso de Ciências Contábeis na UERN núcleo de Alexandria-RN. Ainda cursei até o 2º período, mas acabei abandonando, por falta de estímulo talvez porque coincidiu com período em que descobrimos que nossa filha mais velha era portadora de uma doença crônica: lúpus. Foi um período conturbado, ela perdeu um bebê, teve AVC, ficou quase um ano internada, fez hemodiálise [...] Resolvi voltar a estudar, e as coisas acontecem tudo de uma vez. Nossa filha mais nova engravidou, o pai não quis assumir, então, mais uma vez entramos em cena,

agora temos que cuidar do bebê pra ela concluir a faculdade e eu conciliar: trabalho, estudo e neto [...]

(S.L.F.L., 38 anos, casada, 3 filhas, 2 netos e 1 neta, coordenadora de programas d educação – Reside em Bom Sucesso - Aluna do polo de São Bento – Mensagens pessoais via Facebook [abril-agosto/2014] – Curso: Licenciatura em Computação – Cursando).

Elas insistem, persistem e não desistem. São hábeis para superar as dificuldades e transformá-las em lições de vida.

8.3.1 Quais são as competências femininas?

Algumas competências são mais potencializadas nas mulheres (FISHER, 2001) e compõem o pensamento em rede. São 12 e estão descritas no quadro 4 no capítulo 2, p. 91. Algumas se repetem do grupo das socioemocionais, de uma forma mais intensa na mulher, como comunicação, cooperação e liderança, outras não constavam no grupo anterior como a interpretação de posturas, gestos, expressões faciais e outros signos não verbais; a sensibilidade emocional; excelente sentido do tato, olfato e audição; paciência; capacidade para pensar e fazer várias coisas simultaneamente; ampla visão contextual das questões e impulso maternal.

Todavia, as competências citadas fazem parte do pensamento em rede, que é mais característico da mulher do que do homem¹¹⁵.

Dentre as alunas da UFPB Virtual, em vários relatos é possível identificar as competências femininas como nos exemplos a seguir, mesmo que elas não tenham consciência disso:

Acho que o aluno on-line tem um perfil, uma pessoa dinâmica, atenta e com facilidade para se adequar a trabalhos sob pressão, pois o curso exige agilidade, competência e destreza. Além disso, o perfil do aluno a distância é de alguém capaz de gerenciar seu próprio tempo e sua vida, conciliando os estudos às outras atividades [...] Muitas vantagens tem a EaD: comodidade; aumento das relações interpessoais; aumento da capacidade de lidar com o estresse; melhoria na capacidade de desenvolver atividades através da informática e internet; qualificação eficiente e competente; facilidade de conciliação com outras atividades; ampliação de formação e inserção no mercado de trabalho com qualificação; disciplina, entre outras.

¹¹⁵ Para o homem, Fisher (2001) atribui o ‘pensamento por passos’. Cf. capítulo 2.

(K.G.B., 34 anos, casada, sem filhos(as), professora do Ensino Técnico Profissionalizante – Reside em Patos - Aluna do polo de Pombal – Mensagens via Google Drive [06/05/2014 23:16:03] – Curso: Licenciatura em Letras – Licenciada).

É notória a relação com várias competências do grupo das socioemocionais, atribuídas ao perfil discente e desenvolvidas pela formação on-line. Não obstante, a expressão *‘antenada’* diz muito da capacidade feminina de *‘ampla visão contextual’*, já que uma antena tem amplo alcance. Se *‘adequar a trabalhos sob pressão’* igualmente revela competência feminina relacionado a ter *‘paciência’* e *‘capacidade para pensar e fazer várias coisas simultaneamente’*. Aliás, sobre essa última competência, K.G.B. é categórica: *‘alguém capaz de gerenciar seu próprio tempo e sua vida, conciliando os estudos às outras atividades’*. K.G.B. também se refere a paciência quando diz que uma vantagem da EaD é o desenvolvimento da: *‘capacidade de lidar com o estresse’*.

Em outro exemplo encontram-se mais competências femininas:

No meu lar percebi que a interação com os meus filhos ficou atualizada. Somos uma família com inclusão digital, e estar em plena atuação com eles, no mesmo instante de revolução tecnológica, é, sem sombras de dúvidas, bastante prazeroso. Vivemos idades diferentes com as mesmas referências de acesso ao conhecimento. Isto favorece bastante, pois, não me sinto uma perdida, não me sinto uma atrasada, não me sinto uma mãe sem época da minha vida e sem época para o modo de vida deles.

(E.Z.A., 45 anos, casada, três filhos, técnica de enfermagem – Reside em Belém - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens pessoais via Facebook [Entre abril e julho/2014]– Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

A narrativa de E.Z.A. demonstra a competência feminina do Impulso maternal. Esse impulso tanto pode ser compreendido como todas as ações que as mães fazem em defesa ou proteção de seus filhos e filhas (mais frequentemente quando são crianças e adolescentes), como a atualização interativa a que E.Z.A. se refere. Ela continua essa narrativa falando de estilos musicais e das conversas que tem com os filhos depois de ouvir músicas e ler as letras, músicas de estilo jovem, próprias do tempo dos filhos. Pelo impulso maternal e várias outras competências, as mulheres têm mais facilidade de integrar-se a novos contextos e interagir com o novo. Há, inclusive, um depoimento que atribui maior facilidade da mulher lidar com as TIC:

Acho que as mulheres têm mais facilidade em aprender as TIC, pois as mesmas se interessam mais pelo assunto, são mais pacientes, tendo mais jeito para lidar com essas novas ferramentas de ensino.

(R.G.M., 24 anos, casada, sem filhos(as), professora de Alfabetização de Jovens e Adultos – Reside em Cabaceiras [zona rural] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [outubro de 2014] – Curso: Licenciatura em Ciências Naturais – Cursando, 8º período).

Percebe-se que a aluna R.G.M. se refere à competência da ‘*paciência*’, além de competências socioemocionais como *interesse* – que pode ser motivação, e *jeito* – que pode se referir a tomada de decisão, iniciativa. E visivelmente atribui às mulheres a facilidade de lidar com as TIC para uso pedagógico.

Mais narrativas ilustram as competências femininas:

Atividades alteradas depois da EaD: a percepção do aluno como um todo; o uso da tecnologia como ferramenta de apoio ao trabalho; a capacidade de observar mais e falar menos em conformidade com a situação; a criticidade em favor do que é real e contempla a educação. A minha carreira profissional foi afetada. Não penso nem ajo igual antes, hoje tenho um nível intelectual bem mais amplo.

(H.C.A.A.C., 27 anos, casada, sem filhos, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental – Reside em João Pessoa - Aluna do polo de João Pessoa – Mensagens via Google Drive [19/12/2013 11:19:16]– Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Aqui vemos as seguintes competências femininas: ampla visão contextual e holística das questões e sensibilidade emocional, quando se refere à ‘*percepção do aluno como um todo*’, e ainda ‘*tenho um nível intelectual bem mais amplo*’; e habilidade verbal, quando se refere a ‘*capacidade de observar mais e falar menos em conformidade com a situação*’, além de uma competência socioemocional: espírito crítico - *a criticidade em favor do que é real e contempla a educação* – e uma competência operativa - *uso da tecnologia como ferramenta de apoio ao trabalho*.

Sobre a competência da habilidade verbal, vejamos o que diz outra aluna:

A minha vida depois da EaD deu uma melhorada em todos os sentidos. Fiquei mais atenta às novidades de tecnologia e com isto refinei a comunicação formal. Tive oportunidades de opinar em vários assuntos do meu trabalho, inclusive de debater o Plano de Cargos, Salários e Carreiras, e de representar a minha classe de iguais, por estar mais eficiente no tocante a pesquisar normas regulamentadoras, artigos e outros tópicos que se referiam a dirimir dúvidas sobre os assuntos do nosso interesse.

(E.Z.A., 45 anos, casada, três filhos, técnica de enfermagem – Reside em Belém - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens pessoais via Facebook [Entre abril e julho/2014]– Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

A habilidade verbal já é considerada como sendo ‘das mulheres’ pelo senso comum atribuir à mulher a capacidade de ‘falar demais’. Longe de ser um mito, para Fisher (2001) a mulher tem maior habilidade comunicativa, demonstrada por E.Z.A. Não é o fato de ‘falar demais’, mas de falar quando necessário, de pesquisar, estudar e elaborar a fala, de considerar vários elementos numa argumentação. Percebe-se que a aluna se refere a um refinamento na comunicação formal, isto é, aprimoramento da competência feminina da habilidade verbal, a partir da leitura de uma infinidade de materiais que ela dispõe e agora sabe onde e como encontrar. Além disso, surgem as habilidades para cooperar, chegar a um consenso e liderar equipes de forma igualitária - *representar a minha classe de iguais* - e talento para criar redes de contato e para negociar, já que se trata de *‘opinar em vários assuntos do meu trabalho, inclusive de debater o Plano de Cargos, Salários e Carreiras’*, um plano que negocia melhoras para a categoria.

Outra narrativa se refere à competência para pensar e fazer várias coisas simultaneamente:

Hoje sou uma pessoa independente com apenas 23 anos de idade, sou responsável pela minha própria vida, tenho a possibilidade de estudar no horário no qual tenho disponibilidade e tendo tempo para melhorar meu desempenho no trabalho. Também tenho tempo para minhas amigas e para fazer um curso técnico; tempo para visitar meus familiares, meu namorado. Minha vida como está hoje considero que a estou vivendo assim a partir de experiências e oportunidades que vieram por meio da EaD. Se eu não estivesse no curso provavelmente não seria assim. As oportunidades começaram a acontecer, por eu estar em um curso superior.

(A.S.S.F., 23 anos, solteira, sem filhos, coordenadora de Educação de Jovens e Adultos - EJA – Reside em Araruna - Aluna do polo de Araruna – Mensagens pessoais via Facebook [abril-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Concluinte).

Para A.S.S.F., o tempo é aliado e ela consegue organizar sua vida de acordo com o tempo que dispõe. A competência socioemocional de planejamento aliada a competência feminina de pensar e fazer várias coisas simultaneamente contribui para a otimização do tempo dela.

Mais um exemplo é da aluna S.F.S. que planeja ser tutora presencial e fazer uma pós-graduação. Ela demonstra a competência feminina de disposição para

fazer planos em longo prazo. Há indícios de uma organização de vida a partir de planejamentos em médio e longo prazos, com empreendimentos definidos para cada tempo e objetivos – fazer uma pós-graduação primeiro (certamente irá garantir melhoria salarial e ascensão funcional) e seleção para tutora depois (para incentivar outras pessoas a prosseguir com os cursos de EaD), um desejo pessoal de empatia, liderança e contribuição social.

Ainda há exemplos da competência de talento para criar redes e preferência por cooperar:

Nunca tivemos treinamento em Moodle. Só entramos na plataforma essa única vez. Entrei no moodle quando cheguei em casa, fiquei doidinha. Aí entrei em contato com uma menina que era da minha turma [...] A irmã dela já estava no terceiro período do curso e já sabia como era, ela se informava com a irmã por telefone ou por e-mail e repassava pra mim, era uma agonia [...]
(L.C.G.L., 22 anos, solteira, sem filhos, professora do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Reside em Boqueirão [zona rural – Sítio Zacarias] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [junho-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Letras – Concluente).

[...] estamos nos aproximando mais. Digo nós, os alunos, formando grupos nas redes sociais como *facebook*, *whatsApp*, *skype* e acho que se tivermos perseverança chegaremos lá. Assim espero.
(S.L.F.L., 38 anos, casada, 3 filhas, 2 netos e 1 neta, coordenadora de programas d educação – Reside em Bom Sucesso - Aluna do polo de São Bento – Mensagens pessoais via Facebook [abril-agosto/2014] – Curso: Licenciatura em Computação – Cursando).

Eu senti muita alegria em ajudá-la, já gosto de ajudar as pessoas, ai pronto [risos], além de me sentir o máximo, porque já estou ensinando e nem sabia direito ainda! Eu aprendi algo e já estava passando a alguém o meu pequeno conhecimento, isso era gratificante, bacana!
(L.C.G.L., 22 anos, solteira, sem filhos, professora do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Reside em Boqueirão [zona rural – Sítio Zacarias] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [junho-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Letras – Concluente).

Especialmente a competência do pensamento em rede (FISHER, 2001) vem adquirindo cada vez mais valor no mundo globalizado, o que poderá ser instrumento para a equidade de gênero no campo do trabalho.

Sendo o pensamento em rede cada vez mais importante para o mundo do trabalho, a formação profissional passará a inseri-lo cada vez mais. Precisamos pensar na formação docente, pois professores e professoras da educação básica

terão a missão de introduzir as competências desde cedo (PERRENOUD, 1999; 2000; 2001; 2002).

