



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A inclusão digital de professores da Educação Básica Pública: o caso do
Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola
de Gestores do Ministério da Educação**

Brasília, dezembro de 2012

EMILIO ANTONIO DE PAULA FIRMINO

**A inclusão digital de professores da Educação Básica Pública: o caso do
Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola
de Gestores do Ministério da Educação**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Informática e Comunicação Pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos.

Brasília, dezembro de 2012



EMILIO ANTONIO DE PAULA FIRMINO

A inclusão digital de professores da Educação Básica Pública: o caso do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores do Ministério da Educação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Informática e Comunicação Pedagógica, aprovada em 11 de dezembro de 2012 pela Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos (UnB) – Orientador e Coordenador da Banca Examinadora; Prof. Dr. José Vieira de Sousa (UnB) – Avaliador Interno; Profa. Dra. Claudia Lage Rebello da Motta (UFRJ) – Avaliador externo, e; Prof. Dr. Lúcio França Teles (UnB) - Avaliador suplente.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1004738.

F525i Firmino, Emilio Antonio de Paula.
A inclusão digital de professores da educação básica pública : o caso do curso de especialização em gestão escolar do Programa Nacional Escola de Gestores do Ministério da Educação / Emilio Antonio de Paula Firmino. -- 2012.
xiv, 117 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
Inclui bibliografia.
Orientação: Gilberto Lacerda Santos.

1. Professores - Formação. 2. Inclusão digital.
3. Tecnologia da informação. I. Santos, Gilberto Lacerda. II. Título.

CDU 377.8

AGRADECIMENTOS

À Rosângela, que esteve do meu lado durante toda esta jornada, com amor, carinho e toda atenção que podia dispor nos momentos em que precisei.

Às minhas filhas, Camila e Sofia, que souberam esperar quando era necessário.

Ao Prof. Dr. Gilberto Lacerda dos Santos, de Paciência e Sabedoria ímpares, que conseguiu ser mais do que um orientador: um amigo.

Aos professores José Vieira de Sousa, Cláudia Motta e Lúcio Teles, avaliadores da minha banca Examinadora. Muito obrigado pelo tempo dispensado e pelas considerações.

Às professoras Laura Coutinho e Cláudia Pato, avaliadoras da minha banca de Qualificação. Suas considerações foram de extrema importância no norteamento de minha pesquisa.

Aos professores Paulo Bareicha, Raquel de Moraes e Vânia Quintão Carneiro. Seus ensinamentos e aconselhamentos ficarão guardados em minha memória por muito tempo.

À professora Paola Aragão e a todos do CFORM, pela paciência em me receber, em responder aos meus e-mails e aos meus telefonemas. Sem vocês, não poderia ter avançado com esta pesquisa.

Aos colegas do Curso de Mestrado: Andréia Falcão, Cristiano Santana, Danilo Prata, Gerson André, Liderci Kempfer, e Luana Carulla, e, do Curso de Doutorado: Jorge Cássio, Luciana Rossi e Mariana Létti. As discussões, as dúvidas, os anseios e mais do que tudo, a amizade, ficarão por muito tempo impresso na minha vida.

A todos os que cursaram disciplinas junto comigo e que também compartilharam as suas experiências.

Aos tutores e cursistas do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Almejo sucesso à todos!

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que por meio de seu programa de Afastamento para Estudos, possibilitou-me tempo necessário para avançar e concluir a minha dissertação.

À minha mãe, Neusa de Paula, ao meu pai, Antônio Firmino. Vocês me deram, na Educação, a oportunidade de me tornar um filho melhor, um bom pai e um ótimo companheiro.

E, ao meu professor, mestre, e querido amigo, José Inácio do Nascimento, que com seus ensinamentos judoísticos, me ensinou a cair, levantar e lutar sempre. Sempre!

"Saber muito não lhe torna inteligente. A inteligência se traduz na forma que você recolhe, julga, maneja e, sobretudo, onde e como aplica esta informação."

Carl Sagan

RESUMO

Esta dissertação de mestrado é o resultado de uma investigação acerca do conceito de inclusão digital implícito nas políticas públicas de formação continuada de professores mediada pelas Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (NTICE). Atualmente, as políticas de formação de professores a distância, permeadas pelas NTICE, têm implícitas em seus projetos, a inclusão digital como pré-requisito não declarado. Desta forma, acreditam que os professores possuam, em sua qualificação, um nível de inclusão digital desejável, pré-existente, ou capaz de ser desenvolvido no decorrer do curso. Entretanto, as políticas de inclusão digital brasileiras têm no acesso aos dispositivos computacionais, aos sistemas e na conectividade com a internet, sua principal finalidade. Não há condições, portanto, que a inclusão digital se apresente ou se desenvolva em tal quadro apresentado, há menos que competências e habilidades próprias do manejo das NTICE sejam alcançadas. De modo a ilustrarmos tais afirmações, utilizamo-nos de um estudo de caso, tendo como objeto de estudo o Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Escola de Gestores, oferecido em sua totalidade na modalidade à distância, e mediado pelas NTICE. O curso apresentou um nível muito baixo de aproveitamento, devido à dificuldade dos cursistas em apresentar elementos da inclusão digital que contribuíssem efetiva e significativamente para que obtivessem sucesso em ações permeadas pelas NTICE. Identificado os elementos, coube-nos a confirmarmos, por meio do aprofundamento teórico, estabelecer uma proposta de nova conceituação da inclusão digital quando esta estiver implícita em programas de formação continuada de professores. Portanto, a conclusão desta dissertação leva-nos a uma proposta de reconceituação da inclusão digital, que deverá estar inserida nos programas de formação de professores, de modo que não haja ênfase nos equipamentos nem no acesso à internet, mas também na apropriação de novas competências, habilidades e atitudes, exigidas para o manejo efetivo das NTICE.

Palavras-chave: Inclusão digital; Novas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão (NTICE); Políticas públicas; Qualificação docente.

ABSTRACT

This Master Thesis is the result of one research about the “digital divide” concepts, implicit in public policies of teacher’s postgraduate programs mediated by the New Technologies of Information, Comunication and Expressions (NTICE). At present, them Distance Educational’s public policies, when it was permeated by NTICE, has implicit in his projects, the digital divide as undeclared condition. Thus, they believe that teachers have in their qualification, a desirable level of “digital divide”, pre-existing, or capable of being developed throughout the course. However, the Brazilian “digital divide” policies have access to computing devices, systems and internet connectivity, its primary purpose. There are no conditions, so that “digital divide” is present or develops in such a table, unless their own skills and abilities of the management of NTICE be achieved. In order to illustrate these claims, we use in a case study, where the object of study, Specialization in School Management Program Managers School, offered in its entirety in distance mode, and mediated by NTICE. The course had a very low level of proficiency, due to the difficulty of the students, Scholar’s Managers, to introduce elements of “digital divide” to contribute effectively and significantly to obtain success in continued education actions, permeated by NTICE. Identified elements, fit us to confirm, by deepening theoretical proposal to establish a new concept of digital inclusion when it is implicit in continued education programs for teachers. So the conclusion of this thesis leads us to a proposal for a reconceptualization of digital inclusion, which should be inserted in the training programs of teachers, so that there is no emphasis on the equipment or internet access, but also the appropriation of new skills , skills and attitudes required for effective management of NTICE.

keywords: Digital divide; Information, New Technologies of Information, Communication and Expression (NTICE); Public policies; Teachers training.

QUADRO

QUADRO 1 - SEIS FONTES DE EVIDÊNCIAS: PONTOS FORTES E PONTOS FRACOS, ADAPTADOS DE YIN.....	62
---	-----------

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. CLASSIFICAÇÃO DOS INDICADORES, DE ACORDO COM A SUA FREQUÊNCIA (N=15).....	39
TABELA 2 – SISTEMATIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENTREGA DA PESQUISA ONLINE OFERECIDA AOS CURSISTAS, VIA E-MAIL.....	73

GRÁFICO

GRÁFICO 1 – INDICADORES APRESENTADOS PELOS CURSISTAS, DE ACORDO COM A FREQUÊNCIA EM QUE ERAM CITADOS (N=21).....	76
---	-----------

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1	
DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO.....	25
1.1. O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR.....	34
1.1.1. A PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	38
CAPÍTULO 2	
REFERENCIAL TEÓRICO.....	44
2.1. A INCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL E EM OUTROS PAÍSES.....	47
2.2. OS IMPACTOS DA INCLUSÃO DIGITAL NOS INDIVÍDUOS E NA SOCIEDADE.....	52
2.3. INDICADORES DA INCLUSÃO DIGITAL.....	53
CAPÍTULO 3	
MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO.....	56
3.1. A ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA SOCIAL.....	57
3.2. O ESTUDO DE CASO.....	60
3.3. A ESCOLHA PELA UTILIZAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS ONLINE: A COMUNICAÇÃO MEDIADA POR COMPUTADOR (CMC) NA PESQUISA QUALITATIVA.....	64
CAPÍTULO 4	
ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	71
CAPÍTULO 5	
ELABORAÇÃO DE CONCLUSÕES.....	79
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICES.....	90
APÊNDICE A – A PESQUISA EXPLORATÓRIA REALIZADA JUNTO AOS TUTORES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR.....	91
INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO ONLINE – ESTRUTURAÇÃO.....	91
1. APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO E DOS OBJETIVOS: CAMPO “ASSUNTO”.....	91
2. APRESENTAÇÃO PESSOAL E DOS OBJETIVOS DO PROJETO.....	91

APÊNDICE B – A PESQUISA, PROPRIAMENTE DITA, REALIZADA JUNTO AOS CURSISTAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR.....	93
INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO ONLINE – ESTRUTURAÇÃO.....	93
1. APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO E DOS OBJETIVOS: CAMPO “ASSUNTO”.....	93
2. APRESENTAÇÃO PESSOAL E DOS OBJETIVOS DO PROJETO....	93
ANEXOS.....	96
ANEXO A.....	97
DADOS COLETADOS DURANTE A PESQUISA EXPLORATÓRIA REALIZADA JUNTO AOS TUTORES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR.....	97
RESPOSTA DO TUTOR 1.....	97
RESPOSTA DO TUTOR 2.....	97
RESPOSTA DO TUTOR 3.....	98
RESPOSTA DO TUTOR 4.....	99
RESPOSTA DO TUTOR 5.....	99
RESPOSTA DO TUTOR 6.....	99
RESPOSTA DO TUTOR 7.....	100
RESPOSTA DO TUTOR 8.....	101
RESPOSTA DO TUTOR 9.....	102
RESPOSTA DO TUTOR 10.....	102
RESPOSTA DO TUTOR 11.....	104
RESPOSTA DO TUTOR 12.....	104
RESPOSTA DO TUTOR 13.....	105
RESPOSTA DO TUTOR 14.....	105
RESPOSTA DO TUTOR 15.....	106
ANEXO B.....	107
DADOS COLETADOS DURANTE A PESQUISA REALIZADA JUNTO AOS CURSISTAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR.....	107
RESPOSTA DO CURSISTA 1.....	107
RESPOSTA DO CURSISTA 2.....	108
RESPOSTA DO CURSISTA 3.....	108
RESPOSTA DO CURSISTA 4.....	109
RESPOSTA DO CURSISTA 5.....	109

RESPOSTA DO CURSISTA 6.....	109
RESPOSTA DO CURSISTA 7.....	109
RESPOSTA DO CURSISTA 8.....	110
RESPOSTA DO CURSISTA 9.....	110
RESPOSTA DO CURSISTA 10.....	110
RESPOSTA DO CURSISTA 11.....	111
RESPOSTA DO CURSISTA 12.....	112
RESPOSTA DO CURSISTA 13.....	112
RESPOSTA DO CURSISTA 14.....	113
RESPOSTA DO CURSISTA 15.....	113
RESPOSTA DO CURSISTA 16.....	114
RESPOSTA DO CURSISTA 17.....	115
RESPOSTA DO CURSISTA 18.....	115
RESPOSTA DO CURSISTA 19.....	116
RESPOSTA DO CURSISTA 20.....	116
RESPOSTA DO CURSISTA 21.....	116

Apresentação

Esta dissertação de mestrado é o resultado de uma investigação acerca do conceito de inclusão digital implícito nas políticas públicas de formação continuada de professores mediada pelas Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (NTICE).

O termo “Novas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão” (NTICE) foi utilizado por Lacerda Santos no livro “Virtualizando a Escola: migrações docentes rumo à sala de aula virtual” para definir as tecnologias

[...]de natureza eminentemente intelectual, tornadas possíveis graças ao advento do computador e da Internet, [que] disponibilizam, para professores e alunos de todos os níveis de ensino, possibilidades inéditas de interação pedagógica baseadas em um aspecto basilar: a distância física entre os atores da relação educativa, seja ela episódica ou permanente (LACERDA SANTOS e ANDRADE, 2010, p.9).

e será utilizado nesta dissertação de Mestrado considerando-se os alertas de Rocha Trindade (1990, p.45, citado por SILVA et al., 1998, p.240)¹ para a inconveniência da designação de *novas tecnologias* porque,

para além do conceito "novidade" ser impreciso e perder significado com o decorrer do tempo, resulta também a tentação de se esquecerem outras tecnologias educacionais que, apesar de hoje já poderem ser consideradas convencionais, estão ainda longe de terem esgotado a sua utilidade imediata ou deterem ainda a possibilidade de gerarem novos tipos de aplicações potencialmente inexploradas.

Mas, o que é inclusão digital? De modo amplo, podemos definir a inclusão digital como um conjunto de ações que visam melhorar as condições de vida de pessoas por meio das NTICE. A democratização do uso das NTICE, neste contexto, pode ser considerada como uma ação de promoção da inclusão digital. No entanto, mais do que enfatizar a aquisição de equipamentos, sistemas e conectividade, a inclusão digital deve possibilitar o desfrute completo dos direitos universais do indivíduo, capacitando-o a utilizar o conhecimento adquirido para promoção da redução das desigualdades sociais e econômicas (BONILLA E OLIVEIRA, 2011; BRANDÃO, 2010; CAZELOTO, 2008; DIAS, 2011; SCHWARZELMÜLLER, 2005; SPOSATI, 1998; WARSCHAUER, 2006).

¹ Cf. Silva et al. **Reflexões sobre a tecnologia educativa**. In: ALMEIDA, Leandro S. [et al.], ed. lit. – “Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 4, Braga, Portugal, 1998 : actas”. Braga : Universidade do Minho, 1998. p. 238-246.

Do mesmo modo, paradoxalmente, a inclusão digital reflete, na verdade, os anseios de uma parcela da população que não possui acesso aos procedimentos que, mediados pelas tecnologias digitais, permitiriam acesso ao conhecimento que lhes garantiriam obter os seus direitos básicos. Esta condição acaba por manter ou ampliar a sua exclusão social.

As NTICE, por meio de uma verdadeira revolução tecnológica, conseguiram penetrar em todas as esferas da atividade humana, provocando desta forma, grandes mudanças de ordem social e econômica. A reestruturação e o declínio de sistemas econômicos, com o conseqüente avanço da integração econômica e financeira, a aquisição de uma nova consciência ambiental e a ascensão de um novo modelo informacional e comunicacional, são exemplos destas transformações.

A escola, assim como outras instituições, também está passando por transformações advindas da Sociedade do Conhecimento. A Sociedade do Conhecimento ou Sociedade da Informação é um termo proposto por Straubhaar (1995, citado por SQUIRRA, 2005, p.261) para definir uma ideia de nova estrutura socioeconômica na qual a produção, o processamento e a distribuição da informação são as atividades econômicas e sociais primárias. A presença das NTICE como mediadoras deste novo modelo de arranjo socioeconômico também é denominada por Castells (1999, 2004) de Sociedade em Rede. Essa “rede” é melhor compreendida quando pensada em forma de “nós”, de “entrelaçamentos”, nos quais todos estão conectados de algum modo, colaborando entre si. Este novo modo de interação ocorre em um ambiente privilegiado, principalmente após o advento da Internet, e é denominado de ciberespaço. O termo “ciberespaço” foi cunhado por William Gibson em seu romance “Neuromancer”, de 1984 e o autor que melhor define este termo, atualmente, é Pierre Lévy (1999), para quem ciberespaço é

o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p.17).

Assim, podemos afirmar que as NTICE são elementos basilares e conceituadores da nova sociedade que gradativamente toma forma.

A inserção das NTICE nos processos educacionais deve estar voltada para criação de novos modelos comunicacionais, informacionais e expressivos. Deve estar incorporada de novas estratégias pedagógicas, de modo a garantir aos atores da educação básica apropriar-se de

novas competências, habilidades e atitudes, tornando, desta forma, o processo de ensino aprendizagem mais atraente e significativo.

Os professores devem buscar uma aproximação com as NTICE e com estratégias de sua utilização em sala de aula, visto que as crianças e adolescentes já possuem domínio desta ferramenta, mas as utilizam sem a orientação adequada. O uso das NTICE propõe também o uso de uma nova forma de linguagem, baseadas em textos curtos, rápidos e distantes da norma culta. Essa nova forma de linguagem, baseada em informações praticamente imediatas, virtualização no ciberespaço, colaboração e interatividade, e na autonomia dos alunos quanto à aquisição do conhecimento, força os profissionais a desenvolverem novas competências, habilidades e atitudes, coerentes com as que vivenciam os seus alunos. Com relação a esta situação, Silva (2010) afirma que

esse panorama mostra que os educadores estão diretamente implicados com o uso das tecnologias da informação e comunicação, posto que os alunos, de tão mergulhados na rede mundial de computadores, passam a desenvolver outras habilidades cognitivas e manifestar novos campos de interesse que nem sempre se coadunam com aquilo que é proposto na escola. Apesar do intenso uso feito pelos alunos, observa-se que a percepção dos docentes sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação é bastante variada e sua postura diante dessa tecnologia oscila entre a aceitação e a resistência (p.2640).

O ambiente educacional é, por excelência, o ambiente mais propício para a promoção e disseminação da inclusão digital. A função social da escola, de formadora dos futuros cidadãos, deve estar em consonância com as novas linguagens e tecnologias advindas das NTICE, cuja apropriação deve promover o acesso às informações e ao conhecimento, de forma crítica e reflexiva, garantindo aos seus atores o exercício pleno de sua cidadania nos diferentes espaços e ambientes sociais.

Frente a essas transformações apresentadas pelo novo modelo de sociedade, anunciado por Castells (1999), os processos de aquisição, processamento e disseminação do conhecimento assumem um papel destacado e passam a exigir um novo tipo de profissional, crítico, criativo, com autonomia de pensamento, com capacidade de trabalho em grupo e de se conhecer como indivíduo. À educação cabe a formação deste profissional. É papel da escola, capacitar este profissional para resolução de problemas e para responder rapidamente às mudanças contínuas. Para isso, a escola deve se conscientizar para a necessidade de incluir em seus currículos as novas competências, habilidades e atitudes necessárias para o manejo das novas tecnologias.

Nesta perspectiva, a promoção da uma inclusão digital de professores deve ser alçada ao nível de política de Estado, dada sua importância para a constituição da nação que todos almejamos. Para tanto, devemos ter em mente que a inclusão digital do professor deve ser significativa a ponto de reconhecermos que este seja capaz de atuar na inclusão digital de seus alunos.

Entretanto, Lacerda Santos e Firmino (2012, p.34) destacam que os professores da educação básica pública não têm conseguido avançar em um elemento considerado decisivo e imprescindível para qualificar a inclusão, isto é, a sua própria fluência no meio digital. Essa afirmação é corroborada pela conclusão de uma investigação realizada por Ferreira (2009) na qual ele afirma que os projetos oficiais de inclusão digital de professores não são bem sucedidos devido à ausência, total ou parcial, de elementos que permitam os aos educadores avançarem em abordagens qualitativamente efetivas da informática e de suas possibilidades informacionais, comunicacionais e expressivas incluindo no âmbito do trabalho docente.

Assim sendo, tornamo-nos capazes de afirmar que a inclusão digital efetiva dos professores é condição *sine qua non* para que eles tenham sucesso em quaisquer ações que se baseiem no uso das NTICE como meios de ensino e de aprendizagem. Inclusive em cursos de formação de professores mediados pelas NTICE.

Quanto ao professor, principal protagonista do processo educacional, este deve se engajar profundamente na apropriação e retenção destas tecnologias digitais de modo a ser capaz de consciente e intencionalmente, promover estas transformações em seus alunos. Desta forma, devem ser capazes de promoverem ações efetivas e significativas na inclusão social de seus alunos. Segundo Abreu (2002, p.4, citado por FERREIRA e SOUZA, 2010),

precisamos estar atentos para o que as novas tecnologias nos proporcionam e nos conclamam, ou seja, as mudanças nas instituições de ensino com o objetivo de superar a fragmentação curricular que tanto limita as relações estabelecidas dentro e fora do espaço escolar pelas novas gerações norteadas por um modelo educacional, que não atende as suas expectativas e as afasta de um universo holístico relacional e em constante dinâmica , no qual estamos inseridos (p.166).

Entretanto, ainda há um grande distanciamento entre a escola e as NTICE. Existe certo temor, por parte dos professores, de que a tecnologia venha a substituí-los como fonte principal de informação para seus alunos. Esta crise de identidade e de função é caracterizada por Silva (2010) como uma “crise de autoridade”. Deste modo, tudo aquilo que não vier das fontes

oficiais, dos livros didáticos e de fontes indicadas pelo professor deve ser tomado com desconfiança e caracterizado como “indisciplina”.

Ainda assim, também há um grupo de professores que defendem a inserção destas tecnologias digitais, acreditando que, de tal modo, elas possam trazer novas propostas de interações educativas. O professor como facilitador do processo educacional, deve fazer com que o aluno desenvolva a construção autônoma de seu conhecimento (aprender a aprender), explorando estratégias de trabalho em equipe, o diálogo e a interdisciplinaridade.

Deste modo, assim como em outras esferas sociais, não basta prover a escola de computadores (ou outros dispositivos computacionais) conectados à internet sem que haja uma mudança no modelo educacional e nas estratégias de ensino do professor.

A função do professor é a criação e a recriação sistemática, que tem em conta o contexto em que se desenvolve a sua atividade e a população-alvo desta atividade. A relação professor-aluno deve ser permeada pela busca por novas descobertas, pelo prazer da pesquisa e da exploração, e na possibilidade da troca de conhecimento mútuo. A sociedade da informação, nas palavras de Mercado (1998), exige um novo perfil de educador. Alguém que seja, entre outras coisas:

Comprometido - com as transformações sociais e políticas; com o projeto político-pedagógico assumido com e pela escola;

Competente - evidenciando uma sólida cultura geral que lhe possibilite uma prática interdisciplinar e contextualizada, dominando novas tecnologias educacionais. Um profissional reflexivo, crítico, competente no âmbito da sua própria disciplina, capacitado para exercer a docência e realizar atividades de investigação;

Crítico - que revele, (sic) através da sua postura suas convicções, os seus valores, a sua epistemologia e a sua utopia, fruto de uma formação permanente; seja um intelectual que desenvolve uma atividade docente crítica, comprometida com a ideia do potencial do papel dos estudantes na transformação e melhoria da sociedade em que se encontram inseridos;

Aberto à (sic) mudanças - ao novo, ao diálogo, à ação cooperativa; que contribua para que o conhecimento das aulas seja relevante para à vida teórica e prática dos estudantes;

Exigente - que promova um ensino exigente, realizando intervenções pertinentes, desestabilizando, e desafiando os alunos para que desencadeie a sua ação reequilibradora; que ajude os alunos a avançarem de forma autônoma em seus processos de estudos, e interpretem criticamente o conhecimento e a sociedade de seu tempo;

Interativo - que concorra para a autonomia intelectual e moral dos seus alunos trocando conhecimentos com profissionais da própria área e com os alunos, no ambiente escolar, construindo e produzindo conhecimento em equipe, promovendo a educação integral, de qualidade, possibilitando ao aluno desenvolver-se em todas as dimensões: cognitiva, afetiva, social, moral, física, estética (n.p.).

Assim, a inclusão digital de professores pode ser definida como um conjunto de ações que proporcionem a atuação consciente, crítica e intencional junto às novas tecnologias de modo que ele seja capaz de atuar na inclusão digital de seus alunos, e deste modo, atuar em consonância com as exigências da nova sociedade ao formar profissionais críticos, ativos, transformadores, capazes de se adaptar às mudanças e cientes de suas identidades.

Neste contexto, a escola deve ser protagonista destas transformações sociais e seus professores devem estar preparados para atuarem significativamente na promoção da inclusão digital de seus alunos. A escola deve cobrar o engajamento de seus professores e auxiliar em sua qualificação, seja pela criação de demandas para programas governamentais de promoção da inclusão digital de professores, ou como facilitadora do processo de incorporação desta tecnologia em seu processo educacional.

O fato é que devemos reconhecer que a sociedade está cada vez mais tecnológica e que novos saberes e habilidades para lidar com as NTICE devem ser construídas através da mudança de paradigma do modelo de educação vigente. Mercado (1998) anuncia que:

a qualidade da educação, geralmente centradas nas inovações curriculares e didáticas, não pode ficar à margem dos recursos disponíveis para levar adiante as reformas e inovações em matéria educativa, nem das formas de gestão que possibilitem a sua implantação (n.p).

Com base nessas afirmações, de modo a verificarmos o conceito de inclusão digital implícito nas políticas públicas de formação continuada de professores mediada pelas NTICE, construímos esta investigação na qual esperamos poder verificar a existência de elementos que possam vir a contribuir com que educadores tenham dificuldades em atuarem de forma significativa em ações de formação continuada, permeadas pelas NTICE. Ou seja, investigaremos a problemática da inclusão digital de professores.

