

FABIANA ANNIBAL FARIA DE OLIVEIRA BIAZETTO

**IMPACTOS DE UMA AÇÃO EDUCATIVA A DISTÂNCIA
DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO E
MARKETING DE PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS
NO DESENVOLVIMENTO LOCAL, SOB A ÓTICA
DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO LOCAL
- MESTRADO ACADÊMICO –
CAMPO GRANDE – MS
2010

FABIANA ANNIBAL FARIA DE OLIVEIRA BIAZETTO

**IMPACTOS DE UMA AÇÃO EDUCATIVA A DISTÂNCIA
DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO E
MARKETING
DE PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS
NO DESENVOLVIMENTO LOCAL, SOB A ÓTICA
DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Pesquisa apresentada à Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Centro de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão em Desenvolvimento Local: Nível mestrado acadêmico, com área de concentração: Desenvolvimento local em contexto de territorialidades. Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Local em territorialidades de micros e pequenos empreendimentos, sob a orientação da Profª. Dra. Cleonice Alexandre Le Bourlegat.

BOLSISTA CAPES

**CAMPO GRANDE – MS
2010**

Ficha catalográfica

Biazetto, Fabiana Annibal Faria de Oliveira
B579i Impactos de uma ação educativa a distância do curso superior de
tecnologia em gestão e marketing de pequenas e médias empresas no
desenvolvimento local, sob a ótica da educação a distância /
Fabiana Annibal Faria de Oliveira; orientação, Cleonice Alexandre Le
Bourlegat. 2010
114 f. + anexos

Dissertação (mestrado em desenvolvimento local) – Universidade
Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

1. Desenvolvimento local 2. Ensino a distância 3. Tecnologia
educacional I. Le Bourlegat, Cleonice Alexandre II. Título

CDD – 371.35

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título: Impactos de uma Ação Educativa a Distância do Curso Superior de Tecnologia em Gestão e Marketing de Pequenas e Médias Empresas no Desenvolvimento Local, sob a Ótica da Educação a Distância.

Área de Concentração: Desenvolvimento Local em contexto de territorialidades.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Local em territorialidades de micros e pequenos empreendimentos.

Dissertação submetida à Comissão Examinadora designada pelo Conselho do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local – Mestrado Acadêmico da Universidade Católica Dom Bosco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Local.

Dissertação aprovada em: 12/08/2010.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora – Prof^a Dr^a. Cleonice Alexandre Le Bourlegat
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB

Prof^a Dr^a Arlinda Cantero Dorsa
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB

Profa. Dra. Vivina Dias Sol Queiroz
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é a fonte de vida e inspiração,
Ao meu pai, que desde criança me ensinou o valor da responsabilidade e da dedicação,
Ao meu filho Gustavo, cujo amor me faz querer melhorar a cada dia,
Ao amigo Paulo, que me apresentou esse programa de mestrado e à amiga Nádia, que me incentivou a retomá-lo após o nascimento do meu filho,
Às minhas queridas amigas Flaviana, Rosemeire, Sandra e Andréa que me apoiaram nos momentos mais difíceis,
À minha orientadora e mestra, Prof^a Dr^a. Cleonice Alexandre Le Bourlegat, responsável direta pela realização desse trabalho, por quem não tenho suficientes palavras para expressar minha gratidão,
Ao CNPq, pela bolsa de estudos concedida após o ano de 2008, que me permitiu a conclusão deste trabalho, por meio da compreensão e apoio da pessoa da Prof^a. Dr^a. [Maria Augusta de Castilho](#),
A todos que direta ou indiretamente ajudaram na realização deste trabalho.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar impactos de uma ação educativa a distância do Curso Superior de Tecnologia em Gestão e *Marketing* de Pequenas e Médias Empresas no desenvolvimento local, sob a ótica da educação a distância. O interesse inicial surgiu do entendimento de que os cursos a distância, sobretudo os de graduação, têm alcançado localidades ermas do território nacional, algumas delas sem saneamento, telefones ou asfalto. Trata-se de localidades que não oferecem educação de nível superior à população nativa. Nesse sentido, para desenvolver o presente trabalho, adotou-se uma abordagem qualitativa e quantitativa acerca dos fundamentos de ensino a distância, do território constituído e do território vivido, destacando o desafio de relacionar essas variáveis com a construção de conhecimento e a consequente melhoria de vida dos alunos do curso. O estudo partiu, então, da abrangência desse curso no Brasil e das principais características socioeconômicas dos alunos e dos territórios atingidos, observando o processo de ensino/aprendizagem empreendido e a resultante na ampliação de capacidades, competências e habilidades dos alunos, no seu desenvolvimento profissional e no âmbito da melhoria da vida coletiva. Diante disso, a análise do trabalho recaiu, num primeiro momento, sobre os pressupostos que criaram o ensino a distância. Em seguida, aprofundou-se o conhecimento acerca dos diversos territórios envolvidos e suas particularidades. Analisou-se o período de janeiro de 2007 a agosto de 2009, tendo como foco os alunos do último semestre do Curso de Tecnologia em Gestão e *Marketing* de Pequenas e Médias Empresas, bem como os territórios envolvidos no processo de ensino/aprendizagem a distância. Com base no estudo realizado, é possível considerar a EAD como uma resposta a um dos grandes desafios na luta contra as desigualdades sociais, tendo em vista que possibilita maior acesso à informação, por meio das novas tecnologias de comunicação adotadas.