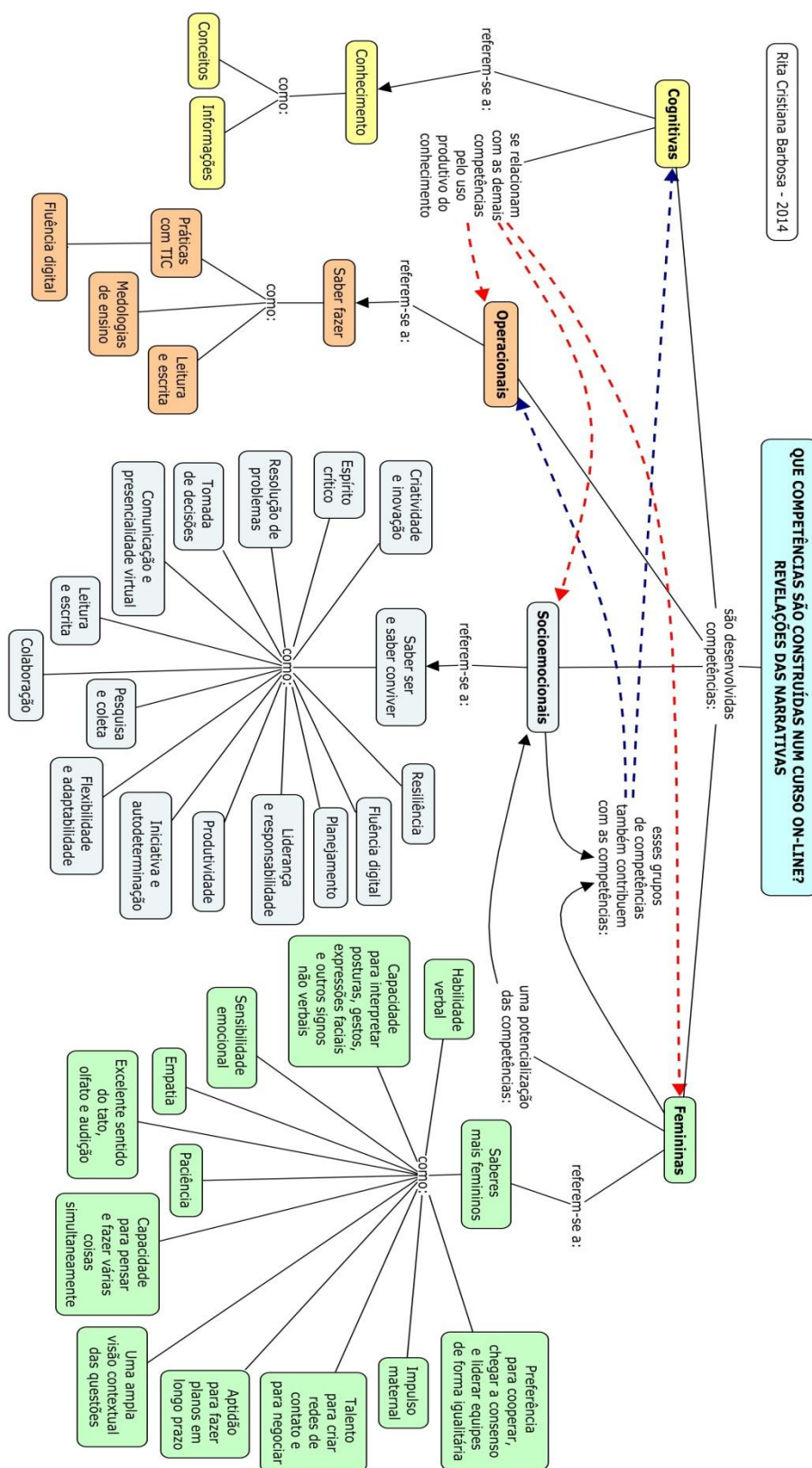
Além disso, é importante refletir sobre a educação à distância como potencializadora do pensamento em rede, devido às características próprias da educação on-line. Porque aprender on-line pode ser o que a aluna E.Z.A. tão bem expressa:

Aprender on-line é como caminhar em um canteiro de curiosidades que, em milésimos de segundos se abrem, e com alguns minutos de atenção, se transformam em revelações. É uma maneira de colher frutos do saber com mais praticidade. É uma aprendizagem com grandes lucros, devido ao ambiente ser feito, “decorado” por nós mesmos. Além disso, o horário pessoal facilita a vida do aluno. Ao contrário dos livros limitados e específicos das escolas do passado, a EaD nos oferta, através da internet, um acervo multilíngue, pluridisciplinar, pluricultural, e tudo isto é muito rápido e muito barato.

(E.Z.A., 45 anos, casada, três filhos, técnica de enfermagem – Reside em Belém - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens pessoais via Facebook [Entre abril e julho/2014]– Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

A recomendação para o futuro da EaD é o pensamento em rede. E assim sendo, será um espaço cada vez mais feminizado.

8.4 Para servir de síntese



Mapa conceitual 3: Que competências são construídas num curso on-line? Revelações das Narrativas. Rita Cristiana Barbosa. 2014.

CAPÍTULO 9

9 IMPACTOS EMPODERADORES DE UMA FORMAÇÃO ON-LINE: EMPODERAMENTO INDIVIDUAL FEMININO NOS ÂMBITOS PRIVADO, PÚBLICO E EM TIC

9.1 Empoderamento pessoal nos âmbitos privado e público

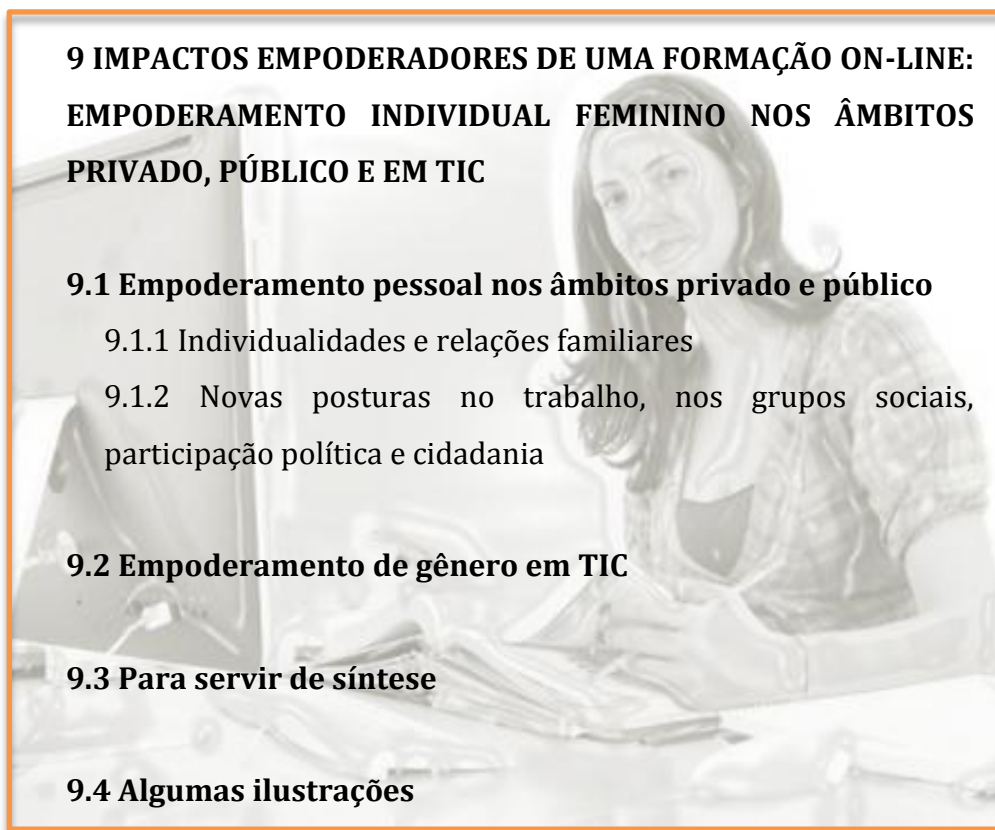
9.1.1 Individualidades e relações familiares

9.1.2 Novas posturas no trabalho, nos grupos sociais,
participação política e cidadania

9.2 Empoderamento de gênero em TIC

9.3 Para servir de síntese

9.4 Algumas ilustrações



CAPÍTULO 9

9 IMPACTOS EMPODERADORES DE UMA FORMAÇÃO ON-LINE: EMPODERAMENTO INDIVIDUAL FEMININO NOS ÂMBITOS PRIVADO, PÚBLICO E EM TIC

Este capítulo apresenta exemplos de efeitos empoderadores vividos e demonstrados pelas mulheres, desenvolvidos ou potencializados pela experiência da formação on-line. O conceito de empoderamento abrange os níveis individual e coletivo (privado e público) e acrescento seu uso com relação às TIC.

O termo refere-se às habilidades das pessoas de construir conhecimento e exercerem controle sobre suas próprias ações para agir na direção da melhoria de sua condição de vida. Envolve processo de reflexão e tomada de consciência quanto a situação atual do sujeito, além da formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída (SHIAVO & MOREIRA, 2004). Em suma, é processo em que as pessoas exercem controle sobre suas vidas, se tornam agentes nos processos que determinam suas vidas e, conseqüentemente, se tornam empoderadas, passam a ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão.

Nessa perspectiva, incluo indícios de empoderamento no estágio mais individual e peculiar da emancipação, o tornar-se empoderada na vida particular, envolvendo mudanças na forma de pensar, sentir e agir no mundo numa esfera privada e a tomada de decisões no âmbito da vida pessoal, bem como em alguns momentos da vida pública, no trabalho, na ação cidadã mais ampla, na participação dos grupos sociais.

Por fim, incluo indícios de empoderamento no âmbito das TIC, um tipo de empoderamento relacionado com a e-inclusão e a superação das brechas digitais. É o estágio de emancipação individual em que a mulher passa a dominar recursos tecnológicos, o que igualmente altera suas formas de pensar, sentir e agir no mundo e sua participação no ciberespaço.

Neste trabalho, defendo que a aquisição de competências é primordial para o empoderamento feminino e passo a demonstrar tais efeitos nas narrativas das mulheres alunas da UFPB Virtual.

9.1 Empoderamento pessoal nos âmbitos privado e público

Refere-se à tomada de decisões e ações no âmbito da vida pessoal e profissional. Considerando que o empoderamento consiste em poderes construídos, autogerados e multidimensionais (DONOSO & GARCIA-FERRANDO, 2014), as narrativas das alunas de EaD demonstram efeitos empoderadores em suas vidas, nesses âmbitos, a partir das experiências na educação on-line. Alguns efeitos geram impactos na vida pessoal no âmbito privado enquanto outros impactam na vida social.

Para Rowlands (1997), empoderamento significa o aumento de três tipos de poder: ‘poder para’, ‘poder com’ e ‘poder desde dentro’, de forma interrelacionada. O ‘poder para’, impulsiona o estímulo nas atividades de outras pessoas. Em EaD as mulheres desenvolvem competências cognitivas e socioemocionais e passam a ter mais poder para mudar ações e processos na profissão, fazendo com que ajudem mais estudantes (no caso das professoras) e colegas de trabalho. Essa ajuda pode ser desde processos mais simples como o uso elementar do computador, aos mais complexos como usos avançados das TIC e ensino de conceitos, além de mudanças nas práticas pedagógicas. Esse tipo de poder também se refere à concretização de novos projetos de vida.

O ‘poder com’ contribui na solução conjunta de problemas e desafios. Em EaD as mulheres criam redes de mútua ajuda, em que uma ajuda a outra nos estudos e nas descobertas com as TIC. Além disso, a EaD tem propiciado o desenvolvimento desse poder nas ações em seus grupos de iguais no trabalho e no desejo de maior participação cidadã. E o ‘poder desde dentro’, é o poder interno que permite desenvolver a autoestima, a autoconfiança e a autoafirmação, que são necessárias para ações de mudanças. Este é o poder mais relatado pelas mulheres.

9.1.1 Individualidades e relações familiares

Os principais impactos na vida pessoal das alunas da UFPB Virtual estão relacionados com o processo formativo vivido que propicia mudanças de visão de mundo, o reconhecimento de que as coisas não são mais como antes e que elas são as verdadeiras protagonistas dessas mudanças. Os seguintes depoimentos demonstram tais mudanças:

Considero-me uma pessoa muito realizada. Tenho oportunidades que antes de iniciar o curso da EAD não tinha.

(A.S.S.F., 23 anos, solteira, sem filhos, coordenadora de Educação de Jovens e Adultos - EJA - Reside em Araruna - Aluna do polo de Araruna - Mensagens pessoais via Facebook [abril-setembro/2014] - Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas - Concluinte).

A EaD mudou a minha forma de lidar com as pessoas, crescer profissionalmente e ser mais independente. Esse curso me fez amadurecer mais e me tornar uma pessoa melhor, de ideias e críticas.

(A.C.L.L.S., 23 anos, solteira, não tem filhos, não trabalha - Reside em Pombal - Aluna do polo de Pombal - Mensagens pessoais via E-mail - Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas - Cursando, 7º período).

O curso me fez uma pessoa mais segura, independente, disposta a lutar pelos meus sonhos; a EaD me deu a oportunidade de acreditar que sou capaz.

(G.V.A., 49 anos, solteira, não tem filhos, Professora de Geografia do Ensino Fundamental - Reside em Patos - Aluna do polo de Pombal - Mensagens pessoais via E-mail - Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas - Cursando, 7º período).

Considerando a construção de uma autoimagem e confiança positivas como um dos parâmetros do empoderamento (STROMQUIST, 1997), as narrativas apontam essa conquista quando as mulheres se anunciam como novas, diferentes, pessoas que passaram por transformações e que geraram uma autoimagem positiva. Em conversa informal com uma tutora presencial do curso de Ciências Naturais, ela avaliou que a EaD é o *melhor cosmético*, que depois dele *até a beleza surge. A mulher rejuvenesce porque a autoestima e a segurança se elevam*.

