

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ONLINE: NUANCES DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA EM UMA PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO

Cecília Telma Alves Pontes de Queiroz

UEPB – queiroz.cecilia@gmail.com

Rita Cristiana Barbosa

UFPB – rcrisbarbosa@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este texto discute sobre as experiências formativas de docentes participantes do Curso de Pós-graduação *lato sensu* intitulado: Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares, promovido pela Secretaria de Estado da Educação (SEE/PB) em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) na modalidade mista (parte presencial, parte à distância). O objetivo principal do curso, que se caracteriza como formação continuada ou formação em serviço, é de atualizar professores e professoras da rede estadual de ensino visando melhoria na educação por meio de inovações nas práticas pedagógicas.

Como se sabe, há uma série de vantagens listadas para a Educação a Distância (EaD), principalmente quanto ao emprego de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Dentre elas, as que se relacionam com a ampliação do potencial cognitivo são a flexibilidade de tempo e espaço e a capilaridade no acesso a aprendizagem e desenvolvimento de competências como autonomia e autodidatismo (MUNDIM, 2006; DEMO, 2006). Também a interatividade nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) sugere a construção de uma ambiência por parte de professores/as e alunos/as que garanta a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas (BELLONI, 1999; SILVA, 1999, 2000; SANTOS 2003). Os AVAs 'via internet' (por isso aprendizagem *on-line*) podem permitir criar um ambiente virtual em que discentes e docentes se sintam próximos, diminuindo as dificuldades encontradas na EaD do modelo convencional.

O curso de Especialização em tela se configura de modalidade mista. É composto por nove componentes curriculares, sendo quatro na modalidade EaD, entre eles o módulo VIII 'Trabalho e Sociedade' que foi o campo empírico de nossa investigação. Essa disciplina teve uma carga horária de 40 horas e a duração de um período de 10 semanas – de 9 de setembro a 15 de novembro de 2013, considerando as prorrogações e reposições de atividades – e contou

com uma equipe formada por mais 9 docentes e 5 técnicos em informática. Cada professor/a (com exceção da coordenadora) esteve responsável por um grupo de cursistas sendo distribuídos/as em turmas denominadas com o nome de alguma pessoa ilustre: Turma 01 – Augusto dos Anjos; Turma 02 – Ariano Suassuna; Turma 03 – Elizabeth Marinheiro; Turma 04 – José Américo de Almeida; Turma 05 – Paulo Freire; Turma 06 – José Lins do Rêgo; Turma 07 – Ronaldo Cunha Lima e Turma 08 – Dominginhos.

Essa pós-graduação *lato senso* apresenta uma participação de 3.146 (três mil, cento e quarenta e seis) professores e professoras da rede estadual de ensino, distribuídos/as em 12 polos (escolas públicas e/ou campi da UEPB) nos municípios paraibanos, que ingressaram no curso em duas etapas, a primeira em 23/02/2013 com a participação de 1.893 cursistas e a segunda em 06/07/2013 com a participação de 1.253 cursistas. Desse total, alguns/algumas cursistas não conseguiram concluir os módulos iniciais, desistiram, evadiram e outros/as, que concluíram com êxito a disciplina ‘Trabalho e Sociedade’ e quiseram responder ao formulário de avaliação final. É deste formulário que partem os dados coletados para nossa análise nesse trabalho. Verificamos respostas de 2.016 cursistas e abordaremos, neste trabalho, algumas evidências positivas e negativas para a formação de professores/as *on-line*, bem como concepções sobre a importância da educação à distância encontradas nas respostas do formulário.

A seguir, apresentamos brevemente as características da EaD e a formação de professores/as; discutiremos sobre aprendizagem online e interatividade; sobre os dados coletados, distribuídos pelas categorias, e alguns indícios acerca de relações de gênero e; finalmente, apontamos os desafios e fazemos recomendações para processos de ensino-aprendizagem em EaD.

2 EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE

No debate social brasileiro, a educação, com seus problemas, possíveis soluções e perspectivas futuras, tanto nos aspectos qualitativos, quanto quantitativos, é um tema presente e recorrente. Sabemos que a educação, ou melhor, a falta dela em quantidade e qualidade suficiente para todos, é um dos fatores que entram a política de desenvolvimento e de crescimento do nosso país e dificulta sobremaneira a superação dos injustos índices sociais que conhecemos bem, seja nos aspectos socioambientais, da saúde, da habitação, do saneamento ou da distribuição/concentração de renda.

Por outro lado, vivemos a era do conhecimento e da digitalidade. O impacto da tecnologia da informação, que atinge todas as pessoas, obriga-nos a revisar valores e a adotar uma nova postura, como profissionais e cidadãos do mundo.

A relação entre educação e tecnologia vem consolidando um modelo de ensino que, há alguns anos, não tinha muita "credibilidade" da comunidade científica brasileira: a modalidade de Educação à Distância. As TIC, no Brasil e no mundo, garantem mais eficácia na comunicação, mais interatividade e o desenvolvimento de novas habilidades e novos papéis, de tal modo que, mesmo à distância, as pessoas estejam juntas, em tempo real (*online*), rompendo o tabu do paradigma da presencialidade como fundamental para os processos educativos. O uso das tecnologias digitais diversifica e amplia fortemente os modos, as concepções e os modelos pedagógicos de ensinar e de aprender e traz à tona a necessidade de se operarem, efetivamente, mudanças nas ações pedagógicas para o “estilo digital de apreensão dos conhecimentos”, isto é, para um novo processo de educação, em 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).