Palavras-Chave: Educação à distância. Territorialidade. Desenvolvimento local.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the impacts of an educational action at a distance of Technology Degree in Management and Marketing of Small and Medium Enterprises in local development from the perspective of distance education. Initial interest came from the understanding that the distance learning courses, especially undergraduates, have reached the deserted locations nationwide, some of them with no sanitation, telephones or asphalt. These are places that do not offer tertiary education to the native population. In this sense, to develop this work, we adopted an approach qualitatively and quantitatively about the fundamentals of distance learning, consisting of the territory and the territory lived, highlighting the challenge of linking these variables with the construction of knowledge and the improvement of living students' progress. The study left, then, the scope of this course in Brazil and the main socioeconomic characteristics of students and of affected regions, observing the process of teaching and learning undertaken and the resulting increase in capacity, skills and abilities of students in their professional development and in improving the collective life. Given this, the analysis of work fell at first on the assumptions that created the distance education. Then, it deepened the knowledge about the various areas concerned and its particularities. We analyzed the period from January 2007 to August 2009, focusing on students from last semester's course in Technology Management and Marketing of Small and Medium Enterprises as well as the territories involved in the teaching / learning remote. Based on this study, it is possible to consider distance education as a response to one of the greatest challenges in the fight against social inequalities, with a view to allowing greater access to information through new communication technologies adopted.

Keywords: Distance learning. Territoriality. Local development

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Ferramentas TelEduc.....	25
Figura 02	Portal da Universidade Anhanguera – Uniderp.....	41
Figura 03	Professores e alunos EAD na estrutura administrativa do Centro de educação a Distância da Universidade Anhanguera – Uniderp.....	43
Figura 04	Ambiente virtual do curso.....	44
Figura 05	Rede de ensino/aprendizagem do curso na escala territorial local.....	48
Figura 06	Território nacional do curso.....	49
Figura 07	Polos de Apoio Presencial da Turma 2009 de Mato Grosso do Sul.....	50
Figura 08	Municípios de Mato Grosso do Sul em Faixa de Fronteira (SEPLAN, adaptado) 2009.....	54
Figura 09	Regiões de faixa de Fronteira em Mato Grosso do Sul (COREDES, 2002).....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Origem dos alunos do curso por polo, Estado e Região.....	51
Quadro 02	Alunos do curso por sexto.....	65
Quadro 03	Alunos formandos de 2009 por Faixa Etária.....	66
Quadro 04	Forma de atuação dos alunos trabalhadores e condição de trabalho..	69
Quadro 05	Origem do capital da empresa em que trabalha e sua natureza.....	72
Quadro 06	Setor do mercado em que atuam.....	75
Quadro 07	Renda familiar dos alunos do curso.....	79
Quadro 08	Impressões dos alunos a respeito do lugar em que residem.....	84
Quadro 091	Contribuição profissional do curso aos alunos empregados.....	90
Quadro 10	Contribuição profissional do curso aos alunos empresários.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Proporção dos estudantes de EAD que trabalham.....	67
Gráfico 02	Origem das empresas que oferecem postos de trabalho aos estudantes.....	70
Gráfico 03	Natureza das empresas que oferecem postos de trabalho aos alunos...	71
Gráfico 04	Participação do setor de comércio e serviços na origem do trabalho dos estudantes de EAD.....	73
Gráfico 05	Participação do setor industrial na origem do trabalho dos estudantes EAD.....	74
Gráfico 06	Participação do setor agrícola na origem do trabalho dos estudantes..	74
Gráfico 07	Alunos trabalhadores com renda entre 4 e 10 salários mínimos.....	76
Gráfico 08	Alunos trabalhadores com renda entre 1 e 3 salários mínimos.....	77
Gráfico 09	Alunos trabalhadores com renda a partir de 10 salários mínimos.....	78
Gráfico 10	Alunos que nasceram e sempre viveram no lugar.....	80
Gráfico 11	Lugares eleitos pelos alunos para viver.....	80
Gráfico 12	Alunos que gostam do lugar, mas vislumbram melhorias.....	81
Gráfico 13	Alunos que vieram para o local acompanhando a família.....	82

Gráfico 14	Alunos que vieram para o local em função do emprego.....	82
Gráfico 15	Alunos que vieram para o local acompanhando a empresa.....	83
Gráfico 16	Alunos descontentes com o local em que moram.....	84
Gráfico 17	Alunos que sentiram evolução profissional com o curso.....	85
Gráfico 18	Alunos que foram promovidos dentro da empresa.....	86
Gráfico 19	Alunos que foram convidados a trabalhar em outra empresa.....	87
Gráfico 20	Alunos que abriram a própria empresa após o curso.....	88
Gráfico 21	Alunos que perceberam possibilidades de contribuir na empresa com conhecimento do curso.....	89
Gráfico 22	Alunos que não perceberam contribuição no curso.....	90
Gráfico 23	Alunos que melhoraram o desempenho gerencial na empresa.....	92
Gráfico 24	Alunos que melhoraram o desempenho do <i>marketing</i> da empresa	93
Gráfico 25	Alunos que ampliaram suas empresas.....	94
Gráfico 26	Alunos que perceberam aplicabilidade do curso na empresa.....	95
Gráfico 27	Alunos que não perceberam contribuição do curso.....	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 CAPÍTULO I - INICIATIVA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO LOCAL: ASPECTOS CONTEXTUAIS E TEÓRICOS.....	18
1.1 ORIGEM E TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	18
1.2 DIFERENÇAS ENTRE EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA	27
1.3 TERRITORIALIDADE, REDES VIRTUAIS DE EAD E DESENVOLVIMENTO LOCAL.....	27
1.3.1 Territorialidade das Redes de Aprendizagem <i>Online</i>	28
1.3.2 Comunidades virtuais de aprendizagem coletiva.....	32
1.3.3 Formação, Educação e Desenvolvimento Local.....	34
2 CAPÍTULO II - AMBIENTE E TERRITORIALIDADE DE ENSINO/APRENDIZAGEM DO CURSO DE EAD.....	37
2.1 PROPOSTA DE EAD COM PAPEL INCLUSIVO NA UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP.....	37
2.2 AMBIENTE DE ENSINO CRIADO NA OFERTA DO CURSO....	39
2.2.1 Operacionalização da EAD na IES.....	40
2.3 TERRITORIALIDADE DE ENSINO/ APRENDIZAGEM DO CURSO.....	45
2.4 ESPECIFICIDADES DOS TERRITÓRIOS DE ORIGEM DOS ALUNOS.....	51
2.4.1 Alunos de Territórios da Faixa de Fronteira e áreas isoladas...	53
2.4.2 Alunos de aglomerações urbanas metropolitanas.....	58
2.4.3 Alunos de cidades de médio porte.....	61
2.4.4 Alunos de cidades agroindustriais de pequeno porte	62
3 CAPÍTULO III - CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS E	