Mas esses não são os únicos critérios do empoderamento. Segundo Stromquist (1997), o empoderamento presume: desenvolvimento da habilidade para pensar criticamente; a construção da coesão de grupo; a promoção da tomada de decisões; e a ação. Nesse sentido, a narrativa da aluna A.S.S.F. demonstra seu empoderamento com o aumento do seu 'poder desde dentro':

Estudei em escolas públicas [...], nunca tive um apoio para a continuidade dos meus estudos, mesmo assim não desisti e fiz o vestibular para o curso à distância de Ciências Biológicas [...] e consegui minha aprovação. De início não tive apoio da minha família [...] minha mãe não compreendia quando eu tinha que sair para estudar [...] não aceitava que eu passasse horas na frente do computador [...] Comecei, então, a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, como professora [...] Em 2012 resolvi sair de casa e fui morar sozinha [...] Minha vida mudou em tudo. Hoje sou uma pessoa independente com apenas 23 anos de idade, sou responsável pela minha própria vida, tenho a possibilidade de estudar no horário no qual tenho disponibilidade e tendo tempo para melhorar meu desempenho no trabalho.

(A.S.S.F., 23 anos, solteira, sem filhos, coordenadora de Educação de Jovens e Adultos - EJA - Reside em Araruna - Aluna do polo de Araruna - Mensagens pessoais via Facebook [abril-setembro/2014] - Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas - Concluinte).

Percebe-se que A.S.S.F. usou do pensamento crítico, da tomada de decisões e da ação num processo de empoderamento individual que resultou em seu desenvolvimento pessoal e profissional. O uso do 'poder desde dentro' mobilizou competências socioemocionais e femininas resultando na mudança da subordinação familiar para a independência pessoal e financeira. Com base nas ideias de Stromquist (1997) considero que o processo vivido por A.S.S.F. está de acordo com os componentes cognitivo, psicológico e econômico do empoderamento.

O primeiro componente refere-se à compreensão que as mulheres têm da sua subordinação assim como das causas desta, neste caso em nível micro, no lar. A.S.S.F. compreendia que o estudo não tinha o mesmo valor para ela e para a sua família, por isso que não havia incentivo, mas impedimento, porque na família ela tinha menos 'poder' do que sua mãe. O componente cognitivo abrange a compreensão de ser e a necessidade de fazer escolhas mesmo que possam ir de encontro às expectativas culturais e sociais. Fazer o que sua mãe não autorizava demonstra isso.

O segundo componente, o psicológico, inclui o desenvolvimento de sentimentos e disposições postos em prática em nível pessoal e social para melhorar sua condição. O nível social nesse caso foi o grupo familiar, o confronto com a mãe. A aluna deu ênfase à crença de que podia ter êxito nos seus esforços por mudanças.

E o terceiro componente, o econômico, supõe a independência econômica das mulheres, fundamental ao componente psicológico. A.S.S.F. começou a trabalhar como professora e hoje é a coordenadora do programa. Em outro momento da narrativa, ela conta que não tinha computador e internet e juntou dinheiro do seu trabalho para a aquisição desses bens. A consecução de trabalho assalariado deu a ela o impulso final para sair de casa, a plenitude do seu empoderamento. Ao final de sua narrativa ela reconhece sua força e o amor por sua mãe:

Hoje agradeço a minha mãe por tudo, pois todas as dificuldades que ela me colocava serviram para me tornar esta pessoa responsável e independente, consegui seu respeito e seu apoio, e acima de tudo, estabelecer uma relação harmoniosa.

(A.S.S.F., 23 anos, solteira, sem filhos, coordenadora de Educação de Jovens e Adultos - EJA - Reside em Araruna - Aluna do polo de Araruna - Mensagens pessoais via Facebook [abril-setembro/2014] - Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas - Concluinte).

Outros relatos ainda se referem ao empoderamento individual que altera o cotidiano das mulheres:

As minhas noites mudaram depois da EaD, antes eu via novelas, depois da EaD passei a estudar [...] A minha vida mudou. Hoje eu tenho um diploma graças a EaD, isso para mim já é tudo, foi através desse diploma que hoje também trabalho como técnica social do INCRA¹¹⁶ [...] Tenho planos, eu quero crescer na minha área, fazer uma especialização em educação ambiental e etc.

(N.A.A.L., 29 anos, casada, 2 filhos, professora da 2ª fase do Ensino Fundamental e técnica do INCRA - Reside em Mari - Aluna do polo de Mari - Mensagens via Google Drive [29/04/2014 19:40:04] - Curso: Licenciatura em Ciências Naturais - Licenciada).

Nota-se que a rotina mudou e fez a vida mudar. No Brasil, passar as noites assistindo novelas na televisão é muito comum, uma forma de entretenimento de baixo custo e massificada. Afirmar que após a EaD as novelas foram trocadas pelo estudo, representa um grande salto no investimento pessoal de quem almeja crescimento. Além disso, a certificação de educação superior (diploma) é importante instrumento para a obtenção de bons postos de trabalho, especialmente para mulheres. N.A.A.L. conseguiu mais um trabalho após a

¹¹⁶Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, é uma autarquia federal cuja missão prioritária é executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional. Cf. <http://www.incra.gov.br/>

conclusão do curso e passou a fazer novos planos: *crescer na minha área, fazer uma especialização*. Novamente vemos os componentes cognitivo, psicológico e econômico do empoderamento na esfera pessoal.

Em geral, os relatos que apresentam efeitos empoderadores demonstram tais efeitos na vida pessoal e profissional. Segundo as mulheres, seja na conquista de novos espaços, no fortalecimento do trabalho produtivo, na melhoria salarial, no sentimento de maior segurança e confiança em si mesmas, nas novas posturas para fazerem escolhas, na melhor interação em casa e nos grupos que participam, o empoderamento é conquistado a partir das experiências formativas:

Eu acho que a minha vida mudou depois desse curso em todos os aspectos. Tornou-me uma profissional competente, segura, com autoestima elevada [...] Tornei-me muito confiante em minha vida e profissão. Acima de tudo: PREPARADA! O curso mudou a minha vida no sentido de me levar a conquistar meu espaço no mundo acadêmico, tenho mais autonomia e confiança em minhas escolhas.

(K.A.S., 24 anos, solteira, sem filhos(as), professora de 2ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Jacaraú - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens via Google Drive [29/04/2014 20:49:19] – Curso: Licenciatura em Letras – Licenciada).

Eu me sinto realizada com meu curso, amadureci muito, sou mais confiante da minha capacidade, mais segura nas minhas decisões na vida pessoal, acadêmica e profissional, porque a virtual [formação na EaD] traz isso para o aluno, a autoconfiança.

(L.C.G.L., 22 anos, solteira, sem filhos, professora do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Reside em Boqueirão [zona rural – Sítio Zacarias] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [junho-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Letras – Concluinte).

A EaD mudou minha forma de trabalhar, tratar os outros, me tornei outra pessoa. Trabalho mais na escola, uso o computador sempre que posso. Antes não usava internet, hoje uso sempre. Minha vida profissional melhorou e pessoal também. Afetou meu salário.

(E.N.S., 40 anos, casada, 1 filha e 2 filhos, professora da 1ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Patos [zona rural] - Aluna do polo de Pombal – Mensagens via Google Drive [13/08/2014 21:55:49] – Curso: Licenciatura em Pedagogia – Licenciada).

Diante disso, empoderamento significa o aumento da capacidade das pessoas se sentirem agentes nos processos que determinam suas vidas. Esses processos são resultado das percepções que as pessoas têm de/em suas interações com outras pessoas e com o ambiente. Para Freire e Shor (1986) a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e

ações que a levam a evoluir e se fortalecer, não apenas individualmente, mas coletivamente. Além disso, o empoderamento é um processo dialético, no qual não há como se estabelecer começo e fim. Percebe-se esse grupo de mulheres que conseguiram chegar ao final dos cursos, já tinham certas competências e desenvolveram e adquiriram outras, que as tornaram empoderadas.

9.1.2 Novas posturas no trabalho, nos grupos sociais, participação política e cidadania

Para Vieira *et al* (2009, p. 140) agentes externos como o Estado e as ONGs (exemplifico a EaD) “não devem ser vistos como capazes de empoderar as pessoas, mas como agentes capazes de oferecer condições para que os sujeitos se tornem protagonistas nas micro e macro relações que se estabelecem no cotidiano, assumindo, assim, uma postura mais participativa, através da ampliação de recursos e possibilidades”. Para Freire e Shor (1986) a autoemancipação transcende o particular e atinge o âmbito social na sala de aula, na igreja, no sindicato, na associação de bairro, nas redes sociais. As experiências formativas na EaD têm ajudado no desenvolvimento de empoderamento das mulheres em vários âmbitos sociais:

A minha vida depois da EaD deu uma melhoria em todos os sentidos. Fiquei mais atenta às novidades de tecnologia e com isto refinei a comunicação formal. Tive oportunidades de opinar em vários assuntos do meu trabalho, inclusive de debater o Plano de Cargos, Salários e Carreiras, e de representar a minha classe de iguais, por estar mais eficiente no tocante a pesquisar normas regulamentadoras, artigos e outros tópicos que se referiam a dirimir dúvidas sobre os assuntos do nosso interesse. [...] O meu curso de Letras me proporcionou a grandeza de debater com um senador da República sobre o livro *Por uma Vida Melhor*, da Coleção: *Viver e Aprender* – adotado pelo Ministério da Educação (MEC) e distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) a 484.195 alunos de 4.236 escolas. Apresentando “erros” de Português, do tipo “Nós pega o peixe” ou “os menino pega o peixe”. Na avaliação dos autores do livro, o uso da língua popular, ainda que contendo erros, é válido. Sabendo eu que o senador Álvaro Dias, do PSDB-PR, iria debater com o então ministro da educação Fernando Haddad sobre o conteúdo do livro, mandei para o senador uma carta mencionando a teoria inatista de Noam Chomsky, para reforçar o discurso do Senador, no tocante a oferecer aos sábios a ciência sobre a nossa condição de

desenvolver uma linguagem de excelente pronúncia, uma vez que a escola apenas refina a construção dos nossos argumentos. Tive a honra de ouvir o senador fazer uso dos conhecimentos que atravessei para ele através da internet. [...] Na EaD desenvolvi as técnicas que não conhecia [...] Hoje domino muito bem o espaço e até escrevo no calameo [um site aberto para publicação de produções textuais] e mantenho o meu blog: “Olho de Mulher” [...]. Recentemente foi escolhido por um grupo de comunicação e turismo para representar a Paraiba na capital do país, Brasília, num evento nacional. [...] E o Blog começou a incomodar por causa das denúncias da Escola Francisca Leite Braga. Eu vou parar na justiça... Mas vou satisfeita. Ouça o que eu botei hoje em um carro de som nas ruas de Belém...

(E.Z.A., 45 anos, casada, três filhos, técnica de enfermagem – Reside em Belém - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens pessoais via Facebook [Entre abril e julho/2014]– Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

A narrativa de E. Z. A., ao mesmo tempo em que confirma a ampliação do mundo, das interações sociais, dos conhecimentos, também demonstra aspectos de empoderamento pessoal em nível público, como discutir questões trabalhistas com seus pares, contribuir com um debate nacional sobre questões da educação, passar a publicar textos na web e manter um blog. Na semana do seu relato, ela havia feito uma denúncia em seu blog sobre a má administração escolar e recebeu ameaças de ser processada, então gravou uma mensagem com divulgação em carro de som pela cidade esclarecendo os motivos de sua denúncia, reafirmando seu posicionamento contra a negligência e a corrupção, o que demonstra sua atuação política. Essas ações confirmam seu empoderamento a partir das novas vivências sob influência das aprendizagens em EaD, que ilustram o “poder para”, “poder com” e “poder desde dentro” e impulsionam para maior participação política e cidadã.

Para as mulheres que atuam como professoras, esse tipo de empoderamento é refletido nas vivências no trabalho e nas práticas pedagógicas, conforme ilustra K.G.B.:

Minha vida profissional foi afetada pelo curso, pois me tornou uma mulher mais dinâmica e uma profissional mais flexível às Tecnologias Educacionais [...] organizo minhas atividades e socializo as informações em grupos, nas redes sociais, interagindo com meus alunos [...] Também posto informações da minha área; somado a isso, administro um grupo com objetivos específicos da área da saúde, mediando colegas de trabalho da categoria da qual faço parte [...] Quero fazer um mestrado, também à distância.

(K.G.B., 34 anos, casada, sem filhos(as), professora do Ensino Técnico Profissionalizante – Reside em Patos - Aluna do polo de Pombal – Mensagens via Google Drive [06/05/2014 23:16:03] – Curso: Licenciatura em Letras – Licenciada).

Percebe-se que, como E.Z.A, a aluna K.G.B. também incorporou os novos conhecimentos construídos a partir das experiências na EaD em seu processo de empoderamento pessoal em nível profissional e público, administrando grupos de debates com colegas de trabalho e com seus alunos e alunas. Indica um compromisso emancipatório a partir de interações com as pessoas com as quais convive e isso, após perceber que se tornou *uma mulher mais dinâmica e uma profissional mais flexível às Tecnologias Educacionais*.

Para Plou (2005), o contato das mulheres com a tecnologia tem importância significativa para o empoderamento delas. Para ela, desde o primeiro estágio de empoderamento, quando a mulher aprende a dominar o mouse, até o estágio mais avançado, quando a mulher passar a inserir conteúdos próprios no âmbito digital, confere o uso do ciberespaço como via de empoderamento.

Outras narrativas ilustram os efeitos empoderadores em sala de aula e em grupos sociais:

Pra mim o curso através da informática tem trazido significativas contribuições para o progresso da minha aprendizagem, cultural e científico. Com certeza, hoje estou em sala de aula onde os alunos e os professores do Estado vão ganhar um *tablet*, pra trabalharmos juntos com eles em sala de aula. Gosto de levar meus alunos para a sala de informática.

(L.D.M.A., 29 anos, solteira, sem filhos(as), professora da 2ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Coremas - Aluna do polo de Coremas – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Ciências Agrárias – Licenciada).