A EaD passou por cinco gerações¹ (MOORE e KEARSLEY, 2007) evoluiu e vem se destacando, permitindo a promoção de capacidades básicas, que vão desde o acesso à informação, à incorporação de dinâmicas de interação e colaboração abertas. Ressalte-se, no entanto, que optar pela EaD, exige levar em consideração a natureza e as características próprias dessa modalidade como: estudantes e professores/as separados/as pelo tempo e/ou espaço; primordialidade do uso de meios (tecnológicos e humanos) que ensejem a interação entre estudantes e professores/as em um processo mediatizado; garantia da estrutura de apoio/serviço ao estudante: canais comunicação, tutoria, material didático etc.; compreensão de que a aprendizagem ocorre de forma autônoma, individualizada e flexível (auto-aprendizagem); o controle volitivo da aprendizagem com os/s estudantes e não com os/as professores/as; espaço para estudantes explorarem e, quiçá elegerem os conteúdos a serem estudados (AZEVEDO, 2003; NEDER, 2003; PALLOFF & PRATT, 2002; PETERS, 2001; GARCIA-ARETIO, 1994).

Contudo, é importante destacar que as tecnologias e a mudança de paradigma não são tudo, ser um/a incluído/a digital “requer mais do que ter acesso ao computador conectado

¹ Conforme Moore e Kearsley (2007, p. 25-48), a educação a distância passou por cinco gerações históricas: a primeira conhecida pelos estudos por correspondência; a segunda geração por meio da transmissão por rádio e televisão; a terceira marcada pelas universidades abertas; a quarta geração que utilizou a teleconferência por áudio, vídeo e computador e, por fim, a quinta geração que é denominada pela existência de classes virtuais *online*, com base na Internet.

à internet” (SANTOS, 1997; SILVA, 2009). E, em que pese o uso das tecnologias e da ampliação da oferta de educação é importante considerar que “[...] no ideário democrático, a escola visa superar as desigualdades sociais, mas a experiência histórica demonstra que ela tem exercido uma função seletiva, reproduzindo desigualdades de classe, raça/etnia e sexo/gênero” (CARVALHO, 2006). Conferindo, assim, maior importância a formação de professores e professoras.

Nesse sentido a utilização da EaD nos cursos de formação docente torna-se, pois, um imperativo na atualidade. Não só devido à possibilidade de democratização do acesso, oportunizado pelas TIC garantindo sua chegada aos locais mais longínquos, nem pela superação da relação espaço - tempo, como nos ensina (SANTOS 1997, NEDER, 2006). Mas, principalmente, porque traz a possibilidade de (re)significar alguns dos paradigmas que sustentaram a ação docente nos últimos tempos: o entendimento do papel do professor que não poderá ser “mais a transmissão de saberes supostamente prontos, mais o de mentores e investigadores ativos de uma nova dinâmica de pesquisa-aprendizagem” (ASSMANN, 2005, p.64). As tecnologias não deverão ser o cerne do processo educativo, mas, segundo Moran (2002), “as tecnologias interativas, sobretudo, vêm evidenciando, na educação à distância, o que deveria ser **o cerne de qualquer processo de educação**: a interação e a interlocução entre todos os que estão envolvidos nesse processo” (grifos nossos). Esses aspectos fundamentais serão discutidos a seguir.

3 APRENDIZAGEM ON-LINE E INTERATIVIDADE

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) são, geralmente, definidos como softwares educacionais ‘via internet’, destinados a apoiar as atividades educacionais. Eles oferecem um conjunto de TIC, que permitem desenvolver as atividades no tempo, espaço e ritmo de cada participante. Tais ambientes desenvolvem-se numa plataforma de softwares e são utilizados atualmente para cursos de EaD, que tem por objetivo desenvolver atividades *on-line* que oferecem condições de pesquisa, produção e interação entre professor/a - tutor/a - aluno/a, como verdadeiros agentes dos processos de ensino-aprendizagem.

Para alguns autores, AVA, enquanto ambiente, é muito mais que isso. Seu conceito se torna complexo se pensar na essência do enunciado. Segundo Santos (2003), ambiente “é tudo aquilo que envolve pessoas, natureza ou coisas, objetos técnicos”. Virtual, no entanto, se

encontra em condição mais complexa, pois devido a palavra vir do latim medieval ‘*virtualis*’, que por sua vez é derivado de ‘*virtus*’, que significa força, potência, essa autora se apóia em Levy (1996) para afirmar que o virtual não se opõe ao real e sim ao atual. Seria o que existe em potência e não em ato. Por isso que, para ela, o ambiente virtual de aprendizagem não precisa usar necessariamente de recursos tecnológicos.

Com ou sem a utilização de tais recursos, podemos inferir que a importância desse ambiente é cada vez mais evidente. Em se tratando especificamente dos 'via internet' [*on-line*], sua popularidade tem aumentado. Diversas universidades federais, particulares e também empresas têm buscado esse formato para utilizarem a modalidade de EaD em formação inicial ou continuada de profissionais.