PERCEPÇÃO SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM NA SUA FORMAÇÃO EDUCACIONAL.....	64
3.1 PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO.....	64
3.1.1 Origem dos Alunos por Sexo.....	66
3.1.2 Origem dos Alunos por Idade.....	67
3.1.3 Características Socioeconômicas dos Alunos.....	67
3.2.1 Locais de nascimento e os eleitos pelos alunos para viver.....	79
3.3.1 Contribuição profissional aos alunos empregados.....	85
3.3.2 Contribuição profissional aos alunos empresários..	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS.....	101

INTRODUÇÃO

O interesse por realizar esta pesquisa surgiu do entendimento de que os cursos a distância, sobretudo os de graduação, têm alcançado localidades cada vez mais distantes e em situação de isolamento no território nacional, algumas com difícil acesso à educação superior.

Na era da informação cada vez mais cresce, há a impressão de que liberdade e informação podem caminhar juntas. Essa dimensão libertadora da informação só pode ocorrer quando houver igualdade de acesso a ela. Nesse contexto, as tecnologias da informação são os principais instrumentos da atualidade, capazes de proporcionar esse fim. E a universidade poderia se tornar um agente produtor e propulsor da transmissão de informação.

A Interatividade, proposta em algumas formas de EAD, é um princípio do mundo digital e da cibercultura. Esse modo de comunicação interativo tem se tornado um grande desafio aos professores e aos gestores da educação, especialmente àqueles versados na forma tradicional de ensinar que foca, apenas, a transmissão de conhecimentos.

A EAD já começa a se apresentar no Brasil como um dos grandes desafios na luta contra as desigualdades sociais e, entre elas, está a do acesso à informação, por meio dessas novas tecnologias de comunicação. A chamada “exclusão digital” já tem sido considerada mais séria do que a desigualdade de renda.

Em realidade, no mundo globalizado de hoje, cada vez mais vem se tornando premente o acesso à informação, como também a habilidade de transformá-la em conhecimento, ou seja, a de vivenciar o objeto do conhecimento, colocá-lo em prática na vida cotidiana. Indivíduos e coletividades que adquirem capacidades para esse tipo de habilidade podem se tornar agentes de seu próprio destino, ao conseguir potencializar recursos disponíveis e propor soluções, gerenciando os problemas vividos, na direção de cenários desejados em comum.

Como criadora e coordenadora do curso Superior de Tecnologia em Gestão e *Marketing* de Pequenas e Médias Empresas, oferecido pela Universidade Anhanguera-Uniderp, tem sido importante compreender o alcance dessa ação educativa, com apoio da interpretação dos próprios alunos. Seria uma forma de poder avaliar suas dificuldades e questionamentos no contexto de seu território de origem.

O problema da pesquisa foi saber como o curso de Tecnologia em Gestão e *Marketing* de Pequenas e Médias Empresas tem contribuído para a formação profissional dos alunos e, também, para lhes dotar de capacidades, competências e habilidades na transformação de sua prática profissional e no ambiente do território vivido. Desse modo, dois aspectos nortearam o presente trabalho de pesquisa: (01) a abrangência desse curso no Brasil, as principais características socioeconômicas dos alunos e os territórios atingidos; (02) o processo de ensino/aprendizagem empreendido e a resultante na ampliação de capacidades, competências e habilidades dos alunos, no seu desenvolvimento profissional e no âmbito da melhoria da vida coletiva.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi avaliar os impactos do ensino/aprendizagem do Curso de Tecnologia em Gestão e *Marketing* de Pequenas e Médias Empresas da Universidade Anhanguera-Uniderp na formação educativa de seus alunos, levando-se em conta a especificidade de suas características e de seus territórios de origem.

De modo mais específico, buscou-se caracterizar o ambiente interativo do processo de ensino/aprendizagem na forma como tem sido oferecido, em termos de organicidade, instrumentos didáticos e procedimentos pedagógicos. Procurou-se identificar ainda o perfil dos alunos e os territórios atingidos do ponto de vista socioeconômico, assim como as transformações observáveis e as percebidas pelos alunos nas atividades econômicas desenvolvidas e na melhoria de vida local.

O objeto de estudo foram os alunos do último semestre do Curso de Tecnologia em Gestão e *Marketing* de Pequenas e Médias Empresas, oferecido durante o período de janeiro de 2007 a agosto de 2009, e os territórios envolvidos no processo de ensino/aprendizagem a distância.