A EaD contribuiu e muito para o meu aprendizado com as TIC, e hoje considerar-me digitalmente incluída, pois é muito gratificante quando um aluno novato pede sua ajuda, para tirar sua dúvida em alguma ferramenta das TIC e você pode e consegue ajudar, isso não tem preço. Quando participo de reuniões da igreja, (que é necessário imprimir folhas de cânticos, por exemplo, ou fazer buscas relacionadas aos assuntos da paróquia) ou da associação comunitária (que tem que ser tudo registrado), quando alguém me pede para imprimir ou passar a limpo trabalhos de escola, por exemplo.

(R.G.M., 24 anos, casada, sem filhos(as), professora de Alfabetização de Jovens e Adultos – Reside em Cabaceiras [zona rural] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [outubro de 2014] – Curso: Licenciatura em Ciências Naturais – Cursando, 8º período).

Para Abbott e Bievenue (2010), a falta de confiança das(os) professoras(es) em usar as tecnologias traz como consequência a não utilização dessas tecnologias em sala de aula, bem como a transmissão inconsciente dessa falta de confiança ao alunado. Assim a utilização das TIC em sala de aula trará

efeitos contrários. Para essas autoras, o principal preditor para o uso da tecnologia, é a confiança. Nesse caso, se a EaD contribui para o aumento da autoconfiança das professoras, que passaram a incentivar o uso das TIC nas escolas, isso pode ser potencializado. Além disso, adquirir autoconfiança para o uso das TIC pode se configurar em um empoderamento específico para as mulheres, o empoderamento de gênero em TIC.

9.2 Empoderamento de gênero em TIC

Ao observar que existe a brecha digital de gênero (CASTAÑO, 2008, 2009, 2010; WACJMAN, 2006), tanto pelas dificuldades de acesso à rede, e além disso pelos obstáculos que as mulheres enfrentam para apropriarem-se da cultura tecnológica, há de se levar em conta que quando as mulheres experimenta quase que uma autoinclusão propiciada pelas experiências formativas, elas passam a serem empoderadas em TIC. Vejamos o que elas relatam:

Desde o ano 2009 que eu trabalho na EMATER-PB, sou Extensionista Social. E utilizo diariamente a informática (relatórios, pesquisas, slides, cadastros...). Existe um sistema na EMATER-PB, que se chama SIGATER, esta é na verdade uma ferramenta que tem como objetivo monitorar a execução do planejamento estratégico do órgão estadual de Assistência Técnica, qualificando as informações e os resultados dos projetos e programas desenvolvidos na agricultura familiar. Nele se faz uma espécie de cadastro completo dos serviços e assistência prestada aos agricultores, às associações, às comunidades e às famílias em geral, que são atendidas por nós extensionistas... Para tanto, é preciso conhecimento na área da informática e este conhecimento foi adquirido no curso a distância, compreende? Inclusive, tenho ajudado colegas, da empresa que sentem dificuldades no uso da informática a utilizar o sistema.

(S.F.S., 40 anos, solteira, sem filhos(as), Extensionista EMATER – Reside em Itabaiana - Aluna do polo de Itabaiana – Mensagens pessoais via E-mail – Curso: Licenciatura em Ciências Agrárias – Licenciada).

A aluna S.F.S. passou a trabalhar na EMATER após o ingresso no curso de Ciências Agrárias. Sua narrativa refere que o uso do sistema informático no trabalho foi possibilitado pelos conhecimentos construídos na experiência formativa e que passou a ser tão efetivo ao ponto de ajudar seus colegas (homens) no trabalho. Isto é, S.F.S. sabe de TIC e ensina aos colegas.

O domínio das TIC e a maior participação no ciberespaço têm trazido para as mulheres autoconfiança, competência indispensável para a utilização das TIC nas escolas (ABBOTT & BIEVENUE, 2010) e também para a inclusão na cultura digital, o que, para Castaño (2010), rompe duas brechas digitais: a primeira que se refere à capacidade de acesso às redes; e a segunda, mais complexa, que trata do uso que as pessoas fazem da tecnologia e isso é o que demarcaria o grau real de incorporação efetiva à cultura digital. As mulheres alunas da UFPB Virtual passaram a usar as TIC, não de forma passiva, mas de forma crítica e segura, não apenas na efetivação das atividades do curso, mas transcenderam os usos para outros contextos. Assim como outras narrativas já citadas neste trabalho, que demonstram usos mais avançados das TIC, os relatos seguintes também exemplificam isso:

Hoje no meu emprego, eu faço relatórios, tabelas, folders e etc. Antes eu não sabia fazer nada disso [...] Para dar aulas uso notebook, datashow etc. Passei a usá-los depois da EaD. Antes de cursar a EaD, por exemplo, eu não tinha nenhum perfil nas redes sociais, hoje eu utilizo os principais.

(N.A.A.L., 29 anos, casada, 2 filhos, professora da 2ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Mari - Aluna do polo de Mari – Mensagens via Google Drive [29/04/2014 19:40:04] – Curso: Licenciatura em Ciências Naturais – Licenciada)

Hoje sou mais segura para utilizar computadores e internet em minhas atividades cotidianas e profissionais. Antes já utilizava TIC nas minhas aulas de reforço escolar e passei a trabalhá-las intensamente depois do curso da EaD nas escolas da rede pública de ensino do meu município, bem como na minha vida pessoal.

(J.G.S., 30 anos, solteira, sem filhos(as), professora de 2ª fase do Ensino Fundamental – Reside em Patos - Aluna do polo de Taperoá – Mensagens via Google Drive [30/04/2014 20:54:27] – Curso: Licenciatura em Letras – Licenciada).

Hoje, por exemplo, faço inscrições em cursos e concursos, que antes pedia para os outros fazerem para mim, faço slides, tenho blog (embora não use muito), faço um curso de inglês da Capes pelo computador, já fiz uma formação para professores a distância... Sinto-me incluída em todos os sentidos.

(L.C.G.L., 22 anos, solteira, sem filhos, professora do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Reside em Boqueirão [zona rural – Sítio Zacarias] - Aluna do polo de Cabaceiras – Mensagens pessoais via Facebook [junho-setembro/2014] – Curso: Licenciatura em Letras – Concluinte).

Na EaD desenvolvi as técnicas que não conhecia, como, por exemplo, postar documentos em RTF, postar vídeos, fazer pesquisas com maiores cuidados. Também aprendi que as interações na EaD passam por uma peneira, a netiqueta virtual e que não poderia, como faço nos bate papos dos chats,

escrever um português podado, abreviado, nem ter uma linguagem solta demais... Nem agressiva, nem deselegante. Hoje domino muito bem o espaço. (E.Z.A., 45 anos, casada, três filhos, técnica de enfermagem – Reside em Belém - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens pessoais via Facebook [Entre abril e julho/2014]– Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

O empoderamento implica práticas de significação que tecem novas marcas identitárias produzindo novos modos de ser e viver. A identidade – individual, social e cultural – refere-se, segundo Escosteguy (2010, p. 145), ao “sujeito e sua inserção no mundo [...] como nos constituímos, percebemo-nos, interpretamos e nos apresentamos para nós mesmos e para os outros”. Além de inclusão educacional, digital e social, essas mulheres demonstram empoderamento de gênero em TIC, em múltiplas dimensões de suas vidas, propiciado pela experiência formativa na EaD. Nos trechos das narrativas se destacam as novas vivências sob influência das aprendizagens em EaD que ilustram o “poder para”, “poder com” e “poder desde dentro”.

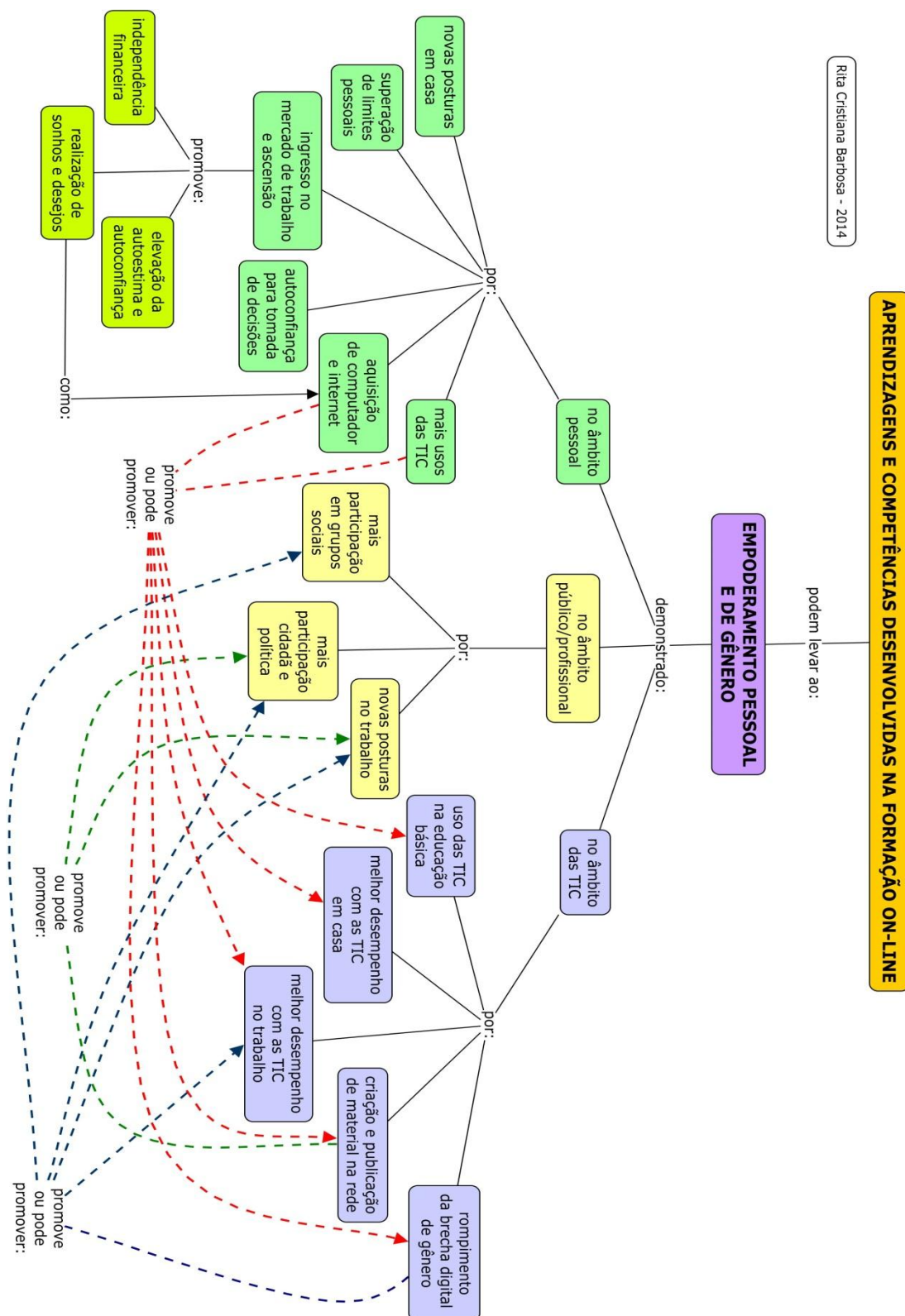
Para Braga (2004, p. 5) “o domínio das linguagens da comunicação mediada por computador (CMC) por mulheres pode ser visto como um domínio em que, pelo engajamento na atualização tecnológica, se relativiza a subordinação laboral e a dominação masculina: espaço de mulheres modernas”. Nesse espaço também se dá a aquisição de autoconfiança a partir da inclusão digital e empoderamento individual. Assim, a inclusão digital se torna empoderamento de gênero em TIC. A mulher é capaz de se reconhecer sabedora, dona de múltiplas competências, e faz uso do ‘poder’ em contextos diversos. O reconhecimento de que a EaD propicia esses processos é refletido na seguinte narrativa:

Sei que a internet não é um recurso passageiro, mas de contínuo avanço. Sei que a EaD não é uma modalidade teste, porque é a escola da sociedade contemporânea. Eu me sinto uma pessoa digitalmente incluída, e a EaD aprimorou esta inclusão porque enriqueceu a minha linguagem, lapidou o meu comportamento virtual e me proporcionou participação em fóruns indestrutíveis, interações históricas, oportunidades muito bem aproveitadas. (E.Z.A., 45 anos, casada, três filhos, técnica de enfermagem – Reside em Belém - Aluna do polo de Duas Estradas – Mensagens pessoais via Facebook [Entre abril e julho/2014]– Curso: Licenciatura em Letras – Cursando).

Portanto, ao mesmo tempo em que muitas mulheres vivenciam novas experiências com as TIC, vão (re)construindo suas identidades, vislumbrando

possibilidades de ser e tornar-se. A participação num curso on-line pode favorecer o aprendizado, a conectividade e a disseminação de informações e gerar autoconfiança e empoderamento para grupos e indivíduos excluídos, entre os quais as mulheres do interior do Brasil.