Os AVAs *on-line* podem contribuir para alunos/as e professores/as se sentirem próximos, diminuindo as dificuldades encontradas na EaD do modelo convencional. As ferramentas de comunicação e a disponibilização de materiais existentes nos AVAs são capazes de facilitar o processo de ensino-aprendizagem e estimular a colaboração e interação entre os/as participantes e, em geral, são utilizados para promover o compartilhamento de materiais de estudo, manter discussões, coletar e revisar tarefas, registrar notas, promover a interação entre outras funcionalidades. Entretanto, Pallof e Pratt (2004) sugerem que os/as professores/as devem prestar mais atenção à orientação que dispensam aos/às alunos para uma efetiva aprendizagem *on-line*, pois eles/as desempenham papel importante na formulação de uma explicação do contexto e do processo de pesquisa acadêmica e no engajamento para a construção de uma comunidade de aprendizagem *on-line*.

Há quem duvide de um curso a distância, da sua eficiência, e isso se entende porque ainda não se conhece profundamente o empenho e a preparação que se requer para organizar um curso desse tipo. Os papéis de docentes e tutores/as têm dimensões pedagógicas, técnica, gerencial e social e para isso é fundamental que ambos conheçam bem a modalidade, que difere, em alguns aspectos, daquela presencial ao qual estamos mais habituados.

Para Bittencourt (2004), os AVAs são chamados de ambientes virtuais colaborativos de aprendizagem: espaços compartilhados de convivência que dão suporte à construção, inserção e troca de informações pelos/as participantes, visando à construção social do conhecimento. As ferramentas utilizadas para as tarefas são trabalhadas de forma *on-line* e *off-line*, síncronas e assíncronas. As síncronas são as 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 áudio-conferência. Já as assíncronas permitem uma interação em tempo diferenciado como: o fórum, o diário, o *e-mail*.

A presença dessas ferramentas enriquece a sala de aula virtual com novas perspectivas de ensino-aprendizagem, oferecendo diversas técnicas para o desenvolvimento cognitivo e a avaliação continuada, que proporciona ao alunado, autonomia e responsabilidade para organizar seu tempo de leitura, escrita e de postagem de atividades. A avaliação é considerada de forma continuada nas diferentes tarefas que se apresentam no curso e, professores/as - tutores/as acompanham os/as alunos/as como mediadores/as facilitadores/as.

É possível observar essa estrutura vantajosa em vários AVAs. No moodle, por exemplo, os recursos para atividades diversificadas são um dos pontos fortes. Ele oferece um conjunto de ferramentas de comunicação e discussão (fórum, bate-papo, diálogos), assim como de avaliação e construção coletiva (teste, trabalhos, workshops, wikis, glossários), e de disponibilização de materiais (lições, livros, textos, vídeos, músicas) ou de pesquisa (pesquisa de opinião e questionários).

Segundo Souza e Silva (2007, p. 7), a ferramenta assíncrona: fórum de discussão,

É uma alternativa didático-pedagógica em potencial, onde é possível incluir colocações, sugestões, reflexões, proporcionando troca de experiências e saberes. É um espaço coletivo de discussão, interatividade, construção colaborativa de conhecimentos, troca de ideias, comprometimento mútuo, participação efetiva e colaborativa.

Desse modo, no fórum é possível ampliar, acrescentar, reformular, questionar, justificar, sintetizar, avaliar, reavaliar, criticar, intervir, discutir, concordar, discordar etc. nos levando a concluir que o ele apresenta características de espaço de conversação, interação, diálogo e interatividade. Para Silva (1998, p. 29), interatividade é entendida como a “disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiper-interação, para bidirecionalidade - fusão emissão-recepção -, para participação e intervenção”.

Portanto, a interatividade visa à construção colaborativa de conhecimento e, dentro do contexto do fórum, se torna uma possibilidade de variadas conexões. Essa concepção nos leva a pensar em interatividade além da interação, pois enquanto esta [interação] exige certa ordem, organização, limitações, mantendo ainda a separação emissão-recepção, a outra [interatividade] se configura num processo, inclusive instável, uma abertura para mais e mais comunicação, mais e mais trocas, mais e mais participação. Com efeito,

Não há mais separação entre emissor e receptor. Todo emissor é potencialmente um receptor e todo receptor é potencialmente um emissor, ambos produzem conjuntamente, codificam e decodificam ao mesmo tempo,

o que permite que as diversidades se expressem, sem o crivo de um centro emissor (BONILLA, 2002, p. 189).

É importante ainda pontuar que no dispositivo virtual fórum também acontece relações sociais e afetivas, além das de aprendizagens, principalmente porque com a presente conceituação de interatividade há implicação numa nova concepção e postura do/a docente. Além do fórum, todo o AVA deve favorecer a criação da comunidade de aprendizagem *on-line*. Pallof e Pratt (2004, p. 39) sugerem que para o 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 ente os alunos, tanto quanto a vontade de avaliar criticamente o trabalho dos outros.

Nesse sentido, a atuação docente, dentro de um contexto de interatividade, se transforma no gerenciamento dialógico do processo de ensino-aprendizagem, em que deve disponibilizar estados potenciais do conhecimento de modo que os/as estudantes experimentem a criação do conhecimento quando participa, interfere, modifica as ideias e pensamentos. Para isso, é preciso oferecer *feedbacks* que orientem o debate e levem o alunado mais do que ao entendimento do assunto, todavia ao envolvimento das proposições do/a professor/a e a construção do próprio conhecimento no individual e na coletividade.