A pesquisa foi de caráter exploratório, na medida em que envolveu a coleta de dados primários, em campo, junto dos alunos do curso e sobre seus respectivos territórios.

O desenvolvimento da pesquisa teve como principais procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica, o levantamento de dados de campo, a organização e

a tabulação dos dados coletados, seguido de análise e interpretação, para então se proceder à elaboração do relatório.

A coleta de dados no campo foi feita com base em fontes secundárias e fontes primárias. Como fonte secundária, deu-se destaque ao levantamento estatístico, documental e cartográfico que permitisse melhor identificar e caracterizar a realidade dos territórios envolvidos.

Como fonte primária, priorizou-se a coleta de dados, feita por meio das tecnologias disponíveis no sistema educativo da EAD que permitissem construir de forma objetiva o perfil dos estudantes e os aspectos percebidos por eles a respeito da efetividade dos impactos, com uso de 2 instrumentos: entrevistas semi-estruturadas e entrevistas abertas.

As entrevistas semi-estruturadas foram aplicadas ao universo de acadêmicos do presente objeto de estudo, selecionados por meio de amostragem, e encaminhadas via e-mail para preenchimento. Esse procedimento visou identificar o perfil dos alunos envolvidos e sua percepção sobre o curso, bem como observar o relato a respeito das transformações pessoais durante esse processo educativo e dos efeitos em sua vida profissional, que tenham contribuído para ações empreendedoras ou para melhoria da performance no trabalho e que atinjam micro e pequenas empresas.

As entrevistas abertas foram realizadas via *Messenger MSN*, sendo aplicada a um conjunto previamente selecionado de alunos, que sejam representativos de algumas realidades vividas em distintas regiões, visando a aprofundar o entendimento a respeito do segmento social atingido e em que contextos territoriais de vida.

O método de abordagem é sistêmico, priorizando-se a análise integrada de relações estabelecidas na realidade investigada, tomada aqui como “territorialidade em rede”, configurada durante o funcionamento do curso, como também e, sobretudo, a rede estabelecida entre os alunos em seus devidos contextos territoriais e das relações estabelecidas durante o curso entre o aluno, os instrumentos de ensino e a realidade vivida no território.

As análises e interpretações dos dados obtidos objetivaram contextualizar o objeto de estudo e buscar respostas às duas questões colocadas no início da pesquisa, levando-se em conta o contexto histórico e geográfico, assim como o tipo de mediação tecnológica do curso oferecido, com apoio do referencial teórico selecionado *a priori*, mediante uma análise de natureza quali-quantitativa. A análise quantitativa teve como

diretriz a observação e o dimensionamento de dados objetivos, relativos ao curso, bem como o perfil dos alunos, de seus territórios e de fatos processuais sobre a trajetória da EAD, com apoio de dados secundários e entrevistas. Já para a análise qualitativa, os fenômenos perceptivos dos alunos a respeito das transformações constituíram as principais diretrizes para se conhecer a efetividade dos impactos do curso na sua vida e no território vivido.

O relatório final foi estruturado em 3 capítulos. No primeiro capítulo, procurou-se abordar, de um lado, a Educação a Distância em seu conceito, origem e trajetória, apontando-se as principais inovações ocorridas desse processo educativo no mundo, no Brasil e em Mato Grosso do Sul, de modo a se contextualizar a iniciativa do curso – objeto deste estudo – em sua origem e proposição na universidade de Campo Grande escolhida, de outro lado, buscou-se apontar e discutir teorias e categorias conceituais consideradas pertinentes para iluminar a interpretação dos fatos e as percepções dos atores revelados na pesquisa.

O segundo capítulo, de características mais descriptivas, pretendeu caracterizar o ambiente de ensino criado na oferta do Curso de Tecnologia em Gestão e *Marketing* de Pequenas e Médias Empresas, assim como o perfil dos alunos e de seus respectivos territórios de vida. Buscou-se, desse modo, responder à primeira questão feita na pesquisa, sobre a abrangência da área atingida no Brasil e as principais características socioeconômicas das realidades e indivíduos dos territórios atingidos.

O último capítulo, de caráter mais interpretativo-analítico, teve como objetivo responder à segunda questão, relacionada, sobretudo, à efetividade do curso no desenvolvimento local, abordado principalmente por meio da percepção dos alunos. De um lado, procurou-se avaliar esses impactos em termos das transformações percebidas e em termos de capacidades, competências e habilidades dos envolvidos; por outro, no desenvolvimento de pequenas e médias empresas e na melhoria de vida coletiva nas localidades atingidas.

CAPÍTULO I

INICIATIVA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

E IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO LOCAL: ASPECTOS CONTEXTUAIS E TEÓRICOS

O presente capítulo teve como objetivo compreender a Educação a Distância em sua origem e trajetória no mundo, no Brasil e em Mato Grosso do Sul, como também apresentar as principais categorias conceituais que serviram de apoio à interpretação da presente pesquisa.

1.1 ORIGEM E TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância, de acordo com Niskier (2000), teria surgido na Inglaterra, desde o século XIX, sob forma de ensino por correspondência, e se disseminado, segundo Alves (1998), sobretudo, na França e na Espanha. Acabou ganhando espaço nos Estados Unidos na Universidade de Chicago, que propôs em 1882 o primeiro curso universitário de EAD, com material enviado pelo correio. Em 1906, a *Calvert School*, em Baltimore, EUA, teria sido a primeira escola primária a oferecer cursos por correspondência. A Noruega também experimentou o EAD em 1914, quando foi criado o conhecido Grupo NKS, que mais recentemente esteve na vanguarda do uso da videoconferência para aprendizagem a distância (KURK, 2006).