Para o encaminhamento metodológico, optamos por um método de estudo que nos permitisse obter, a partir dos dados coletados, uma visão ampla do assunto. O método qualitativo parece apresentar estas características. Sua preocupação não reside em quantificar a ocorrência de determinado elemento, mas sim, aos significados que o investigado dá a este elemento, dentro do contexto observado.

Quanto ao tipo (GIL, 2010, p.27; TRIVIÑOS, 2008, p.109)², o estudo descritivo se preocupa em verificar todo o contexto onde o fenômeno ocorre, levando em consideração as vivências, a cultura e os valores dos indivíduos que serão o público-alvo da investigação. Portanto, este foi o tipo de estudo escolhido para este trabalho.

Para a estratégia de pesquisa, escolhemos o estudo de caso, pois este se preocupa em descrever um evento ou caso, problemático e complexo. Consiste no estudo de aprofundado de uma unidade individual, seja ela uma pessoa, um grupo de pessoas ou uma instituição.

Como instrumento de coleta de dados, utilizaremos um questionário online. A pesquisa qualitativa mediada pelas NTICE (ou Computed-mediated communications – CMC), desenvolvida por Mann e Stewart (2000), tem toda a fundamentação que necessitamos para coleta e análise de dados, de modo a garantir que a conclusão deste trabalho tenha todo o suporte metodológico, e venha a oferecer respostas adequadas à questão de pesquisa levantada.

No intuito de mantermos a nossa sistematização, apresentaremos cada uma das partes que compõe o estudo, apenas para facilitar a tarefa de leitura. Esperamos que, ao final, possamos apresentar uma compreensão total da problemática da inclusão digital de professores da educação básica, objeto de investigação deste estudo.

Na primeira parte do estudo, delimitaremos o problema de investigação. A promoção da inclusão digital de professores é uma problemática incontornável, sobre a qual toda a sociedade deve se debruçar. A inclusão digital de professores da educação básica pública deve ser significativa a ponto de o professor ser capaz de lograr sucesso em ações mediadas pelas NTICE, sendo capaz, inclusive, de atuar na inclusão digital de seus alunos.

A inclusão digital é, por definição, um conjunto de ações que visam melhorar as condições de vida do indivíduo, por meio da busca, aquisição, produção e disseminação do conhecimento, mediado pelas NTICE. Este conjunto de ações não deve se limitar pela presença física de dispositivos computacionais conectados à internet, e sim, deve abordar o modo pelo qual esse novo modelo de apropriação do conhecimento pode ser utilizado para promover a redução das desigualdades sociais e econômicas, evitando, assim a manutenção e ampliação das exclusões sociais.

² Classificação definida por Selltiz et al. (1967, citado por GIL, 2010, p.27). In: GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. 3.reimp. São Paulo: Atlas, 2010. 200 p.

Portanto, é de se esperar que ela esteja presente em políticas públicas de promoção da formação de professores da educação básica, quando esta é mediada pelas NTICE e oferecida na modalidade à distância, seja ela apresentada por meio da experiência vivida do educador ou construída durante o processo de qualificação.

Tomemos o caso do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Escola Nacional de Gestores da Educação Básica Pública, desenvolvido e gerenciado pelo Ministério da Educação – MEC, por meio de sua Secretaria de Educação Básica e oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), Centro de Formação de Professores – CFORM, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio de sua Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE em conjunto com municípios que compõe a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal – RIDE/DF.

Disponibilizado pelos servidores do MEC e oferecido por meio da plataforma virtual *Moodle*, o curso de especialização teve a duração de 400h. Na concepção das disciplinas, não foram verificadas ações específicas para a construção de uma inclusão digital, baseada na concepção de que há a apropriação de novas competências, habilidades e atitudes ao se utilizar das NTICE como meio facilitador das ações educativas. Portanto, a inclusão digital era um pré-requisito não declarado.

O objetivo do curso era o de formar “em nível de especialização gestores educacionais das escolas públicas da Educação Básica” (BRASIL, 2007, p.8). Essa demanda surgiu devido à urgência em preparar melhores gestores de modo a avançar na qualidade do ensino e na realização e fortalecimento da gestão democrática da educação pública.

Duas turmas foram oferecidas para o Distrito Federal e a RIDE/DF. No entanto, se verificou que o índice de conclusão da segunda turma ofertada foi muito baixo (27,7%). E a primeira turma, mesmo apresentando índices de aprovação maiores, também apresentou problemas de aproveitamento do curso. Haveriam fatores relacionados à inclusão digital dos cursistas que contribuíram de forma significativa para configurar o quadro apresentado? Estava delineada a nossa questão de pesquisa.

Com o objetivo de construir as respostas para esta questão, propomos como objetivo geral de nossa dissertação a necessidade de redefinição efetiva do conceito de inclusão digital, quando implícitos em políticas públicas de formação de professores mediadas pelas NTICE, o qual

deve ir além do simples acesso a computadores e à internet e enriquecido de elementos suscetíveis de revelarem sua complexidade e sua dinamicidade. Para alcançarmos esta meta, alguns objetivos específicos também foram traçados, e que consistem em proceder com validações empíricas e teóricas dos indicadores apresentados pelos tutores, sobre suas percepções acerca dos motivos que levaram a configuração do quadro, apresentado no parágrafo acima, por meio da consulta aos cursistas; identificar novos indicadores, não abordados pelos tutores; elaborar, com base nas validações realizadas, uma proposta de reconceituação da inclusão digital.

Baseado nos elementos que utilizamos para estabelecer os nossos objetivos, avançamos para o Capítulo 2, para a construção do referencial teórico, nos quais apresentaremos a importância da inclusão digital no contexto da “Sociedade em Rede” (CASTELLS, 1999, 2004), seu conceito implícito nas políticas públicas brasileiras e a importância de alguns de seus indicadores, que serão utilizados não como critérios de quantificação, mas como o suporte teórico para definirmos uma nova conceituação da inclusão digital quando esta se apresentar implícitas em políticas públicas de qualificação docente.

Em seguida, no Capítulo 3, descreveremos o encaminhamento metodológico que escolhemos para nortear o nosso trabalho, de modo a podermos alcançar os objetivos propostos e, deste modo, responder a questão de pesquisa. Sua construção vai desde a escolha da metodologia de pesquisa (qualitativa), sua tipologia (estudo descritivo) até a sua estratégia de pesquisa (o estudo de caso) e seu instrumento de coleta e análise de dados (questionário online mediado pelas NTICE).

Os próximos capítulos, 4 e 5, foram escolhidos, respectivamente, para a análise dos dados coletados e para o anúncio de nossa conclusão. Optamos por uma sistematização em que, primeiro anunciaremos um texto mais “fechado”, relacionadas aos objetivos específicos e depois, um novo texto, vinculado ao objetivo geral, no qual nos permitirá colocarmos nossas considerações sobre o tema, mais amplas e gerais, bem como possíveis questões em aberto, direcionadas para novas pesquisas.

Por fim, apresentaremos os elementos pós-textuais, com os quais iremos enriquecer o nosso trabalho.

Capítulo 1

Delimitação do problema de investigação

Para dar início ao nosso capítulo, começaremos com um breve conceituação sobre políticas públicas e como elas podem ser importantes para a diminuição do quadro de desigualdade apresentado pela sociedade brasileira. Depois, apresentaremos o Curso de Especialização em Gestão Escolar e, em seguida, apresentaremos a pesquisa exploratória, necessária para confirmarmos alguns pressupostos e ampliarmos o nosso conhecimento sobre o fato, visto que não há muita referência acerca do fato abordado.

Política pública pode, segundo Souza (2006), ser resumidamente definida como

o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (p.26).

Classificadas em três tipos distintos (às vezes, quatro!) e interdependentes, cada qual com característica própria, as políticas públicas são definidas a partir de quatro perguntas básicas: Qual o objetivo? Quem financia? Quem vai implementar? Quais serão os beneficiados? (AZEVEDO, 2003, p.1).

O primeiro tipo de política pública, segundo Azevedo (2003) é a Redistributiva. Seu objetivo é a redistribuição da renda na forma de recursos e/ou financiamentos de equipamentos e serviços públicos.

Em tese, os estratos sociais mais abastados são responsáveis por esta modalidade de política, sendo os estratos de mais baixa renda os beneficiários. Porém, os estratos sociais penalizados pelo financiamento de tais políticas “tendem a se organizar com mais força do que a numerosa parcela social que vai ser beneficiada” (AZEVEDO, 2003, p.3). Devido a esta situação apresentada, alternativas são criadas para evitar oposições à implantação destas políticas. Uma delas é a implantação de políticas públicas mais brandas, onde a redistribuição de renda é majoritariamente voltada para a aquisição de equipamentos e serviços, fornecidos pelo poder público, financiados pelos estratos de média e alta renda.

Um exemplo desse tipo de política são os programas habitacionais para um público de baixa renda, de regualização fundiária, de educação infantil, de saúde da família, entre outros. Geralmente, estão vinculados a programas educacionais. Cabe ressaltar que os recursos desses programas são provenientes do orçamento público já existente. (AZEVEDO, 2003, p.3).

O segundo tipo de política pública, segundo Azevedo (2003) é a Distributiva. O objetivo deste tipo de política é ter uma ação pontual ou setorial, ligados à oferta de equipamentos e de serviços públicos.

Seu financiamento é realizado pela sociedade como um todo, mas os seus beneficiários são indivíduos ou pequenos grupos de diferentes estratos sociais. Neste sentido, não é uma política “universal”, portanto, não é pode ser garantida por lei (AZEVEDO, 2003, p.4).

Por sofrer menos oposição, é o tipo de política majoritária no Brasil. E isso acontece, basicamente por duas razões: a primeira é que as camadas mais pobres da sociedade brasileira apresentam demandas, tanto pontuais quanto individuais, em razão das carências sociais existentes. A segunda é que a implantação destas políticas pode ser usada como “troca” por votos nas eleições. O que dá um caráter clientelista a este tipo de política pública. Pavimentação asfáltica e iluminação pública, e distribuição de cadeiras de rodas são exemplos desta política pública (AZEVEDO, 2003, p.4).

O terceiro tipo de política pública proposta por Azevedo (2003) é a Regulatória. Elas visam regular determinado setor, criando normas para o funcionamento dos serviços e a implementação de equipamentos urbanos. Por se referir à legislação, é utilizada para regular (normatizar) a aplicação dos outros tipos de políticas públicas.

São políticas que possuem efeitos em longo prazo e não trazem benefícios imediatos e por isso sofrem dificuldades em sua implementação. Azevedo (2003) afirma que

Embora distribuam benefícios difusos para a maioria da população-alvo, as políticas regulatórias acabam por redundar em perdas e limitações para indivíduos ou pequenos grupos. Isso incentiva a reação pontual dos que se sentem prejudicados. Quando esses pequenos grupos possuem grande "poder de fogo" – quase sempre representado pela disponibilidade de recursos econômicos e/ou pela capacidade de articulação política –, podem ameaçar a viabilidade da política em questão. Em geral, os cidadãos só percebem a existência das políticas regulatórias quando se sentem prejudicados. A dificuldade de conhecimento e entendimento das políticas regulatórias não está apenas ligada à sua linguagem (na forma de lei), mas também ao fato de os cidadãos não conseguirem articular essas políticas com o seu cotidiano concreto (p.5).

Silveira et al. (2007, p.26) ainda classifica um quarto tipo de política pública, denominada de Constitutiva ou Estruturadoras, cujos objetivos são determinar e/ou modificar as regras do processo, afetando as demais políticas. Huntington (2006) nos apresenta alguns exemplos deste tipo de política pública, temos: a Segurança Nacional, as Relações Externas, a Defesa, a Propaganda, a Inteligência e a Diplomacia (**tradução nossa**).

Fica claro que, somente a implantação, de modo harmonizado, das políticas públicas redistributiva, distributiva e regulatória poderá ser capaz de diminuir as desigualdades sociais encontradas no país.

Dito isto, verificamos que as políticas públicas brasileiras voltadas para a promoção da inclusão digital acompanham uma tendência mundial, onde a ênfase está na estruturação de ações voltadas para o combate à exclusão social. Com a oferta de acesso a computadores e à internet, espera-se

minimizar as mazelas sociais das comunidades que participam das atividades promovidas no âmbito desses programas. Isso cria ações fragmentadas e/ou autônomas, sem articulação com os contextos de origem ou com as relações e efeitos políticos associados, esvaziando o conflito presente em torno de cada problemática (BONILLA e OLIVEIRA, 2011, p.25).

Citado sob este argumento, verificamos uma apropriação do uso político do conceito de inclusão digital, a partir do resgate dos “excluídos sociais”. Castel³ (1997, citado por Ferreira, 2002) considera problemática esta apropriação do termo, quando afirma que a exclusão social aparece frequentemente nessas abordagens:

[..] o uso da noção de exclusão, no âmbito das políticas públicas, permite a adesão à políticas que tratam os problemas sociais como adendos, e também como fatalidades decorrente da hegemonia das leis econômicas e dos ditames do capital financeiro (fora dos quais se estaria excluído do mundo “globalizado”). Permite, portanto, tratar a exclusão como 'resíduo necessário', ainda que não desejável, das necessárias leis do mercado e da competitividade do mundo “globalizado”. Efeitos múltiplos que podem ser mitigados através de múltiplas ações (p.6).

Ainda assim, há algumas propostas emancipatórias que buscam potencializar os resultados obtidos por projetos tradicionais de inclusão digital, visando, em alguns casos, à sua reestruturação.

Pesquisadores do tema como Shwartz (2006), Bonilla e Pretto (2007) discutem sobre os problemas conceituais e políticos que caracterizam as ações realizadas pelo poder público nesta área. Buscam, a partir desta análise, alterar o foco das políticas públicas atuais para a produção de conteúdo digital, em articulação com as culturas tradicional e digital, de forma a superar as dependências das comunidades e estimulando-as à tomada de decisões (citados por BONILLA e OLIVEIRA, 2011, p.37).

³ Cf. Castel, R. **As armadilhas da exclusão**. In: Castel, R. et al. A desigualdade e a questão social. São Paulo: Educ, 1997.

A abordagem proposta por estes autores enfatiza a importância da articulação das ações de inclusão digital com as questões educacionais e culturais, e com a promoção da participação política do cidadão, por meio das tecnologias digitais.

No entanto, observa-se que essa perspectiva parece estar ainda muito distante das atuais formulações políticas e ações sociais direcionadas à suposta ampliação do acesso às NTICE pelas parcelas populacionais desfavorecidas. Como as grandes carências sociais e educacionais concentram-se justamente nas parcelas populacionais mais pobres, o foco dos programas de inclusão digital é, então, combater a pobreza de modo sustentável. O combate a pobreza se constitui como um dos argumentos centrais na formulação das políticas públicas, muitas delas de cunho assistencialista apenas, e passa a ser outra questão abordada ainda superficialmente nos estudos e ações de inclusão digital (BONILLA e OLIVEIRA, 2011, p.41).

Visando essas novas abordagens para a promoção das ações de inclusão digital, as políticas públicas de inserção das tecnologias digitais nas escolas apresentam programas que favoreçam estes locais como centros de promoção de espaços pedagógicos, de cultura e de novas tecnologias da informação, comunicação e expressão.

No cerne desta nova política pública, baseada neste novo contexto, estão os programas: Um Computador por Aluno (UCA) e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). Segundo o Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica (2008, p.58), essas iniciativas de distribuição de computadores e internet nas instituições de ensino e a adoção *a posteriori* de laptops educativos, fundamentados no paradigma “um computador por aluno” (Um para Um), induziu muitos a difundirem a ideia e defendê-la como estratégia para levar o mundo digital à escola, pois, a utilização dos laboratórios de informática presentes em alguns desses estabelecimentos reúne algumas críticas, tais como:

[...] professores e alunos têm pouco tempo para se familiarizar com a tecnologia e desenvolver o que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) conceitua de e-maturity (organizações que fazem um uso fundamentado e efetivo das TICs para a melhoria educacional); em função do pouco tempo de que dispõem nos laboratórios – cerca de cinquenta minutos de uma a duas vezes por semana, quando muito –, o contato de alunos e professores com as novas TICs é rápido e superficial; a irregularidade no uso faz com que o professor não promova mudanças significativas na sua prática pedagógica ao voltar para a sala de aula; em muitas escolas, os laboratórios permanecem praticamente fechados, seja pela inércia para mudar rotinas e incorporá-lo às atividades escolares, pela incapacidade ou o sentimento de incapacidade de fazê-lo ou mesmo por questões de segurança dos equipamentos (Câmara dos Deputados, 2008, p.58).

Nesta perspectiva, a manutenção de antigos modelos de inclusão digital, via laboratórios de informática, não considera a cultura digital como parte integrante dos processos pedagógicos e das aprendizagens dos alunos, promovendo a manutenção da “desarticulação entre escola e sociedade e a supervalorização da perspectiva conteudista da escola”. (BONILLA, 2009, citado por BONILLA e OLIVEIRA, 2011, p.40).

No ponto de vista da gestão pública, a educação está em um plano de abordagem, e a inclusão digital em outro, totalmente diferente, inclusive com responsabilização de secretarias e ministérios específicos, sem articulação entre eles. A ausência de políticas públicas voltadas para inclusão digital de professores é um exemplo claro desta afirmação.

[...] Os cursos de formação de professores, na maioria das vezes, estão centrados no uso pedagógico dos computadores e da internet, um uso voltado quase exclusivamente para o trato das disciplinas e conteúdos escolares, desconsiderando todos os processos de imersão e familiarização desses professores nos ambientes e na cultura digitais”. (BONILLA e OLIVEIRA, 2011, p.40).

Ou seja, somente a partir da construção de políticas públicas que levem em consideração elementos como o conteúdo, a língua, o letramento, a educação e as estruturas comunitárias e institucionais, o Estado irá proporcionar acesso significativo às novas tecnologias. (WARSCHAUER, 2006, p.21).

Takahashi (2000, p.45) reforça o conceito de que a educação é “o elemento-chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado”. Portanto, a educação dos cidadãos para a sociedade da informação não deve ser baseada somente no treinamento das pessoas para o uso das NTICE: deve desenvolver as competências, as habilidades e as atitudes capazes de fazer com que os indivíduos lidem positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica.

Neste sentido, Warschauer (2006) afirma que para promover uma melhor apropriação, por parte dos sujeitos, de conteúdos, para desenvolver a sua capacidade de interlocução, de leitura, de comunicação e de expressão,

o acesso significativo às novas tecnologias deve ser incorporado a um conjunto complexo de fatores que englobam, além de recursos físicos, digitais, humanos e sociais, o relacionamento humano. O conteúdo, a língua, o letramento, a educação e as estruturas comunitárias e institucionais devem ser levados em consideração, na sua totalidade (p.21).

O advento da Internet e o progressivo aumento da velocidade de processamento das NTICE (computadores, *smartphones*, *tablets*) amplificaram seus efeitos sobre duas vertentes: a interação multimídia e a integração de pessoas e computadores. Takahashi (2000) afirma que,

ao propiciar uma rápida difusão de material didático e de informações, de interesse para todos os atores da educação básica pública,

as NTICE permitiram a construção interdisciplinar de informações produzidas individualmente ou em grupo, a disseminação deste conhecimento com outros alunos geograficamente dispersos, e a troca de projetos didáticos entre educadores das mais diferentes regiões do país” (p.46).

A disseminação destes processos contribuiu efetivamente para fazer ressurgir a educação a distância, explicado pelo fato de que esta modalidade possibilite uma maior abrangência da clientela a ter acesso aos conteúdos educacionais; intercâmbio de conhecimento entre instituições de ensino; oferta de oportunidade de estudo em casa ou no trabalho, em qualquer horário, ampliando as facilidades de oferta da educação continuada; a individualização do processo educativo, devido a maior interatividade propiciada pela internet; e a organização de trabalho em equipe de intensa colaboração.

Takahashi (2000, p.49) ainda afirma que os cursos de formação de professores, como as licenciaturas, necessitam de “injeção enérgica, mas muito ponderada” de uso das NTICE, para contemplar a formação de professores familiarizados com o uso destas novas tecnologias. E que, em nível de pós-graduação, há a necessidade de se acelerar a formação de especialistas, “não somente para fazer face às necessidades do mercado em termos numéricos, mas principalmente para se adequar à velocidade da informação e comunicação”.

A promoção da inclusão digital de professores deve garantir ao professor um nível de fluência digital que o permita saber

determinar a natureza e a extensão de sua necessidade de informação como suporte a um processo inteligente de decisão, capazes de conhecer o mundo da informação e que sejam capazes de identificar e manusear fontes potenciais de informação de forma efetiva e eficaz; avaliar criticamente a informação segundo critérios de relevância, objetividade, pertinência, lógica, ética, incorporando as informações selecionadas ao seu próprio sistema de valores e conhecimentos; usar e comunicar a informação, com um propósito específico, individualmente ou como membro de um grupo, gerando novas informações e criando novas necessidades informacionais; considerar as implicações de suas ações e dos conhecimentos gerados, observando aspectos éticos, políticos, sociais e econômicos extrapolando para a formação da inteligência; sejam aprendizes independentes; aprendam ao longo da vida (DUDZIAK, 2003).

Entretanto, os professores da educação pública básica não têm conseguido demonstrar efetivamente a apropriação de um nível excelente de inclusão digital principalmente devido ao fato de não conseguirem desenvolver um elemento considerado essencial para qualificar esta inclusão, a sua fluência digital. Sem ela, os professores são incapazes de avançar em quaisquer abordagens mediadas pelas NTICE (FERREIRA, 2009).

De fato, a promoção da inclusão digital de atores da educação básica é uma problemática incontornável, sobre a qual toda a sociedade deve se debruçar. De fato, o professor da educação básica, tendo em vista o lugar que ele ocupa na formação das novas gerações de brasileiros, é elemento fundamental para a promoção da inclusão digital de seus alunos e, desta forma, pode contribuir substantivamente com a consolidação da chamada Sociedade da Informação no Brasil (LACERDA SANTOS, 1997; LACERDA SANTOS e ANDRADE, 2010; LACERDA SANTOS e BRAGA, 2012; TAKAHASHI, 2000).

A argumentação desenvolvida até aqui nos leva a elaborar o objeto de estudo desta pesquisa, que neste caso, abordará o conceito de inclusão digital implícito nas políticas públicas de formação continuada de professores mediada pelas NTICE.

Para ilustrá-lo, tomemos o caso do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores, oferecido totalmente a distância, no qual a inclusão digital era pré-requisito não declarado.

Desde a conclusão da primeira turma, o Curso de Especialização em Gestão Escolar tem apresentado problemas no aproveitamento que os alunos tiveram do mesmo. Segundo o relato de um de seus coordenadores, confirmado por Viana e Aragão (2012, p.13), a primeira turma, embora tenha tido um alto índice de conclusão, teve sua dinâmica bastante aligeirada. A segunda turma, cuja dinâmica foi mais rigorosa, teve um alto índice de fracasso (73% de abandonos e reprovações)⁴. Entre 385 alunos matriculados, somente 105 alunos foram capazes de concluir com sucesso o curso.

Então, surge a questão: Porque esse cenário? Segundo os dados coletados por meio de questionário e apresentado pelas pesquisadoras (VIANA e ARAGÃO, 2012, p.15), as dificuldades apresentadas por 103 dos 105 concluintes estavam relacionadas:

- à monografia – concluir as etapas no tempo estipulado; passar as ideias para o papel; escrever/digitar; conciliar a elaboração da monografia com as atividades das disciplinas; formatação do trabalho; bibliografia sobre o tema.
- ao domínio da tecnologia – adaptação da plataforma; entendimento das orientações para o domínio das NTICE; modalidade à distância.

⁴ Comunicação pessoal oral de um dos coordenadores do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Escola Nacional de Gestores após a conclusão de suas atividades. Relato tomado em abril de 2012. (N.A.)

- ao conteúdo – estudar as leis.
- ao tempo – conciliar o tempo com a demanda de trabalho nas escolas.

Mas, e quanto àqueles que não conseguiram, por algum motivo, avançar ou concluir o curso? Quais os motivos que os levaram à reprovação e conseqüente abandono do curso? Qual o indicador ou conjunto de indicadores que contribuíram significativamente para o insucesso desses alunos em avançarem qualitativamente e, conseqüentemente, concluírem um curso em nível de especialização oferecido pela modalidade à distância, isto é, mediado por NTICE?

Na ausência de estudos acadêmicos publicados a respeito, nos quais pudéssemos nos basear para avançar na delimitação desta problemática, realizamos uma pesquisa exploratória com um grupo de tutores do Curso de Especialização em Gestão Escolar, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB). A análise dos relatos sugeriu que o indicador que mais contribuiu para o insucesso na permanência, avanço e conclusão do curso foram a ausência, total ou parcial, de fluência digital dos cursistas. A fluência digital, analisada em um contexto mais amplo, deve ser considerada como um dos indicadores de extrema significância para indicar o nível de inclusão digital de um indivíduo.

O conceito de fluência digital está saturado de noções sobre a capacidade do indivíduo em incorporar novas linguagens, competências e habilidades, conhecimentos e valores relacionados à busca, acesso, avaliação, organização e difusão da informação e do conhecimento. São essas as características fundamentais desejadas para um educador, tendo em vista a importância de seu papel na formação de novas gerações de brasileiros.

A partir destas informações, apresentamos a hipótese de que o conceito de inclusão digital comumente adotado pelos construtores de políticas públicas de promoção da inclusão digital de professores, principalmente quando voltadas para processos educacionais de formação continuada oferecidos na modalidade a distância, é inadequado, posto que se baseie unicamente no acesso a computadores e à internet e ignora as necessidades de certo grau de fluência digital por parte desses professores.