4 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM EAD NA PÓS-GRADUAÇÃO: ALGUNS EXEMPLOS VIVIDOS NA DISCIPLINA ‘TRABALHO E SOCIEDADE’ E AS PERSPECTIVAS DE GÊNERO

Como se sabe, a antiga divisão social e sexual do trabalho produziu guetos gendrados na formação profissional que persistem até os dias de hoje (CARVALHO, 2006, 2010; CARVALHO & RABAY 2013). Em recente 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 (CASTAÑO 2010, p. 22). O magistério infantil e de níveis *inferiores* (sobretudo pré-primário e primário) se construiu e se consolidou ao longo do século XX como um desses guetos femininos. No Brasil, as mulheres tiveram acesso aos cursos normais a partir de 1835, devido à necessidade de formar mestras para as escolas primárias destinadas às meninas (BELTRÃO & TEIXEIRA, 2004). A partir de 1880, elas já apareciam como maioria de discentes desses cursos, evidenciando o processo de feminização do magistério (SILVA, 2008, p. 145). Todavia, até a LDB de 1961, o curso normal não habilitava ao ingresso em cursos superiores e o magistério era uma profissão técnica de nível médio, que incluía ademais grande número de professoras e professores leigos.

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. Em 1998 elas haviam ultrapassado os homens em matrículas (54%) e conclusões (61,4%) no ensino superior (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% dos concluintes (INEP, 2010, p.20).

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% (INEP, 2009). No estado da Paraíba, de um total de 43.191 professores dessa etapa da escolarização, 35.231 ou 81,57% são mulheres. 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 no nível médio, entre as quais, matemática, ciências naturais, física, química, biologia; já a predominância das mulheres beira a totalidade no nível infantil, conforme se pode visualizar na Tabela 1.

TABELA 1: Docentes da Educação Básica por Sexo e Nível de Ensino. Brasil e Paraíba, 2007.

NÍVEIS DE ENSINO	BRASIL		PARAÍBA	
	TOTAL	% MULHERES	TOTAL	% MULHERES
Infantil - Creche	95.643	97,94	1.241	98,63
Infantil - Pré-escola	240.543	96,07	4.999	97,09
Fundamental - Anos iniciais	685.025	91,21	15.785	93,12
Fundamental - Anos Finais	736.502	74,41	17.126	72,48
Médio	414.555	64,44	7.412	55,16
TOTAL	1.882.961	81,94	43.191	81,57

Fonte: Censo Escolar de 2007 (INEP, 2009).

Diante disso, o perfil do/a aluno/a da pós-graduação: Fundamentos da Educação - práticas pedagógicas interdisciplinares, promovido SEE/PB e UEPB, é feminino.

4.1 Dados gerais sobre a disciplina ‘Trabalho e Sociedade’ e os/as cursistas

O planejamento do módulo de ‘Trabalho e sociedade’ organizou a disciplina em 6 tópicos no AVA Moodle, sendo disposto em forma de abas. Na primeira aba esteve a ‘Apresentação’ do componente com um pequeno texto de boas vindas, um vídeo com a música de Leci Brandão – Anjos da guarda -, um fórum de notícias, um fórum “Fale com a coordenação” e um guia do curso [plano de curso].

A segunda aba, denominada de 1ª semana – ‘O trabalho na sociedade contemporânea’ – disponibilizou o material de estudo composto por um texto: Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, de Dermeval Saviani; dois vídeos: a história das coisas, de Anie Leonard [versão brasileira: comunidade permacultura orkut-BR] e Tempo, trabalho e subjetividade – crises da atualidade, de Evie Giannini (PPGPS/UFRJ); a música ‘Cidadão’, de Zé Ramalho e; por fim, uma linha do tempo produzida no Prezi² com uma síntese temporal de aspectos do texto de Saviani. Como atividade da semana, um fórum de ‘perguntas e respostas’ foi aberto para cada turma a fim de debater as impressões e conclusões retiradas a partir da leitura do material.

Na terceira aba, apresentamos a 2ª semana para: ‘Reflexões acerca do trabalho pedagógico’ que contou com a segunda parte do texto: Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, de Dermeval Saviani; o vídeo: O emprego, de Santiago Bou Grasso [Opusbou]; a música: Trabalhador, de Seu Jorge; um fórum para debate e; uma

² Software na modalidade cloud feito em Html5 utilizado para a criação de apresentações não lineares.

atividade avaliativa em forma de questionário misto (com questões abertas e de múltipla escolha) em que se privilegiou a interpretação e argumentação.

A quarta aba, denominada 3ª semana, contou com a temática: 'A função social do professor no processo de ensino-aprendizagem', a partir do texto: "O papel de professor nas sociedades contemporâneas", de Jorge Lima; o vídeo: Seja um fracassado, do Prof. Gustavo Reis; a música: Estudo errado, de Gabriel, o pensador; um fórum e; uma atividade avaliativa para eleger 10 palavras e construir um comentário em até 15 linhas com as 10 palavras, referente ao texto de Jorge Lima.

Na quinta aba, esteve a nossa 4ª semana sobre a importância interdisciplinar no processo pedagógico, composta por dois textos: "Transdisciplinaridade e educação, de Maria Cândida Moraes (UCB/BR/Brasil) e "Interdisciplinaridade: riscos, desafios e encontros" do Curso: Currículo Contextualizado, SESI de Natal-RN. Além disso, um vídeo sobre complexidade e interdisciplinaridade, de Edgar Morin, um fórum de dúvidas, um glossário e mais uma atividade avaliativa, desta vez com 3 questões de múltipla escolha sobre interdisciplinaridade.