No entanto, o sistema EAD começou de fato a se consolidar no início do século XX, ainda como curso de correspondência. Na segunda metade do mesmo século, no período do pós-guerra e com o desenvolvimento dos novos meios de comunicação – principalmente rádio e TV – ampliaram-se as condições para inovações nesse tipo de sistema educativo.

A Inglaterra se deu o mérito de ter acolhido a primeira universidade baseada nas novas tecnologias de educação a distância, no conceito de “universidade aberta”. A *Open University* (OU) teria surgido no final dos anos 60 do século XX, mas os cursos começaram a funcionar na década de 70. Passou a fazer uso de vídeos e computadores na década de 80 e de Internet na década seguinte. Hoje conta com cerca de 200 mil alunos. Em realidade, a OU serviu de referência para o surgimento de universidades abertas em outros países do mundo e está sendo concebida como uma instituição de ensino superior a distância.

Os países que mais avançaram nos sistemas EAD com universidades abertas foram aqueles aos quais eram impostos os maiores desafios para levar esse tipo de educação, seja pelas distâncias, seja pelas condições inóspitas (NISKIER, 2000). Esses países, por exemplo, optaram cedo pelo EAD e têm apresentado grandes avanços nesse sentido. O Canadá, que alia essas condições a grandes distâncias, foi o primeiro país do mundo a fazer uso de satélites de comunicação específicos para a educação e, também, criou o sistema *Schoolnet* - uma organização público/privada - que passou a operar com apoio de cabos, Internet e Intranet. O Canadá destacou-se no mundo por reconhecer a necessidade de conectar as escolas e as bibliotecas à Internet, a grande rede de informação, por meio do programa *SchoolNet*. Esse sistema, além de atender a comunidades indígenas, passou a interagir com outros países, oferecendo parcerias, um projeto que hoje tem apoio do Banco Mundial. Em paralelo, o Estado canadense também criou um programa nas escolas, com distribuição de microcomputadores (NISKIER, 2000).

Países europeus gelados e com população dispersa, como Suécia, Dinamarca, Noruega e Finlândia, exibem altíssimos níveis de educação básica no formato de educação a distância de nível superior. A Austrália também é um país de grande extensão, que já operava com educação universitária a distância por correspondência desde 1910 e por rádio em 1929 (Idem, 2000). A Espanha criou, em 1973, a Universidade Nacional de Educação a Distância, e Portugal, em 1988. Ambas as universidades foram criadas seguindo o conceito de universidade aberta.

A Educação a Distância (EAD) no Brasil apresenta indícios de ter iniciado ainda em 1891, como curso profissional por correspondência, por iniciativa privada. Entretanto, o curso a distância sofreu maior impulso com o surgimento do rádio, do

telégrafo e do telefone e, por isso, pode-se afirmar que os mesmos caracterizaram o início da era dos meios modernos de comunicação (MUGNOL, 2009).

De acordo com o autor, essa forma inicial de oferta dos cursos a distância teve como finalidade o aumento de oportunidades de inclusão de camadas sociais de menor renda no sistema formal de ensino, especialmente no nível da educação básica e no de preparação para o trabalho. Assim, esses cursos por serem destinados ao segmento marginalizado da sociedade, durante muito tempo, foram concebidos como sendo de baixo nível e sofriam toda uma sorte de preconceitos.

Como função educativa, o início veio com o rádio. Mas teria sido com o advento da TV Educativa, na década de 70, que a Educação a distância deu grandes passos no país. Em 1980 ganharam força os cursos supletivos – via telecursos – que associavam TV com material impresso e eram oferecidos por fundações sem fins lucrativos. Os programas Telecurso – Primeiro e Segundo Graus – passaram a ser transmitidos a todo o país.

Com o aparecimento do computador no Brasil na década de 80, surgiu a primeira proposição de formação de rede de pesquisa entre universidades – a Rede Nacional de Pesquisa. Daí para frente, o Brasil passou a assimilar com rapidez as novas tecnologias e a repensar o modelo da EAD para o ensino superior. No final da década de 90, começou-se a fazer uso de mídias de armazenamento, por meio de vídeo-aula, disquete, CD-ROM e outros meios complementares. Em 1990, já se fazia uso de teleconferências, tanto em programa de capacitação, como em cursos superiores a distância.

O credenciamento de universidades pelo Estado para atuar em educação a distância surgiu no final da década de 90. A partir de 1996, a EAD passou a contar com apoio do governo federal, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDE), fato que contribuiu para o aumento significativo de instituições de ensino – públicas e privadas – na oferta dessa modalidade educativa (MUGNOL, 2009). Mesmo assim, o Plano Nacional de Educação que vigorou a partir de 2001 referiu-se ao EAD como modalidade de ensino que serviria apenas de meio auxiliar para enfrentar os déficits educativos e as desigualdades regionais.

Em 2004, foi incorporado o uso de web (WWW) – ou rede de alcance mundial – como ferramenta de acesso. A web consiste num sistema de documentos em hipermídia (vídeos, sons, hipertextos e figuras) interligados e executados na Internet. Esses documentos podem ser visualizados por meio de um programa de navegação para descarregar informações nos "sítios" e mostrá-los na tela do usuário. O Decreto n. 5.622,

de 19 de dezembro de 2005, finalmente reconheceu os cursos de EAD como pertencentes ao ensino oficial, desde que oferecidos por instituições credenciadas pelo MEC.