Caso exposto, concentraremos nossa atenção no desenvolvimento da investigação aqui proposta, que é a de redefinirmos efetivamente o conceito de inclusão digital, principalmente no que se refere à inclusão digital de professores, o qual deve ir além do simples acesso a computadores e à internet; deve ser enriquecido de indicadores suscetíveis de revelarem sua complexidade e sua dinamicidade.

Isto posto, nos resta anunciar que a investigação proposta neste projeto está concentrada na validação e confirmação dos indicadores apresentados na pesquisa exploratória realizada junto aos tutores, a partir da consulta aos alunos do curso.

1.1. O Curso de Especialização em Gestão Escolar

Idealizado em 2005, o Curso de Especialização em Gestão Escolar surgiu da necessidade de se construir um processo de formação continuada de gestores escolares da educação básica, contemplando a concepção do caráter público da educação e da busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática. Foi implantado por meio de uma ação integrada entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e as Secretarias de Educação Básica - SEB e a Distância. Em 2006, o Programa foi transferido para a gestão da SEB, que o ampliou e o reformulou, visando à oferta de cursos em nível de especialização.

O advento da internet, e com ela o uso das NTICE como ferramentas de informação, comunicação e expressão, proporcionou uma melhor qualidade nos processos educacionais oferecidos por meio da Educação a Distância (EaD). Com o objetivo de oferecer boas oportunidades de educação para os interessados e de modo a reduzir custos de implementação, ampliar a sua oferta a diversos grupos dispersos geograficamente e, principalmente, ao respeitar às diversidades e individualidades dos gestores escolares, a EaD se apresentou como a melhor alternativa para atender a esta demanda, promovendo o seu desenvolvimento profissional pleno.

Neste escopo, surge o Curso de Especialização em Gestão Escolar. Segundo o seu projeto, o curso insere-se

num conjunto de políticas que vêm sendo implementadas pelo setor público, nas esferas federal, estadual e municipal, e que expressam o esforço de governos e da sociedade em garantir o direito da população brasileira à educação escolar com qualidade social. (BRASIL, 2007, p.3).

O desenvolvimento e a gestão do curso envolveram o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, a UnB, por meio da Faculdade de Educação e do CFORM, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, por meio da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação e as Secretarias de Educação dos Municípios que participaram do curso. Autorizados pela SEB, a oferta foi destinada aos municípios que compõem a RIDE/DF

– Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal, em parceria com alguns municípios de Goiás (Pirenópolis, Novo Gama, Padre Bernardo, Santo Antônio do Descoberto, Planaltina de Goiás) e Minas Gerais (Unaí).

A demanda do curso se deveu à necessidade de se qualificar com certa urgência, um grupo significativo de gestores escolares cujo nível de formação é inadequado para exercer, com a qualidade necessária, sua função. O texto informa-nos que apenas 69,79% dos gestores escolares brasileiros possuem a formação em nível superior, sendo apenas 22,96% com algum curso de especialização. Os outros 29,32% são de gestores escolares com a formação de nível médio situados, sobretudo, nas regiões norte, nordeste e centro-oeste (BRASIL, 2007, p.5).

No Distrito Federal, de 2009 até 2012, foram oferecidas duas turmas deste curso de especialização. Coordenado e ministrado por professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) com apoio CFORM/UnB, o curso foi oferecido na plataforma virtual Moodle, disponibilizado pelo servidor do MEC, e foi estruturado em três eixos, interdependentes, a saber: o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e gestão democrática da escola, projeto político pedagógico e práticas democráticas na gestão escolar.

De modo a buscar o melhor modelo de condução do curso, a equipe gestora contou, inicialmente, com a colaboração de cinco coordenações: Geral, Administrativa, Pedagógica, Tecnológica, de Monografia. O colegiado do curso (equipes gestora e pedagógica) teve como atribuições:

- elaborar um Plano de Trabalho.
- definir a estrutura do curso.
- apresentar a distribuição da carga horária.
- estabelecer critérios de seleção de tutores e orientadores de monografias.
- escolher a metodologia do curso.
- organizar e realizar o Seminário de abertura.
- organizar o cronograma, as bancas e o espaço físico para apresentação das monografias.

- responsável pelos trâmites internos da Universidade para reconhecimento do curso de pós-graduação.
- análise dos índices de aprovação e reprovação.

Segundo o Plano de Trabalho, em consonância com o Projeto delineador do curso, cada componente curricular foi denominado de “Sala Ambiente”. O curso de especialização compreendeu 400 horas, distribuídas da seguinte forma, para ambas as turmas:

- Introdução ao Ambiente Virtual (Plataforma Moodle) e ao curso – 40h;
- Salas ambientes:
 - Fundamentos do Direito à Educação – 60h
 - Políticas e Gestão na Educação – 60h;
 - Planejamento e Prática da Gestão Escolar – 60h;
 - Tópicos Especiais – 30h;
 - Oficinas Tecnológicas – 30h;
 - Projeto Vivencial – 120h;

Os cursistas foram selecionados, segundo critérios pré-definidos pelo documento Brasil (2007, p.9):

- Os alunos do curso de especialização precisam, entre outros requisitos, serem gestores em exercício, de escola pública municipal e/ou estadual de educação básica, incluído àquelas que promovem a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação Profissional.
- Ter disponibilidade para participar do curso;
- Estar disposto a compartilhar o curso com o coletivo da escola;
- Evidenciar disposição para construir, com a comunidade escolar e local, o Projeto Político Pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua.
- Como critérios especiais, as escolas municipais ou estaduais geridas por estes profissionais devem estar indicadas com baixo Índice de Desenvolvimento da

Educação – IDEB; os municípios onde se localizam as escolas municipais ou estaduais devem estar indicados com baixo IDEB; ou estarem localizadas em capitais com mais de 200.000 habitantes.

Cabe ressaltar neste ponto que a inclusão digital era um pré-requisito não declarado. Assim como outras iniciativas de formação continuada de professores, apoiadas nas possibilidades de alcance e disseminação oferecidas pela EaD, o Curso de Especialização em Gestão Escolar foi colocado em prática sem uma proposta de fomento da inclusão digital do seu público-alvo.

Isto porque, conforme já explicitamos antes, as políticas de promoção da inclusão digital de professores estão geralmente embasadas apenas no acesso a terminais de computadores e à internet, e porque se supõe que os docentes já possuem uma fluência digital suficiente ou que a desenvolverão na própria dinâmica do curso (LACERDA SANTOS e FIRMINO, 2012).

Conforme já mencionamos, apesar do cumprimento pleno desses e de todos os demais requisitos o Curso de Especialização em Gestão Escolar apresentou problemas de aproveitamento por parte dos cursistas.

Viana e Aragão (2012, p.17) chegaram à conclusão de que alguns fatores podiam ser determinantes para o insucesso na conclusão do curso. Destes fatores, haviam os que estavam ligados diretamente à inclusão digital, como a dificuldade em dominar as NTICE. Segundo a pesquisa exploratória, grande parte dos alunos não se adaptou à metodologia da EaD.

Como a inclusão digital fora um pré-requisito não declarado do curso, elaboramos o pressuposto de que a impossibilidade no avanço e na conclusão do curso por uma parcela significativa dos cursistas se deveu justamente à inexistência ou ao nível inadequado de fluência digital destes indivíduos.

Sendo condição *sine qua non* para caracterizar o nível de inclusão digital, a fluência digital deve se apresentar de forma a oferecer aos atores da educação pública básicas possibilidades de sucesso em quaisquer ações que se baseiem no uso das NTICE como meios de ensino e de aprendizagem.

Em outras palavras, avançamos a ideia de que o simples acesso a computadores conectados à internet não foi condição suficiente para assegurar o aproveitamento do curso por parte dos docentes participantes, senão quando associados à presença de uma fluência digital que

propicie a este indivíduo ampla capacidade de reformular conhecimentos, expressar-se criativa e apropriadamente.

Com o objetivo de confirmar esse pressuposto, proporcionar uma visão geral acerca do fato e de avançar para a delimitação dos objetivos da investigação, realizamos uma pesquisa exploratória, junto aos tutores atuantes nas duas turmas ofertadas, a fim de levá-los a explicitar os indicadores que contribuíram para a configuração deste quadro.

1.1.1. A pesquisa exploratória

As pesquisas exploratórias, segundo Gil (2010, p.109) têm como principal finalidade aumentar a experiência do investigador sobre determinado problema. Já Triviños (2008, p.27) afirma que sua principal finalidade se encontra no desenvolvimento, esclarecimento e modificação de conceitos e ideias, tendo em vista “formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. É um tipo de pesquisa realizado quando o tema escolhido é pouco explorado e “torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2010, p.27). Devido a sua simplicidade, geralmente se elimina um tratamento científico rigoroso em sua realização.

Na ausência de trabalhos científicos que viessem a oferecer subsídios acerca dos indicadores que poderiam colaborar significativamente para a dificuldade de professores em aproveitar efetivamente um curso de formação continuada mediadas pelas NTICE, vimos a oportunidade de realizarmos uma pesquisa exploratória.

A pesquisa exploratória foi realizada em um período relativamente curto, compreendido entre a segunda quinzena de dezembro de 2011 até a segunda quinzena de março de 2012. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a estratégia de envio de um única questão, aberta, para os endereços eletrônicos (e-mail) dos tutores do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores do Ministério da Educação (o instrumento de coleta de dados está apresentado, na sua íntegra, no Apêndice “A” deste trabalho).

Os tutores foram abordados por meio da seguinte demanda: partindo do fato de que os gestores, participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, promovido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade

de Brasília, não conseguiram, em sua totalidade, concluí-lo, identifiquem fatores (indicadores) que possam ter sido determinantes para este insucesso.

Aleatoriamente, quinze tutores, presentes em ambas as turmas, atenderam à solicitação e, após a tabulação, foram apresentados os seguintes indicadores, classificados pela frequência em que ocorriam:

Tabela 1. Classificação dos indicadores, de acordo com a sua frequência (n=15).

INDICADOR	PORCENTAGEM
Não conciliar o tempo de estudo com o trabalho e as outras atividades;	93,3%
Ausência de conhecimento quanto à metodologia da educação à distância;	80%
Ausência de conectividade e/ou de tecnologias digitais;	60%
Ausência de fluência digital;	73,3%
Ausência de Competência Informacional;	73,3%
Ausência de fluência na produção escrita e na compreensão da leitura;	53,3%
Problemas na formação inicial do professor;	40%
Outros fatores (doenças, conflitos familiares, etc.);	40%
Oferta de disciplinas em desacordo com a proposta de formação do aluno;	33,3%
Tempo entre a conclusão da graduação (licenciatura) e a formação continuada maior do que 10 anos;	13,3%
Tutores mal preparados para atender a demanda dos alunos;	13,3%
Problemas em reter o conhecimento recém-adquirido (problemas de aprendizagem);	26,7%
Falta de apoio aos tutores, por parte da Coordenação;	13,3%
Número insuficiente de encontros presenciais.	13,3%

A análise qualitativa de todos os indicadores focou-se na busca por identificar, em primeira instância, uma ideia base. Neste caso, que havia uma tendência significativa para a ausência de fluência digital dos cursistas.

Implícito em praticamente todos os indicadores apresentados na Tabela 1 (p.38), explícito em 73,3% dos relatos, a fluência digital se apresentou como o fator que mais contribuiu para o insucesso dos cursistas em avançar qualitativamente no curso, a ponto de concluí-lo.

Vejamos então, como os indicadores se apresentaram como norteadores da nossa ideia base, e consequentemente da construção de nosso instrumento de coleta de dados:

- ausência de conhecimento quanto à metodologia da educação à distância – Segundo o relato dos tutores⁵, os cursistas não possuíam frequência em se dispor a permanecer conectados ao ambiente digital pelo tempo suficiente para promover a sua imersão. Sabe-se que as qualidades necessárias para o cursista ao participar de ações permeadas pela EaD quando não estão previamente presentes, devem ser adquiridas durante a dinâmica do curso, ao participar de atividades colaborativas, discussões em salas de bate-papo (*chats*), além de atividades de busca, acesso, avaliação, organização e difusão da informação, e seu processo posterior de utilização como conhecimento.
- ausência de conectividade e/ou de tecnologias digitais – Os tutores apresentaram em seus relatos⁶ a ocorrência de atrasos na entrega de atividades e de ausência em atividades propostas para serem realizadas em colaboração, além de atividades no ambiente virtual. Este fato, justificavam os cursistas, se dava devido ao fato de não estarem próximos à hardwares físicos (computadores, smartphones, tablets, celulares com browsers) ou com alguma conectividade à internet, o que os impossibilitavam de participarem ativamente do curso. Apesar de nossa experiência quanto à inclusão digital não se focar na presença de hardwares, softwares e conectividade com a internet, seria impossível conduzir uma proposta de educação mediada pelas NTICE sem a presença destes componentes.
- ausência de fluência digital – Fundamento principal da nossa ideia base e que fundamentará a construção do nosso instrumento de coleta de dados, a fluência digital está intimamente ligada ao nível de inclusão digital de um indivíduo. É por meio de sua fluência digital que cursista será capaz de incorporar as linguagens, habilidades, conhecimentos e valores relacionados à busca, acesso, avaliação, organização e difusão da informação e do conhecimento, necessários para garantir o seu nível de fluência digital.
- ausência de Competência Informacional – A Competência Informacional está ligada ao modo como o indivíduo se comporta no meio informacional ao buscar, acessar e distribuir as informações e transformá-las em conhecimento. É correlato natural da

⁵ Cf. Anexo “A”. p. 97-106

⁶ Loc. cit.

Nesta mesma perspectiva, Palacios (2005, citado por BONILLA e OLIVEIRA, 2011, p.38), entende ser a alfabetização um pré-requisito para o uso das TIC.

Evidentemente, quanto mais inserido nas dinâmicas contemporâneas, dentre elas os processos educativos, com mais rapidez os sujeitos se familiarizam e compreendem os processos digitais. No entanto, entendemos que hoje, com a convergência de mídias, é possível que uma pessoa semialfabetizada possa produzir, interagir, desencadear dinâmicas de produção de conteúdos nas mais diversas linguagens, inclusive potencializando seus processos de alfabetização, em todas essas linguagens. A grande dificuldade se apresenta, na maioria dos casos, entre aqueles que se constituíram numa cultura estritamente analógica, alfabetizados ou não, por não compreenderem, pelo menos não de imediato, a lógica digital. Alguns, frente ao desconhecido, a um ambiente inexistente em sua cultura de origem, podem sentir estranhamento e medo, necessitando de um longo processo de familiarização e compreensão do contexto, ou seja, de um processo formativo para sentir-se confortável nos ambientes e na cultura digitais. Consideramos que existem diversas possibilidades em jogo na construção dinâmica da cultura na contemporaneidade, e não um caminho único (BONILLA E OLIVEIRA, 2011, p.39).

Tendo em vista a confirmação de nosso pressuposto, identificamos a necessidade de redefinição efetiva do conceito de inclusão digital implícito nas políticas públicas de formação continuada de professores mediada pelas NTICE, o qual deve ir além do simples acesso a computadores e à internet e deve ser enriquecido de indicadores suscetíveis de revelarem sua complexidade e sua dinamicidade. Nisto consiste o objetivo geral da investigação aqui proposta cujos objetivos específicos são os seguintes:

- 1) Proceder a uma validação empírica dos indicadores apresentados pelos tutores, por meio de uma consulta aos alunos do curso;
- 2) Proceder a uma validação teórica dos indicadores apresentados pelos tutores, por meio de uma revisão de literatura;
- 3) Identificar outros indicadores, voltados para a inclusão digital, não abordados pelos tutores, tanto na validação empírica quanto na validação teórica;
- 4) Elaborar, com base nas validações realizadas, uma proposta de reconceituação de inclusão digital.

Agora que temos a problemática de pesquisa delimitada, avançaremos, no próximo tópico, na formatação de um referencial teórico sobre o tema da inclusão digital. Em seguida, apresentaremos nossa proposta de método de investigação.

Capítulo 2

Referencial teórico

Conforme afirmamos na apresentação desta dissertação (p.15), inclusão digital é o termo que define o modo pelo qual um conjunto de ações, mediadas pelas NTICE, podem contribuir para melhorar as condições de vida dos indivíduos e de grupos de indivíduos. Fazem parte deste conjunto de ações, a democratização do acesso às NTICE, principalmente, na aquisição de dispositivos computacionais e softwares, e a ampliação da oferta de conectividade na internet.

A presença de dispositivos computacionais e da conectividade à internet são peças fundamentais para a inclusão digital de indivíduos. É claro e evidente que, sem eles, não há como ingressar no ambiente virtual. Mas a simples presença destes fatores não garante sucesso em ações mediadas pelas NTICE, sendo necessária a aquisição de competências, habilidades e atitudes que garantirão o manejo da informação, de modo que o conhecimento produzido possa servir de ente transformador do indivíduo.

Paradoxalmente, sem as competências e as habilidades necessárias para sua inclusão digital, o indivíduo não participa de ações que virão contribuir de forma significativa na melhoria de sua condição econômica, promovendo, em certo grau, sua ascensão social. Estando as NTICE na base de toda a cadeia produtiva e, sendo a informação o alicerce de todas as esferas sociais vigentes, quais serão as possibilidades desse indivíduo poderá, então, adquirir os equipamentos, sistemas e a conectividade com a internet que o faça ser capaz de promover tais mudanças?

Esse questionamento levanta o pressuposto de que a ausência da inclusão digital promove uma efetiva exclusão social, fazendo com que alguns indivíduos vivam à margem de todos os benefícios proporcionados pela inserção das NTICE em suas atividades cotidianas. De fato, Warschauer (2006, p.23) afirma que “tecnologia e sociedade estão entrelaçadas e são co-constitutivas, e esse complexo inter-relacionamento torna problemática qualquer hipótese de casualidade”.

Essa dicotomia geralmente é colocada em um contexto errôneo, reducionista, do ponto de vista político. Busca resolver problemas quanto à exclusão digital, quando na verdade deveria estar voltado para a promoção da inclusão social efetiva e significativa destes indivíduos, garantindo-lhes acesso aos direitos básicos, incluindo a construção autônoma de seu próprio conhecimento, sua “globalização”, a ampliação de sua rede social (“*networking*”) e o exercício pleno de sua cidadania.

Portanto, um incluído digitalmente não é aquele que apenas utiliza das tecnologias digitais de uma forma instrumentalizada, mas aquele que usufrui desse suporte para melhorar a sua condição socioeconômica. “A inclusão digital deve favorecer a apropriação da tecnologia de forma consciente, que torne o indivíduo capaz de decidir quando, como e para que utilizá-la” (DE LUCA, 2004, citado por MELO, 2006, p.5).

A inclusão digital caracteriza-se por uma mudança comportamental e atitudinal, que ocorre no momento em que o sujeito atinge um nível de capacitação que o permita utilizar, processar e interagir dados e informações utilizando-se de recursos tecnológicos aliados ao desenvolvimento de competências na área motora, cognitiva e afetiva (SANTOS, 2007, p.19).

Em tempo, reforçamos a ideia de que a conceituação do termo “inclusão digital” reflete aos anseios de uma parcela da população que não possui acesso aos processos que mediado pelas tecnologias digitais, tornariam permissivas a participação ativa dessas pessoas na sociedade, sendo consideradas, portanto, excluídas socialmente. Lemos (2007, p.40) indica que inclusão pressupõe exclusão e sua conseqüente superação. O que nos leva ao conceito abordado por outros estudiosos do tema, que traçam um paralelo entre as exclusões, digital e social, ao afirmarem que o conceito de exclusão digital, possui uma lógica muito parecida com a da exclusão social, ao englobar conceitos muito mais amplos, como o de alfabetização digital; de educação; de comunicação e expressão, entre outros (BONILLA e OLIVEIRA, 2011; BRANDÃO, 2010; CAZELOTO, 2008; DIAS, 2011; SCHWARZELMÜLLER, 2005; SPOSATI, 1998; WARSCHAUER, 2006).

Esta mesma concepção de inclusão digital é proposta por Castells (2005) ao ser questionado sobre “O que é ser um excluído digital?”, em uma entrevista coletiva realizada para jornalistas durante o 5º Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre:

Um excluído digital tem três grandes formas de ser excluído. Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro, (para mim é a mais importante forma de ser excluído e da que menos se fala) é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda a História; é a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente.

É necessário, afirma Schwarzemüller (2005, n.p.), pensar na contribuição da inclusão digital “orientada para um desenvolvimento contínuo e sustentável, com a melhoria da qualidade do padrão de vida da população, através da redução das desigualdades sociais e econômicas”.

Desta forma, a apropriação crítica dos processos decorrentes da utilização das NTICE para promoção do bem estar social

passa pela questão da informação para a cidadania, que visa à criação de conteúdos de utilidade pública como seguridade, saúde e educação, cuja disponibilidade facilitará a interação entre o cidadão e o Estado, com efeitos impactantes na qualidade do serviço prestado e consequente melhoria na qualidade de vida (SCHWARZELMÜLLER, 2005, n.p).

A formulação de um conceito amplo de inclusão digital que extrapole a simples noção da presença física de computadores, sistemas e programas e da conectividade com a internet, se configura em um grande obstáculo, visto que, ao abranger aspectos como conteúdo, linguagens, educação, alfabetização e letramento, ou de relações sociais e em comunidade, o conceito de inclusão digital deixa de ser percebido por uma parte significativa dos indivíduos (WARSCHAUER, 2006, p.21).

2.1. A inclusão digital no Brasil e em outros países

As políticas públicas brasileiras voltadas para a promoção da inclusão digital acompanham uma tendência mundial, onde a ênfase está na estruturação de ações voltadas para o combate à exclusão social. Em países desenvolvidos, o objetivo destas políticas é tornar o seu país economicamente mais competitivo. Não que o objetivo econômico não esteja em consonância com o objetivo social. Na verdade, um não se dissocia do outro. Interagem-se, de modo que, diminuindo as desigualdades sociais, capacita o material humano, dando-lhes condições de interferir ativamente na situação econômica do país.

A afirmação acima pode ser corroborada por Sardenberg⁸, que afirma que as políticas públicas de promoção da inclusão digital no Brasil, têm por finalidade:

Alavancar o desenvolvimento da Nova Economia em nosso País compreende acelerar a introdução dessas tecnologias no ambiente empresarial brasileiro, objetivo de um dos mais ambiciosos programas do Avanço Brasil: o Programa Sociedade da Informação, que resulta de trabalho iniciado em 1996 pelo Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia. Sua finalidade substantiva é lançar os alicerces de um projeto estratégico, de amplitude nacional, para integrar e coordenar o desenvolvimento e a utilização de serviços avançados de computação,

⁸ Texto do Exmo. Sr. Embaixador Ronaldo Mota Sardenberg, Ministro de Estado da Ciência e Tecnologia no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, para a apresentação do documento “A Sociedade da Informação no Brasil - Livro Verde”, organizado por Tadao Takahashi. Brasília, setembro de 2000.

comunicação e informação e de suas aplicações na sociedade. Essa iniciativa permitirá alavancar a pesquisa e a educação, bem como assegurar que a economia brasileira tenha condições de competir no mercado mundial (p.6).

A relação entre o crescimento econômico do país e as políticas públicas de promoção da inclusão digital pode ser ilustrada pelo exemplo da Administração Obama, nos Estados Unidos. É sabido que, desde 2008, quando do início da crise provocada pelas imobiliárias nos Estados Unidos, o país vem passando por uma reestruturação em suas bases, incluindo aí, as políticas de geração de novos empregos.

O portal Digital Literacy.gov tem como objetivo principal a promoção da alfabetização digital (e da consequente fluência digital) para “os americanos” por meio da oferta de cursos de formação em alfabetização digital e de serviços em comunidades. Seu conteúdo, segundo o portal, é organizado “convenientemente”, de modo a permitir “valiosa discussão e colaboração entre os usuários”, desenvolvendo práticas que visam à melhora na qualidade da oferta da alfabetização digital.

Criado e mantido desde 2011 por um grupo de trabalho, formado por agências federais norte-americanas, cujos integrantes representam todas as esferas sociais (Educação, Comércio, Comunicações, Habitação, Trabalho, etc), dedicado a estimular o avanço da alfabetização digital em todos os grupos etários e estágios de aprendizagem (**tradução nossa**).

Como justificativa para a sua criação, o portal alega que

como mais e mais empregos e ofertas educacionais estão disponíveis online, a capacidade de navegar na Internet é fundamental para uma maior participação na economia. Nós convidamos os usuários a compartilhar seus conteúdos e as suas ideias para tornar o portal mais robusto e para cumprir o seu papel como um destino para os profissionais dedicados a melhorar o oportunidade digital para todos os americanos. (<http://www.digitalliteracy.gov>, 2011, tradução nossa)

No Brasil, as políticas públicas de promoção da inclusão digital visam esses mesmos objetivos, de diminuir as desigualdades sociais por meio da democratização das NTICE. O problema está no modo como elas se apresentam. Na grande maioria, enfatizam a aquisição de computadores e na ampliação da conectividade com a internet. Ações como: Projeto Cidadão Conectado - Computador para todos; do Projeto Casa Brasil e do Projeto Um Computador por Aluno; e o Programa Nacional de Banda Larga, para exemplificarmos, estão baseadas nestas premissas.