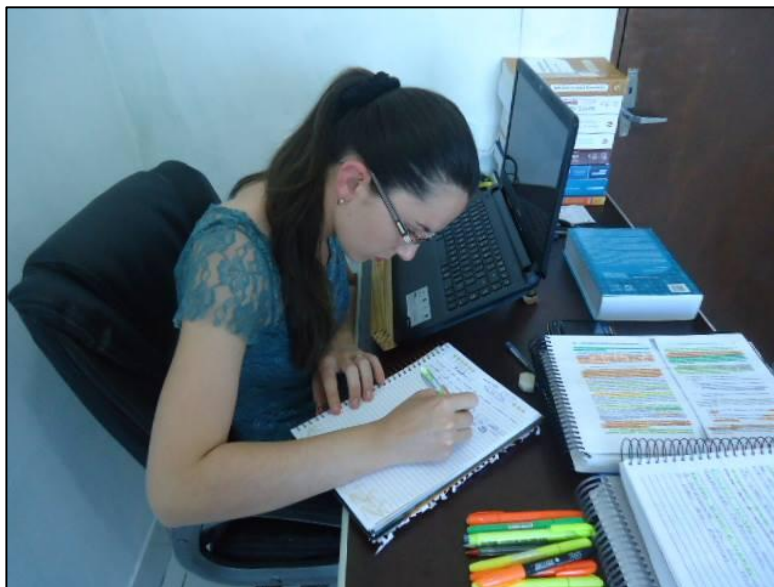
9.3 Para servir de síntese



Mapa conceitual 4: Aprendizagens e competências desenvolvidas na formação on-line: empoderamento pessoal e de gênero. Rita Cristiana Barbosa. 2014

9.4 Algumas ilustrações

Ilustração 3: Aluna do curso de Licenciatura em Ciências Naturais em seu ambiente de estudo em casa. 2014.



Fonte: arquivo pessoal da autora, disponibilizado pela aluna.

Ilustração 4: Aluna do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa na defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). 2014.



Fonte: arquivo pessoal da autora, disponibilizado pela aluna.

Ilustração 5: Aluna do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias utilizando TIC para ministrar aula. 2014.



Fonte: arquivo pessoal da autora, disponibilizado pela aluna.

Ilustração 6: Blog “Olho de Mulher” da Aluna do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. 2014.



Fonte: arquivo pessoal da autora, disponibilizado pela aluna.

Ilustração 7: Aluna do curso de Licenciatura em Computação utilizando TIC no ambiente de trabalho. 2014.



Fonte: arquivo pessoal da autora, disponibilizado pela aluna.

CONCLUSÕES-REFLEXÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao iniciar esta investigação estava tão focada em considerar as bonanças da EaD na vida das minhas alunas, com relação à inclusão digital, que desprezava os inúmeros desafios experimentados por elas. Além disso, eu achava que conseguiria rapidamente os dados que precisava.

Esses equívocos, por sorte, não comprometeram a pesquisa, pelo contrário me fizeram aprender mais e buscar novas alternativas.

Relembro que o foco inicial na inclusão digital propiciada pela EaD me levou não só a confirmar minhas primeiras ideias oriundas das minhas próprias experiências com TIC e na EaD, bem como, ao submergir nas belas histórias de mulheres, pude vislumbrar muito mais do que inclusão digital, mas os vários aspectos pluridimensionais e inter-relacionados que tanto contribuem quanto dificultam a formação on-line de mulheres, como o desenvolvimento de competências e empoderamento, e as questões do tempo feminino. EaD propicia inclusão digital, mas de uma forma, às vezes, bastante sofrida para as mulheres, porque ocorre quase por autoinclusão. É por meio de muito esforço e investimentos próprios que a inclusão educacional, digital e social se dá.

Como explanei na introdução deste trabalho, a minha própria história de professora envolvida com as TIC e com a EaD me levou a definir as quatro grandes áreas com as quais lidaria na pesquisa: educação superior, educação à distância, TIC e mulheres. De modo que cada uma dessas áreas tem um significado para mim.

A Educação Superior tem grande relevância na sociedade brasileira e no mundo globalizado, considerada como ponte para o desenvolvido pessoal e profissional, que pode contribuir com melhores condições de trabalho e de vida para as pessoas. A EaD é uma modalidade que conecta pessoas que estão em lugares e tempos distintos e de forma majoritariamente on-line, com amplo uso de TIC, computadores e outras tecnologias emergentes utilizadas para comunicar e difundir informações. As mulheres são um grupo humano que ainda se encontra em posição subalterna na maioria das sociedades, mas que tem espetaculares competências.

A questão norteadora da investigação partiu das evidências do senso comum que ‘naturalizam’ argumentos de que as mulheres não são boas com computadores, que são meras usuárias passivas e são, muitas vezes, motivo de zombarias pela falta de intimidade e domínio das TIC. Nesse sentido, seria interessante descobrir como as mulheres que fazem uma formação on-line estavam convivendo com as TIC, uma vez que essa modalidade de educação exige usos, elementares e avançados, dessas tecnologias. Se os cursos de Licenciatura e a Educação à distância são feminizados e os trabalhos envolvendo TIC são campos masculinizados, como estariam se saindo as mulheres que estudam numa modalidade com forte presença das TIC? Estariam elas incluídas digitalmente? Que experiências e aprendizagens elas têm vivido?

Essas questões tomaram forma nesta tese, que pretendeu contribuir não somente para a investigação dos fenômenos da inclusão, brecha e empoderamento digital entre as mulheres, mas também buscar subsídios para recomendações de melhorias dos processos educativos em EaD.

Eu convivia com muitas mulheres alunas da UFPB Virtual e acompanhava suas vitórias e derrotas com as TIC; percebia o que elas já sabiam, ao iniciarem os estudos, o que elas aprendiam e como aprendiam e o que faziam com o que aprendiam no curso. Foi a partir disso que objetivei conhecer as experiências e vivências delas, enquanto alunas e ex-alunas dos cursos de Licenciatura da UFPB Virtual, destacando questões de inclusão educacional e digital numa perspectiva de gênero.

Este trabalho é resultado do esforço de descrever os elementos constitutivos de acesso e inclusão educacional e digital de mulheres na UFPB Virtual, identificando e analisando as evidências de empoderamento individual e de gênero a partir das experiências e aprendizagens delas. Esses elementos podem ser descritos como: oportunidade de acesso a partir da expansão universitária; adaptação ao modelo de EaD via TIC e organização do tempo; e desenvolvimento de competências e aprendizagens que favorecem tal adaptação.

As mulheres que conheci virtualmente e me cederam suas narrativas me ensinaram muitas coisas e passo a destacar como resultados da análise os seguintes pontos:

1) A EaD pode contribuir para a inclusão educacional, digital e social, especialmente quando considera a realidade de suas(seus) usuárias(os).

2) O tempo das mulheres é a grande barreira para o sucesso do estudo on-line, porque é distribuído entre inúmeras atividades que em geral não são distribuídas igualitariamente entre homens e mulheres. Mesmo que as mulheres tenham ou desenvolvam a competência de fazer várias coisas ao mesmo tempo, há um limite que determina essa possibilidade perante atividades complexas e contextos conturbados. O tempo na EaD é flexível, facilitando a possibilidade dos estudos no tempo feminino.

3) Existem competências necessárias para o bom aproveitamento da formação on-line e muitas delas são desenvolvidas durante os estudos e tendem a ser específicas do modelo EaD, como comunicação e presencialidade virtual, flexibilidade e adaptabilidade, colaboração e fluência digital. Outras são prévias e podem ser aprofundadas na EaD como leitura e escrita, criatividade, iniciativa, criticidade, tomada de decisões, resolução de problemas, planejamento, responsabilidade, produtividade e resiliência.

4) Algumas competências são próprias do estilo de pensamento da mulher, que nomeei de competências femininas e que também contribuem na formação on-line como paciência, capacidade de pensar e fazer várias coisas simultaneamente, talento para criar redes de contato, preferências para cooperar de forma igualitária e visão contextual das questões.

5) O desenvolvimento dessas competências pode levar as mulheres ao empoderamento pessoal, profissional e em TIC.

Essas descobertas me fazem concluir aspectos em quatro dimensões que envolvem a EaD: a instituição, o professorado de educação superior à distância, o alunado de formação docente on-line e a educação para o século 21. Algumas reflexões e recomendações acerca dessas dimensões se inter cruzam e inter-relacionam e estão destacadas a seguir.

Dimensão 1: A instituição

Esta dimensão se refere à UFPB Virtual enquanto instituição de ensino comprometida com a EaD:

- A UFPB Virtual é o Núcleo de Educação à Distância da UFPB, vinculada a UAB, que se propõe, desde 2006, a implementar a política de expansão e interiorização universitária e formação de professores(as), com foco na formação de professores(as) leigos(as) atuantes nas escolas públicas, com “o padrão de qualidade da UFPB” (UFPB Virtual, 2014).
- Segundo entrevista com o Prof. Lucídio Cabral, desde então, os processos vividos pela instituição revelam amadorismo, desconhecimento e grande esforço para levar adiante, com mais acertos do que erros, o projeto da expansão universitária via EaD, como investimentos e projetos de assistência docente e discente e melhorias das instalações e materiais. Contudo ainda se torna necessário:
 - Organizar melhor e atualizar constantemente seus bancos de dados, desagregados por sexo, para melhor acompanhamento das ações, avaliações e planejamento de novas ações;
 - (Re)avaliar e reestruturar, junto às coordenações, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), para incorporar novas perspectivas como as de gênero, de inclusão digital e de formação docente para o uso avançado e pedagógico das TIC;
 - Reforçar seus programas de formação continuada [treinamentos] para docentes on-line [professores(as) e tutores(as)] considerando o investimento em competências em TIC e a perspectiva de gênero;
 - Elaborar material instrucional docente para servir de guia de educação on-line para melhor usufruto das TIC em aulas on-line;

- Criar uma ouvidoria on-line para dar voz às alunas e alunos da UFPB Virtual;
- Encontrar/testar novas alternativas e modelos de EaD que atendam às demandas de necessidades diversas dos(as) estudantes, como as questões de aulas presenciais, exames avaliativos, estágio supervisionado etc.;
- Ao criar novos cursos, garantir as perspectivas de gênero e de inclusão digital na estrutura curricular a fim de elevar os níveis de confiança em TIC para incorporação nas práticas pedagógicas.
- As Licenciaturas, em especial as realizadas num ambiente de forte uso das TIC, são responsáveis pela preparação docente atualizada. Assim, deve-se observar as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), e propiciar o uso efetivo das TIC a fim de atender às perspectivas atuais da geração Net – geração composta por aqueles jovens nascidos nos meados dos anos de 1980 até o final dos anos de 1990 que têm se destacado por sua conectividade à Web (ABBOTT e BIEVENUE *et al*, 2010) – e próximas gerações.

Dimensão 2: A docência na educação superior à distância (professorado e tutoria)

Esta dimensão se refere à docência on-line abrangendo as atribuições de professores(as) e tutores(as) e a assistência presencial da tutoria nos polos:

- As narrativas das alunas demonstraram a importância da atenção docente em suas trajetórias durante o curso. Em geral, atitudes docentes que proporcionem interação e demonstrem atenção pedagógica no momento oportuno foram descritas como positivas, necessárias e encorajadoras para a obtenção de sucesso no curso. A

maioria das mulheres apontou o quanto é satisfatório saber que as pessoas responsáveis pela mediação/facilitação do outro lado da tela existem e são sensíveis, e prestam assistência com feedbacks rápidos e com linguagem assertiva. Por outro lado, silêncio virtual, feedbacks agressivos, demora no feedback, não mediação, não facilitação, não interação foram relatados como extremamente negativos.

- Além das atitudes positivas citadas, as discentes demonstraram que encontrar um ambiente virtual compatível com as suas expectativas, com materiais diversificados, atuais e de qualidade, para o desenvolvimento da formação on-line, foi fundamental para o melhor aproveitamento no curso, como também o uso efetivo e eficaz dos recursos das TIC no ensino on-line.
- Os vários momentos presenciais, quando a equipe docente da UFPB Virtual visita os polos, bem como a presença da tutoria dos polos, foram pontuados como positivos durante a formação quando bem planejados e aproveitados. Momentos presenciais sem planejamento apropriado, muitos exames da avaliação no mesmo dia, despreparo da tutoria presencial para sanar dúvidas, aliados a outros problemas objetivos como distância, falta de tempo e transporte, foram citados como pontos negativos. Diante disso recomendo:
 - A docência on-line deve ser formada por pessoas comprometidas com estratégias de ensino que possam tornar a experiência de formação on-line encantadora para pessoas “imigrantes digitais” (nascidos antes dos grandes avanços das TIC) e contribuir não somente para o aprendizado específico de sua disciplina, mas para o desenvolvimento de diversas competências e da autoconfiança com as TIC. As experiências positivas vividas pelas mulheres, de superação de determinadas dificuldades, dependem de quem cria e implementa os cursos e os módulos, especialmente da adoção de uma perspectiva

cooperativa, colaborativa e de mútua ajuda no AVA (PALLOFF e PRATT, 2004);

- O compromisso dessas pessoas depende tanto da disponibilidade pessoal/profissional quanto de preparação para a educação on-line e sensibilidade pedagógica. Nesse sentido, a docência on-line, necessariamente, deve passar por uma formação específica, que demonstre as diferenças do ensino presencial e do ensino on-line em tempos de TIC e capacite os(as) docentes para a empreitada;
- Assim como existem barreiras para estudantes on-line, muitos estudos apontam barreiras para a docência on-line. Abbott e Bievenue *et al* (2010) elencam como principais para o professorado superior a falta de tempo para aprender a usar as TIC em sua capacidade plena, a falta de incentivos institucionais, além da falta da sensibilidade de gênero nos programas de formação. A bolsa é um incentivo, mas, na UFPB, a docência em EaD não é incorporada na carga horária docente para fins de distribuição de encargos e avaliação. Essas barreiras resultam num grande déficit nos processos de ensino-aprendizagem na EaD, em especial para o público feminino com as características abrangidas nesse trabalho. É sabido que a instituição e a CAPES têm um papel maior em traçar soluções para minimizar tais barreiras, entretanto docentes comprometidos(as) com a EaD precisam tomar partido e organizar movimentos em prol da educação inclusiva à distância, já que, como diz a aluna E.Z.A., não parece que EaD via TIC seja passageira.