A expansão dos cursos de EAD de nível superior, a partir de então, vem sendo alvo de amplos debates acadêmicos, já que um segmento significativo de intelectuais continua considerando esse formato de educação como uma modalidade de baixo nível, sem qualidade para ser equiparada à educação presencial. Alguns pesquisadores se aprofundaram na identificação dos elementos-chave desse sistema educacional mediado pelas novas tecnologias de comunicação. Keegan (1996, *apud* Mugnol, 2009) elegeu alguns deles para tentar definir a EAD nos moldes atuais: (01) distância física entre professores e alunos; (02) influência de uma organização educacional; (03) uso da mídia para interligar professores e alunos; (04) troca de comunicação bidirecional; (05) aprendizes vistos como indivíduos, ao invés de grupos de alunos.

O Ministério da Educação criou em 2005 o Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas do ensino superior, permitindo a criação de redes de aprendizagem. Tal sistema implica uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), a participação das universidades pública e demais organizações interessadas.

O Ministério iniciou suas ações com um projeto-piloto de cursos de Administração a Distância, por meio do consórcio com o Banco do Brasil e Universidades Federais e Estaduais. Trata-se de um programa do governo federal, coordenado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC e funciona com apoio de pontos estrategicamente localizados – os Polos de Apoio Presencial - espaços de infraestrutura física, tecnológica e pedagógica, mantidos por municípios ou governos de estado. Tais polos estão estrategicamente distribuídos em microrregiões menos assistidas por instituições de educação superior.

Atualmente, a Educação a Distância coloca à disposição, além do material impresso, do rádio e da TV, novas tecnologias de informação e comunicação. As mais utilizadas são os videocassetes e o *CD-Rom*, as linhas telefônicas, os satélites, os computadores e a Internet. Os videocassetes e o *CD-Rom* tornaram-se atrativos, especialmente com o decréscimo dos custos de acesso a essa natureza de tecnologia. Por meio deles, elaboram-se as vídeo-aulas que podem ser armazenadas. As linhas telefônicas e os satélites aproximam o instrutor e os alunos separados por grandes distâncias, na troca de informação, e têm-se mostrado úteis para a videoconferência, e os satélites dão apoio na transmissão de áudio e imagem de alta qualidade. Se de um lado, os computadores

favorecem o acesso à informação e apresentam recursos favoráveis para a interação, a Internet torna mais fácil e rápida a comunicação em tempo real.

A Educação a Distância pode ser concebida, desse modo, como um processo de ensino/aprendizagem em que professor e aluno estão separados por certa distância, mas conectados por tecnologias de comunicação (MORAN, 2007). Entre as tecnologias de comunicação, destacam-se as telemáticas, ou seja, tecnologias de transmissão de dados por meio da rede de telecomunicações e da informática (computadores, *softwares*). Entre outras, pode-se contar ainda na EAD com correio, rádio, televisão, vídeo, CD-ROM, telefone, fax e tecnologias semelhantes (Idem, 2007).

A interação entre professor e aluno tem sido vista como o cerne da questão a respeito da educação feita a distância, de acordo com os críticos desse sistema. Isso se explica em parte, pelo fato de a EAD, no modelo da universidade aberta, ter-se mostrado massificada, de grandes equipes de produção, para oferecer um padrão único de conteúdo a uma massa de clientes. Mas cada vez mais esses métodos padronizados de estilo fordista¹ estão desaparecendo, especialmente em face das tecnologias interativas. A tendência tem sido a do atendimento das necessidades específicas dos alunos em seu território de vida.

Entretanto, algumas questões se destacam quando se discute a formação das redes virtuais, mas o destaque é dado à forma de interação professor/aluno e deles com as tecnologias de mediação. Silva (2003, p.4) reconhece que a forma como os professor e os aluno se relacionam, quer entre si ou com as tecnologias na EAD, sempre implica mudança de comportamento, que se reflete no cotidiano vivido.

Na EAD, o professor é o autor do conteúdo, enquanto o tutor é aquele que acompanha os alunos no seu dia a dia de sala de aula virtual (MAGGIO, 2001), embora o professor e o tutor possam ser a mesma pessoa. Entretanto, o aluno durante o processo se vê sozinho diante da tela do computador, sem contar com acompanhamento presencial do professor e sem *feedback* para saber se sua abordagem está em consonância com o contexto, fato que lhe faz sentir mais solitário (CZESZAK, 2003). Tenta-se contornar essa situação na EAD por meio de recursos tecnológicos do ambiente virtual (animação das imagens, sons, promoção de *chats*, fóruns e outros recursos mais interativos, ou seja,

¹ . Ford é considerado o criador do chamado sistema de produção em massa, centrado no conceito de linha de montagem, no qual os produtos são transportados dentro da fábrica, por meio das estações de trabalho, reduzindo o tempo de movimentação dos operários na busca de ferramentas e peças, aumentando a velocidade e o ritmo de produção, de maneira padronizada e econômica.

procura-se ampliar a capacidade comunicativa na relação professor e aluno por meio de recursos tecnológicos de informação e comunicação (Idem, 2003).

Em entrevista concedida ao Jornal Universidade Virtual Brasileira (UVB) em junho de 2007, o professor João Mattar – pesquisador universitário – fez ponderações sobre a relação professor e aluno na EAD. Para ele, os alunos se sentem motivados a estudar a distância, quando as tutorias são habilitadas para disponibilização de conteúdos adequados. Seria por meio de atividades bem elaboradas que os alunos se motivariam a pesquisar, a buscar informações.