O que podemos apontar com estas descrições é que a problemática da exclusão digital é um transtorno global. Atinge comunidades de países desenvolvidos, não desenvolvidos e em desenvolvimento. A característica que parece ser comum à manutenção deste modelo de exclusão nestes países está relacionada às desigualdades sociais provenientes da baixa ou da má distribuição de renda. Países menos desenvolvidos e os países em desenvolvimento apresentam, em seu histórico, gravíssimos problemas de distribuição de renda entre os entes de sua população.

Deste modo, a promoção efetiva de políticas públicas de inclusão digital está diretamente relacionada com a capacidade de renda do cidadão e com a situação de vulnerabilidade social em que este se encontra. De acordo com Carvalho (2005, p.94-95, citado por COSTA, 2011)

com as transformações associadas à globalização, as condições de vulnerabilidade social e pobreza representam uma preocupação mundial que difere da seguinte forma: 1) Países pouco desenvolvidos – renda nacional insuficiente para garantir um mínimo indispensável para cada cidadão; pobreza extrema e absoluta (caso do Haiti e maioria das nações africanas); 2) Países mais desenvolvidos – renda per capita elevada, onde as desigualdades tendem a ser compensadas por políticas de transferência de renda e pela universalização de serviços públicos de boa qualidade (caso de vários países europeus); 3) Países de desenvolvimento intermediário – onde a riqueza e renda per capita poderiam garantir um mínimo para cada cidadão, se a renda não fosse distribuída de forma desigual (p.109)

Entretanto, existem relatórios que apontam para uma mudança, pelo menos no caso do Brasil. Na Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2011, realizado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), Barbosa (2012, p.151) afirma que, nas duas últimas décadas, o país tem apresentado índices favoráveis no que dizem respeito ao crescimento econômico e no desenvolvimento social. Contudo, revela ainda, que existem desigualdades internas, regionais, e que se refletem nas disparidades no acesso às NTICE pela população. As políticas públicas de promoção da inclusão digital, como o PROINFO e o Programa Nacional de Banda Larga (PNBL), são para ele, os causadores do avanço no acesso às NTICE no Brasil.

Essas desigualdades são consideradas barreiras sociais, que causam entraves no desenvolvimento do país, e que tem contribuído de forma negativa na consolidação de uma inclusão digital sólida no Brasil. Segundo (BARBOSA, 2012), o Brasil se encontra em um nível abaixo da média de países americanos e europeus, no que se refere à aquisição de

dispositivos computacionais e conectividade com a internet nos domicílios e quanto ao seu uso pela população.

A região Nordeste, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixo do que o da região Sudeste, apresenta também índices do Produto Interno Bruto (PIB). Isso reflete diretamente no nível de escolaridade de sua população (20% da população analfabeta no Nordeste contra 7% da população do Sudeste). Ora, apesar da percepção de que investimentos diretos nas áreas sociais viriam a melhorar as condições de vida dessas pessoas, é correto afirmar, com base nas declarações sobre a inclusão digital presentes até então nesta dissertação de mestrado, que a penetração das NTICE e o seu uso consciente foram as catalisadoras das melhorias socioeconômicas apresentadas nas regiões Sul e Sudeste (IDH e PIB mais altos, respectivamente). Portanto, a exclusão digital, além de promover uma exclusão social, promove também uma exclusão escolar.

Sendo a função principal da escola a responsabilidade na formação de melhores cidadãos, preparados e capacitados, e que possuam as competências, habilidades e atitudes diferenciadas, necessárias para obter sucesso em ações mediadas pelas NTICE, podemos observar que o nível de escolaridade também é um desafio a ser conquistado para garantir a geração de riquezas para o país, melhorando a condição socioeconômica de toda a população.

É na escola que as interações educacionais iram acontecer. É o local, por excelência, de aprendizado de novas linguagens, competências, habilidades e atitudes que tornaram o sujeito que estiver inserido neste contexto, um cidadão preparado para as exigências do mercado.

Grande parte destas NTICE será inserida no ambiente escolar pelos alunos. De forma não sistematizada, os alunos estarão trazendo para o microcosmo que é a escola, as demandas e os anseios da sociedade, cujos aspectos socioeconômicos, políticos e de relações sociais, já foram transformados pelas NTICE.

Esse grupo específico de pessoas, os Nativos Digitais, segundo Prensky (2001, p.2, tradução nossa), estão

acostumados a receber informações muito rapidamente. [...] gostam de [...] realizar múltiplas tarefas. [...] preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos.

Celulares, smartphones, redes sociais digitais, sites de compartilhamento de arquivos, computadores. São através destas “ferramentas” que a matéria (a informação) será

transformada em produto (conhecimento) e a partir daí, acontecerão as relações de troca, distribuição e de consumo, que propiciarão as mudanças, exigidas pela nova sociedade.

Mesmo após toda esta série de conjecturas, ao que parece, a manutenção das desigualdades socioeconômicas pode ser vista como uma estratégia de fortalecimento do modelo econômico atual, estabelecidas pelas estruturas mais conservadoras, preocupadas em manter o *establishment*⁹. Sendo a informação, a matéria-prima do conhecimento, a protagonista principal na produção da riqueza, na contribuição para o bem estar e da qualidade de vida dos cidadãos, a incapacidade em sua busca, produção e distribuição fortalecerão as disparidades socioeconômicas.

Podemos verificar estas ocorrências ao analisarmos os projetos de promoção da inclusão digital oferecidos pelos países mais desenvolvidos, por meio de suas fundações e organizações internacionais, aos países em desenvolvimento ou não desenvolvidos, através de programas de inserção das NTICE.

Para ilustrarmos o que acabamos de afirmar, transcrevo parte das considerações finais, de Warschauer (2006), quando ele expõe o relato de uma coordenadora de uma organização comunitária, que recebeu um telecentro através de um projeto de implantação de telecentros de certa Fundação. Sua função era a de prover todos os dispositivos computacionais (computadores) e a conectividade com a internet. Porém, a construção do conteúdo dos cursos oferecidos neste telecentro não passava pela apreciação de nenhum dos coordenadores da organização comunitária. Portanto, não refletiam os anseios da comunidade. Eram baseados na reprodução do uso de programas e sistemas, de forma instrumentalizada, sem se importar com o modo como estes poderiam transformar a vida destas pessoas.

No relato, a coordenadora da organização comunitária relata a preocupação com os rumos tomados pelo telecentro implantado em sua organização comunitária: “Ele [o representante dos financiadores externos do projeto] quer atingir números; nós queremos atingir pessoas”. Perguntada sobre o significado desta afirmação, ela respondeu que estavam sendo pressionados pelo representante do projeto, que cobrava dela acelerar a execução dos cursos e oferece-los a uma parcela maior da comunidade. Ele precisava apresentar os resultados para

⁹ Termo que define a ordem social estabelecida. Ou a parcela de indivíduos que possuem influencia ou poder sobre esta ordem social. In: PRIBERAM: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. **Establishment**. Disponível em <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=establishment>>. Acesso em 05.jan.2013.

financiadores externos. Ela estava preocupada em oferecer cursos que realmente possibilitassem alguma transformação na vida dessas pessoas.

Ao que tudo indica, este é o perfil da inclusão digital no Brasil e no mundo, a partir da percepção de pesquisadores do tema, o qual reflete a existência de um grande “abismo” digital, presente em nações de baixa ou má distribuição de renda, e sobre o qual temos muito pouca ou nenhuma ideia. O uso das NTICE para promover um mundo igualitário ainda está em um estágio muito primitivo, demasiado incipiente. Acreditamos que aos poucos, esta revolução alcançará àqueles que dela necessita, e a partir daí, é uma questão de tempo até que observamos mudanças significativas na sociedade global.

2.2. Os impactos da inclusão digital nos indivíduos e na sociedade

Visto que há uma relação intrínseca entre o indivíduo e a sociedade, quaisquer modificações que ocorram em um, afetarão de forma significativa o outro. De um modo recíproco, a sociedade, por meio de suas políticas governamentais, deve fomentar a execução de programas de promoção da inclusão digital e, deste modo, o indivíduo conseguirá obter mais sucesso em ações permeadas pelas NTICE, garantir o acesso ao exercício pleno de sua cidadania. Com isso, se garante o exercício da democracia e o retorno para a sociedade vai para além do aspecto econômico.

Os impactos mais visíveis estão diretamente ligados às condições socioeconômicas, ao nível de riqueza produzida no país, à distribuição de renda e às oportunidades. A ausência total ou parcial da inclusão digital, em um mercado totalmente impregnado pelo uso das NTICE, é fator complicador na obtenção de melhores empregos, e conseqüentemente, de melhoria nas condições de vida do indivíduo.

“A pobreza não é um fenômeno isolado”, afirma Sorj e Guedes (2005, p.102). É definida e percebida pelos níveis de desenvolvimento cultural, tecnológico e político de cada sociedade. E decorre, geralmente, da capacidade de ter e usufruir de um gama de produtos.

Sorj e Guedes (2005) explicam que o fenômeno se apresenta sob o seguinte contexto:

Como o ciclo de acesso a novos produtos começa com os ricos e se estende aos pobres após um tempo mais ou menos longo (e que nem sempre se completa), há um aumento da igualdade. Os ricos são os primeiros a usufruir as vantagens do uso e/ou domínio dos novos

produtos no mercado de trabalho, enquanto a falta destes aumenta as desvantagens dos grupos excluídos (p.102).

E ainda completam, “Em ambos os casos, os novos produtos TICs aumentam, em princípio, a pobreza e a exclusão digital” (p.102).

2.3. Indicadores da inclusão digital

Há muito tempo, a inclusão digital deixou de ser definida ou conceituada com base em indicadores, mas não há como negar que deve existir alguma estratégia de avaliação que nos possibilite identificar o nível da inclusão digital de determinado indivíduo. E deste modo, verificar quais ações podem ser aplicadas de forma a dirimir ou eliminar esta problemática.

Miranda (2010) teve a iniciativa de buscar indicadores para avaliar as políticas públicas de promoção da inclusão digital e com isso, buscar os conceitos, ainda que sintetizados, de inclusão e exclusão digital e a controvérsia sobre as competências informacionais necessárias para que a inclusão digital ocorra. Porém, acabou esbarrando em um problema que parece ser corriqueiro nas políticas públicas pensadas e executadas no país: a falta de um planejamento.

O governo federal executava, em 2010, vinte e três estratégias de inclusão digital. Mas, segundo Miranda (2010), seus

[...] objetivos, apesar de terem um foco específico, não se complementam; os resultados de uma ação podem, mas nem sempre servem de insumo para outra ação; não há comunicação entre os gestores e responsáveis pelas ações. [...] Cada ação possui metas que não estão relacionadas a um indicador ou objetivo, o que não permite aferir os resultados dessas políticas de inclusão digital. Deve-se destacar que o ingresso do Brasil em uma sociedade da informação pressupõe um trabalho de formação sólida de educação para que haja a inclusão social, atividade que deveria estar sob a responsabilidade do Ministério da Educação (p.31).

Partindo desta ideia, Januzzi (2003, citado por MIRANDA, 2010, p.15) destaca que, “os indicadores possuem [...] limitações”. E continua, afirmando que uma limitação se refere à aplicação do conceito representado pelo indicador, ou seja, são percepções, suscetível à ideologia ou características de quem os produziu.

Neste caso, usaremos os indicadores que nos foram fornecidos pelos tutores do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores por meio de uma pesquisa exploratória. Esses indicadores foram, posteriormente, apresentados aos cursistas de modo que estes pudessem confirmá-los e validá-los. Portanto, é perfeitamente aceitável que os apresentemos aqui, levando em consideração que foram levantados em uma proposta onde a inclusão digital era um pré-requisito não declarado, pois não era oferecido pelo curso. O curso é parte de um programa de governo que se destinava a promoção da formação continuada de professores, cujo objetivo era a formação de melhores gestores escolares.

O primeiro indicador levantado estava voltado para as estratégias de ensino aprendizagem presentes na modalidade de Educação à Distância. Elas estão voltadas para construção autônoma do conhecimento, para as interações comunicacionais em ambientes colaborativos online, nas relações educacionais mediadas pelas NTICE. Apesar de voltados para a promoção da formação continuada de professores, este indicador está repleto de conceitos que, na ausência deles, quaisquer ações de inclusão digital estariam incompletas. Pois, em seu contexto, está a informação de que os indivíduos devem estar constantemente imersos no meio digital, desenvolvendo as suas competências e habilidades necessárias para o manejo da tecnologia.

O segundo indicador levantado, está ligado diretamente aos recursos físicos: a posse de dispositivos computacionais e da conectividade com a internet. Apesar de importantes, pois possibilitam o acesso ao ambiente virtual, juntamente com os sistemas e os softwares, já sabemos que é necessário apresentar um conjunto de competências, habilidades e atitudes para tornar o seu uso significativo. Junto com os telecentros, são os indicadores que formam a base da maioria das políticas públicas de promoção da inclusão digital, em vigor atualmente.

O terceiro indicador, na verdade, é composto por duas ideias que são, em tese, representativas para a conceituação do termo: a fluência digital e a competência informacional. Competência Informacional está diretamente ligada aos processos de pesquisa, busca, criação, manejo e distribuição do conhecimento. Fluência digital é ter a capacidade de executar todos estes processos em ambientes completamente virtuais. É reconhecer símbolos e signos (letramento e alfabetização digital) e dar sentido a eles, de modo a avançar efetivamente na construção do conhecimento, na construção de relações comunicacionais, expressivas e informativas. É

apropriar-se de competências e habilidades voltadas para a informação e o conhecimento. É criar identidades. É ter cidadania. É ser um cidadão digital¹⁰.

O próximo fator, fluência escrita e compreensão do objeto escrito (leitura), definem a maneira como o indivíduo se utiliza da linguagem escrita (digitada), onde o reconhecimento dos símbolos e dos significados dará sentido à construção do seu conhecimento, e conseqüentemente, das melhorias em sua condição socioeconômica. O analfabetismo é uma grande barreira à construção de políticas fortes de inclusão digital. Portanto, está diretamente ligada à manutenção das desigualdades sociais, à má distribuição de renda e na ausência de oportunidades. As interfaces das NTICE estão mais evoluídas, de modo a auxiliar essa parcela da população ao inserir possibilidades de acesso facilitado (figuras, imagens, textos curtos e rápidos). Mas, sem oferecer significados aos símbolos e signos, não há como garantir que avançarão de forma crítica, autônoma e libertadora em qualquer ação que envolva o desenvolvimento da cidadania.

Como podemos verificar, mesmo tendo definido uma base sólida de indicadores para a inclusão digital, sempre voltamos para uma conceituação mais ampla, que visualize todo o contexto. Todos estes indicadores têm sua importância e sem a presença de um deles, provavelmente o nível da inclusão digital se apresentaria terrivelmente baixo. Entretanto, somente podemos buscar uma definição da inclusão digital quando esta, impregnada destes indicadores, puder proporcionar aos indivíduos o exercício pleno de sua cidadania, aumentando a produtividade de seu país, gerando riquezas e exterminando desigualdades sociais e econômicas.

¹⁰ Segundo Mossberger, Tolbert e McNeal (2011) são pessoas que utilizam efetivamente as NTICE para interagir com a sociedade, com a política e com o governo. Neste contexto, parafraseiam T.H. Marshall (1949): “cidadania é um status concedido àqueles que são membros plenos da sociedade”.

Capítulo 3

Método de investigação

Para planejar, preparar e executar este projeto, optamos por seguir um modelo estratégico baseado nas orientações de Triviños (2008), segundo seu relato sobre a pesquisa qualitativa: o primeiro passo se constituiu da escolha do problema, a partir de uma inquietação do autor; passou-se, em seguida, a partir da revisão de literatura acerca do tema, a formulação das questões de pesquisa e a definição dos objetivos; planejamos a elaboração da coleta dos dados; por último pensamos na análise dos dados e na existência de um relatório (TRIVIÑOS, 2008 citado por FERREIRA, 2009, p.66).

A Pesquisa pode ser definida, segundo Gil (2010), como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico e que tem por objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Neste contexto, podemos afirmar que a pesquisa social se apresenta como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Para tanto, realidade social deve aqui ser entendida em seu sentido amplo, envolvendo todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais (GIL, 2010, p.26).

3.1. A abordagem qualitativa da pesquisa social

A pesquisa social com abordagem qualitativa surgiu na década de 70, na América Latina, em resposta à necessidade de se verificar os aspectos qualitativos da educação de forma sistematizada, baseada em princípios teóricos claros. Triviños (2008, p.117) defende a ideia de que a quantificação dos fenômenos sociais tem apoio no positivismo e, naturalmente, também no empirismo. As posições qualitativas baseiam-se especialmente na fenomenologia e no marxismo.

Da fenomenologia, temos os conceitos da intencionalidade e de interacionismo. A intencionalidade, para Husserl¹¹, é algo “puramente descritivo, uma peculiaridade íntima de algumas vivências” (TRIVIÑOS, 2008, p.45). Neste sentido, é mais uma investigação sobre as percepções a partir da observação de um objeto do que da essência do próprio objeto. A noção de interacionismo, derivada da Antropologia, defende os significados surgidos a partir das relações entre indivíduo e a sociedade. Alcançou notável desenvolvimento a partir de

¹¹ Edmund Gustav Albrecht Husserl, matemático e filósofo, considerado o pai da fenomenologia. (N.A.)

estudos em salas de aula. O contexto cultural onde se apresentavam os fenômenos permitia, através da interpretação, estabelecer questionamentos, discussões dos pressupostos e uma busca dos significados de intencionalidade do sujeito, frente à realidade (TRIVIÑOS, 2008, p.48).

Do marxismo, extraímos, de forma bem reducionista, as três leis da dialética ou “as leis das conexões universais”, que são resumidas por Engels¹², em:

1 – Lei da passagem da quantidade à qualidade: A qualidade de um objeto é mais bem definida pela “identidade” do objeto. Esta pode ser definida por uma série de fatores, sem os quais, o objeto deixa de sê-lo. Propriedades, estruturas, função e finalidades são os principais indicadores da qualidade de um objeto.

2 – Lei da interpretação dos contrários (Lei da Unidade e “Luta” dos contrários): No desenvolvimento das formações materiais, existem elementos chamados contrários (opostos). Estão interligados de modo que um não existe sem o outro. Esta interação é a fonte genuína do movimento, da transformação do fenômeno. É importante para a definição da identidade dos contrários. Constitui a essência da dialética.

3 – Lei da negação da negação: Se a primeira lei está ligada a “como” ocorre o desenvolvimento e a segunda lei está ligada ao “por que” de ocorrer o desenvolvimento, a Lei da negação da negação nos mostra “quais” as relações entre o antigo e novo no processo de desenvolvimento dos fenômenos. (adaptado de TRIVIÑOS, 2008, p.65).

A escolha pelo método qualitativo como norteador desse trabalho se baseia nas duas noções da realidade: o comportamento humano e a influência do ambiente sobre os atores. Desta forma, associamo-nos, assim, em grande medida, à construção conceitual básica da pesquisa qualitativa que, segundo Triviños (2008, p.120) tem suas práticas fundadas na Sociologia e na Antropologia.

Neste contexto, conseguimos relacionar a investigação acerca da inclusão digital de professores com as cinco características básicas da pesquisa qualitativa propostas por Bogdan e Birten (1982, citados por TRIVIÑOS, 2008, p.128):

¹² Frederich Engels, teórico revolucionário alemão que, junto com Karl Heinrich Marx, fundou o Marxismo. (N.A.)

1. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave”: O ambiente da pesquisa será o Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores, ou seja, vinculado a uma realidade social maior, onde aspectos culturais, socioeconômicos, científicos e acadêmicos darão significado ao fenômeno. Cabe ao pesquisador, a importância de levar em consideração, na sua análise dos dados, esta visão ampla e complexa da realidade social.
2. “A pesquisa qualitativa é descritiva”: Apesar de também poder se apresentar como classificativa, explicativa e exploratória, no caso específico do nosso trabalho, a abordagem da pesquisa qualitativa será descritiva, visto que os dados apresentados pelos investigados são baseados em suas percepções, pessoais e de outrem, sobre um determinado fenômeno.
3. “Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto”: Embora tenha sido identificado o baixo nível de inclusão digital dos cursistas, revelado pela ausência total ou parcial da fluência digital, a análise dos dados foi de extrema relevância na identificação de um conceito inadequado de inclusão digital quando voltado para políticas públicas de promoção da formação continuada de professores.
4. “Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente”: “Os cursistas não possuem um nível de inclusão digital aceitável de modo a lograrem sucesso na conclusão de programas de formação continuada oferecidos na modalidade à distância”. Com o objetivo de confirmar essa premissa com dados empíricos, realizamos uma pesquisa exploratória junto aos tutores participantes das duas ofertas do curso, no Distrito Federal, com a finalidade de levá-los a explicitar os motivos que possam ter contribuído para a configuração deste quadro.
5. “O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa”: A percepção acerca da capacidade de atuação dos cursistas pela via digital, seja pela avaliação dos tutores ou pela confirmação dos pressupostos pelos cursistas, é que dará sentido à construção de uma nova proposta de resignificação de inclusão digital para promoção das políticas públicas voltadas para formação continuada de professores.

Cada pesquisa social possui um objetivo e procedimentos que as diferem entre si. Portanto, coube-nos a tarefa de classificar nossa pesquisa em uma tipologia ou classificação adequada. Duverger (1962, citado por GIL, 2010, p.27), as distingue como: descritiva, classificativa e explicativa. Já Selltiz et al. (1967, citadas por GIL, 2010, p.27) as classifica como: estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que verificam hipóteses casuais (explicativas).

Baseando-nos nas características principais de cada uma dessas possibilidades de agrupamento, elencamos o estudo descritivo como o encaminhamento metodológico de nossa pesquisa. O estudo descritivo é o tipo de abordagem metodológica que foca, essencialmente, no desejo do pesquisador em conhecer as características de determinada população ou fenômeno. Cabe salientar neste ponto que existem pesquisas que, embora classificadas como descritivas a partir de seus objetivos acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias (GIL, 2010, p.28; TRIVIÑOS, 2008, p.110). Estes argumentos tornam plausível a aplicabilidade do estudo descritivo como norteador para este trabalho.

Após a apresentação das características da pesquisa qualitativa, relacionando-as aos objetivos de nosso trabalho, identificamos que a investigação proposta não se limita a classificação dos indicadores para a inclusão digital ideal, mas na verificação de que a ausência de determinado indicador pode ter contribuído com a configuração do quadro apresentado. Por isso, concluímos que o estudo de caso seria o método mais adequado para abordar tal problemática.

3.2. O Estudo de caso

Estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa mais profundamente e foi caracterizado por duas circunstâncias: A natureza e a abrangência da unidade e a complexidade dos suportes teóricos que serviram de norteamento para o trabalho do pesquisador (TRIVIÑOS, 2008, p.133).

Gil (2010, p.57) ainda o caracteriza como sendo um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conceito amplo e detalhado. O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características do todo sobre as suas partes e dos significados para a vida real (YIN, 2001, p.21).

Para Yin (2001, p.32), o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência. Beneficia-se, também, do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Nos estudos de caso, é especialmente importante para Yin (2001, p.42), a presença de cinco componentes em um projeto de pesquisa:

1. As questões de um estudo: para uma estratégia de estudo de caso, questões do tipo “como” e “por que” sejam mais adequadas. No caso de nossa pesquisa, queremos saber “o porquê” da maioria dos cursistas apresentarem problemas em avançar com qualidade suficiente para concluir com sucesso, ações permeadas pelas NTICE voltadas para sua formação continuada, quando estas são oferecidas na modalidade à distância;
2. Suas proposições, quando houver, destinam-se a algo que deve ser estudado dentro do escopo do estudo. Saber o porquê da maioria dos cursistas apresentarem problemas em avançar qualitativamente e concluir um curso de formação continuada a distância mediado pelas NTICE, não apontam diretamente para o que deve ser estudado. Para isso, estabelecemos algumas proposições, tais como: “Grande parte dos cursistas, professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, apresentou dificuldades em avançar com qualidade suficiente em um curso de especialização, a ponto de concluí-lo, quando este é oferecido na modalidade à distância, e mediado pelas NTICE porque devem existir algum fator ou série de fatores que contribuíram para a configuração deste quadro.”. Além de refletir uma importante questão teórica, esta proposição indica onde devemos procurar por informações relevantes;
3. A(s) unidade(s) de análise: Para Yin (2005, p.44), unidade de análise será definida como “as relações sobre o modo pelo qual as questões iniciais da pesquisa foram definidas”. A oferta de cursos na modalidade à distância para formação, inicial e continuada de professores é um fenômeno contemporâneo. Com a aprovação da Lei de Diretrizes Básicas para Educação (Lei n. 9394/96), o uso da educação à distância (EaD) para formação de professores em diferentes níveis de graduação têm se consolidado no Brasil. Em parte, devido às suas características, como a possibilidade

de interação dos participantes, mesmo que distanciados geologicamente, além de possibilitar a oferta de um curso de excelência, seja para professores das grandes metrópoles quanto para professores em locais remotos. Portanto, coube-nos a possibilidade de verificar, na amplitude deste contexto, a problemática da inclusão dos professores da educação básica pública do Distrito Federal.

4. A lógica que une os dados às proposições: Ao coletar as informações sobre os motivos que levaram a maioria dos cursistas, segundo suas percepções, a terem problemas em concluir um curso de especialização à distância, mediado pelas NTICE, existe a possibilidade de que vários fatores sejam explicitados, sendo eles de caráter pessoal, impessoal ou técnicas. Com base na literatura, devemos buscar nesses dados, informações que os liguem às proposições.