Dimensão 3: A distância em formação docente (estudantes on-line de Licenciaturas)

Essa dimensão se refere às alunas mulheres, mas em geral são recomendações para todas as pessoas que estudam na EaD. Antes concluo que:

- Estudantes de EaD são pessoas que trabalham, residem longe das universidades e geralmente não dispõem de tempo para acompanhar um curso presencial. Em se tratando dos cursos de Licenciatura, um grande número são docentes leigos(as), isto é, profissionais que lecionam sem a formação adequada.
- O público feminino da EaD, que é majoritário, apresenta especificidades de gênero, principalmente com relação à distribuição de tempo e às maneiras de aprender e lidar com as TIC. As mulheres que estudam à distância distribuem o tempo entre o trabalho assalariado (comumente em dois ou mais turnos), os afazeres domésticos, a maternidade, o matrimônio e a formação docente. Além disso, muitas participavam da brecha digital de gênero e se tornam incluídas digitalmente a partir das experiências na EaD.
- Embora os cursos de EaD venham exercendo importante papel na inclusão digital do alunado, especialmente pela ajuda da tutoria presencial e à distância, as mulheres da UFPB Virtual alegam que grande parte de suas experiências de inclusão se dá pelas pequenas redes de mútua ajuda entre colegas de curso (com comunicações diversas, como por exemplo por telefone, whatsapp e facebook), com a ajuda externa de pessoas conhecidas e/ou parentes (em geral homens), e pelo esforço próprio de tentativa e erro.
- As alunas que conseguem superar as dificuldades da formação on-line desenvolvem e/ou aprimoram diversas competências que as levam a vários tipos de empoderamento.
- Estudantes de Licenciaturas, em geral, serão(são) professores(as) da educação básica, o que os torna responsáveis pela continuação

da responsabilidade social inclusiva. Atentar para os efeitos empoderadores emergidos dos processos de formação é importante para dar continuidade à própria emancipação como também de seus alunos e alunas. Ou seja, como se refere Freire e Shor (1986), uma vez emancipado(a), livre, é preciso promover empoderamento e emancipação. E isso pode se dar nos espaços de atuação desses(as) docentes na educação presencial, promovendo contextos semelhantes ao da educação on-line, onde competências socioemocionais são desenvolvidas pelos inúmeros desafios de ações autônomas e em rede. Acredito que professores(as) que vivenciaram uma formação on-line encontram-se mais preparados(as) para lecionar com uso de TIC (CARVALHO, 2012) e numa perspectiva de inclusão digital. Para essa dimensão sugiro:

- Uma organização estudantil na EaD para que as demandas de discentes (inclusive numa perspectiva de gênero) sejam debatidas e levadas às coordenações e outras instâncias competentes. Essa organização deve considerar a distância, portanto deve ter sistematização on-line e presencial, para garantir maior abrangência e participação coletiva. Essa organização pode ser por polo ou por comissões que agreguem os diversos cursos¹¹⁷.
- É importante que as licenciadas e os licenciados tenham consciência dos processos vividos e de suas responsabilidades em promover, acompanhar e facilitar também esses processos com estudantes da educação básica.

¹¹⁷ No curso de Ciências Agrárias percebi o quanto uma organização desse tipo é importante para unir a categoria e inclusive ajudar o trabalho da coordenação. Cito como exemplo a organização das apresentações de TCC.

Dimensão 4: Educação para o século 21

A educação para as competências é uma alternativa de educação integral, que forma pessoas para enfrentar os desafios do século 21. Nesse processo, as pessoas aprendem a colocar em prática conhecimentos e as melhores atitudes e habilidades para tornarem-se protagonistas do próprio desenvolvimento e de suas comunidades. Esse perfil protagonista e emancipador se refere aos processos de empoderamento, não mais de ‘poder sobre’, mas de ‘poder para’, poder com’ e ‘poder desde dentro’. Sobre isso, as narrativas das mulheres desta investigação revelaram que:

- Os cursos da UFPB Virtual podem contribuir com o desenvolvimento de várias competências por meio de atividades e ações exigidas do alunado. Ao solicitar determinados estudos em que seja necessário fazer buscas na internet, fazer download de determinado conteúdo, utilização de CD, vídeos; participações interativas no AVA, em fóruns, chats, webconferência; atividades off-line, textos digitados, resenhas críticas, planilhas, gráficos ou tabelas e outras variadas ações com o uso das TIC, estudantes on-line aprendem muito mais do que o conteúdo da aula, desenvolvem várias competências e utilização avançada das TIC;
- Em cada grupo de competências muitas aprendizagens estão envolvidas, das mais simples às mais complexas. À medida em que tais competências eram desvendadas nas falas das alunas, e ao conectá-las com a literatura, ia me convencendo de que algo inusitado aparecia. Por isso que me propus a construir um grupo de competências da EaD e competências femininas, sendo que as da EaD não são exclusivas para essa modalidade de educação, nem as femininas são exclusivas das mulheres, conforme explicitadas nos capítulos 2 e 8.
- O desenvolvimento dessas competências exerce importante papel nos processos de empoderamento vividos pelas mulheres na vida pessoal privada, na vida pública e com relação ao uso das TIC, que

denominei de empoderamento de gênero em TIC. Tais impactos refletiram em mudanças de vidas, como conseguir emprego, aumento salarial e ascensão, melhorar as interações familiares e a participação em grupos sociais, adquirir domínio em TIC, conseguir independência financeira.

- A meu ver, não resta dúvida que o sucesso na educação superior via EaD está ligado às competências que são desenvolvidas ou potencializadas na experiência formativa. Assim, instituição e professorado precisam observar tais questões para promover cada vez mais a formação de qualidade que tanto se almeja: promover uma formação com foco nas competências, articulando conceitos e práticas com o momento e o contexto social, de modo a não discriminar, não subestimar, nem negligenciar pessoas em formação, especialmente devido a questões étnicorraciais, gênero, localização geográfica e condições econômicas.

Algumas conclusões pessoais

O aprendizado que a tese me proporcionou reforça meu compromisso com os alunos e alunas e a instituição. Reafirmo meu papel social de ajudar:

- meus alunos e minhas alunas em processos de construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências, inclusão digital e empoderamento a partir de minhas práticas nos cursos presenciais e on-line em que atuo;
- meus alunos e minhas alunas na formação investigativa, socioeducativa, de abordagem qualitativa por acreditar que tais investigações têm muito a contribuir na regulação e emancipação social com força empoderadora;
- a instituição a repensar práticas e estratégias para a melhora e a mudança da educação inclusiva nas comunidades em que atua;

- a comunicar a voz das alunas da UFPB Virtual a fim de provocar de mudanças em âmbitos micro e macro;
- a me construir enquanto pessoa, enquanto mulher, e a construir um mundo melhor, mais justo, com mais equidade de gênero, onde mulheres e homens sejam de fato livres.

Outras sugestões

Este trabalho se debruçou em um campo fértil e complexo, de modo que atingiu uma parcela mínima da abundância existente. Nesse sentido, muitas das reflexões aqui suscitadas indicam possíveis linhas de estudos. Seria interessante estudar, por exemplo:

- A perspectiva dos homens que estudam à distância:
 - Quais as dificuldades envolvidas no estudo on-line para os homens? Como eles superam tais dificuldades? Que competências desenvolvem e/ou potencializam numa formação on-line?
 - Qual a relação do masculino [enquanto campo simbólico] com as TIC? Será que os homens não precisam de ajuda para usos avançados das TIC?
 - Como e em que os homens professores e alunos da UFPB Virtual melhoram suas práticas pedagógicas a partir da experiência formativa?
- Estudo comparativo entre homens e mulheres que estudam na EaD:
 - Que semelhanças e diferenças de gênero são importantes na relação com as TIC?
- A perspectiva dos(as) docentes que lecionam à distância:
 - Como são as práticas pedagógicas? Que experiências acumulam? Qual a concepção de ensino on-line que norteia as práticas? Como aprenderam a ensinar on-line?

- Estudo comparativo entre docentes que preferem o ensino presencial e docentes que têm preferência pelo ensino à distância:
 - Quais os argumentos de ambos os grupos? Que relevância isso tem para compor um perfil de professorado do século 21?
- Estudos sobre a instituição:
 - Quais as causas da evasão? Em que a instituição pode se responsabilizar?
- Estudos sobre os polos e os impactos da formação superior nas pequenas cidades do interior:
 - Qual tem sido a atuação das egressas e egressos da EaD nas pequenas cidades?
 - Quais os impactos da EaD para as populações mais pobres e afastadas do país?
- Estudos sobre a UAB:
 - Como a política de expansão e democratização universitária e de formação docente vem se reestruturando ao longo dos anos? Quais os avanços?

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, Gypsy, BIEVENUE, Lisa, DAMARIN, Suzanne, KRAMARAE, Cheris, JEPKEMBOI, Grace, STRAWN, Constance (2010). Gender Equity in the use of Educational Technology. In. KLEIN, Susan S. (General Editor) *Handbook for Achieving Gender Equity through Education*. 2nd ed., New York and London: Routledge, p. 191-214.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini (2005). Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Org.). *Integração das Tecnologias na Educação*. Programa Salto para o Futuro. Brasília: MEC, SEED.
- AGUIAR, Neuma (Org.) (1997). *Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos. (Coleção gênero. V. 5).
- ALVES, José Roberto Moreira (2009). A história da EAD no Brasil. In. LITTO, F. M. FORMIGA, M (Orgs.) *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil. P. 9-12.
- ANDERSON, L.W.; KRATHWOHL *et al.* (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- ARRUDA, Ângela (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 127-147, novembro, 2002.
- AUSUBEL D. P.; NOVAK J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARBOSA, George S. (2006). *Resiliência em professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª Série: Validação e aplicação do questionário do índice de Resiliência: Adultos Reivich-Shatté/Barbosa*. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.
- BARBOSA, Rita Cristiana (1999). *O pedagogo e a informática educativa*. Monografia (Graduação em Pedagogia) Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.
- BARBOSA, Rita Cristiana (2001). *Computadores e criatividade na educação*. Monografia (Especialização em Tecnologia Educacional em Ciências Naturais). Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.
- BARBOSA, Rita Cristiana (2008). *Objeto de aprendizagem e o estudo de gramática: uma perspectiva da aprendizagem significativa*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

BARBOSA, Rita Cristiana, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de, FERNANDES, Maria Onilma (2013). Gênero e Tecnologias da Informação: um olhar sobre a Educação Superior na Paraíba e as possibilidades de promoção da equidade de gênero através da Educação. In. MONTANÉ, Alejandra López, CARVALHO Maria Eulina Pessoa de. (Org.) *Mujeres y educación superior*. 1 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 219-243.

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo (2012). Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. *Revista debates*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012, p. 173-187.

BEHAR, Patrícia Alejandra (Org.) (2013). *Competências em Educação à Distância*. Porto Alegre: Penso.

BEHAR, Patrícia Alejandra, SILVA, Ketia Kellen Araújo da. (2012). Mapeamento de competências: Um foco no aluno da Educação a Distância. *Revista Novas Tecnologias na Educação*. CINTED-UFRGS. V. 10 Nº 3, dezembro, 2012.

BIGLIA, Bárbara, LUNA, Esther González (2012). Reconocer el sexismo en espacios participativos. *Revista de Investigación en Educación*, nº 10 (1), 2012, pp. 88-99.

BITTENCOURT, Cláudia (2004). A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, v.44, n.1, março. p. 58-69.

BLOOM, Benjamin S. *et al.* (1976). Taxionomia de Objetivos Educacionais. Compêndio primeiro: Domínio Cognitivo. Trad. Flávia Maria Sant'Anna. Porto alegre: Globo.

BLOOM, Benjamin S. *et al.* (1976). Taxionomia de Objetivos Educacionais. Compêndio segundo: Domínio Afetivo. Trad. Flávia Maria Sant'Anna. Porto alegre: Globo.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.

BOSCH, Esperança, FERRER, Victória, RIERA, Teresa, ALBERDI, Rosamaria (2003). *Feminismo en las aulas: Teoría y praxis de los estudios de género*. Palma, Universitat de les Illes Balears.

BOURDIEU, Pierre (1999). *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BRAGA, Adriana (2004). Da 'Cultura Feminina' de Simmel aos weblogs: mulheres na Internet. *IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa*. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Intercom. Porto Alegre, set/2004.

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

BRASIL (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

BRASIL (2001). Parecer nº 9/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação.

BRASIL (2005): *Decreto Nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005.

BRASIL (2006): *Decreto Nº 5.800*, de 8 de junho de 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme (2005). *Letramento no Brasil*. Curitiba, PR: IESDE Brasil.

BRUSCHINI, Cristina (2007). Trabalho e Gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, set./dez. 2007, p. 537-572.

BUTLER, Judith (1987). Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Witting e Foucault. In. BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla (Org.). *Feminismo como crítica da modernidade*. Tradução de Nathanael da Costa Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p. 139-154.

CABRAL, Lucídio dos Anjos F., LIMA JÚNIOR, Edson de F. (2010). Relatório Acadêmico da UFPB Virtual (período: 2006 a 2010). João Pessoa, UFPB, Unidade de Educação à distância – UEaD, 2010.

CANCELA, Joana Margarida Flório Dias de Carvalho. (2012). *O papel das TIC no desenvolvimento das competências transversais dos alunos*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Dissertação de mestrado.