O pesquisador lembra que as atividades propostas precisam fazer sentido, não só ao curso como também e, principalmente, aos alunos. E, para que possa haver progressão nas próximas atividades, é fundamental que o professor tenha constantemente o *feedback* dos alunos. Na visão de Mattar², as atividades que melhor ampliam a comunicação no ambiente virtual são aquelas elaboradas de forma interativa, ou seja, redigidas pelos autores, modificadas pelos pedagogos e trabalhadas virtualmente pelos *web-designers*, com completa interação entre os profissionais. Este trabalho interativo vai depender de cada instituição, como também do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Mas, é a natureza do conteúdo produzido, mediado pelas tecnologias da informação e da comunicação, que permite que estudantes possam interagir virtual e presencialmente.

O autor lembra, ainda, que a organização de fóruns, *chats* e de grupos virtuais favorece o debate entre aluno e professor e, também, de alunos entre si, numa forma de construção coletiva do conhecimento. Essas novas tecnologias de comunicação transformaram-se em instrumentos facilitadores fundamentais para a criação de um ambiente virtual em que professores e alunos com apoio de especialistas possam construir, de maneira crítica, o conhecimento e a aprendizagem. Na concepção desse professor, não se pode esperar milagres da EAD, pois o ensino e a aprendizagem dependem efetivamente das instituições, dos professores e dos alunos e, principalmente, de sua relação com as ferramentas utilizadas no Ensino a Distância.

² Em entrevista concedida ao Jornal UVB – Universidade Virtual Brasileira- em junho de 2007, o professor João Mattar. **Entrevista** disponibilizada em 16 de maio de 2007, à Internet. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/20369173/A-Construcao-do-Conhecimento-nos-Metaversos-educacao-no-Second-Life>

Silva (2003) também reforça a ideia de que na educação *online* não se pode ignorar a importância de tecnologias de interfaces entre professor e aluno, tais como, fórum, *chat* e *blog*. Elas podem, segundo ele, substituir o “olho no olho” presencial e superar a distância geográfica entre aprendizes e professor, embora dependa mais da formação qualificada e específica do docente. Em uma entrevista concedida à revista científica de Educação a Distância, Paidéia, esse autor constatou que sua docência presencial melhorou muito depois que aprendeu a lecionar *online* sem subutilizar as potencialidades interativas das interfaces dos chamados “ambientes virtuais de aprendizagem.

Portanto, na EAD tem sido disseminado o acesso à educação em diferentes níveis e formas de interação e aprendizagens. Mas, esse processo vem se articulando por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), já que os mesmos criam maiores oportunidades para os professores poderem interagir mais com seus alunos. Almeida (2004) considera Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) aquele sistema computacional de apoio às atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, que permite integrar uma variedade de mídias, recursos e informações organizadas, possibilitando interações entre pessoas e objetos de conhecimento. O Ambiente Virtual de Aprendizagem serve tanto de suporte aos sistemas de educação a distância, bem como às atividades presenciais de sala de aula. Esses softwares que dão origem ao AVA oferecem um conjunto de tecnologias de informação e comunicação, que permite aos alunos desenvolver as atividades no seu tempo, no seu espaço e no seu ritmo. Essas tecnologias servem de meio para apresentação dos materiais de estudo de modo criativo, atrativo e integrado. Desse modo, contribui-se para estimular e motivar a aprendizagem. Os AVAs mais conhecidos têm sido o TelEduc, Moodle, Tidia – AE, AulaNet, Proinfo, Amem, Rooda, entre outros.

No Brasil, o TelEduc e o Moodle constituem os ambientes virtuais de aprendizagem mais utilizados na EAD, em função da fácil usabilidade de suas ferramentas. E seus principais usuários são as universidades públicas e privadas.

O TelEduc, concebido pelos pesquisadores do Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas e o Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), foi disponibilizado para o uso em 2001. Ele opera com seis visões de usuários: (01) Administrador: responsável pela administração do ambiente; (02) Coordenador: responsável pelo gerenciamento do curso; (04) Formador: responsável pela produção das atividades referentes à aula, (04) Aluno: usuário final do ambiente; (05) Convidado:

usuário não aluno, convidado pelo coordenador para participar da turma e que tem as mesmas visibilidades de aluno; (06) Visitante: usuário que participa do curso por meio de convite do coordenador, mas que não realiza as atividades dos alunos. Esse AVA trabalha com ferramentas específicas para a administração do ambiente, para a coordenação do curso e para a comunicação com os usuários. Estão entre essas últimas, as ferramentas de bate-papo; correio, diário de bordo, fórum de discussão, mural, perfil e portfólio.