5. Critérios para interpretação das descobertas: Não há uma maneira clara de se interpretar as descobertas. O que se espera é que diferentes padrões contrastem de forma que as descobertas possam ser interpretadas em termos de comparação de, pelo menos, duas proposições concorrentes. No nosso estudo, verificamos que muitos indicadores apresentados apontavam para ausência de fluência digital. Verificamos também que, sendo um pré-requisito não declarado, esperava-se que o cursista apresentasse um nível básico de inclusão digital ou que esta se apresentaria durante a participação no curso. Portanto, verificamos uma problemática acerca da inclusão digital destes professores como o principal problema de pesquisa.

Com base nestas afirmações, confirmamos a escolha pelo estudo de caso como a melhor metodologia de nossa pesquisa, faltando-nos apenas escolher pela melhor ferramenta de coleta de dados, com os quais poderemos proceder à coleta e a análise das descobertas.

Dentro das possibilidades de instrumentos de coletas de dados, Yin (2001, p.107), cita seis fontes de evidência, cada uma com os seus pontos fortes e pontos fracos. No quadro abaixo, tentaremos ilustrar cada uma das fontes, de forma resumida:

Quadro 1 - Seis fontes de evidencias: pontos fortes e pontos fracos, adaptados de Yin (2005, p.108):

FONTE DE EVIDÊNCIA	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Estável – pode ser revisada inúmeras vezes; • Discreta – não foi criada como resultado do estudo de caso; • Exata – contém nomes, 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de recuperação – pode ser baixa; • Seletividade tendenciosa, se a coleta não estiver completa; • Relato de visões tendenciosas

Documentação	<p>referências e detalhes exatos de um evento;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampla cobertura – longo espaço de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos. 	<p>– reflete as ideias preconcebidas (desconhecidas) do autor;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acesso – pode ser deliberadamente negado.
Registros em arquivos	<ul style="list-style-type: none"> • [Os mesmos mencionados para documentação]; • Precisos e quantitativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • [Os mesmos mencionados para documentação]; • Acessibilidade aos locais graças a razões particulares.
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Direcionadas - enfocam diretamente o tópico do estudo de caso; • Perceptivas - fornecem inferências casuais percebidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão tendenciosa devido a questões mal elaboradas • Respostas tendenciosas; • Ocorrem imprecisões devido à memória fraca do entrevistado; • Reflexibilidade – o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir.
Observações diretas	<ul style="list-style-type: none"> • Realidade – tratam de acontecimentos em tempo real contextuais – tratam do contexto do evento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consomem muito tempo; • Seletividade – salvo ampla cobertura; • Reflexibilidade – o acontecimento pode acontecer de forma diferenciada porque está sendo observado; • Custo – horas necessárias pelos observadores humanos.
Observação participante	<ul style="list-style-type: none"> • [Os mesmos mencionados para observação direta]; • Perceptiva em relação a comportamentos e razões interpessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> • [Os mesmos mencionados para observação direta]; • Visão tendenciosa devido à manipulação dos eventos por parte do pesquisador.
Artefatos físicos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de percepção em relação a aspectos culturais; • Capacidade de percepção em relação a operações técnicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seletividade; • Disponibilidade;

Fonte: Yin, R.K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2001.

Almeida e Pinto (1981), citados por Salomão (2010), distingue o inquérito por questionário da entrevista, afirmando que

[...]a aplicação do inquérito exclui em alguns casos a relação de comunicação oral entre inquiridor e inquirido (entrevistado), característica da situação de entrevista – é o que se passa nos questionários de administração directa (ou auto-administrados), em que o próprio inquirido regista as suas respostas. Só nos inquéritos de administração indirecta, nos quais é o inquiridor quem formula as perguntas e regista as respostas do inquirido, se estará numa situação semelhante à da entrevista.

Esta técnica é adequada ao estudo extensivo de grandes conjuntos de indivíduos (normalmente através da medida de certos atributos de uma sua amostra representativa), mas tem importantes limitações quanto ao grau de profundidade da informação recolhida (n.p.).

Portanto, embasados nestas informações, utilizaremos o questionário como um instrumento de coleta. A escolha pela metodologia da comunicação mediada por computador será definida no item a seguir.

3.3. A escolha pela utilização de um instrumento de coleta de dados online: A comunicação mediada por computador (CMC) na pesquisa qualitativa

O questionário caracteriza-se por conter um conjunto de itens bem ordenados e bem apresentados. Outra particularidade é a exigência de resposta por escrito e a limitação nas respostas. Observa a necessidade de clareza nas perguntas, além do tamanho, conteúdo e organização, de maneira a motivar o informante (SANTOS, 2003, p.230).

No questionário, a informação coletada pelo estudioso limita-se tão-somente às respostas escritas e preenchidas pelo próprio pesquisado. Trata-se de um instrumento de pesquisa muito popular, utilizado para diversos fins (FACHIN, 2003, p.146).

Para Triviños (2008, p.137), "Verdadeiramente, os questionários [...] são meios 'neutros' que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria". Também, segundo o mesmo autor, os questionários usualmente empregados nos trabalhos positivistas, também podem ser utilizados na pesquisa qualitativa, desde que, na análise/interpretação dos dados sejam priorizados "a atenção especial ao informante, ao observador e às anotações de campo".

Fachin (2003, p.147) nos aconselha, ainda, cautela na escolha do número de questões e na extensão da pergunta, pois se forem muito grandes podem causar o desinteresse do pesquisado. A redação deve ser simples e seguir os procedimentos metodológicos, para que as perguntas sejam rapidamente compreendidas. Devem, também, ser específicas do objeto da pesquisa e claramente formuladas, para não conduzirem a respostas vagas.

Com a universalização e a conseqüente popularização da internet, a comunicação mediada por computadores (Computer-mediated communications – CMC) tem se tornado prática cada vez mais recorrente, e apresenta algumas vantagens sobre a comunicação face-a-face (Face-to-

face communications – FTF) (MANN e STEWART, 2000, P.17, tradução nossa). Para efeito de classificação, agruparemos algumas formas de CMC, levando em consideração o seu tempo de resposta: Síncronos, onde a comunicação é virtualmente instantânea (Mensageiros instantâneos, salas de bate-papo – *chats*, comunicadores de voz e vídeo- Skype, Oovo e similares) e assíncronos, onde a informação fica armazenada para ser resgatada em qualquer tempo (clientes de e-mail, redes sociais digitais, fóruns de discussão, grupos focais).

Esse novo modelo de comunicação, permeado pelas NTICE, suscitou pesquisas sobre como utilizá-las como ferramentas de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. O texto que melhor representa esta proposta de utilizar a CMC voltada para a pesquisa qualitativa é o livro de Chris Mann e Fiona Stewart, *Internet Communication and Qualitative Research: A Handbook for Researching Online*. Publicado pela *SAGE Publications*, em 2000, o livro teve como meta demonstrar as vantagens e os desafios de utilizar a CMC para conduzir pesquisas qualitativas em oposição às conduzidas pelo método FTF (MANN e STEWART, 2000). Como principais vantagens, os autores identificaram:

1. **A extensão do acesso aos participantes:** partindo do pressuposto que tanto pesquisador quanto pesquisado possuam tecnologia apropriada, a CMC permite aos pesquisadores aproveitarem da habilidade que a tecnologia digital propicia ao possibilitá-los transpor a barreira espaço-tempo. Distanciamento geográfico, grandes populações, acessos a locais que promovam a CMC em locais de acesso físico limitado (hospitais, áreas de conflito), pessoas com dificuldade de relacionamento FTF, Grupos de Interesse, etc.
2. **Custo e tempo para conclusão da pesquisa:** Se as condições de presença de computadores e conectividade com a internet estiverem presentes, o custo com a coleta de dados via CMC é a do provedor de internet. Em alguns casos, as *lan houses*, locais com suporte a pontos de internet sem fio, escolas, entre outras instituições públicas e privadas podem oferecer esse serviço de forma gratuita; sem deslocamentos ou viagens; facilidade ao obter, recuperar e processar os dados;
3. **Erradicação do viés na transcrição dos dados:** à medida que os dados se apresentam, já podem ser transcritos e analisados pelo próprio pesquisador, sem o auxílio de outrem.

4. **Facilidade na manipulação dos dados:** Pesquisas qualitativas demandam uma grande organização na sua base de dados. Os dados, quando coletados por meios eletrônicos, podem ser facilmente gerenciados, tarefa que na sua essência, é tediosa e sujeita a erros quando realizadas manualmente. Os clientes de e-mail, por exemplo, são definidos como meios de entrada, armazenamento, processamento e distribuição e recepção, a partir de uma ou de mais contas, de textos digitalizados por meio de uma central de computadores. Mensagens eletrônicas podem ser recuperadas e lidas em monitores de computador, impressas ou armazenadas em discos rígidos. Seus textos podem ser acessados e salvos a qualquer momento por meio de editores de texto ou lidos por outros softwares de análise qualitativa (nVivo®, Sphinx®...).
5. **Respeita a perspectiva do participante:** garante o anonimato; a disponibilidade do não-deslocamento; pode ser respondida a qualquer momento, em qualquer local (que atenda as condições computador/conectividade); possibilidade de angariar opiniões: as pessoas podem responder a questionários online sobre sua percepção sobre quaisquer assuntos, bastando apenas oferecer a sua opinião pessoal sobre os tópicos colocados em discussão; conduz um diálogo fácil e objetivo; fornece um ambiente seguro (adaptado de MANN e STEWART, 2000, p.17-25, tradução nossa).

Há, porém, alguns desafios propostos à metodologia CMC. A primeira delas é o critério discutido acima, nas vantagens, sobre a presença de um dispositivo tecnológico digital com conectividade à internet. Outros desafios são:

1. **Fluência digital por parte do pesquisador:** partimos do pressuposto de que o pesquisador tem certo nível de domínio técnico das NTICE. O nível de expertise desse pesquisador dependerá exclusivamente do método de coleta de dados que ele irá utilizar. Se for o método de coleta de dados for um simples *chat* ou um e-mail, suas habilidades devem ser similares ao de um usuário de programas de processamento de texto (Word for Windows, por exemplo).
2. **Competências, habilidades e atitudes para moderador em Grupos Focais:** Ao participar de conferências com os pesquisados, o moderador deve possuir algumas habilidades técnicas na digitação com teclado alfanumérico. Interagir como participante em alguns grupos poderão prover alguma experiência e treinamento.

3. **Contatos e recrutamento:** estabelecer contatos por meio do método CMC exige não mais que somente uma troca de e-mails. Comunicação em grupos exige uma filiação em um fórum de discussão e/ou a criação de um grupo fechado, específico para o tema de sua pesquisa.
4. **A busca pelos endereços de e-mail:** O caminho mais fácil para se conseguir um endereço de e-mail é perguntando ao portador. Porém, tê-los em sua lista de contatos exige certa cautela – deve ser anotado com muito cuidado, pois, a falta de um caracter, um nome de provedor trocado, ou uma letra mal interpretada – para não correr o risco de ter a sua lista de endereços eletrônicos inutilizada.
5. **Cultivar o espírito de cooperação:** Afinal, deve se esperar que o entrevistado não se utilize da internet ou da CMC com tanto entusiasmo como você lê em estatísticas oficiais.
6. **Habilidades de interação online:** A ausência de um nível mínimo de fluência digital, incluindo habilidades simples como a digitação com teclado, acaba por afastar alguns indivíduos de participar de CMC síncronas, como chats e grupos de discussão ativos. As NTICE abrangem, em seu contexto amplo, a aquisição de um novo tipo de linguagem, da qual dependem de um nível mínimo de alfabetização e letramento digital, que são condições essenciais para que haja a CMC.
7. **Perda de sinal:** Esse é um problema maior para as CMC síncronas, pois, não há como manter um nível ideal de comunicação se há a perda ou atraso na conexão de internet. As falas ou textos ficam fragmentados, aumentando em muito o ruído na comunicação (adaptado de MANN e STEWART, 2000, p.26-30, tradução nossa).

A pesquisa social mediada pelas possibilidades da internet, como enfatizam Lacerda Santos e Firmino (2012) é uma prática

cada vez mais recorrente e que traz uma série de vantagens para o pesquisador, como a economia de tempo e a possibilidade de abranger um público-alvo extenso e/ou disperso [...]. Neste sentido, [...] a pesquisa mediada por computador pode contornar dificuldades e desafios e se revelar altamente vantajosa e produtiva em pesquisa social (p.36).

Tendo, pois, validado o instrumento de coleta de dados, o questionário online, precisávamos de algo que confirmasse a premissa de que os cursistas não possuíam um nível de inclusão digital suficiente para lograrem sucesso em ações de formação continuada permeada pelas NTICE, uma vez que não a possuíam ou não a desenvolveram durante o curso.

A simples aquisição de um dispositivo computacional com possibilidade de conectividade e interação com a internet, não são critérios suficientes para garantir esse nível de inclusão digital, se não houver garantias de que há a presença da fluência digital por parte do usuário.

A pesquisa exploratória foi construída na hipótese de que havia fatores ou conjunto de fatores que contribuíram para que os cursistas apresentassem problemas no aproveitamento do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores. Segundo informações do Centro de Formação Continuada de Professores em Alfabetização e Linguagem (CFORM/UnB), confirmados *à posteriori* pelos textos de Lacerda Santos e Firmino (2012, p.31) e Viana e Aragão (2012, p.13), dos 385 cursistas que participaram efetivamente da segunda turma do curso de especialização, somente 105 conseguiram concluir. Fato este que parece ter acometido também a primeira turma, que teve um índice de aprovação maior devido a uma estratégia diferenciada, mais flexível, por parte de seus tutores.

Sendo um curso cuja inclusão digital era um pré-requisito não declarado, era de se supor que, ou os alunos a possuíam em um nível mínimo aceitável ou a desenvolveriam durante o período de desenvolvimento do curso.

Apresentada por meio de uma única questão aberta, enviada por e-mail, oferecemos aos tutores a oportunidade em externar as suas percepções quanto aos motivos que levaram os cursistas a apresentarem o quadro apresentado. As respostas encaminhadas pelos tutores nos permitiram apontar as seis principais razões para dificuldade dos cursistas ao avançarem com qualidade suficiente para concluírem o curso de especialização: Ausência de conhecimento quanto à metodologia da educação à distância; Ausência de conectividade e/ou de tecnologias digitais; Ausência de fluência digital; Ausência de Competência Informacional; Ausência de fluência na produção escrita e na compreensão da leitura; Problemas na formação inicial do professor;

Este conjunto de fatores pode, sem sombra de dúvidas

ser resumido na questão da insuficiente fluência digital dos professores, conceito que faz alusão à detenção de habilidades básicas para a evolução, com qualidade, em uma sala de aula virtual, à realização de pesquisas de fontes bibliográficas pertinentes por meio de dispositivos de busca, à discussão em fóruns virtuais de forma a agregar valor a temas em debate, à contribuição em processos de elaboração colaborativa de textos, à elaboração de sínteses consistentes, à participação em chats de forma produtiva, à construção de conhecimentos pertinentes, à leitura hipertextual e à compreensão da dinâmica interativa da Internet, entre outros elementos (LACERDA SANTOS e FIRMINO, 2012, p.37).

Tendo concluído ainda que

a grande maioria dos docentes participantes do curso, apesar de terem acesso a computadores e à Internet, não fez prova de uma verdadeira inclusão digital e tampouco desenvolveu fluência digital no decorrer do curso, o que pode justificar a expressiva taxa de insucesso na formação (LACERDA SANTOS e FIRMINO, 2012, p.37).

Ao confirmar a premissa, a pesquisa exploratória realizada com os tutores do curso de especialização, mesmo que breve, ofereceu elementos que poderão contribuir para construção de uma nova proposta de conceituação da inclusão digital voltada para construção de políticas públicas de formação continuada de professores, quando estas forem oferecidas na modalidade à distância, que é o objetivo a ser alcançado após a conclusão deste trabalho.

A partir deste ponto, já havíamos concluído duas etapas da sistematização construída para a metodologia de nossa pesquisa: A delimitação do problema de pesquisa e a aquisição de informações, até então inexistentes, quanto ao tema a ser pesquisado. Para sistematização de nossa pesquisa, embasamo-nos em torno de 5 etapas, a saber: delimitação do problema de pesquisa; constatação acerca da inexistência de investigações sobre o tema, o que justificou a realização da pesquisa exploratória; formatação da metodologia de coleta dos dados; coleta de dados; análise dos dados e elaboração de conclusões.

Quanto à formatação da metodologia da coleta de dados, optamos por continuar na metodologia oferecida por Mann e Stewart (2000) quanto ao uso da CMC, e mantivemos o questionário online (apresentado na sua íntegra, no Apêndice “B” deste trabalho).

A pesquisa seria voltada, a partir deste momento, na validação dos indicadores oferecidos pelos tutores¹³, empírica e teoricamente, além da busca e validação de novos indicadores que porventura sejam apresentados pelos cursistas.

Do mesmo modo como aconteceu na pesquisa exploratória, entramos em contato com os responsáveis pelo CFORM/UnB que, gentil e prontamente, assim como na abordagem aos tutores, nos ofereceu a listagem de e-mails dos cursistas sob a legítima alegação de que seu uso era único e exclusivamente para fins acadêmicos. Uma nova conta de e-mail foi aberta, de forma que os dados que fossem coletados servissem única e exclusivamente à pesquisa. O corpo do e-mail foi construído de modo que pudesse fornecer o máximo de informações quanto à validade da pesquisa, sua proposta e objetivos.

¹³ Cf. Anexo “A”, p. 97-106.

Com o objetivo de construir um instrumento de coleta de dados que pudesse ser recebido de modo a evitar a rejeição inicial do entrevistado, verificamos que a primeira coisa a ser discutida era sobre como preencheríamos o campo “Assunto”.

Com o advento, universalização e popularização da internet, cresceram também os riscos em utilizar-se das CMC. E-mails indesejados (*SPAM*), vírus de computador, capturadores de senhas (e por vezes, de todo o material digitado no computador!), trojans ou cavalos-de-tróia¹⁴. Este argumento *per si* já justificaria toda a nossa cautela, mas estávamos preocupados também em construir um texto que além de parecer confiável, prezasse pela empatia como o entrevistado. Portanto, criamos um texto simples, mas objetivo, e que passasse a impressão de lógica com algo próximo ou conhecido do cursista. Neste caso, o elemento mais próximo entre nós, investigadores, e os cursistas era o termo “Curso de Especialização em Gestão Escolar”. Deste modo, o campo “Assunto” foi preenchido com o texto: “Curso de Especialização em Gestão Escolar – Pesquisa”.

O próximo passo estava relacionado diretamente ao corpo do e-mail. Nele constavam as seguintes informações: breve apresentação do pesquisador, de sua pretensão acadêmica, do orientador, e do tema da pesquisa; apresentação da justificativa da pesquisa e percepção dos tutores quanto à “ausência da fluência digital dos cursistas”; Apresentação dos indicadores oferecidos pelos tutores, seguido de um breve relato. Em seguida, vinha especificado o objetivo principal da pesquisa. Um pedido para confirmação ou refutação dos indicadores apresentados pelos tutores, além da oferta de acréscimo de novos indicadores, segundo a percepção de cada cursista. Finalmente, indicávamos o endereço de e-mail para onde a resposta deve ser encaminhada precedida da informação que não era necessária a identificação, garantindo não somente o anonimato, mas evitando a possibilidade de uma contaminação, visto que era possível que o pesquisador conhecesse algum dos entrevistados.

Dando continuidade encaminhamento metodológico que escolhemos, passaremos à coleta de dados. No próximo capítulo, faremos uma descrição do processo de coleta de dados com base nas vantagens e desafios apresentados no item 3.3.

¹⁴ Programas que facilitam o acesso de pessoas intrusas aos seus dados, de modo similar ao modo como os gregos tomaram a cidade de Tróia, inserindo um cavalo de madeira, grande o suficiente para conter vários gregos em seu interior, o que facilitou o acesso à cidade murada. (N.A)

Capítulo 4

Análise dos dados coletados

Segundo Triviños (2008, p.137) o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a coleta de dados, num instante deixa de ser a principal fonte para a busca de informações, e esta responsabilidade é transferida para a análise de dados. Não obstante, a coleta e a análise de dados são tão vitais na pesquisa qualitativa justamente pela necessidade de enfoques aprofundados.

Devido à multiplicidade de técnicas que são aceitas para realização de seu estudo, cabe ao investigador se permitir o uso da “Técnica da triangulação na Coleta dos Dados”. Essa “técnica” tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a macrorrealidade social (TRIVIÑOS, 2008, p.138).

De forma resumida, Triviños (2008, p.139) tentou descrevê-la da seguinte maneira: processos e produtos centrados no sujeito: por parte do pesquisador, averigua as ações dos sujeitos; por parte do Sujeito, quando construídas por ele mesmo (diários, autobiografias, etc); elementos produzidos pelo meio do sujeito: aqui estão os documentos, os instrumentos legais, os instrumentos oficiais, etc; e, por fim, os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito: representado pelos meios de produção, às forças e as relações de produção, à propriedade dos meios de produção e às classes sociais.

Para validar os indicadores apresentados pelos tutores¹⁵, conseguimos a listagem de e-mail de 380 cursistas, que supostamente estariam ativos. Os e-mails dos cursistas foram divididos e agrupados em grupos de forma a facilitar o envio. A mensagem era enviada em nome do primeiro participante listado no grupo e os demais eram colocados nas Cópias Carbono (CC) e na Cópia Carbono Oculta (CCO), por meio de um endereço de e-mail criado exclusivamente para a coleta de dados (emiliofirmينو@hotmail.com) com a seguinte sistematização:

¹⁵ Cf. Anexo “A”, p. 97-106.

Tabela 2 – Sistematização das estratégias de entrega da pesquisa online oferecida aos cursistas, via e-mail:

Estratégia n°	Quantidade de cursistas em cada grupo (Quantidade de grupos)	Campo “Assunto”
Estratégia 1	Grupos de 38 participantes (10 grupos)	“Curso de Especialização em Gestão Escolar – Pesquisa”
Estratégia 2	Grupos de 10 participantes (38 grupos)	“Curso de Especialização em Gestão Escolar – Pesquisa”
Estratégia 3	Grupos de 5 participantes (76 grupos)	“Reenvio de convite para a pesquisa – Curso de Especialização em Gestão Escolar”.

Ao iniciarmos o processo de envio da pesquisa online (Estratégia 1), nos deparamos com um fato que, à primeira vista, pareceu-nos curioso. Imediatamente ao envio da pesquisa para o primeiro grupo, acusamos o recebimento de um número significativo de devoluções pelo servidor (*Postmaster – Delivery Status Notification*). Somente no primeiro minuto após o envio do e-mail para o último grupo, já acusávamos o recebimento de 66 notificações de devolução pelo servidor. E durante todo o processo de envio, acusamos por diversas vezes o mesmo motivo para devoluções pelo servidor. No intuito de diminuir os possíveis erros por digitação na lista de contatos composta pelos e-mails dos cursistas, realizamos uma segunda verificação (Ver item 4, no parágrafo sobre os “desafios propostos à metodologia da pesquisa por meio da CMC”, na p.66 deste trabalho).

Na primeira semana de envio dos e-mails (Estratégia 1), não houve resposta de nenhum cursista. Talvez porque não tivéssemos levado em consideração que alguns servidores de e-mail possuíam filtros anti-SPAM¹⁶. Assumindo a possibilidade de falha humana por parte do pesquisador e corrigidos os vieses, traçamos uma segunda estratégia de envio (Estratégia 2).

Nos primeiros dias após a execução da segunda estratégia, recebemos o retorno de 14 cursistas. Mas ainda havia um número muito alto de devoluções pelo servidor. Partindo do pressuposto que uma nova estratégia traria um novo significado ao resultado da pesquisa, traçamos um novo plano de envio (Estratégia 3) de modo a garantir que a possibilidade de

¹⁶ SPAM: São e-mails não solicitados, que geralmente são enviados para um grande número de pessoas. As políticas anti-SPAM procuram garantir que esse tipo de envio seja coibido, seja por meio de filtros, denúncias ou até mesmo pelo desligamento do endereço de e-mail remetente (N.A.)

vieses por parte do pesquisador pudesse ser reduzido ou eliminado. Ainda assim, continuamos a receber muitos alertas de devolução pelo servidor, mas também acusamos o recebimento de mais 6 e-mails, totalizando uma amostra total de 21 e-mails, considerada significativa para esta pesquisa.

Cabe neste contexto, ressaltar e analisar alguns fatos: 1 - vários cursistas já haviam desistido do curso; 2 – se o problema principal era na inclusão digital, qual seria a possibilidade de um cursista, não concluinte, utilizar a ferramenta para responder uma questão aberta; 3 – a maioria dos cursistas somente utilizava o e-mail, disponibilizado pela CFORM/UnB, para o curso. Não o tendo concluído, não mais o utilizou; e por último, 4 – se suas atribuições como gestores os impossibilitaram de ter um aproveitamento significativo em um curso de formação continuada, por que teriam, em tempo hábil para conclusão desta pesquisa, a disponibilidade de responder a esta ferramenta.

Desta forma, não temos dúvida que o quantitativo de cursistas apresentado pela amostra, esta quantitativamente significativa, e mais, seus relatos dão significado a toda a problemática da inclusão digital de professores, em conformidade com o encaminhamento metodológico escolhido.

Dando continuidade à nossa pesquisa, nada mais adequado que buscar na análise de conteúdo, método que, sob a ótica de Bardin (1977), nos oferece melhores subsídios para o tratamento destes dados. Este método é recomendado, pois “se presta para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” e, para o “desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentem com a devida clareza” (BARDIN, 1977 citado por TRIVINÕS, 2008, p.159).