Na sexta e última aba, a 5ª semana da disciplina, concluímos com um fórum avaliativo, uma mensagem de encerramento com o vídeo: um bom professor, um bom começo e um formulário de avaliação, composto de 23 questões, sendo vinte objetivas e três subjetivas e organizado em 3 tópicos: o primeiro com dados de identificação e formação, o segundo com questões referentes a aceitação/dificuldades com a modalidade EaD e o terceiro com questões específicas sobre a disciplina 'Trabalho e Sociedade', indagando sobre materiais didáticos, feedbacks, prazos... Enfim, sobre as escolhas metodológicas aplicadas.

O formulário foi construído no aplicativo "google docs" e disponibilizado o *link* no Moodle em cada uma das 08 turmas, atingindo um total de 2.106 respostas, sendo 1.367 mulheres (65%) e 739 homens (35%).

4.2 A categoria gênero e a participação *on-line*

Entendemos o conceito de gênero compreendido como identidade construída e/ou imposta pelas relações sociais que definem o que é ser homem e o que é ser mulher. Refere-se a uma construção social, cultural, histórica das diferenças percebidas e nomeáveis entre os sexos, sendo as relações de gênero uma forma primária de relações de poder (LOURO, 2006; SCOTT, 1999). Contudo, as representações de masculinidade e feminilidade vão além das identidades, comportamentos e sentimentos atribuídos a mulheres e homens e se estendem aos

objetos, lugares e práticas materiais e simbólicas (CARVALHO, 2007). A ordem social de gênero, que distingue, separa e hierarquiza homens e mulheres, objetos, lugares, atividades e valores masculinos e femininos, opera de forma que subjetividade individual e objetividade social se reforçam mutuamente, daí sua persistência (BOURDIEU, 1999).

Assim, 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, 2006; SILVA & CARVALHO, 2003), o que pode ser estendido para a EaD já que na atualidade é essencialmente on-line.

Entretanto, estudos têm revelado que os desníveis entre gênero têm diminuído em aprendizagem *on-line* e que duas fortes correntes tentam explicar comunicação *on-line* e relações de gênero:

A primeira sustenta que a comunicação on-line é mais justa, o que faz com que as mulheres [...] sejam capazes de participar e expressar seus pensamentos [...] A segunda teoria sustenta que a interação on-line é meramente um reflexo do que acontece no mundo real, onde os homens dominam. Os homens apresentam maior número de tópicos de discussão, ignoram os tópicos apresentados pelas mulheres [...] (PALLOF & PRATT, 2004, p. 64).

Pesquisas brasileiras reforçam a paridade de gênero sobre acesso e apresentam especificamente a relação das/os docentes com as TIC traçando um perfil do usuário de computador e da internet (CETICbr, 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 responderam sim. A proporção de professoras/es que possuem computador em seu domicílio também é quase idêntica, 78% das mulheres e 71% dos homens disseram que possuem, sendo que os homens têm mais computadores portáteis do que as mulheres (63% elas e 73% eles). O local de acesso dos professores à internet é paritário entre os sexos: se dá 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 é a mesma, no entanto predomina uma maior frequência de acesso dos professores do sexo masculino à internet, 88% deles acessam todos os dias e elas 74%. Quanto ao acesso uma vez por semana, as mulheres ficam com 18% contra 10% dos homens. O acesso à internet por meio do telefone celular é incipiente tanto para professores do sexo masculino (19%) quanto do sexo feminino (13%).

Esses dados podem fortalecer as conclusões do estudo do Mapa da Inclusão Digital no Brasil quando afirmam que “educação é a grande variável que determina a diferença de

acesso [...] As chances de uma pessoa com pelo menos o superior incompleto acessar a rede é de 100,8 vezes maior do que um analfabeto e 6 vezes maior do que aqueles com pelo menos ensino médio incompleto” (NERI, 2012, p. 31). Não é a categoria gênero uma determinante na questão do acesso.

Apesar disso, Pallof & Pratt (2004) lembram que há observações sobre as formas diferentes de como homens e mulheres participam de cursos *on-line*. As mulheres evitam discussões de questões controversas, contribuindo menos, tendem a sujeitar-se aos colegas homens não estando dispostas a enfrentá-los quando estes são inadequados ou equivocados nas discussões. Outra observação interessante é que os homens tendem a fazer comentários mais autoconfiantes e agressivos em mensagens longas e constantes além de serem mais propensos a autopromoção e sarcasmos. Há presença de comportamento estereotipado também na comunicação *on-line*.

Em nossa investigação, sistematizamos algumas experiências formativas e buscamos localizar as evidências positivas e negativas para a formação de professores/as *on-line*, tomando a questão gênero como norteadora e que passamos a caracterizá-los/as.

Os/as cursistas encontram-se numa faixa etária bem elástica, dos 23 a 65 anos de idade. As mulheres com até 40 anos somam 38,27% e os homens na mesma faixa etária totalizam 62,59%, denotando um número maior de mulheres mais velhas conforme tabela 2:

TABELA 2: CARACTERIZAÇÃO DE FAIXA ETÁRIA ENTRE OS/AS DOCENTES PARTICIPANTES DA DISCIPLINA TRABALHO E SOCIEDADE.