CARLOS, Erenildo João, VICENTE, Dafiana do Socorro Soares (2009). Inclusão de jovens e adultos do campo à escolarização. *Congresso Internacional da Afirse* (Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação da Afirse). João Pessoa: UFPB.

CARVALHO, Ana Beatriz (2012). *Relatório final da pesquisa letramento digital, autoria e colaboração em rede: os professores da educação básica e o papel das Licenciaturas a distância na apropriação das tecnologias digitais*. Recife. Disponível em <http://anabeatrizgomes.pro.br/moodle/mod/resource/view.php?id=1248>

CARVALHO, Marília Gomes de, COVOLAN, Nadia Terezinha (2008). *Refletindo Gênero na escola*. Gênero, Diversidade Sexual, Ciência e Tecnologia. Módulo 3. Curitiba-PR.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (2008). Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: alguns achados de pesquisa. 31ª Reunião Anual da ANPED – Caxambu. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT23-3953--Int.pdf>> Acessado em: 20 de outubro de 2014.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (2010). *Relações de gênero na universidade: carreiras docentes e perspectivas profissionais discentes*. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal da Paraíba. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Processo 401013/2010-3. Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de, ANDRADE, Fernando César B., JUNQUEIRA, Rogério D. (2009). *Gênero e diversidade sexual* – um glossário. João Pessoa-PB: Editora Universitária / UFPB.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de., RABAY, Glória. (2013). *Gênero e educação superior*: apontamentos sobre o tema. João Pessoa: Editora da UFPB.

CASTAÑO, Cecília Collado (Org.) (2008). *La segunda brecha digital*. Feminismos. València: Ediciones Cátedra. Universitat de València. Instituto de la Mujer.

CASTAÑO, Cecília Collado, MARTÍN, Juan Fernández, MARTÍNEZ, José Luis Cantos, MARTÍNEZ-ESPADA, Elisa Gomez, VÁZQUEZ, Susana Cupeiro (2009). *Las generaciones tecnológicas en la segunda brecha digital: un análisis de su incidencia sobre la incorporación efectiva de las mujeres a internet*. Barcelona: Observatorio e-Igualdad.

CASTAÑO, Cecília Collado (Org.) (2010). *Género y TIC*. Presencia, posición y políticas. Sociedad Red. Una colección dirigida por Manuel Castells. Barcelona: Editorial UOC.

CASTAÑO, Cecília Collado, MARTÍN, Juan Fernández, MARTÍNEZ, José Luis Cantos, MARTÍNEZ-ESPADA, Elisa Gomez, VÁZQUEZ, Susana Cupeiro, RODRIGUEZ, Cristina Romero (2011). *La brecha digital de género en España: análisis multinivel*. (Espana, Europa, CCAA). Barcelona: Observatorio e-Igualdad.

CASTAÑO, Cecília Collado, WEBSTER, Juliet (2014). *Género, ciencia y tecnologías de la información*. Barcelona: Arest Mujeres.

CASTELLS, Manuel (2003). *A galáxia da Internet*. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de (2009). Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. São Paulo Perspec., São Paulo v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf Acessado em: 9 de dezembro de 2014.

CENSO EAD BR (2012). *Censo EaD*. Associação Brasileira de Educação à Distância. http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf Acessado em: 23/9/2014

CETIC.br (2011). *TIC e educação*. Disponível em: www.cetic.br/educacao/2011/perf-usuar01.htm Acessado em: 3.7.2013

CETIC.br (2014). *TIC e educação*. Disponível em: www.cetic.br/educacao/2011/perf-usuar01.htm Acessado em: 3.7.2014

CEPAL (2013)- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Las mujeres y las tecnologías de la información y las comunicaciones en la economía y el trabajo*. Patricia Peña, María Goñi Mazzitelli, Dafne Sabanes Plou. Santiago: Chile.

COSTA, Anabelle Carrilho da, YANNOULAS, Silvia Cristina (2011). Construindo novos túneis: subterfúgios das engenheiras para deslocar as fronteiras da divisão sexual da ciência e da tecnologia. *Revista Internacional Interdisciplinar - INTERthesis*, Florianópolis, v.8, n.2, p. 36-56, jul./dez.

CONAE (2010). *Conferência Nacional de Educação: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Documento referência. Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf Acessado em 6.7.2012

CREVELD, Martin Levi van. (2003). O sexo oprimido. *Revista Veja*. Edição 1822. 1º de outubro. Entrevista concedida a Diogo Schelp. Disponível em: http://veja.abril.com.br/011003/p_070.html Acessado em: 7 de junho de 2013.

DECKER, Isabel Cristina Uarthe (2010). *A categoria emancipação em Paulo Freire e suas contribuições para um processo de educação sexual emancipatória*. Florianópolis: UNDESC. (Dissertação de Mestrado).

DELORS, Jacques (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para século XXI. UNESCO/MEC. Rio de Janeiro: Cortez.

DEMO, Pedro (1985). *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas.

DEMO, Pedro (2006). *Formação permanente e tecnologias educacionais*. São Paulo: Vozes.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.

DONOSO, Trinidad, GARCIA-FERRANDO, Lúdia. (2014). Empoderamiento de las mujeres y Educación Superior. In. Teodoro, António. & Beltrán, José. (Coord.) (2014) *Sumando voces: Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad*

e inclusão social. Buenos Aires: Miño & Dávila. Colección Ideas en Debate. Serie Educación.

ELIAS, Nobert, SCOTSON, John L. (2000). *Os estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. (2001). *Cartografias dos estudos culturais: uma versão americana*. Belo Horizonte: Autêntica.

FÉLIX, Jeane (2012). Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In. MEYER, D. E., PARAÍSO, M. A. (Orgs.). (2012). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições. (Coleção Pensar a Educação – Série Diálogos).

FISHER, Helen (2001). *El primer sexo: las capacidades innatas de las mujeres y cómo están cambiando el mundo*. Trad. de Eva Rodríguez Halffter y Pilar Vazquez. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo (sd) Materiais escritos nos processos formativos à distância. Tecnologias na Educação de professores à distância. In. *Coletânea Salto para o Futuro: Integração das tecnologias na educação*. n. 4: Tecnologia na Educação de Professores à Distância. p 198-204. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13258:salto-para-o-futuro > Acessado em: 4 de agosto de 2014

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar (2012). Caminho metodológico de uma pesquisa on-line em Educação. *Revista Espaço Acadêmico*. n. 135, ago. Mensal. Ano XII.

FREIRE, Paulo (1979). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1988). *Educação e Mudança*. 12 ed. Trad: Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira (1986). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FOUCAULT, Michel (1988). *História da Sexualidade: a vontade de saber*. V. 1, 13 ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal.

GERGEN, Mary Mc Canney (1993). Rumo a uma metateoria e metodologia feministas nas Ciências Sociais. In. GERGEN, Mary Mc Canney (1993). *O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento*. Trad. Ângela Melim. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: Edunb.

GOHN, Maria da Glória (2004). Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Saúde soc.* [online]. vol.13, n.2. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n2/03.pdf> Acessado em: 12/04/2012

GOMÉZ, Fanny (2004). Poder y empoderamiento de las mujeres. *Seminário virtual*. Los caminos del empoderamiento de las mujeres: Educación por la inclusión. Documento de Trabajo n. 6. REPEM (Rede de Educación Popular Entre Mujeres). Montevideo, p. 9-12.

GURUMURTHY, Anita (2008). *Igualdade de gênero através do acesso às TICs e da sua apropriação*: uma abordagem com base nos direitos. Disponível em: http://www.genderit.org/sites/default/upload/poliTICS_AnitaGurumurthy.pdf Acesso em: 8 out. de 2014

HELLER, Agnes (1992). *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

IPEA (2012). *Trabalho para o mercado e trabalho para casa*: persistentes desigualdades de gênero. Brasília: Governo Federal, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br> Acessado em: 23 de novembro de 2014.

IBGE (2010). *Mulher no mercado de trabalho*: perguntas e respostas. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp.pdf. Acessado em: 11/06/2013.

IBGE (2014). *Cidades*. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php> Acessado em: 24 de novembro de 2014.

IDHM (2013). *Índice de Desenvolvimento Humano Municipal no Brasil*: Ano 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/idhm-2013/index.html> Acessado em 24 de novembro de 2014.

INEP (1999). *Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 1998*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Ministério da Educação. <http://www.inep.gov.br>.

INEP (2009): *Sinopse Estatística sobre o Professor - Censo Escolar 2007*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação. <http://www.inep.gov.br>.

INEP (2010): *Resumo Técnico, Censo da Educação Superior de 2009*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação. <http://www.inep.gov.br>.

INEP (2011): *Resumo Técnico, Censo da Educação Superior de 2010*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação. <http://www.inep.gov.br>.

INEP (2013): *Resumo Técnico, Censo da Educação Superior de 2011*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação. <http://www.inep.gov.br>.

INEP (2013): *Resumo Técnico, Censo da Educação Básica de 2012*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação. <http://www.inep.gov.br>.

JOSSO, Marie-Christine (2006). Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In. SOUZA, E.C., MENNA-BARRETO, M. H. (orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador, EDIPUCRS/EDUNEB.

KLEIMAN, Ângela (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In. KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela (2006). Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In. CORREA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (orgs). *Ensino de língua: representação e letramento*. São Paulo: Mercado das letras.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade (1991). *Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis*. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo (SP): Atlas.

LAMAS, Marta. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género”. *Papeles de Población*, julio-septiembre, n. 021, p. 147-178. Toluca, México: Universidad Autónoma de México. Disponível em: <http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0585/11202105.pdf>. Acesso: 7.3.2014

LARROSA, Jorge (1996). Narrativa, identidad y desidentificación. In. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Ed. Laertes.

LEÓN, Magdalena (1997). *Poder y Empoderamiento de las Mujeres*. Bogotá: TM Editores, U.N. - Facultad de Ciencias Humanas.

LÉVY, Pierre (1999). *O que é o Virtual?* São Paulo: Editora 34.

LITTO, Frederic Michael, FORMIGA, Marcos (Orgs.) (2009). *Educação à Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.

LITTO, Frederic Michael (2009). O atual cenário internacional da EAD. In. LITTO, F. Michael. e FORMIGA, Marcos (Orgs.) *Educação à Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOURO, Guacira Lopes (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.

LUZ, Luciane da. (2012). Mulheres e EAD: Uma análise de gênero sobre o perfil dos(as) acadêmicos(as) na Educação à Distância no Brasil. *Maiêutica*. v.01, n.01, Jul./Dez.

MAGNABOSCO, Maria Madalena (2003). Mal-estar e subjetividade feminina. *Rev. Mal-Estar Subj.* v.3 n.2 Fortaleza set.

MAIA JÚNIOR, Otacílio de Oliveira, TAKAHASHI, Walter Yukihiro, ARANTES, Tiago Eugênio Faria, BARRETO, Raquel Barbosa Paes, ANDRADE NETO, João Lins de. (2008). Estudo macular na doença de Stargardt. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*. vol.71 no.1 São Paulo Jan./Feb. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-27492008000100002&script=sci_arttext

MATOS, Maria Izilda (2006). História das mulheres e gênero: usos e perspectivas. In. MELO, Hildete Pereira de, PISCITELLI, Adriana, MALUF, Sônia Weidner, PUGA, Vera Lucia (Orgs). *Olhares Feministas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, (Coleção Educação para Todos; v. 10)

MEDINA, José Luis (2014). La investigación cualitativa en educación, la búsqueda de significados, relaciones y contextos. *Conferência inaugural de Escola d'Hivern de Doctorat*. Barcelona: Facultat de Pedagogia. Facultat de Formació del Professorat. 19 i 20 de febrer.

MELO, Guiomar Namó de (2003). *Os 10 maiores problemas em Educação Básica no Brasil* (e suas possíveis soluções). Edição Fatima Ali. Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala_exclusivo.pdf
Acessado em: 3 de julho de 2013.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (2007). Dificuldades na educação à distância online. *Congresso de Educação à Distância*: ABED. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>. Acessado em: 18 de novembro de 2014.

MEYER, Dagmar Estermann (2012). Abordagem pós-estruturalista de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In. Meyer, Dagmar Estermann, Paraíso, Marlucy A. (Orgs.). (2012). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições. (Coleção Pensar a Educação – Série Diálogos).

MILL, Daniel (2006). *Educação à distância e trabalho docente virtual: Sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*. Belo Horizonte/MG: Faculdade de Educação, UFMG. (Tese de doutorado).

MILL, John Stuart (2006). *A sujeição das mulheres*. Trad. de Benedita Bittencourt Coimbra: Almedina.

MINAYO, Maria Cecília de S., DESLANDES, Suely Ferreira, NETO, Otávio Cruz, GOMES, Romeu (Org.) (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes.

MINAYO, Maria Cecília de S. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Salud colectiva* vol.6 n.3 Lanús sep./dic.

MINAYO, Maria Cecília de S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):621-626.

MONTANÉ, Alejandra López, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (2014). Feminismo y desarrollo del concepto de género en las ciencias sociales. In. TEODORO, António., BELTRÁN, José. (Coord.) *Sumando voces: Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social*. Buenos Aires: Miño & Dávila. Colección Ideas en Debate. Serie Educación.

MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do Carmo (2006). Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128.

MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do Carmo (2013). *Análise textual discursiva*. 2 ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí. (Coleção educação em ciências).

MORAES, Roque (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211.

MORIN, Edgar (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2 ed. São Paulo/Brasília: Cortez; UNESCO.

MOTA, Ronaldo, CHAVES FILHO, Hélio, CASSIANO, Webster Spiguel (2006). Universidade Aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distância. In. BRASIL. *Desafios da Educação à Distância na formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação à Distância.