A análise de conteúdos é “um conjunto de técnicas de análise de das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens” (BARDIN, 1977 citado por TRIVINÕS, 2008, p.160).

A sistematização e a análise dos dados são consideradas de extrema importância para pesquisa, assim como a coleta de dados o foi, em determinado momento, pois é através destes métodos que podemos organizar e resumir os dados de forma tal que possam fornecer as respostas para o problema proposto para a investigação (GIL, 2010, p.156).

Gil (2008, p.156) sugere ainda uma sistematização, de forma a sintetizar o conteúdo das várias formas que podem assumir os processos de análise e interpretação dos dados: Estabelecimento de categorias; codificação; tabulação; análise estatística dos dados; avaliação das generalizações obtidas com os dados; inferências das relações casuais; e, interpretação dos dados.

A análise dos dados recebidos por meio do questionário online¹⁷ nos permitiu verificar que os indicadores apresentados pelos tutores¹⁸ foram determinantes para configurar a ausência da fluência digital por parte dos cursistas, sendo que, desta forma, podemos confirmar a nossa proposição. Desta forma, a configuração dos indicadores se apresentou idêntica a que foi proposta no questionário. Continuando, a partir da proposta de sistematização do parágrafo acima, passaremos para a codificação. A codificação está mais presente em pesquisas quantitativas, não havendo, portanto, a necessidade de utilizarmos esta etapa da sistematização.

Próximo passo, a tabulação dos dados é nada mais do que a tentativa de agrupar e contar os casos que estão presentes nas várias categorias de análise. Consiste na contagem da frequência das categorias de cada conjunto (tabulação marginal). Neste caso, a tabulação permitiu que pudéssemos avaliar e processar os diversos discursos e percepções e categorizá-los nos indicadores apresentados pelos tutores e, até aqui, corroborados pelos cursistas.

Como pode ser verificada, a sistematização é apenas didática e os suas partes se desenvolvem para compor um todo. O gráfico 1 servirá para apresentarmos os indicadores e a frequência com que foram apresentados, de acordo com a percepção dos cursistas do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores.

Do mesmo modo que a codificação, a análise estatística dos dados não teria muita validade nesta pesquisa visto que, em uma análise mais aprofundada dos indicadores, não é a frequência dos indicadores que permitirá obter qualquer conclusão.

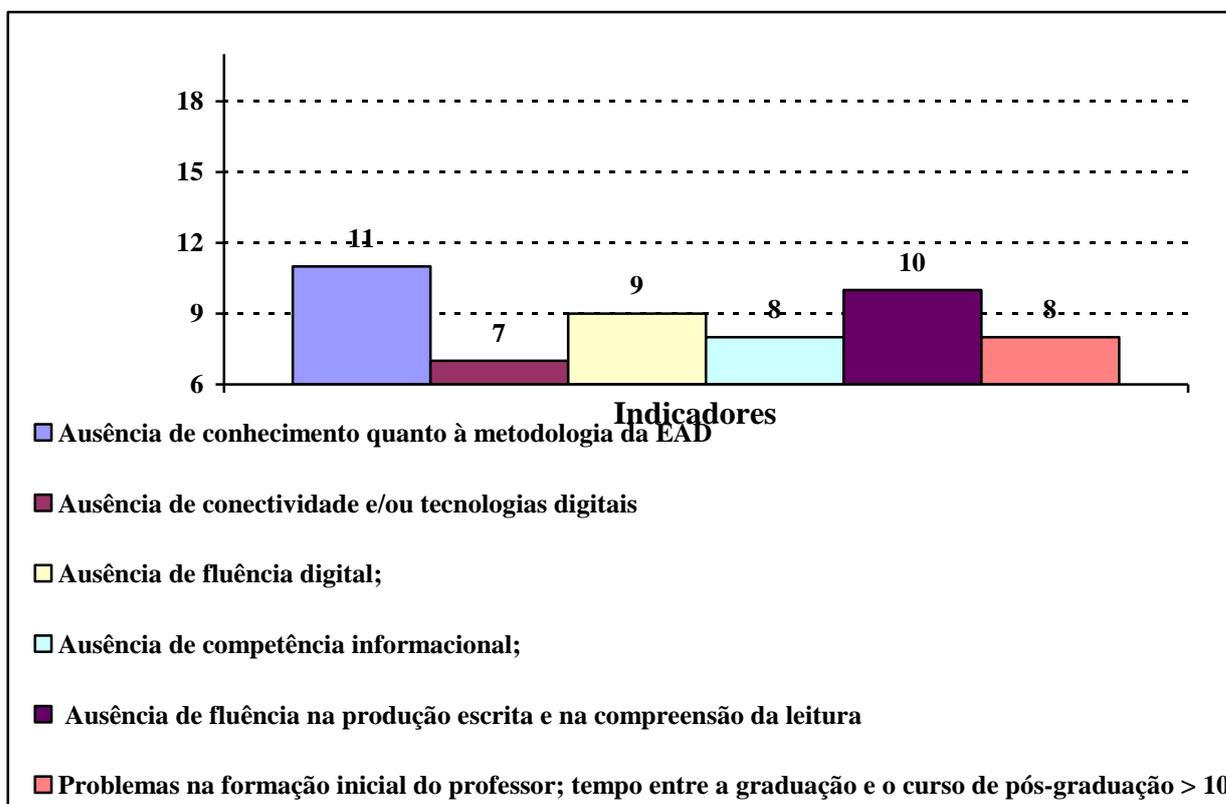
A avaliação das generalizações, que estão presentes em todas as respostas, é que, segundo a metodologia escolhida, pôde ser capaz de nos permitir criar relações casuais entre o nosso pressuposto (a ausência total ou parcial da fluência digital) e o fato observado (o baixo índice de conclusão do curso de especialização pela maioria dos cursistas), visto que, no caso de uma

¹⁷ Cf. Anexo “B”. p.107-117.

¹⁸ Cf. Tabela 1. p.39.

ação de formação continuada mediada pelas NTICE e oferecida na modalidade à distância, a inclusão digital era um pré-requisito não declarado.

Gráfico 1 – Indicadores apresentados pelos cursistas, de acordo com a frequência em que eram citados (N=21):



Cabe, a partir deste ponto, apresentar os dados, que a partir de um período de análise e de discussão, nos levou a apresentar os seguintes fatos:

- ausência de conhecimento quanto à metodologia da educação à distância – A dificuldade dos cursistas em manterem uma frequência regular e sistematizada da navegabilidade no interior do ambiente digital, tempo suficiente para que pudesse adquirir ou aprimorar as habilidades necessárias para a atuação efetiva e significativa em um ambiente de EaD, como aprendizagem colaborativa e construção autônoma de seu conhecimento, a partir de situações de interação e de pesquisa.
- ausência de conectividade e/ou de tecnologias digitais – Mesmo de modo indireto, esse indicador nos revela muito sobre a inclusão digital do indivíduo. Apesar de nossa experiência quanto à inclusão digital não se focar na presença de hardwares, softwares e conectividade com a internet, seria impossível conduzir uma proposta de educação

mediada pelas NTICE sem a presença destes componentes, na medida em que são condições básicas para o acesso ao mundo virtual.

- ausência de fluência digital, ausência de competência informacional, ausência de fluência na produção escrita e na compreensão da leitura: Ligados intimamente por meio de sua conceituação, quando visualizados de uma maneira mais ampla, a fluência digital e a competência informacional são, na verdade, o conjunto de competências, habilidades e atitudes que quando bem desenvolvidas, permitirão ao indivíduo adquirir um nível ótimo de inclusão digital. As habilidades de leitura e escrita permitirão a construção do significado do texto, a partir da vivência do leitor, da proposta do autor, do significado que está sendo buscado no texto e do que se sabe sobre a linguagem. É saber lidar com um novo modelo de informação, comunicação e expressão; Saber onde e como pesquisar, processando esta informação de modo a poder utilizá-la como conhecimento; Saber gerenciar e difundir conhecimentos, fazendo uso da CMC; adquirir e aprimorar habilidades técnicas, como, digitar em um teclado, manipular um editor de textos, abrir uma conta de e-mail, são alguns exemplos de como esses indicadores estão, de fato, interligados entre si e aos outros indicadores.
- problemas na formação inicial do professor; tempo entre a conclusão da graduação e o início da pós-graduação maior do que 10 anos – Além das competências, habilidades e atitudes necessárias para caracterizar e qualificar um bom educador, as reivindicações da nova sociedade exigem deste profissional, um nível de inclusão digital que os possibilitem obter sucesso em ações permeadas pelas NTICE, incluindo atuações efetivas e significativas na construção da inclusão digital de seus alunos.

Desta forma, verificamos que este grupo de indicadores é suficiente para indicar uma problemática na inclusão digital de professores, através da análise dos dados apresentados pela pesquisa e que aponta para uma ausência total ou parcial da fluência digital, elemento considerado o componente intelectual necessário para promover ações educativas bem sucedidas quando mediadas pelas NTICE.

Outro ponto a ser verificado, volta-se para uma análise da atitude do educador em não buscar apropriar-se das tecnologias em processos educacionais, nem se esforçarem em adquiri-las durante a participação em um curso de qualificação docente.

Por trás disso, podemos, ainda, verificar a inadequação na implantação dos programas governamentais de promoção da inclusão digital, cuja ênfase, como foi dito anteriormente, está na aquisição de equipamentos e sistemas e não na formação dos sujeitos.

Capítulo 5

Elaboração de conclusões

Essa dissertação buscou explorar um tema de ampla relevância para os dias atuais: a inclusão digital e sua conceituação. Em uma sociedade cuja informação e conhecimento são a matéria-prima e o produto dos meios de produção atual, chegando ao ponto de denominarmos este período de “Sociedade da Informação”.

A apropriação do conhecimento e da informação por si não é garantia de promover as melhorias necessárias para avançar social e economicamente na sociedade. Somente o uso consciente e efetivo poderá garantir sucesso educacional e melhores oportunidades de emprego. Em termos globais, uma melhor educação concebendo melhores cidadãos, propiciará uma melhor gestão da renda, menor disparidade social e consequente aumento na geração de riquezas para o país.

Entretanto, as políticas de promoção da inclusão digital brasileiras estão voltadas, basicamente, para a democratização do acesso às NTICE a partir de duas frentes: garantindo o acesso aos dispositivos computacionais, através de incentivos para aquisição, ou na presença de telecentros nas comunidades com menor distribuição de renda, e, ainda, por meio de programas de ampliação da banda larga à internet (conectividade).

O conceito de inclusão digital implícito em políticas públicas de inclusão digital, atualmente, não leva em consideração a assimilação de competências e habilidades necessárias para que os indivíduos obtenham sucesso em quaisquer ações mediadas pelas NTICE. Seja em ações voltadas para o relacionamento, para formação profissional, para o exercício pleno da cidadania, ou em ações voltadas para sua formação acadêmica, inicial ou continuada.

Sua concepção está baseada em esforços do Governo Federal em universalizar a penetração das NTICE em todas as esferas sociais. Desta forma, acredita-se que, a posse de equipamentos e sistemas aliados a programas de ampliação da oferta de internet, é suficiente para a inclusão digital destes indivíduos. Não verificam, entretanto, a qualidade do acesso.

Não é bom para nenhum país que haja tanta desigualdade social e tanta desigualdade na distribuição de renda. É sabido que isso interfere diretamente no desenvolvimento social e no crescimento econômico. As NTICE têm influência direta, como já enfatizamos diversas vezes nesta dissertação, na qualidade dos indicadores de avanço socioeconômico de uma sociedade. Porém, ainda vivemos sobre a égide do capitalismo e a Sociedade da Informação, foi uma das bases da reestruturação deste modelo econômico. Portanto, por meio de uma visão extremamente míope, algumas sociedades, ditas mais avançadas e desenvolvidas, com certeza

possuem interesse em manter a oferta de inclusão digital dentro desta concepção. É bom para quem produz as máquinas e é bom para os provedores dos serviços de internet. Porém, não é bom para os países que sofrem com as mazelas sociais e cuja participação social é mínima, ficando para o Estado, o ônus de políticas ineficazes e sem objetivos reais.

Essas políticas públicas de inclusão digital têm implícitas em si o conceito de um indivíduo cuja inclusão digital já está presente em níveis significativos ou que ela será construída durante seu projeto de implantação e execução, até a sua conclusão. Não conseguem ou não querem se apropriar do conceito de que há, de fato, a necessidade de se construir novas linguagens, atitudes e estratégias para que o uso destas NTICE seja significativo para o sucesso nestas ações.

E no campo educacional, ainda existe um agravante: sendo os educadores os responsáveis pela formação destes novos cidadãos, ativos, críticos e transformadores, está implícita na função social da escola, a responsabilidade de atuar, efetiva e significativamente, na inclusão digital de seus alunos.

Infelizmente, a falta de planejamento, a pulverização das políticas públicas de inclusão digital entre vários entes públicos, de cunho social, político e educacionais, com objetivos diversos e diferenciados, poderá causar entraves maiores na inserção efetiva das NTICE em todos os segmentos da sociedade brasileira. Como inclusão digital pressupõe inclusão social, a efetiva inserção das NTICE, baseada em um contexto mais amplo, deve estar presente nas regiões mais necessitadas, onde a baixa escolaridade, a baixa renda e as diferenças sociais são mais presentes, de modo a garantir a participação crítica e ativa desta parcela na construção da sua própria cidadania.

No âmbito educacional, a inserção das NTICE tem sido dificultada pelos próprios professores. Alguns destes “imigrantes digitais” temem por um “choque de autoridade”, de modo que as competências, habilidades e atitudes apresentadas pelos alunos são confundidas com indisciplina.

Os efeitos desse distanciamento dos educadores das novas tecnologias já podem ser verificados em relação ao aproveitamento significativo dos cursos de formação continuada, quando estes são oferecidos na modalidade a distância quando mediados pelas NTICE. Sem uma política pública de inclusão digital de professores efetiva, alicerçadas na aquisição de equipamentos e sistemas e na ampliação da banda larga, as políticas públicas de formação de

professores acabam apresentando a inclusão digital como pré-requisito não declarado, baseados na premissa de que os professores já a possuem ou a desenvolverão durante a participação no curso.

Para tanto, validamos e confirmamos uma série de indicadores apresentados pelos tutores do curso em uma pesquisa exploratória, empiricamente, por meio de uma consulta aos alunos do curso e, teoricamente, por meio de uma revisão de literatura.

Estes indicadores, como verificamos e confirmamos, estariam ligados à inclusão digital e contribuíram de forma significativa para o baixo aproveitamento do curso apresentado pelos gestores educacionais.

Em cada descoberta, utilizamo-nos do referencial teórico existente para podermos oferecer um embasamento consistente nos argumentos e assim, podermos estar preparados para apresentar uma proposta de ressignificação do conceito de inclusão digital quando implícitas em políticas públicas, tanto de democratização e ampliação da inclusão digital, quanto quando estiverem presentes em políticas públicas de formação de professores.

Nisso, identificamos os seguintes elementos, da inclusão digital, e que não estavam presentes, parcialmente ou em sua totalidade, nas competências, habilidades e atitudes apresentadas pelos cursistas:

- 1 - Desconhecimento da metodologia da EaD: E, em consequência, das características que permeiam as NTICE, como agilidade na troca de informações, aprendizado colaborativo, interações educativas entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, construção autônoma do conhecimento;
- 2 – Ausência de dispositivos computacionais/conectividade: importantes, porém não são significativos quando se apresentam isolados da construção de significados para as informações adquiridas, transformando-as em conhecimento;
- 3 – Nível insuficiente de fluência digital: sem a qual, não há como utilizar de modo efetivo, criativo e transformador, as NTICE. Incapaz de traduzir de modo inteligível os símbolos e signos presentes no ambiente virtual e no manejo das NTICE, não há como extrair os significados das informações, e, portanto, não há como transformá-las em conhecimento. Na ausência deste indicador, verificamos um aumento expressivo nas disparidades sociais, devido à dificuldade ou a ineficácia no exercício pelo da

cidadania e no desfrute pleno dos seus direitos. Também promove a diminuição da renda, pela ausência de boas oportunidades comerciais. Visto por uma ótica mais ampla, contribui significativamente na promoção da exclusão social;

4 – Problemas na fluência escrita e compreensão da leitura: O analfabetismo funcional é um fato observado e deve ser combatido de imediato. A presença destes fatores junto a gestores educacionais foi uma surpresa, se verificado que são eles, os responsáveis por liderar os educadores que formarão os futuros cidadãos. Além da função de liderança, há ainda a função de promoção do trabalho colaborativo e multidisciplinar entre os educadores, e ainda, da construção democrática do documento que irá nortear os rumos da escola, o Projeto Político-pedagógico ou “PPP”;

5 – Problemas em sua formação inicial/distanciamento entre sua formação acadêmica e sua formação continuada (>que 10anos): Talvez esteja neste indicador o elemento que demonstre a repulsa do professor em relação à inserção das NTICE no âmbito educacional. Os modelos de ensino conservadores ainda estão muito enraizados e uma mudança de paradigma pressupõe uma mudança de hábitos. Além é claro, de apropriação de todas as competências e habilidades necessárias para o bom desempenho docente: comprometimento, competência (saberes), pensamento crítico, flexibilidade e abertura às mudanças, exigente, quanto à dinâmica na aquisição do conhecimento, interatividade.

Ora, se fomos capazes de identificar elementos que contribuíram efetivamente para o baixo aproveitamento do curso de especialização e validá-los com base na teoria apresentada, podemos afirmar que há problemas também na conceituação atual de inclusão digital de professores quando esta está implícita em programas governamentais de formação continuada de professores.

Como já explicitamos durante o texto, as ações mediadas pelas NTICE exigem do seu usuário uma nova estratégia de abordagem quanto ao modo como a informação, comunicação e expressão são processadas. Sem esta nova abordagem, o mundo virtual é apenas, uma simples transcrição do mundo físico.

No mundo virtual, a CMC nos impõe novos modelos de gerenciamento da informação, e conseqüentemente, da forma como construiremos o novo conhecimento. Novas competências (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (querer fazer) precisam ser construídas.

O aprendizado colaborativo, a autonomia na construção do conhecimento, a interatividade e a aquisição de um mínimo de conhecimento técnico sobre as NTICE são exemplos dos novos saberes, os quais devem, ou pelo menos já deviam ter sido apropriados pelos educadores do séc. XXI.

Visto que estes saberes estão ligados diretamente ao acesso à informação, seu gerenciamento, produção e distribuição, uma das habilidades a serem dominadas pelos professores é o novo modelo de comunicação e expressão imposto pelas NTICE. Uma nova linguagem, se podemos assim resumir. É de se supor, portanto, que esta nova “língua” esteja intimamente ligada aos processos comunicativos e expressivos presentes na CMC, sejam eles síncronos e assíncronos, tais como: chats, fóruns de discussão, redes sociais digitais, mensageiros instantâneos, blogs e e-mails, entre outros. Ou seja, uma vivência educativa totalmente mediada pelas NTICE.

Porém, é de toda evidência que “nossos” cursistas, objetos deste estudo de caso em particular, em sua grande maioria, não possuem ou não construíram competências, habilidades e, principalmente, as atitudes necessárias para que pudessem obter melhores índices no aproveitamento do curso e, conseqüentemente, no alcance dos objetivos de sua formação.

A inclusão digital de professores da educação básica é problemática incontornável para os formuladores de políticas públicas e pesquisadores da área de Educação, Tecnologias e Comunicação. A formação de melhores cidadãos, preparados e capacitados, e que possuam as competências, habilidades e atitudes diferenciadas, necessárias para obter sucesso em ações mediadas pelas NTICE é função principal da escola e somente por meio da escolarização garantiremos a geração de riquezas para o país, melhorando a condição socioeconômica de toda a população.

Grande parte destas NTICE será inserida no ambiente escolar pelos alunos. De forma não sistematizada, os alunos estarão trazendo para o microcosmo que é a escola, as demandas e os anseios da sociedade, cujos aspectos socioeconômicos, políticos e de relações sociais, já foram transformados pelas NTICE.

Não é certo descrevermos com certeza, quais os motivos que levam os professores a apresentarem tamanha rejeição às tecnologias quando voltadas para o processo educacional. Talvez, porque não estejam preparados para uma mudança de paradigma, que modifique de forma tão abrupta o *status quo* mantido pelo sistema. Talvez, porque não confiam mais em

sua formação, visto que, quando existe a presença da tecnologia, os alunos estão muito mais na vanguarda do que eles. O certo é que a sociedade está cobrando dos nossos alunos novas formas de se informarem, comunicarem e expressarem, nas mais diversas relações sociais. E, infelizmente, estas habilidades não estão sendo desenvolvidas por meio do ensino tradicional.

Ações de promoção da inclusão digital destes profissionais poderiam e deveriam estar sendo executadas quando de sua formação inicial.

Portanto, cabe a nós, pesquisadores da área da Educação, propor, para que seja incorporada pelos formuladores de políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica pública em seus projetos futuros, uma nova concepção de inclusão digital na qual a fluência digital de um indivíduo tenha mais significado do que a simples presença de artefatos tecnológicos capazes de se conectar com a internet.

Deste modo, poderemos a garantir a democratização da oferta de programas de formação continuada para professores, que venham a ser significativos para sua qualificação, e que possam atingir um maior número de educadores, incluindo aqueles que têm residência distante dos grandes centros, aliado a um baixo custo de operação. Requisitos apresentados de forma eficaz pela EaD.

Porém, a dificuldade dos professores em avançarem com qualidade em programas de qualificação mediada pelas NTICE diminui ou elimina, deste profissional, a capacidade de reformular conhecimentos, expressar-se criativa e apropriadamente, com a agilidade necessária para acompanhar os desdobramentos das ações cotidianas.

Considerando que os alunos do curso indicaram que seus problemas residiram basicamente em seu baixo nível de fluência digital, um conceito de inclusão digital a servir de base para políticas públicas de formação de professores mediadas pelas NTICE tem que, necessariamente, apontar essa fluência digital como um pré-requisito operacional por parte do alunado.

Deste modo, possibilitaremos ao professor contribuir significativamente na construção da cidadania de seus alunos, e em sua participação ativa na promoção da inclusão social e econômica de seus pares, auxiliando-os na construção de uma sociedade, economicamente competitiva e livre das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sérgio. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação.** In. Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: Fase, 2003. 10p. Disponível em:<http://www.fase.org.br/v2/admin/anexos/acervo/10_Sergio%20Azevedo_06.doc>. Acesso em 04.jan.2013.

BARBOSA, Alexandre F. (coord.) **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2011/Survey on the use of information and communication technologies in Brazil: ICT Households and Enterprises 2011. Edição bilíngue: português/inglês.** tradução Karen Brito Sexton(org.). São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012. 604p.

BARDIN, Laurence. **L'analyse de contenu.** Paris: Presses Universitaires de France. 1997: In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 17. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008. 175p.

BONILLA, Maria Helena Silveira.; OLIVEIRA, Paulo César Souza de. **Inclusão digital: ambigüidades em curso.** In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, Nelson De Luca. (org.). Inclusão digital: polêmica contemporânea. vol.2, Salvador: EDUFBA, 2011. 186p.

BRANDÃO, Marco. **Dimensões da inclusão digital.** São Paulo: All Print Editora, 2010. 73p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar.** Revisado maio 2009. Brasília: MEC/SEB, 2007. 33p.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica. **Um Computador por aluno: a experiência brasileira.** Brasília, 2008. (Série Avaliação de Políticas Públicas, n.1). 195 p.

CASTELLS, Manuel. **O Caos e o Progresso.** Jornal Extra Classe. Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul – SINPRO/RS. 2005. Entrevista concedida a Keli Lynn Boop. Disponível em:<<http://www.sinpro-rs.org.br/extraclasse/mar05/entrevista.asp>>. Acesso em 09 abr. 2012.

_____. **A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. Resenha de: ALVES, Ana Paula Andrade. A Galáxia Internet. 2006. Disponível em:<<http://www.edrev.info/reviews/revp49.pdf>>. Acesso em 06. maio 2012.

_____. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura,** vol.I. Trad. Roneide Venâncio Majer e Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 575p.

CAZELOTO, Edilson. **Inclusão digital: uma visão crítica.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008. 208p.

COSTA, Leonardo Figueiredo. **Novas Tecnologias e Inclusão Digital: criação de um modelo de análise.** In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (org.). Inclusão digital: polêmica contemporânea. v.2, Salvador: EDUFBA, 2011. 186p.

DIAS, Lia Ribeiro. **Inclusão digital como fator de inclusão social**. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (org.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. v.2, Salvador: EDUFBA, 2011. 186p.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **Information Literacy: princípios, filosofia e prática**. Ci. Inf. [online]. vol.32, n.1, p. 23-35. jan/abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0100-19652003000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 19.nov.2011.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 4.ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2003. 200p.

FERREIRA, Amanda de Oliveira.; Souza, Maycon Jefferson José de. **A redefinição do papel da escola e do professor na sociedade atual**. VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 12, n. 3, p.165-175, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/download/781/616>>. Acesso em 19.nov.2011.

FERREIRA. Márcio. **Inclusão digital de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal: um estudo sobre a formação docente**. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília. 2009.

FERREIRA, Mônica Peregrino. **As armadilhas da exclusão: um desafio para à análise**. 2002. 17 p. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/monicaperegrinoferreirat06.rtf>. Acesso em 14 abr. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. 3.reimp. São Paulo: Atlas, 2010. 200 p.