ESCALA DE IDADE	GÊNERO				TOTAL
	MULHERES		HOMENS		
	Nº	%	Nº	%	
Até 30 anos	297	57,34	222	42,66	518
De 31 a 40 anos	221	48,25	237	51,75	458
De 41 a 50 anos	471	74,89	158	25,11	629
De 51 a 60 anos	322	74,89	108	25,11	430
Mais de 60 anos	35	70	15	30	50
Não respondeu	21	1,53	0	0	21
Total	1.367	100	739	100	2.106

Fonte: Dados levantados pelas autoras junto aos/às discentes, 2013.2.

Quanto a escolarização, entre 2.106 cursistas apenas um homem possui o título de doutor e uma mulher é doutoranda; mestrados apenas 5, destes 3 mulheres e 2 homens; com títulos de especialistas os números são mais eloquentes, dos 367 cursistas, proporcionalmente, 249 mulheres (18,21%) e 118 homens (15,96%) possuem. Contudo, nos chama a atenção os percentuais de professores e professoras que não possuem cursos de pós-graduação, 1.103 (64,65%) mulheres e 604 (35,40%) homens.

TABELA 3: FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE OS/AS PARTICIPANTES DA DISCIPLINA TRABALHO E SOCIEDADE.

ESCOLARIZAÇÃO	GÊNERO				TOTAL
	MULHERES		HOMENS		
	Nº	%	Nº	%	
Especialização	249	18,21	118	15,96	367
Mestrado	11	0,80	14	1,89	25
Doutorado	0	0	01	0,14	01
Outros cursos	1.103	80,68	604	81,73	1.707
Não respondeu	04	0,31	02	0,28	06
Total	1.367	100	739	100	2.106

Fonte: Dados levantados pelas autoras junto aos/às discentes, 2013.2.

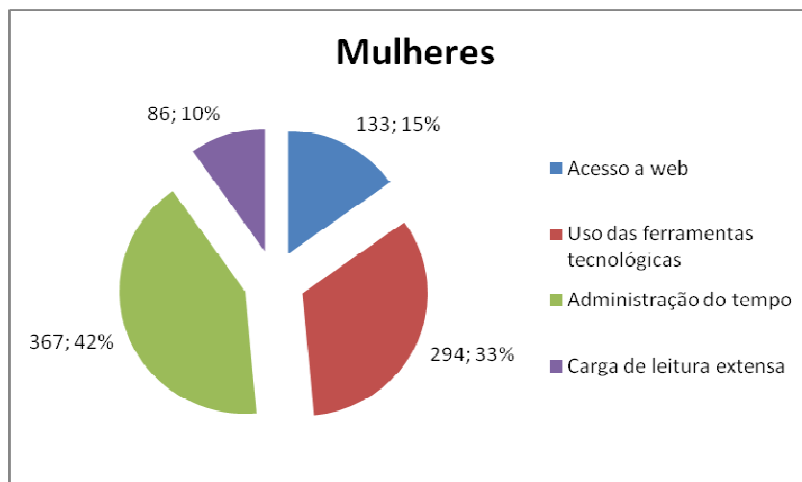
Quanto às dificuldades com a modalidade EAD verificamos que dos 2.106 cursistas, apenas 1.326 (62,26%) declararam algum tipo de dificuldade durante a disciplina, destes 888 (66,7%) são mulheres e 446 (33,3%) homens. Para refletir essas dificuldades optamos categorizar as respostas mais comuns em seis categorias: 1. Acesso a web; 2. Uso das ferramentas tecnológicas; 3. Administração do tempo; 4. Carga de leitura extensa; 5. Nenhuma; 6. Não respondeu. Desprezaremos nesse texto as duas últimas categorias.

Identificamos uma quantidade enorme de justificativas quanto à indisponibilidade de tempo para dedicar-se ao curso e à disciplina. Discentes relatam precisar de ajuda para administrar o seu tempo, impossibilidade de realização das tarefas devido à sobrecarga de trabalho e à limitação de tempo para dedicar aos estudos. Explicitam que as atividades são interessantes, instigantes, mas que não conseguiram parar para realizar as leituras como gostariam porque a jornada de trabalho é exaustiva e tripla. Destacam que fazem o curso inserindo os estudos nos seus poucos momentos de lazer, de dedicação a família, nos finais de semana. Conforme ilustra a fala da Prof.^a D, de 47 anos:

A falta de tempo, pois temos uma carga horária de três expedientes e só temos o final de semana para estudar e fiquei sem enviar a 3ª atividade. Fiz no Word e quando fui enviar, estava encerrado e o site fora do ar.