MUNDIM, Kleber Carlos (2006). Ensino à distância no Brasil: problemas e desafios. In. BRASIL. *Desafios da Educação à Distância na formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, p. 119-126.

NERI, Marcelo Cortes (Coord.) (2012). *Mapa da Inclusão Digital*. Rio de Janeiro. FGV. CPS.

NEVES, Carmen Moreira de Castro (2003). *Referenciais de qualidade para cursos à distância*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 16 de novembro de 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (2007). Prefácio. In. LIMA, Kátia. *Contra-Reforma na Educação Superior: de FHC a LULA*. São Paulo: Xamã. p. 13-16.

NYE, Andrea (1995). *Teoria feminista e as filosofias do homem*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos.

NTI (2013). *Dados gerais da UFPB*. Disponível em: <http://www.ufpb.br/ntiufpb/aplicacao/aplicacao.ufpb> Acessado em: 30/5/2013.

NTI (2014). *Dados gerais da UFPB*. Disponível em: <http://www.ufpb.br/ntiufpb/aplicacao/aplicacao.ufpb> Acessado em: 23/10/2014.

OLINTO, Gilda (2011). A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inc. Soc.*, Brasília, DF, v. 5 n. 1, p.68-77, jul./dez.

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo de. (2001). Amostragem não Probabilística: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. *Administração on-line: Prática - Pesquisa - Ensino*. V. 2 n. 3. Jul/ago/set.

OUTHWAITE, Willian, BOTTOMORE, Tom (1996). *Dicionário do pensamento social do Século XX*. Trad. de Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

PACHECO, José Augusto (2011). *Discursos e lugares das competências em contexto de educação e formação*. Porto: Porto Editora.

PALLOFF, Rena M., PRATT, Keith (2002). *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula on-line*. Trad.: Vinicius Figueira, Porto Alegre: Artmed.

PALLOFF, Rena M., PRATT, Keith. (2004). *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Trad.: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed.

PALLOFF, Rena M., PRATT, Keith. (2014). *Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line*. Trad.: Vinicius Figueira. 2 ed. São Paulo: Penso.

PEASE, Allan, PEASE, Bárbara (2000). *Por que os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor?* 21 ed. Trad. Neuza M. Simões Capelo. Rio de Janeiro: Sextante.

PAPERT, S.; RESNICK, M. (1995). *Technological Fluency and the Representation of Knowledge*. Proposal to the National Science Foundation. MIT MediaLab.

PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Philippe (2000). *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Philippe (2001). *Por que construir competências a partir da escola?* Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Porto: ASA Editores.

- PERRENOUD, Philippe (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe (2004). De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In. DOLZ, J., OLLAGNIER, E., *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- PÉREZ RUL, M. N. & DOMÍNGUEZ, P. D. A. (2012) La deserción estudiantil de la educación virtual como consecuencia de la brecha digital. In. MONTES, José Antonio Jerónimo (Coord). *Aprendizaje y mediación pedagógica con tecnologías digitales*. CIAMTE - *Congreso Iberoamericano de aprendizaje mediado por tecnología*, Zaragoza, p. 330-336.
- PERISTA, Heloísa (coord.) FREITAS, Fátima, MAXIMIANO, Sandra (2004). Família, Género e Trajectórias de Vida: Uma Questão de (Usos do) Tempo, Lisboa, *IV Congresso Português de Sociologia*, Acta 166, p. 1-17. Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dffb8da19_1.PDF Acessado em 29 de junho de 2013.
- PESCE, Lucila (2012). Formação *Online* de Educadores: uma proposta dialógica. In. OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos, PESCE, Lucila. (2012). *Educação e Cultura Midiática*. Salvador: EDUNEB. Vol. I.
- PLOU, Dafne Sabanes (2005). E as questões de gênero na sociedade da informação? In. MELO, José Marques de, SATHLER, Luciano. *Direitos à Comunicação na Sociedade da Informação*. São Bernardo do Campo, SP: Editora da Universidade Metodista de São Paulo.
- PRENSKY, Marc (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, vol. 9, n. 5, October.
- PULINO FILHO, Athail Rangel (2007). *Moodle: um sistema de gerenciamento de cursos*. Brasília: UnB.
- RAPKIEWICZ, Clevi Elena (1998). Informática: domínio masculino? *Cadernos Pagu*. Gênero, Tecnologia e Ciência. Campinas, n. 10 p.169-200.
- RICART, Marta (2014). Escriitures i formes per a la narració. *Taller de Escola d'Hivern de Doctorat*. Barcelona: Facultat de Pedagogia. Facultat de Formació del Professorat. 19 i 20 de febrer.
- ROSA, Juliana Grebe, GALEGARO, Marcos Montarroyos (2011). *Homens e mulheres: afinal, somos iguais ou diferentes?* Blumenau: Instituto Catarinense de Pós-graduação. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-11.pdf>
- ROSEMBERG, Fúlvia (1994). A Educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In. SAFFIOTI, Heleieth & MUÑOS-VARGAS, Mônica. *Mulher Brasileira é Assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS: Brasília, DF: UNICEF.

ROSEMBERG, Fúlvia, MADSEN, Nina (2011). Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: Barsted, L. L. e Pitanguy, J. (Org.) (2011). *O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010*. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres.

ROSO, Adriane, ROMANINI, Moises (2014). Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: um ensaio teórico. *Psicologia e Saber Social*, 3(1), 83-95.

ROWLANDS, J. (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: Un modelo para el desarrollo. In: LEÓN, M, *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Santa Fe de Bogotá: t/m editores, 213-245.

SÁ, Patrícia, PAIXÃO, Fátima (2013). Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspectiva integrada sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), p. 87-114. Braga: Universidade do Minho.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. (2004). *Gênero, patriarcado, violência*. Editora Fundação Perseu Abramo.

SALES, Shirley Resende (2012). Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, D. E., PARAÍSO, M. A. (Orgs.) *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições. (Coleção Pensar a Educação – Série Diálogos).

SANCHO, Juana M., HERNANDÉZ, Fernando (Org) (2006). *Tecnologias para Transformar a Educação*. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed.

SANDÍN, Maria da Paz Estevan (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

SANFELICE, José Luís (2006). Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 21, p. 29-40, novembro.

SANTOS, Boaventura de Souza (2007). *A universidade no século XXI*. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez Editora

SCHIAVO, Marcio R.; MOREIRA, Eliesio N. (2004). *Glossário Social*. Rio de Janeiro: Comunicarte. Disponível em: <http://www.comunicarte.com.br/site-comunicarte/downloads/glossario-social.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

SCOTT, Joan Wallach (1990). Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: IE/UFRGS, v. 15, n. 2, jul./dez.

SCHWARTZ, Juliana, CASAGRANDE, Lindamir Salete, LESZCZYNSKI, Sôna Ana C., CARVALHO, Marília Gomes de. (2006). Mulheres na informática: quais foram as pioneiras? *Cadernos Pagu*, n. 27. p. 255-278.

SELAIME, Graciela Baroni. (2004). *Políticas públicas de inclusão digital e equidade de gênero – os hiatos e as pontes*. Disponível em: <http://www.fesgenero.org/index.php?page=politicas-publicas-2> Acessado em: 11 out. 2014.

SENAI (2008). *Competências transversais*. Departamento nacional. SENAI/DN. Brasília.

SEVERINO, Antônio Joaquim (2001). *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água.

SILVA, Marco (1998). Que é interatividade? *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, maio/ago. p. 27-35.

SILVA, Marco (2005). Internet na escola e inclusão. In. ALMEIDA, Maria Elizabeth B., MORAN, José Manuel. *Integração das tecnologias na educação*. Secretaria de Educação à distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed.

SILVA, Marco (2008). O desenho didático: subsídios para uma pesquisa interinstitucional em ambiente online. In. ENDIPE: *Trajetórias e processos de ensinar e aprender*:lugares, memórias e culturas, 14. Porto Alegre, *Anais...* Porto Alegre: PUCRS,27-30 abr.

SILVA, Nancy S., CARVALHO, Marília Gomes de (2003). A tecnologia e a divisão sexual do trabalho. In. CARVALHO, Marília Gomes. (org.) *Relações de Gênero e Tecnologia*. Curitiba, Editora CEFET-PR.

SOARES, Magda. (2002). Novas práticas de leitura e escrita:letramento na cibercultura *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em: 12/4/2012.

SOARES, Magda. (2003). *Letramento um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte. Autêntica.

SOARES, Magda. (2004). *Alfabetização e letramento*, 2 ed. São Paulo: Contexto.

SOBRINHO, José Dias (2013). Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas). vol.18 n.1 Sorocaba Mar. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100007. Acessado em: 12/4/2014.

SOUZA, Adria S. D. de, BETTIOL, Celia A. (2014a). O currículo de licenciatura em pedagogia com ênfase em interculturalidade: novos itinerários para pensar a educação na região amazônica. In: In: *Anais do XI Colóquio sobre Questões Curriculares / VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. ISBN: 978-989-8525-37-6

SOUZA, Adria S. D. de, BETTIOL, Celia A. (2014b). Perspectivas para formação de professores indígenas na Amazônia: a construção do currículo de Pedagogia Intercultural na Universidade do Estado do Amazonas. In: *Anais do XI Colóquio sobre Questões Curriculares / VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. ISBN: 978-989-8525-37-6

SOUZA, Elizeu Clementino (2006). *O Conhecimento de si – Estágio e narrativas de formação de professores*. Salvador, BA, UNEB.

STRAUSS, Anselm L., CORBIN, Juliet M. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Trad. Luciane de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Atmed.

STREY, Marlene Neves (1998). Gênero. In. STREY, Marlene Neves (Org.). *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes.

STROMQUIST, Nelly (1997). La búsqueda del empoderamiento: em qué puede contribuir el campo de la educación. In. León, Magdalena (Comp.) *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo y UN Facultad de Ciencias Humanas.

SPOSATI, Aldaiza (2010). Equidade. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Adriana M. Cancelli, VIEIRA, Livia M. Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM

STUDART, Heloneida (2003). *Heloneida Studart (depoimento, 1999)*. Rio de Janeiro, CPDOC/ALERJ.

TAVARES, Rebecca Reichmann (2011). Igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres. In. BARSTED, Leila Linhares, PITANGUY, Jacqueline (Org.) *O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010*. Rio de Janeiro: CEPIA ; Brasília: ONU Mulheres.

TEATINI, José Carlos (2012). Gestão e Políticas em EAD no Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. IV SEPEaD, *Seminário de Pesquisa em EaD: experiências e reflexões*. Universidade Federal de Santa Catarina. 28 a 30 de junho.

TEATINI, José Carlos, NEVES, Carmen Moreira de Castro (2004). *A contribuição da educação superior à distância à reforma da universidade*. Brasília: Ministério da Educação.

TOUGH, Poul (2014). *Uma questão de caráter: porque a curiosidade e a determinação podem ser mais importante que a inteligência para uma educação de sucesso*. Trad. Clóvis Marques. 1 ed. Rio de Janeiro: Intrínseca. Disponível: http://issuu.com/intrinseca/docs/1__cap_umaquestaoodecarater_issuu/1. Acessado em: 12/12/2014

TORTATO, Cintia de Souza Batista (2008). Profissionais da educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: as

possibilidades da literatura infantil. *31ª Reunião Anual da ANPEd – Caxambu*. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT23-3953--Int.pdf>> Acessado em: 20 de outubro de 2014.

UAB (2013). *Universidade Aberta do Brasil*. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/> Acessado em: 25 de novembro de 2014.

UFPB VIRTUAL (2014). *Núcleo de Educação a Distância*. Disponível: <http://portal2.virtual.ufpb.br/> Acessado em: 26/09/2014.

WACQUANT, Loïc (2007). *Notas para Esclarecer a Noção de Habitus*. RBSE 6(16): 5-11 ISSN 1676-8965. Abril de 2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/WacquantArt.pdf> Acessado em: 23-03-2013

WAJCMAN, Judy (2006). *El tecnofeminismo*. Feminimos. Trad. Magali Martínez Solimán. Ediciones Cátedra. Universitat de València. Instituto de la mujer. WOLF, Neomi (1992). *O mito da beleza*. Como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Trad. Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco.

VALENTE, José Armando (2013). O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. In. MILL, Daniel, PIMENTEL, Nara (Org.). *Educação à Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EDUFSCAR. p. 25-41.

VALOURA, Leila de Castro (Leila Kass) (2006). *Paulo Freire: o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador*. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000120> Acesso em: 12 out. 2014.

VAN DER LINDEN, Marta Maria Gomes (2011). O Ensino Superior Brasileiro na Modalidade à Distância e a Inserção da UFPB Virtual nesse Contexto. In. DINIZ, E. de C., VAN DER LINDEN, M. M. G., FERNANDES, T. A. (Org.) (2011). *Educação à Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line*. João Pessoa: Editora da UFPB.

VIANNA, Claudia, UNBEHAUN, Sandra (2006). Gênero na educação Básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, volume 27, n.95, maio/ago.

VIEIRA, Gabriela Teixeira, ANDRADE, Carolina Riente de, CKAGNAZAROFF, Ivan Beck, MACHADO, Mirian Lúcia Jácome, CHEIB, Artur Campos, ABREU, Bruno Valadares de. (2009). A utilização da ideia de “empoderamento” em políticas públicas e ações da sociedade civil. *Cadernos Gestão Social*, Salvador, v.2, n.1, p.135-148, set.-dez. Disponível em: www.cgs.ufba.br Acessado em: 7 de dezembro de 2014.

ZIRBEL, Ilze (2007). *Estudos feministas e estudos de gênero no Brasil: um debate*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dissertação de Mestrado.