HUNTINGTON, E. D. **Administration of public policy**. SPSS Workshop [online]. 2006. Disponível em: <http://som.csudh.edu/depts/adjunct/ehuntington/PUB304/CHAPT_4_public_policy.htm>. Acesso em 05.jan.2013.

LACERDA SANTOS, Gilberto. **A Função Docente no Contexto da Sociedade Tecnológica**. *Anais do II Congresso Internacional sobre Formação de Professores de Países de Língua e Expressão Portuguesas*. Porto Alegre, UFRS, 1997.

LACERDA SANTOS, Gilberto. [org.]. **Educação continuada a distância de Gestores escolares: subsídios para avaliação de uma política pública**. Brasília: Liber Livros, 2012. 101p.

LACERDA SANTOS, Gilberto.; ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz. **Virtualizando a Escola: migrações docentes rumo à sala de aula virtual**. Brasília: Liber Livros Editora, 2010. 164p.

LACERDA SANTOS, Gilberto; BRAGA, Camila Brasil. **Tablets, laptops, computadores e crianças pequenas: novas linguagens, velhas situações na educação infantil**. Brasília: Liber Livros, 2012. 96p.

LACERDA SANTOS, Gilberto; FIRMINO, Emilio Antonio de Paula. **A inclusão digital de professores da educação básica: sinalizações para a compreensão de um problema**

complexo. In: LACERDA SANTOS, G. [org.]. Educação continuada a distância de Gestores escolares: subsídios para avaliação de uma política pública. Brasília. 2012. 101p.

LEMOS, André; COSTA, Leonardo. **Um modelo de Inclusão digital: o caso da cidade de Salvador.** In: LEMOS, André (org). Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil. Salvador: EDFUBA, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999. 264p.

MANN, Chris; STEWART, Fiona. **Internet Communication and Qualitative Research: A Handbook for Researching Online.** London: SAGE Publications. 2000. 258p.

MELO, Janete Aparecida Pereira. **Saberes e conceitos sobre a inclusão digital.** 2006. 11p. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc010.pdf>>. Acesso em 15.nov.2012.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Novas Tecnologias e Formação de Professores.** In: IV Congresso Ibero-americano de Informática Educativa. 1998. n.p. Disponível em: <<http://ism.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200342414941210m.pdf>>. Acesso em 08.nov.2012.

MIRANDA, Cláudio Zumpichiatte. **O uso de indicadores na avaliação do Programa de Inclusão Digital do Governo Federal.** 2010. 33p. Disponível em: <<http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2055748.PDF>>. Acessado em 22.nov.2012.

PRENSKY, Mark. **Digital Natives, Digital Immigrants.** *On the Horizon.* NCB University Press, vol. 9, nº 5, 2001. 6p. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>>. Acessado: 10. Maio 2012.

SALOMÃO, Virgínia. **Vantagens e Limites de algumas técnicas usadas na pesquisa sociológica.** São Paulo: Blog O Vigilante. Disponível em: <<http://ovigilante.com/2010/03/04/vantagens-e-limites-de-algumas-tecnicas-usadas-na-pesquisa-sociologica>>. 2010. Acessado em 10.nov.2012.

SANTOS, Daniela Barbosa. **Avaliação de habilidades de inclusão digital: uma proposta de instrumento de pesquisa.** 2007. 71f. Monografia (Conclusão de Curso) - Instituto de Ciências Exatas, Departamento de Ciência da Computação, Universidade de Brasília. Brasília. 2007.

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Textos selecionados de métodos e técnicas de pesquisa científica.** 4.ed. Rio de Janeiro: Ed. Impetus, 2003. 363p.

SCHWARZELMÜLLER, Anna Friederika. **Inclusão digital: uma abordagem alternativa.** In: VI CIFORM: Encontro Nacional de Ciência da Informação. 2005, Salvador. Anais do VI CIFORM [online], 2005. n.p. Disponível em: <http://www.cinform.ufba.br/vi_anais/docs/AnnaSchwarzelmuller.pdf>. Acesso em 12 dez. 2011.

SILVA, Rosane Leal da. **O direito à educação na sociedade informacional: desafios postos à Escola em face das novas tecnologias.** In: XIX Encontro Nacional do CONPEDI. 2010, Fortaleza. Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI – Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, 2010. p. 2638 – 2648.

SILVEIRA, Andrea Fernanda. et al. **Caderno de psicologia e políticas públicas.** Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007. 50 p.

SORJ, Bernardo; GUEDES, Luís Eduardo. **Exclusão digital: Problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas.** Novos Estudos. CEBRAP. n. 72, 2005. p.101-117.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão de literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, 2006. p.20-45.

SPOSATI, Aldaíza. **Exclusão social abaixo da linha do Equador.** In: Seminário sobre exclusão social, São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www.dpi.inpe.br/geopro/exclusao/exclusao.pdf>>. Acesso em 03 abr.2012.

SQUIRRA, Sebastião Carlos de Moraes. **Sociedade do Conhecimento.** In: MARQUES DE MELO, José Marques de; SATHLER, Luciano. Direitos à Comunicação na Sociedade da Informação. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2005. P.254-265. Disponível em: <http://www.lucianosathler.pro.br/site/images/conteudo/livros/direito_a_comunicacao/254-265_sociedade_conhecimento_squirra.pdf>. Acesso em 06. maio 2012.

TAKAHASHI, Tadao (org.). **Sociedade da informação no Brasil: livro verde.** Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. 195 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 17. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008. 175 p.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá.; ARAGÃO, Paola de Fátima Soares de. **O Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores: Relato de uma experiência.** In: LACERDA SANTOS, Gilberto (org.). Educação continuada a distância de Gestores escolares: subsídios para avaliação de uma política pública. Brasília. 2012. 101p.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. 319 p.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.** Tradução Daniel Grassi – 2.ed. Porto Alegre: Bookman. 2001

Apêndices

APÊNDICE A – A Pesquisa Exploratória realizada junto aos tutores do Curso de Especialização em Gestão Escolar

Instrumento de Pesquisa – Questionário Online – Estruturação

1. Apresentação do conteúdo e dos objetivos: Campo “Assunto”

Assunto: Curso de Especialização em Gestão Escolar - Pesquisa

2. Apresentação pessoal e dos objetivos do projeto

“Prezados tutores assistentes de turma,

Me dirijo a todos vocês com uma finalidade acadêmica. Estou coordenando uma dissertação de mestrado, cujo tema é a inclusão digital, mais precisamente, os requisitos para que uma pessoa - um professor - seja efetivamente considerada incluída digitalmente, a fim de tirar proveito de situações disponibilizadas no ambiente virtual, como foi o caso desse curso de especialização que se encerra agora.

Temos o pressuposto de que a grande maioria dos alunos do curso não conseguiu fazê-lo inteiramente porque não são incluídos digitalmente no sentido pleno do termo e não dominam ferramentas e linguagens e estratégias que caracterizam uma sala de aula virtual, o que vai desde habilidades básicas de comunicação e expressão, passando pela capacidade de dialogar em fóruns, pela possibilidade de trabalho hipertextual, e indo até fatores como a capacidade de trabalhar sozinho, com disciplina e rigor e etc.

Meu orientando, Emílio Antonio de Paula Firmino, mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, solicita, então, que vocês tenham a gentileza de responder à seguinte questão:

"Partindo do fato de que os gestores, participantes do II Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, promovido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, não conseguiram em sua totalidade, concluí-lo identifique fatores (indicadores) que possam ter sido determinantes para este insucesso."

Favor enviar as respostas para o email: emiliodepaula@hotmail.com

Os dados serão utilizados somente para fins de pesquisa e nenhum de vocês será identificado em nenhuma circunstância.

Para duvidas, falar com Emílio: 9123.9321

Muito obrigado,

Gilberto”.

APÊNDICE B – A Pesquisa, propriamente dita, realizada junto aos cursistas do Curso de Especialização em Gestão Escolar

Instrumento de Pesquisa – Questionário Online – Estruturação

1. Apresentação do conteúdo e dos objetivos: Campo “Assunto”

Assunto: Curso de Especialização em Gestão Escolar - Pesquisa

2. Apresentação pessoal e dos objetivos do projeto

“Caro Gestor educacional, me chamo Emilio Firmino e dirijo-me ao sr./sra. com uma finalidade acadêmica. Sou orientando de Mestrado Acadêmico e estou sob a orientação do prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos e tenho por objeto de pesquisa a proposta de compreender a problemática da inclusão digital de professores.

No final do ano passado, realizamos uma pesquisa exploratória junto aos tutores do Curso de Especialização de Gestores em Educação, do Programa Nacional Escola de Gestores, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Mesmo com o aparente sucesso na conclusão do curso pela primeira turma, a segunda turma apresentou um alto índice de insucesso, tendo somente 27% dos cursistas concluído o curso. Segundo os tutores de ambas as turmas, o principal fator a contribuir com a dificuldade no avanço e na conclusão do curso, por parte dos cursistas, foi a ausência total ou parcial da fluência digital, indicador de extrema importância para caracterização da inclusão digital do indivíduo. A ausência de fluência digital nos cursistas, segundo os tutores, se apresentou nos indicadores, a saber:

- Na ausência da inclusão digital no sentido pleno do termo;
- Na ausência do domínio de ferramentas e linguagens e estratégias que caracterizam uma sala de aula virtual, o que vai desde habilidades básicas de comunicação e expressão, passando pela capacidade de dialogar em fóruns, pela possibilidade de trabalho hipertextual, e;
- Na (in)capacidade de trabalhar sozinho, com disciplina e rigor.

Por meio deste instrumento solicito de V.Sa. a presteza de confirmar ou refutar estes indicadores podendo, inclusive, acrescentar outros indicadores não apresentados pelos tutores:

- 1) *“Ausência de conhecimento quanto à metodologia da educação à distância; problemas em reter o conhecimento recém-adquirido”*. Aqui, o tutor relatou que os cursistas não apresentavam as características necessárias que o permitissem acompanhar com a devida qualidade um curso na modalidade à distância, mediado por NTICE, como autonomia, dedicação ao curso, trabalho colaborativo. Por isso, não conseguiam reter o conhecimento necessário para avançar nos conteúdos subsequentes.
- 2) *“Ausência de conectividade e/ou tecnologia digital”*. Aqui, o tutor relatou que os cursistas não possuíam um computador, smartphone ou tablet, conectado à Internet, que o permitisse acompanhar, de forma satisfatória, o andamento do Curso em tempo, síncrono ou assíncrono.
- 3) *“Ausência de fluência digital; de Competência Informacional, e; de fluência na produção escrita e na compreensão da leitura”*. Aqui, o tutor relatou que os cursistas não possuíam a capacidade em incorporar novas linguagens, competências e habilidades, conhecimentos e valores relacionados à busca, acesso, avaliação, organização e difusão da informação e do conhecimento, tanto localmente quanto digitalmente. E apresentou problemas quanto à escrita formal.
- 4) *“Problemas na formação inicial do professor; tempo de conclusão da graduação (licenciatura) ou de outro curso de pós-graduação maior do que 10 anos”*. Aqui há uma relação com a dificuldade em adquirir novas linguagens e novas abordagens de ensino. Existe um conceito proposto por PRENSKY (2001) que os denominam de “IMIGRANTES DIGITAIS”.
- 5) *O sr./A sra. gostaria de fazer um relato breve sobre o curso, de forma a envolver no seu discurso informações sobre a sua atuação, na atuação dos tutores, dos outros alunos, do ambiente virtual, da estrutura do curso, dos coordenadores ou quaisquer outro fator que possa ter colaborado para dificultar a permanência ou a conclusão do curso?*

Os dados serão utilizados somente para fins de pesquisa e nenhum de vocês será identificado em nenhuma circunstância. Em caso de necessidade de aprofundar sobre o tema, o sr./sra. poderão ser novamente contatados. Muito obrigado!

Anexos

ANEXO A

Dados coletados durante a pesquisa exploratória realizada junto aos tutores do Curso de Especialização em Gestão Escolar

Resposta do Tutor 1

“lacunas na formação de professores;
conhecimento incipiente no tocante ao processo de pesquisa;
dificuldade em conciliar o tempo de trabalho, estudo e família;
pouco ou nenhum conhecimento do Moodle;
problemas diversos para acompanhar as disciplinas e a elaboração da monografia;
pouco compromisso e desconhecimento para realizar um curso em EAD;
ausência de perfil para a pesquisa;
muito tempo de conclusão da graduação (mais de 10 anos).
Pouco interesse e comprometimento na formação continuada.”.

Resposta do Tutor 2

“Adorei o trabalho, ter contato com as cidades de e com suas escolas foi gratificante, mas houve desistências na minha turma. Fiquei com alunas de (*), (*), (*)¹⁹. Nossa... a vida dessas gestoras não é fácil. Minhas gestoras possuem filh@s (sic), sustentam a casa, trabalham em escolas de zona rural, muitas delas não têm internet, outras nem computador. Entravam na plataforma em uma *lanhouse* por 5 minutos e copiavam textos de outras colegas. Muitas dificuldades. As que conseguiram defender seus TCC são aquelas que contavam com um mínimo de estrutura para realizar o curso. Então a falta dessa estrutura contribuiu para a não conclusão e a desistência. Me refiro à (1)estrutura material (máquina, acesso a internet, impressora); (2) estrutura pessoal (tempo, o que mais percebi foi a dupla jornada de trabalho, na escola e em casa, das gestoras); (3) estrutura cybercultural (na falta de um termo, eu achei

¹⁹ Os asteriscos foram utilizados como recurso para manter a discrição e o anonimato do tutor. Neste caso, impediu a referência às turmas aos quais ele estava responsável.

um...) desconhecimento do ambiente virtual / socialização no ambiente. Esse processo foi demorado e só quem tinha a estrutura material conseguiu concluir o curso. Quem não tinha a estrutura material a socialização foi muito mais demorada e talvez não tenha se concluído. Por outro lado (sic), fiquei muito preocupada com o nível de formação de nossos gestores. Nesse sentido, vejo a importância desse programa, pois ele possibilita o encontro de profes (sic) das Universidades - tais como os que foram os profs da UnB que se comprometeram com a elaboração das disciplinas (sic) - com os gestores das escolas públicas. Esse encontro possibilitou um contato mínimo com os referenciais de uma Pedagogia crítica, com os referenciais de políticas públicas, de gestão democrática, de planejamento participativo... enfim. Para quem tinha um referencial do município, sem eleição, sem PPP... acredito que a Escola de Gestores significou muito. Tenho clareza que não podemos ter certeza de que as escolas se tornarão democráticas, participativas etc. Mas, essas ideias estão circulando, estão disputando com outras ideias mais ou menos autoritárias, patrimonialistas, centralizadoras. Penso que as prefeituras deveriam garantir no mínimo um laboratório com acesso internet para as gestoras. Se não um laboratório pelo menos uns 4 computadores para elas pudessem ter acesso sem dependerem de *lanhouse*.”

Resposta do Tutor 3

“Ausência de noções básicas de informática para utilização da plataforma moodle;

Dificuldade na leitura dos textos indicados.

Dificuldade na produção escrita das atividades propostas.

Indisponibilidade de tempo para dedicação ao curso;

Disciplina para efetivo estudo.

Ausência de acesso a internet em casa ou na escola em que trabalha, tendo em vista que nas escolas da Secretaria de Estado de Educação do DF existem lugares sem acesso a rede ou com precárias condições de acesso.

Organização da oferta das disciplinas na plataforma.

Muito tempo para ambientação à plataforma, o que causou dispersão do grupo”.

Resposta do Tutor 4

“Teço algumas considerações, as quais, foram colocadas em outras oportunidades para a Coordenação do Curso: Minha turma possuía 20 vagas, 19 inscreveram-se e apenas 7 concluíram. Alguns fatores (somados, com proporções distintas) que acredito que culminaram com a não conclusão da especialização pela maioria dos cursistas: não familiaridade com a plataforma Moodle; falta de hábito, iniciativa, ação pró-ativa em manusear, dominar a ferramenta; carência de pré-requisitos no uso da informática/tecnologias/programas necessários para acompanhar o curso; também falta de pré-requisitos em leitura, interpretação/produção de textos e, principalmente, em Metodologia Científica; falta de perfil para cursar EaD; crença errônea de que o curso não cumpriria os rigores de uma pós-graduação; má administração do tempo de estudo e produção; doenças emocionais recorrentes; entre outros.”

Resposta do Tutor 5

“Dificuldade de articular a discussão teórica com as experiências vivenciadas na escola; Dificuldades de explorar ideias, desenvolver argumentos, promover boas discussões e encerrar discussões improdutivas; Falta de interesse e compromisso em desenvolver as atividades propostas; Falta de conhecimentos específicos ligados à fluência no ambiente virtual do curso (sic); Dificuldade em conciliar as atividades da escola com as atividades do curso; Falta de domínio na linguagem escrita; Pouco conhecimento da metodologia de Educação a Distância; Falta de habilidade no uso das ferramentas tecnológicas; Deficiências no conhecimento relacionadas aos estudos anteriores.”

Resposta do Tutor 6

“As causas foram diversificadas dependendo do perfil do aluno:

falta de compromisso e interesse na formação continuada.

falta de tempo e disponibilidade para estudar e trabalhar.

problemas familiares e particulares, grande índice.

falta de incentivo dos professores

Prazo de entrega dos trabalhos.”

Resposta do Tutor 7

“1. Em princípio, me parece que não há houve um planejamento específico do curso para atender ao público para o qual foi destinado. Questiono: foi feito um diagnóstico das necessidades de formação dos gestores público alvo desta especialização? O curso foi pensado e direcionado para atender as necessidades diagnosticadas? Não sei, penso que não, pois me parece que nem o planejamento do curso na maioria das disciplinas não foi pensada (sic) para a modalidade à distância. Em geral se fez uma transposição do modelo presencial para o EAD. Poucos professores (as) pensaram o módulo no formato EAD, com um texto orientador, dialógico interativo, estabelecendo links com outros textos de gêneros diversos, sites, blogs, vídeos, etc. Transpor o formato presencial para EAD, faz o processo ser mais cansativo e desinteressante.

2. Me parece também que os cursistas não foram preparados sobre o tipo de formação a qual teriam acesso e não tinham muita clareza de como essa formação poderia melhorar seu trabalho, seu desempenho profissional e sua vida de forma geral.

3. A maioria dos cursistas das turmas de Goiás e Minas não tinham acesso à internet, ou tinham um acesso muito precário. Alguns acessavam a plataforma em *lan house*, outros usavam o computador de um filho ou vizinho, outros ficavam dias sem acessar porque trabalhavam o dia todo em local que não tinha internet e chegavam em casa muito tarde, outros só vinham em cada no fim de semana. Penso que essas pessoas já não tinham o hábito, a cultura do acesso à rede, e o curso foi talvez a primeira motivação para tal, e essa primeira experiência talvez não tenha sido suficiente para criar uma nova cultura na vida desse cursista. Então, o acesso e as condições de acesso para esse cursista também não foi planejada pelo programa ou pela política de formação.

4. Considerando essas condições, podemos deduzir que grande parte dos cursistas não tinham disciplina de estudo individual e nestas condições não conseguiriam constituir essa disciplina e a autonomia necessárias à EAD.

5. Quanto aos tutores, embora neste curso nós tenhamos sido chamados a participar da adequação da disciplina uma semana antes desta ser posta na plataforma, em geral o conhecimento do tutor não é bem aproveitado. Grande parte dos tutores tinham participado da primeira edição do curso em 2008 e tinham muito a contribuir, deveriam ter participado da elaboração do curso.

6. A completa falta de estrutura para execução do trabalho de tutoria. Não havia telefone disponível para ligarmos para os cursistas e em muitos momentos nosso acesso a internet era

muito ruim na EAPE. Eu própria liguei várias vezes da minha casa para os cursista de Goiás e Minas pagando na minha conta telefônica essa despesa. Além das infra precária na EAPE, em alguns casos só era possível falar com o cursista à noite.

7. Sendo o tutor orientador e o tutor assistente os principais mediadores do processo pedagógico na EAD, penso que em alguns casos esse profissional se colocou distante, pouco atencioso e até arrogante, com uma postura de análise das limitações dos cursistas muito superficial, reproduzindo uma visão preconceituosa e estereotipada dos cursista como pessoas que querem só o certificado de forma fácil, não querem estudar, só o rigor e a disciplina podem validar o processo, etc. Essas posturas no contextos (sic) de várias outras limitações contribuíram para aprofundar o desestímulo de vários cursistas. Tive 2 casos em minha turma em que os cursistas chegaram a ser desligados, uma porque atrasou a entrega de uma versão da monografia em menos de uma semana e depois o tutor orientador não aceitou mais, mesmo sendo esta cursista muito aplicada nas disciplinas. No segundo caso, a cursista, não perdeu prazo, o tutor orientador se equivocou e desligou a cursista. Tive que comprar muita briga para que estas cursistas fossem recolocadas no curso. Esse fato não foi isolado, aconteceu em várias turmas.

Embora tenha sido feito questionários de avaliação para os cursistas responderem não foi feita pela equipe de trabalho uma avaliação do programa, da plataforma, das disciplinas, dos professores, dos tutores, coordenadores, equipe técnica, de todo o processo. Ao final da primeira edição foi feita uma avaliação muito incipiente, pouco planejada, que não serviu muito de instrumento de planejamento da segunda edição do curso. Na segunda edição nem avaliação teve. Os questionários respondidos pelos cursistas não foi compartilhado com a equipe de tutores.

Penso que faltou também uma formação específica para os tutores como acontece em outros programas federais de formação, uma formação que fosse um processo de planejamento e definição de uma orientação pedagógica para o trabalho.

Por fim, um único encontro presencial no primeiro encontro é pouco para atender a essa transição cultural entre a educação presencial e a EAD. Deveria haver mais encontros presenciais e momentos de orientação presencial obrigatórios (sic) e opcionais.”

Resposta do Tutor 8

“Penso q as questões da falta de estrutura tecnológica p a realização do curso prejudicou mt. Meus cursistas eram do entorno e nao era letrados tecnologicamente, mts não tinham nem computador em casa e qdo tinham não possuíam internet...”

Também a falta de envolvimento das Secretarias, a formação era desarticulada do tempo de trabalho, o que gerou falta de tempo e necessidade em priorizar o trabalho. Como não se tratou de uma política de formação, até troca de gestores ocorreu, e cursistas que começaram como diretoras, terminaram na sala de aula...

Quem continuou, conseguiu olhar a sua prática e buscar ações mais dialógicas.”

Resposta do Tutor 9

“- o conhecimento da metodologia de pesquisa (não sabiam o que significava cada etapa que estavam realizando, como eleger e redigir um problema de pesquisa...);

- autoria no processo de elaboração de texto científico, pautado nas normas da ABNT, (situação que causa grande dificuldade de acompanhamento da produção, devido ao excesso de plágio encontrado nos textos);

- acesso à internet, ainda temos professores que trabalham ou moram em Zona Rural, com dificuldades de acesso, o que alegou uma cursista que desistiu do curso;

- acúmulo de atividades, no exercício da função: o diretor tem se tornar o responsável por gerenciar diversas políticas públicas, o que o obriga a dividir seu tempo pedagógico, na maioria, das vezes com o administrativo, situação relatada por três cursistas que desistiram do curso, em minha turma;

- exclusão digital

- dificuldades de manuseio da máquina, alguns cursistas alegaram não ter conhecimento de informática, o que dificultava o acesso à plataforma do curso, alguns disseram que necessitavam da ajuda dos filhos.”

Resposta do Tutor 10

“Foram passados a mim quinze cursistas;

Após um ou dois meses da elaboração da Monografia, dois saíram da plataforma por terem sido reprovados em outras disciplinas;

Após mais de cinquenta por cento do andamento das Monografias, dois abandonaram alegando problemas de tempo. Um saiu dando as explicações devidas e um simplesmente não se comunicou mais;

Na última semana do prazo final de conclusão da Monografia, uma aluna também teve que desistir, por ter deixado tudo para a última hora e o trabalho não apresentar as qualidades necessárias para a entrega;

Portanto, apenas dez concluíram a Monografia.;

Finalizando, eu creio que as maiores causas das dificuldades foram falta de tempo e de condições acadêmicas para realizar tal tarefa. Não sei se os problemas de maneira geral, apresentados durante a Monografia, também serão objeto de seu trabalho, quais sejam:

O grupo apresentou muita dificuldade de redação e até de compreensão;

Muitos não seguiram as orientações dadas, alegando que não tinham tempo para entrar na plataforma;

Um terço do grupo, mais ou menos, teve ajuda profissional para a elaboração da Monografia, o que me demandou mais tempo na correção, pois eu “desmanchava” o trabalho para que fosse feito novamente;

O curso no final teve que ser praticamente presencial-individual, sob pena de cair muito o número dos concluídos;

Os alunos apresentaram baixo autoestima achando que não conseguiam fazer um trabalho desta natureza;

Houve uma dependência muito grande de alguns, com relação à tutora;

O grupo apresentou também muitos problemas de ordem pessoal.

Quanto aos pontos positivos apresentados:

O diálogo entre a teoria (tutor) e a prática (cursista);

A grande experiência dos cursistas;

A satisfação dos mesmos quando percebiam o seu desenvolvimento do trabalho; A possibilidade para eles e para a tutora de trabalhar com uma tecnologia mais avançada, a plataforma.”

Resposta do Tutor 11

“1. Nenhum conhecimento do MOODLE;

1. nenhum conhecimento de informática;
2. dificuldade de acesso em casa ou na escola;
3. não ter computador em casa ou na escola;
4. falta de apoio aos cursistas pela Secretaria de Educação do Município no que diz respeito a disponibilizar computador e acesso a internet;
5. muito tempo sem fazer nenhum Curso, em média uns 5 a 10 anos;
6. Curso de Graduação fraco.”