Quanto às mulheres, a maior dificuldade referida por 367 (42%) delas é a falta de administração do tempo, seguida pela dificuldade em manusear as ferramentas tecnológicas 294 (33%) conforme ilustrado no gráfico a seguir:

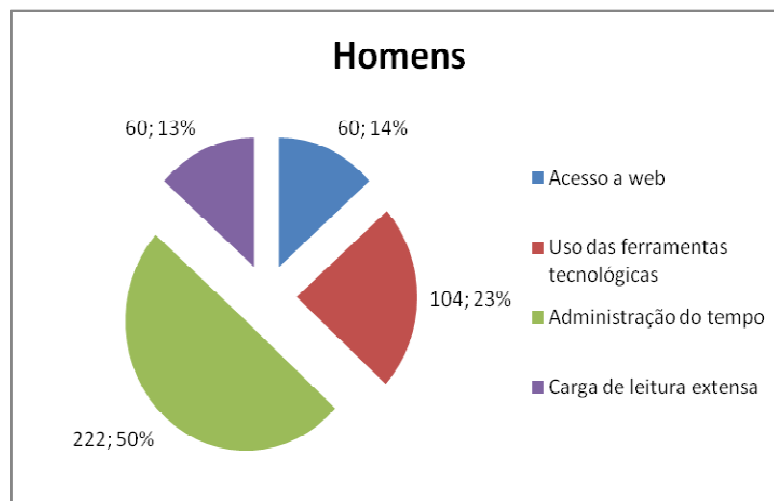
GRÁFICO 1: PRINCIPAIS DIFICULDADES DAS MULHERES



Fonte: Dados levantados pelas autoras junto aos/às discentes, 2013.2.

Quanto aos homens, a maior dificuldade referida por 222 (50%) deles, também é a dificuldade de administração do tempo, igualmente seguida pela dificuldade em manusear as ferramentas tecnológicas 104 (23%) conforme gráfico abaixo:

GRÁFICO 2: PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS HOMENS



Fonte: Dados levantados pelas autoras junto aos/às discentes, 2013.2.

É visível a questão do tempo como principal dificuldade na realização de uma pós-graduação à distância para ambos os sexos. As exigências da vida contemporânea: muito trabalho, pouco tempo, desenvolvimento profissional contínuo e novas aprendizagens ao longo da vida, aliadas aos afazeres cotidianos, cuidados com a família, atividades domésticas, lazer etc. demandam uma exaustão física e mental e exigem o desejo de o dia tem mais do que 24 horas. Segundo Perista (2004, p. 2) “a estandardização 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”. Também as dificuldades com a plataforma Moodle e suas funcionalidades, com o manuseio do computador e acessórios, navegação na internet, dentre outros é listado como principais e ilustrado na fala do Prof. C de, 46 anos:

Quanto aos conteúdos nenhuma dificuldade, apenas as minhas limitações digitais ainda peço ajuda, por exemplo, na hora de pesquisar uma música e de publicar a letra, ainda não faço com segurança. Mas isso não é limite, vou superar.

Em geral, quando se pensa num perfil de estudante para EaD se incluem questões como a relação com o computador (*hardware* e *software*) e internet, o que é comum nesse tempo de EaD mediado pelas TIC, porém, como demonstrados nos dados, mulheres e homens docentes e considerados “imigrantes digitais” apresentam dificuldades com um AVA e precisam de uma atenção dobrada dos/as professores/as de cursos *on-line*.

Apesar disso, a maioria dos/as respondentes avaliou a disciplina *on-line* como uma experiência positiva, com parâmetros de excelente, muito bom e bom para a sua configuração e todos os materiais disponibilizados. As músicas e os vídeos foram os campeões com mais de 90% de agrado.

Os textos, indicações de leitura obrigatória tando como parte do processo formativo, como elemento chave na resolução das atividades, também obtiveram a mesma avaliação dos demais materiais, mais de 90% consideraram as escolhas como excelentes, muito bons e bons, assim como as atividades avaliativas. O que nos trouxe surpresa porque, como vimos, a falta de tempo para se dedicar ao curso e a carga de leitura extensa estiverem entre as dificuldades. A maioria das sugestões se referem a solicitação de textos menores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados nesse texto nos levam a perceber nuances da formação continuada na modalidade à distância e podem servir para futuras estruturações de cursos semelhantes. É preciso uma maior atenção para a questão do tempo e de domínio dos recursos tecnológicos e do AVA para o sucesso do estudante on-line. Pallof & Pratt (2004) afirmam que o meio digital de aprendizagem pode favorecer na eliminação de limites. Para isso é preciso criar ambientes virtuais de aprendizagem cooperativos, de mútua ajuda e com ações docentes que devem encorajar os/as discentes a participarem com maior nível de autoconfiança e ajudá-los/as a gerenciarem o tempo e conhecer os recursos, além de se sentirem satisfeitos/as e confiantes. Em nossa experiência, que não está totalmente demonstrada nesse trabalho, são inúmeras as declarações de satisfação e alegria por encontrem um ambiente minimamente compatível com anseios, desejos e necessidades. Mas precisamos aprimorar ainda mais e estar atentos/as a questões de ordem objetiva.

Concluimos que precisamos de formações continuadas que preparem os/as professores/as e a escola para atuarem com alunos/as de diferentes padrões culturais; de formações que apostem em práticas didático-pedagógicas que aceitem, problematizem e proporcionem interações culturais, a partir da experiência, e que trabalhem na perspectiva das experiências formativas *on-line*.

Encontramos, ao longo desta pesquisa, pistas, caminhos novos, exemplos de práticas. Mas, constitui-se uma pequena parcela em um universo, tão diverso quanto cada um de nós, que podem vir a servir de suporte para outros estudos e trabalhos sobre a temática.

6 REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. Reencantar a Educação – rumo à sociedade aprendente, Petrópolis: RJ, Vozes, 1998.

BELLONI, Maria. L. Educação a Distância. Campinas, SP: Associados, 1999.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami & TEIXEIRA, Moema De Poli (2004): *O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira — uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000*. Texto para discussão n. 1052. Rio de Janeiro: IPEA.