Resposta do Tutor 12

“Os cursistas não saberem lidar com as tecnologias, alguns desistiram porque não conseguiam enviar os trabalhos prontos.

A dificuldades que alguns tiveram de administrar seu tempo, já que o curso é a distância;
Demora para devolver os trabalhos;

Demora para interagir no fórum;

Dificuldade na escrita;

Muitos cursistas desistiram por problemas familiares, de saúde;

Alguns não deram importância ao curso;

Alguns cursistas passavam a impressão de que achavam que o curso não seria tão sério e de qualidade.

Falta de dedicação, acompanhamento, comprometimento,

Lidar com as constantes desculpas pela não entrega das atividades na data;

O fato de os cursistas não terem uma disciplina de metodologia antes de começar o processo de pesquisa/monografia.”

Resposta do Tutor 13

“má formação na graduação;

pouco ou nenhum conhecimento acerca do processo de pesquisa;

falta de compromisso e interesse na formação continuada;

falta de tempo e disponibilidade para estudar e trabalhar;

acúmulo de tarefas no trabalho de gestor;

falta de acesso/conectividade em casa e na escola;

pouco conhecimento sobre o Moodle;

problemas familiares e particulares;

dificuldade em conciliar as disciplinas e o processo de elaboração do projeto e da pesquisa, bem como da elaboração da monografia.”

Resposta do Tutor 14

O primeiro ponto advém do fato de não haver uma seleção para participar do curso, onde fossem analisados alguns pré-requisitos. Nestes pré-requisito, além da investigação da auto didática e o perfil acadêmico, poder-se-ia verificar o nível de conhecimento dos instrumentos tecnológicos a serem utilizados, para uma eventual formação previa. Contudo a cultura tecnológica não é uma ação que possa ser feita com um treinamento, ela precisa ser praticada para que as dificuldades possam ser tratadas de forma natural ao invés de serem vista como uma barreira intransponível. Ao longo do processo pude observar vários destes exemplos, os participantes se utilizam deste argumento para justificar sua inércia, qualquer dificuldade vira uma resistência, mas quando enfrentadas eram facilmente superadas.

Os problemas enfrentados pelos participantes que levaram a não conclusão do curso tem muito mais haver com a disposição deles em enfrentar as dificuldades do que qualquer causa específica, tanto faz o sistema do curso, se a distância o problema é tecnológico se presencial o trânsito, falta de transporte público, etc...

Portanto, entendo que as dificuldades para conclusão são muitas mais de outras razões do as que restringem ao uso da tecnologia.

Resposta do Tutor 15

Os fatores que, em minha opinião, foram determinantes para a não-conclusão do curso foram:

1. Tempo ínfimo para estudos na formação continuada e em serviço do gestor;
2. Banalização da pesquisa. Se você olhar no espaço virtual do curso, as orientações sugeridas pela coordenação do curso inviabilizaram o olhar apurado do gestor para seu ambiente de trabalho;
3. A quantidade de plágio que detectei nos TCC e a discussão ética sobre esse fato fez muito gestor abandonar o curso, pelo menos na turma em que orientei TCC.
4. A falta de interação virtual agravou também a desistência e impossibilitou o surgimento de uma comunidade colaborativa de aprendizagem.
5. O formato do curso foi um "presencial" disfarçado de "a distância". Ambiente virtual pobre, voltado para textos sem nenhuma adaptação para EaD.

ANEXO B

Dados coletados durante a pesquisa realizada junto aos cursistas do Curso de Especialização em Gestão Escolar

Resposta do cursista 1:

“Oi Emílio!

Meu nome é *cursista 1*, e sou da*²⁰

Concordo plenamente com a justificativa dos tutores da UNB, acrescidos de alguns outros itens. Um deles, acho que o principal, a falta de estímulo e empenho dos professores da rede. No geral, vários tipos de curso são oferecidos pela SEE afim de promover a capacitação e reciclagem dos professores, mas na maioria das vezes, o professor o nem se inscreve ou abandona. Na minha opinião, por preguiça mesmo! Sei que isso é horrível e bem pejorativo, mas sou gestora escolar a 17 anos e conheço bem a realidade de vários grupos escolares. O fato mesmo de alguns professores serem completamente alienados digitais, na maioria das vezes é por serem bem descansados. Não posso ser injusta e não citar que alguns poucos tem uma certa limitação a quaisquer tecnologia, as vezes acho que os mais velhos possuem uma grande dificuldade. Aqui em minha escola, estou vivendo esse problema. Temos laboratório de informática e temos professores que não sabem nem ligar o aparelho, muito menos usá-lo. Nesse caso, nós da direção escolar que ministramos as aulas de informático ou os alunos ficaram no prejuízo, pois serão privados do acesso a essa tecnologia que dispomos em nosso ambiente escolar. No momento está sendo oferecido pela rede o curso Proinfo para capacitação de professores. Tivemos que nós mesmas da direção inscrever quase que obrigados, as professoras da escola, e em muitas vezes sentamos com cada uma deles para que façam as atividades do curso. Infelizmente uma professora que é uma dessas que não tem domínio quase nenhum de informática não se inscreveu.

PS. Coloco nossa escola à disposição para pesquisa de campo se for o caso.”

²⁰ * - Os nomes dos cursistas e das suas escolas foram suprimidos pelo autor, de modo a preservar suas identidades e respeitar, assim, o anonimato.

Resposta do cursista 2:

“Boa noite,

é verdade o que foi relatado pelos tutores, os que chegaram a concluir o curso o fizeram com muita dificuldade, pois, no meu caso, na escola em que trabalhei durante o curso não possuía internet e realmente só podia acessar a plataforma do curso quando chegava a noite; Outro fator que levou a desistência de muitos colegas também foi a falta de uma organização do tempo e o engano que muitos possuem a respeito do EAD onde pensam que tudo será mais fácil já que não tem a obrigatoriedade da presença diária a uma sala de aula, talvez em virtude sim de uma falha na formação inicial; Um ponto que ajudaria a levar a um comprometimento maior dos que fazem qualquer curso seria primeiramente a obrigatoriedade de fazê-lo já que a formação continuada é algo previsto na própria LDB/96, outro ponto seria que as escolas oportunizassem o uso dos laboratórios de informática que me sua maioria possuem mas que lhes faltam a estrutura de pessoal e as vezes de tecnologia (internet), pois, quem sabe estando em seu local de trabalho a formação em EAD se torne mais fácil. Espero tê-lo ajudado e caso seja necessário estou a disposição para outros esclarecimentos.

Cursista 2*”

Resposta do cursista 3

“Olá Firmino,

Particpei do curso de Especialização no ano passado e conclui o curso sem maiores dificuldades técnicas. No entanto para mim foi um desafio estudar nesta nova modalidade de ensino uma vez que, na minha opinião, é muito mais complexa e exige muito do aluno que não está acostumado a ter tanta "autonomia" para desenvolver seus trabalhos. O fato de não ter a figura do professor e de você ter que caminhar com suas próprias pernas foi na minha opinião fator mais complicado na curso. Essa modalidade de ensino exige muito do aluno principalmente no que tange a autoria de pensamento e a construção de sua própria aprendizagem e isso exige comprometimento, dedicação e disciplina. Essas exigências para mim foram o maior fator de desistência dos participantes. Meus trabalhos foram muito mais elaborados e tiveram muito mais embasamento acadêmico do que na graduação com aulas presenciais, por exigir de mim uma postura acadêmica mais atuante . Hoje me sinto preparada para participar de outros estudos, cursos e formações nesta modalidade e até prefiro pelo nível de aprendizagem que desenvolvi.”

Resposta do cursista 4

“Bom dia,

Não concluí o curso pois não havia tempo hábil para que fossem feitas todas as atividades. Já fiz uma pós-graduação à distância em 2009, inclusive pela UnB. Tenho bom domínio das tecnologias digitais, infelizmente faltam recursos humanos para que os gestores e funcionários das instituições educacionais não fiquem sobrecarregados. Por este motivo, não consegui concluir o curso.

Atenciosamente,

Cursista 4*”

Resposta do cursista 5

“Caro Emilio,

Comigo creio que foi um pouco diferente. Eu tenho facilidade, pois além de ter computador em casa e já trabalhar com ele, a prefeitura oferece cursos de capacitação nessa área. Sei que vários colegas não conseguem nem sequer ligar o computador. meu insucesso se deu por falta de orientação, meu orientador não me deu o suporte necessário. E alguns colegas que desistiram acharam muito trabalhoso por causa de nossa jornada já tão puxada. Espero ter podido ajudar.

Abraços, Cursista 5*”

Resposta do cursista 6

“concordo com as afirmações inclusive desisti do curso pelos motivos citados neste documento”

Resposta do cursista 7

“Caro Emílio,

Sou uma das pessoas que não concluíram o curso de Especialização em Gestão Escolar (Escola de Gestores). Ao ler os indicadores, não me senti incluída em nenhum, até mesmo pela minha desistência ter sido por motivo de doença (aguardando transplante de córnea), o que dificultava a leitura dos materiais, que em determinado momento do curso apresentavam

péssima qualidade de visualização, não de conteúdo (me refiro aos textos digitalizados que ao serem ampliados perdem sua nitidez). Bom, mas enquanto participava do curso, pude perceber nos fóruns a existência do indicador 3, muitas vezes ao postar as respostas ou as indagações para que houvessem discussões, a temática se perdia pois era difícil manter o foco. outra situação que percebi foi ao chegar o momento da construção da monografia, onde foi inserido mais um ambiente, o fórum começou a esvaziar e os comentários passaram apenas a ser reforçados e apenas encarados como cumprimento do cronograma. Em alguns momentos senti dificuldades com as respostas dos tutores, pois nem sempre eram respondidas a tempo da realização da atividade ou da parte em que o trabalho se encontrava, (me refiro à monografia). Mas gostaria de registrar que a qualidade do material trabalhado, as atividades propostas contribuíram e muito para minha atuação, uma pena não ter conseguido ir até o fim. Espero ter ajudado em seu trabalho, se precisar de algo, estou à disposição, já que agora fiz o meu transplante e posso ler sem grandes dificuldades.

Abraços,

Cursista 7*”

Resposta do cursista 8

“!”²¹

Resposta do cursista 9

“Bom Dia,

Meu problema foi de ordem familiar e por essa razão não conclui o curso. Outro fator foi um problema de saúde que eu tive ainda continuo me tratando.

Atenciosamente,

Cursista 9*”

Resposta do cursista 10

“Bom dia!

²¹ O cursista 8 enviou vários e-mails contendo material do curso de especialização. Apesar de ter sido explicado diversas vezes que o intuito da mensagem era uma investigação sobre os indicadores apontados pelos tutores, não obtivemos uma resposta coerente. Foi necessário o envio de um e-mail, em particular, explicando que não éramos responsáveis, direta ou indiretamente, pela coordenação do curso de especialização. Não chegaram mais e-mails deste cursista!

Emílio farei algumas considerações, conforme você solicita. No entanto, concordo plenamente com os indicadores apontados pelo tutores. A percepção que tive durante o curso foi de que muitos colegas cursistas têm/tinham receio/resistência para lidarem com as TIC's - na verdade um certo preconceito com o ambiente virtual - desta maneira, seria interessante que antes de termos um contato com o ambiente virtual (moodle) propriamente dito, passássemos por uma rápida capacitação. E essa capacitação poderia ter sido oferecida no mesmo dia em que fomos a abertura do curso de Gestão em Educação. Muitos dissabores, poderiam ter sido resolvidos ali e conseqüentemente o curso teria outra dinâmica e uma melhor fluência. Haja vista que muitos cursistas eram da região do Entorno de Brasília. E deste modo o acesso as TIC's em alguns locais da RIDE/DF (A Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno) por incrível que pareça é mais difícil, posto que, nem sempre havia locais com a infraestrutura adequada para atender nós cursistas. Outro ponto a ser destacado é a quantidade de informação/conteúdo e o tempo para a realização das atividades sugeridas pela plataforma. A impressão que tive durante o curso foi de que o tempo para a realização de algumas atividades era adequado dando-nos uma certa folga para a sua consecução. Mas, em certos momentos o prazo era inadequado. Sendo assim as atividades sugeridas poderiam ser melhor distribuídas ao longo do curso. Muitos colegas abandonaram essa especialização, pois não conseguiam resolver concomitantemente as atividades propostas na plataforma e a realização do trabalho monográfico. E por falar em monografia, muitos de nós (eu, por exemplo) sentimos falta de pelo menos dois encontros presenciais com o tutor(a) da monografia. Pois, nesta fase específica da Pós, a percepção geral da minha turma era a de que não conseguiríamos concluir o curso. Cabe salientar que a tutora sempre procurou desempenhar da melhor maneira possível seu papel. E por fim o curso pareceu-me idealizado para os professores da rede pública do DF. Ou seja, onde a jornada e as condições de trabalho são mais favoráveis aos servidores dessa rede do que aos servidores municipais da RIDE/DF.

Emílio espero ter contribuído com este breve relato. Quaisquer outros esclarecimentos que se façam necessários, estarei a disposição!”

Resposta do cursista 11

“Boa tarde Prof. Emílio, Infelizmente não consegui concluir o curso de Gestores da Educação por estar com muitas atividades no período. Estava concluindo a especialização em Mídias na Educação (Unimontes) e na metade da especialização em Neuropedagogia e Psicanálise

(Instituto Saber). Sinto não poder contribuir para sua pesquisa. De qualquer modo estou a disposição. Se precisar, conte comigo. Obrigada, Att. Cursista 11*”

Resposta do cursista 12

“Com certeza todos esses fatores contribuíram para a evasão do Curso de Especialização de Gestores em Educação somados a outros fatores como: A sobrecarga da jornada de trabalho do professor, a falta de interatividade, falta de adaptação a nessa nova modalidade de ensino, O profissional deveria ter direito a um afastamento remunerado de suas funções para se dedicar aos estudos.”

Resposta do cursista 13

“Prezado Emílio, Sou um dos que conseguiu concluir o curso de Especialização em Gestão Escolar no final de 2011, referido por você. No início do curso senti uma pequena dificuldade em adaptar ao processo do modelo Moodle, mas como deram tempo e orientações adequadas para o aprendizado, não foi problema melhorar o desempenho. Não sei se vou especificamente atender sua solicitação, mas vou passar minhas impressões do que consegui captar em conversas informais com os colegas que estavam cursando ou mesmo em e-mails pessoais. No início do curso percebi que os colegas entendiam e queriam a oportunidade de fazer o curso, e se empolgaram, mas à medida que o ritmo foi aumentando com as exigências específicas de leitura dos textos, participação nos fóruns, elaboração de textos mais técnicos e direcionados à cada assunto, a perspectiva dos colegas foi mudando. Muitos esperavam um curso mais 'leve' sem tantas exigências técnicas, aliás como tem acontecido com algumas especializações que vários colegas professores tem feito à distância por faculdades pouco reconhecidas pela qualidade e exigência acadêmica. Alguns chegaram a comentar que preferiam pagar para fazer uma especialização a submeter a tantas exigências do curso, mesmo porquê a preocupação de muitos professores da SEEDF que fazem as especializações, tem por mero objetivo aumentar salário e não o aprimoramento acadêmico. Lógico que esses colegas constitui uma parcela, mas ela existe, mesmo se tratando de gestores, como era o nosso caso. Vários colegas tem 'fluência' digital nos meios, técnicas e linguagens disponíveis e tempo também, mas preferiram deixar o curso em troca de facilidades. Pessoalmente não precisaria fazer este curso, pois já tenho outra especialização, mas fiz pela oportunidade de atualizar e melhorar o nível acadêmico que o curso me proporcionou. Espero ter ajudado de alguma forma com meus comentários. Cursista 13*”

Resposta do cursista 14

“Em conformidade com a solicitação segue um breve relato das dificuldades encontradas durante a realização do curso: Podemos perceber que a inclusão digital faz parte do cotidiano dos seres humanos, meio pelos quais muitos promovem uma interação de relacionamento entre si. Assim, como a maioria dos cursistas, estive diante de novas habilidades que dificultaram a realização de algumas tarefas. Devemos levar em conta que nossa juventude possui uma grande vantagem em relação à geração anterior quando se trata do emprego tecnológico, os mesmos estão mais familiarizados, pois possuem um maior contato e facilidade no acesso digital. Eles costumam se adaptar muito bem a era digital, pois apresentam uma capacidade maior, em comparação a nós adultos, absorvem informações em pouco tempo, apresentando melhor agilidade e habilidade. A comunicação digital requer diversos conhecimentos que muitas vezes nos parece complicado, são necessários à construção de novas culturas, sendo indispensável à aquisição de novos conhecimentos e linguagens. O espaço virtual ganha vida própria com diferentes pontos de vistas procedimentos e normas. Quanto ao acesso aos meios tecnológicos acredito que a grande maioria dos nossos profissionais possui, já que nos foi facilitado à aquisição por meio de créditos, a grande dificuldade é a operacionalização desses conhecimentos, pois não adianta termos uma boa infraestrutura de acesso se não há competência para utilizá-la. Durante a realização do curso foram poucos os diálogos nos fóruns e quando houve não se percebia uma interação entre os cursistas. Ocorreram na maior parte do tempo opiniões e pontos de vistas individuais sendo a maioria voltada para os tutores. Pode parecer que não, mas o trabalho virtual assim como os demais requer a necessidade de dedicação e organização do tempo, caso contrário, as dificuldades serão bem maiores. Portanto, assim como uma grande maioria dei início ao curso totalmente desinformada com o mínimo de conhecimento digital, me vi obrigada a buscar ajuda com os amigos e familiares além de estar em contato constante com os tutores para solicitação de auxílio.”

Resposta do cursista 15

“Boa noite Emilio!

Tenho que concordar com opinião dos tutores, eu mesma tive alguma dificuldade no início do curso, pois não possuía experiência em cursos à distância, ou sequer computador, muito menos internet, e ainda por cima tinha um recém nascido e outra filha de 4 anos para dividir minha atenção com as tarefas semanais do curso. Mas isso não foi o suficiente para me fazer

desistir, devo confirmar que nosso tempo é muito corrido, não foi fácil dividir o tempo entre as tarefas do meu trabalho, de casa e do curso, mas acredito que com determinação e força de vontade se consegue muito na vida. Quando meu bebê tinha apenas 9 dias de nascida tive que ir à escola que trabalho para digitar e enviar minha tarefa do curso, pois lá eu tinha computador e internet e também o apoio do meu colega de trabalho que fez o curso comigo. Toda semana eu ia à escola pelo menos duas vezes, pois além do envio das tarefas eu participava dos fóruns, logo consegui obter meu computador e internet e as coisas ficaram um pouco mais fáceis, pois nesse tempo eu já estava mais por dentro do passo a passo do curso, apesar de às vezes não entender com clareza suficiente o que a tarefa pedia. Nossa tutora foi muito prestativa, e apesar das dificuldades iniciais consegui concluir o curso sempre com muito empenho e dedicação. Não sei se minha resposta ajudou, só queria relatar um pouco das dificuldades que passei.

Att, Cursista 15*”

Resposta do cursista 16

“Bom dia Emílio. Fazer um curso à distância não é tarefa fácil como muitos pensam, temos que ter o compromisso e a responsabilidade de estar lendo os textos propostos para o desenvolvimento das atividades. Assim como e um curso presencial, a disciplina é de suma importância, senão o cursista não consegue atingir a qualidade exigida e não obtém um bom desempenho nos debates. A ausência de conectividade e/ou tecnologia digital, discordo porque hoje em dia todos da SEE/DF temos acesso, as escolas em sua maioria possuem conexão. Além disso, 90% dos funcionários da SEE/DF adquiriram computadores com um programa do governo, para quem tem boa vontade e sabe usar o tempo vale até mesmo procurar um Lan House nos momentos de dificuldades. Na especialização de gestores que fiz recentemente, uma das tarefas era criar um blog da escola, eu e minha colega fizemos o blog e eu passei de sala em sala para divulgação, ao todo são 38 turmas. Para minha surpresa, a maioria dos alunos tem computador em casa e acesso à internet, olha que eu trabalho numa escola da periferia da Ceilândia (...) situada no A tecnologia chegou muito rápida, hoje meus alunos no recreio ouvem aquelas caixinhas de som que usam cartão de memória ou pen-drive. Ainda em relação à tecnologia digital, minha mãe fez a especialização para professores do ensino médio, na área da inclusão, a plataforma moodle, nos mesmos moldes dos de hoje e na época ela mal sabia abrir, ler e responder e-mails, mas ela teve boa vontade e perseverança, não só concluiu, como aprendeu a usar as ferramentas e a monografia dela foi uma das

melhores. O indicador 3 que é Ausência de fluência digital; de Competência Informacional, e; de fluência na produção escrita e na compreensão da leitura”, concordo plenamente. Isso ocorre principalmente pela falta de leitura, como é que irei discorrer sobre algo que não tenho conhecimento? Eu como professora, posso afirmar tendo como parâmetro meus colegas de trabalho que professor não tem o hábito da leitura, e isso é um pecado mortal para quem atua na área da educação. Quanto ao indicador 4, “Problemas na formação inicial do professor; tempo de conclusão da graduação (licenciatura) ou de outro curso de pós-graduação maior do que 10 anos”, discordo parcialmente, porque se o indivíduo fez a pós-graduação há dez anos, mas tem uma formação continuada, ele não encontrará grandes dificuldades. O grande problema é que muitas pessoas param no tempo. Emílio, mil desculpas por não ter respondido antes. Desejo-te muita sorte e que você tenha muito êxito em seu mestrado, abraços. Cursista 16*”

Resposta do cursista 17

“Boa tarde Emílio,

Desculpe a demora em respondê-lo. A razão da demora prende-se ao mesmo fator em que me fez desistir do curso de Especialização de Gestores em Educação 2010/2012. Acredito nos indicadores apresentados pelos tutores, sem dúvida apresenta bem, a realidade das escolas de hoje. No entanto, a minha razão é outra: Por mais que eu planeje as minhas atividades diárias, não tenho conseguido realizá-las sem grandes interrupções e a principal delas é a falta de professores, o que me força a ir para a sala de aula quase que diariamente, acumulando assim as atividades próprias da função de gestor. E, fazer um curso a distância não significa que ele tenha menor capacidade de formação que o curso presencial, pois exige leituras, estudos, pesquisas e outros. Ou seja, a falta de tempo para os estudos foi o real motivo da minha desistência. Espero que tenha colaborado com o seu trabalho. Um abraço

Cursista 17*”

Resposta do cursista 18

“Senhor Firmino no meu caso fiz com exito todas as atividades propostas em consonância com a monografia, entretanto a minha tutora da monografia demorava muito a me responder ficando eu perdida em relação a entrega e só não conclui a monografia que estava em andamento o que posso fazer? Cursista 18*-... me responda por gentileza”

Resposta do cursista 19

“Olá Emílio. Serei breve, portanto claro. Na visão, um grande problema para um maior sucesso no curso, referindo-se à fluência digital foram dois fatores fundamentais:- muitos professores tiveram problema com o entendimento da plataforma por não dominarem conceitos básicos em informática, e alguns também com um conhecimento médio em informática também;- no início do curso o que percebi logo de início é que vários alunos teriam dificuldade com a questão digital, como eu por exemplo, pois houve um descuido do corpo docente e da parte administrativa do curso na apresentação da plataforma, ou seja, havia uma necessidade de algumas horas presenciais dedicadas exclusivamente para esclarecimentos do funcionamento da mesma. E por fim, a plataforma deveria ser desmembrada de acordo com cada especificidade dos cursos existentes, assim evitando por exemplo como aconteceu comigo mandar atividades para o endereço errado, e assim, perdendo prazos. Se precisar de algo mais estou à disposição. Desculpe pela demora

espero que esteja em tempo.”

Resposta do cursista 20

“Bom dia, Fui aluna do curso da escola de Gestores e desisti não porque não acompanhava os foruns ou porque não conseguia concluir as atividades e sim porque no inicio da MONOGRAFIA não fui bem orientada, tive que mudar várias vezes o tema da minha monografia porque o orientador não concordava com o mesmo, acredito que o papel do orientador é dar meios para o aluno fundamentar a sua tese e não mudar o tema de sua monografia de acordo com seus conceitos, eu só defendo aquilo que acredito, senão não seria TESE e sim cópia! Quanto ao curso é muito interessante e é uma pena que não deu pra continuar, espero que nos próximos cursos sejam repensados estes fatos! Abraços

Cursista 20”

Resposta do cursista 21

“Bom dia Emílio,

Os fatores indicados pelos tutores são o ponto chave do afunilamento pelo qual os alunos foram gradativamente abandonando o curso. Por muitas vezes tive vontade de abandonar também. Pelas seguintes razões:

- _ Hábito de estudar já perdido ao longo dos anos,
- _ Organização do tempo para conciliar trabalho, família e curso,
- _ Ter disciplina para não acumular as leituras e perder os prazos de postagem,
- _ Poder de síntese e correlação de textos,
- _ Estar sempre atento aos fóruns,
- _ Ser um aluno ativo dentro dos fóruns, tive um tutor muito qualificado que exigia a participação constante de todos, não deixava nenhuma participação sem sua apreciação e também os outros colegas que permaneceram eram bem ativos,
- _ A dificuldade de expressar os pensamentos através da escrita, o oposto de aulas presenciais,
- _ Organizar a monografia paralelamente aos outros módulos,

Penso que a questão da informática tenha sido o menor pois, a plataforma era de fácil acesso. Espero poder contribuir com sua pesquisa. Abraços, Cursista 21*”