BITENCOURT, Cláudia. (2004). A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, v.44, no.1, p.58-69, março, 2004.

BONILLA, Maria Helena S.(2002). Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento. Tese, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA. (p. 188-193)

BOURDIEU, Pierre (1999): *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (2006). *Gênero e carreiras universitárias: o que mudou?* Trabalho apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 28 a 30 de agosto de 2006. Disponível em: www.fazendogenero7.ufsc.br/.../Maria_Eulina_Pessoa_de_Carvalho_23.pdf. Acessado em: 26/09/2010.

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 P.; RABAY, Glória. (2013). *Gênero e educação superior: apontamentos sobre o tema*. João Pessoa: Editora da UFPB.

CASTAÑO, Cecilia Org. (2010). *Género y TIC. Presencia, posición y políticas*. Sociedad Red. Una colección dirigida por Manuel Castells. Barcelona: Editorial UOC.

CETICbr. TIC educação 2011. Disponível em: www.cetic.br/educacao/2011/p-perf-usuar01.htm Acessado em: 3.7.2013

DEMO, Pedro. (2006). *Formação Permanente e Tecnologias Educacionais*. São Paulo: vozes.

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 (2009): *Sinopse Estatística sobre o Professor - Censo Escolar 2007 (versão preliminar)*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação. <http://www.inep.gov.br>.

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>.

LOURO, Guacira Lopes (2006): *Gênero e Sexualidade*. *Presença Pedagógica*, v.12, n.72, nov/dez, 2006.

MUNDIM, Kleber Carlos. (2006). Ensino a Distância no Brasil: problemas e desafios. In: Desafios da Educação a Distância na formação de Professores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. Avaliação na Educação à Distância: significações para definição de percursos. In: PRETI, Oreste (org.) *Educação a Distância: Início e indícios de um percurso*. Cuiabá, MT: NEAD/UFMT, 1996.

NERI, Marcelo Cortes (Coord.) (2012). *Mapa da Inclusão Digital*. Rio de Janeiro. FGV. CPS. 190p.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. (2004). *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. Fundamentos sócio-filosóficos da educação. Natal: Editora UFRN, 2007.

RAPKIEWICZ, Clevi Elena (1998): Informática: domínio masculino? *Cadernos Pagu*. Gênero, Tecnologia e Ciência. Campinas, nº 10 p.169-200.

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.

SILVA, Marco. (1999). Um convite à interatividade e à complexidade: novas perspectivas comunicacionais para a sala de aula. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). Educação e cultura: pensando em cidadania. Rio de Janeiro: Quartet. p. 135-167.

SILVA, Marco. (2000). Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet. 230 p.

SILVA, Marco. (1998). Que é interatividade. Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, maio/ago. p. 27-35.

SILVA, Renata Maldonado. (2008). Formação do magistério feminino e a concepção de educador em Anísio Teixeira. *Revista Educação Unisinos*. v.12, n.2, maio-agosto 2008.

SANTOS. Edméa Oliveira. (2003). Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. In: Revista FAEBA, v.12, nº. 18. (no prelo)

SOUSA, Ana Carolina de., SILVA, Gilmara Ozório da. (2007). O fórum de discussão como alternativa didática em Educação a Distância – EAD. Uberlândia: UNIMINAS. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/gilmaraozorio/o-frum-de-discusso>> Acessado em: 20/07/2009

SCOTT, Joan (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. V. 16, n.2. jul/dez, 1990.

7 REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA DISCIPLINA ‘TRABALHO E SOCIEDADE’

CASTRO, José de e BIELLA, Jaime. Interdisciplinaridade: riscos, desafios e encontros. Natal: SESI, 2010. Colaboração: Artemilson Alves de Lima, Gilson Gomes de Medeiros, Ilane Ferreira Cavalcante, Zilmar Rodrigues de Souza. Projeto SESI - *Curso Currículo Contextualizado*. Disponível em: <<http://www.sesi.webensino.com.br>> Acessado em: set/2013

LIMA, Jorge M. A. de. O papel do professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, sociedade e cultura*. Nº 6 1996, p. 47-72. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC6/6-3-lima.pdf>> Acessado em: set/2013

MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade e Educação. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinaridade-e-educacao--maria-candida-moraes>> Acessado em: set/2013

SAVIANI, Dermeval. *O trabalho com o principio educativo frente às novas tecnologias*. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>> Acessado em: set/2013

Vídeos

Annie Leonard. A história das coisas. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=7qFiGMSnNjw>> Acessado em: set/2013

Santiago Bou Grasso. O Emprego. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=FyXXOqsGj4s>> Acessado em: set/2013

Gustavo Reis. Seja um fracassado. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ziQIxBjnYDQ>> Acessado em: set/2013

Edgar Morin. Complexidade e Interdisciplinaridade. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=klZ3ZuiCx4A>> [1/2] Acessado em: set/2013

Edgar Morin. Complexidade e Interdisciplinaridade. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=QyVw29eczIo>> [2/2] Acessado em: set/2013

Programa Todos pela educação. Um bom professor, um bom começo. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2fgE2hGZbA8>> Acessado em: set/2013

Músicas

Anjos da Guarda (Leci Brandão)
Cidadão (Zé Ramalho)
Trabalhador (Seu Jorge)
Estudo errado (Gabriel O Pensador)