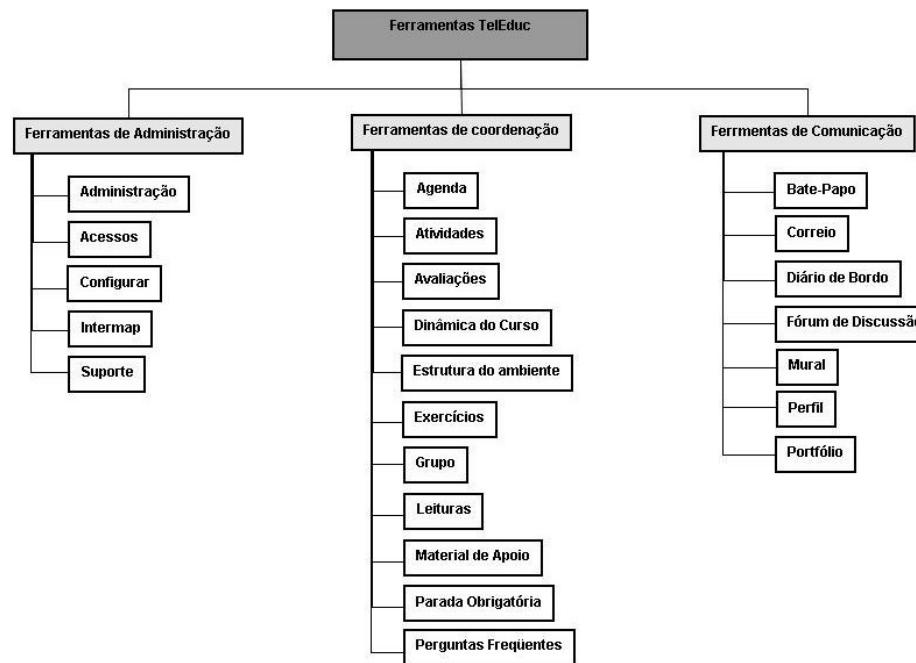


Figura 01 Ferramentas TelEduc

Fonte: Heloisa V. de Rocha (2003)

Uma das grandes vantagens do TelEduc é sua facilidade de uso por qualquer pessoa, em função de uma estrutura simples de páginas que mantém o mesmo padrão para todas as funcionalidades oferecidas. Outra vantagem diz respeito às ferramentas de comunicação entre participantes do curso (correio eletrônico, grupos de discussão, mural e bate papo) e à possibilidade de visualizar trabalhos desenvolvidos pelos participantes (portfólio e diário de bordo).

Já o “*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE)*” foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas em 1999, como um *software* livre, que pode ser utilizado e modificado por qualquer pessoa e é também gratuito. O Moodle opera com cinco tipos de usuários: (01) Administrador - responsável pela estruturação e gerenciamento do ambiente; (02) Criador de cursos: responsável pelo funcionamento dos

cursos; (03) Professor (professor-autor e professor-tutor): responsável pelo acompanhamento de alunos dos cursos; (04) Aluno: usuário que frequenta o curso; (05) Visitante: usuário não aluno que pode acessar o ambiente e as informações disponibilizadas na tela de abertura do sistema. Os usuários utilizam um navegador Web para acessar o ambiente e a interface do Moodle é dividida em 3 colunas: (01) Administração: voltada para as funcionalidades, atividades e materiais disponíveis no ambiente; (02) Materiais: disponibiliza conteúdos inseridos pelos tutores aos alunos para dar suporte a seu processo de aprendizagem (material de apoio e leitura); (03) Atividades: oferece ferramentas de comunicação e discussão, de avaliação e construção coletiva e de disponibilização de lições, livros ou de pesquisa.

Uma das grandes vantagens do Moodle está na possibilidade de adequá-lo como *software* livre às necessidades das instituições e dos diferentes usuários.

É importante reforçar que, no ambiente virtual, outro desafio tem sido o estabelecimento de metodologias avaliativas voltadas ao processo de ensino e de aprendizagem, estabelecido de forma sistemática, contínua e abrangente. Sobre esse assunto, já existem algumas contribuições, mas elas ainda precisam avançar. Convém destacar Souza (1999), para o qual a prova não representa a única forma de testar os conhecimentos dos alunos. E ainda Canem (2001), para quem a avaliação não pode ser classificatória, mas precisa estar preparada para incorporar a diversidade cultural.

Em EAD, segundo Mattar (2008), deve-se considerar a distância transacional entre professor e aluno, dada pela natureza das relações pedagógicas e psicológicas que se estabelecem entre eles. E essa distância pode ser determinada pelo grau de interação estabelecido entre os principais integrantes da EAD (professor, aluno e conteúdo) que se desdobraria, segundo Anderson (2003, citado por Mattar, 2008), em seis modalidades de interação. A interação professor/aluno garante maior motivação e *feedback* ao aluno. A interação aluno-aluno caracteriza o chamado aprendizado colaborativo/cooperativo num ambiente de sociabilidade que, além de ampliar a motivação e a atenção, desenvolve o senso crítico e a capacidade de trabalhar em equipe. A interação aluno/conteúdo, mediada por novas tecnologias de informação e comunicação, não só favorece a customização de seu uso, como permite que o aluno contribua para a melhoria desses aparelhos. A interação professor/professor é facilitada pela rede, no sentido de se constituir equipes físicas e virtuais. Por último, a interação conteúdo/conteúdo significa existência de novos programas de inteligência artificial que contribuam na atualização dos conteúdos e

bibliografia, na recuperação de informações, na tomada de decisões e no monitoramento de recursos.

No entanto, conforme alerta Moran (2004), não adianta ter escolas conservadoras com tecnologias de ponta. A EAD precisa focar mais atenção à aprendizagem significativa e à aprendizagem conjunta, em que os cursos possibilitem maior interação, debate, desenvolvimento conjunto de experiências, projetos, solução de problemas e capacidade de ser protagonista de seu desenvolvimento pessoal.

1.2 DIFERENÇAS ENTRE EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

No "Ensino Presencial" há uma maior comodidade do aluno, graças ao aspecto tradicional. Todos são condicionados à dependência do professor no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Silva (2000, p. 3), "na sala de aula presencial prevalece a baixa participação oral dos alunos e a insistência nas atividades solitárias". Na educação a distância via TV, o perfil comunicacional da 'telesala' ou da 'teleaula' se mantém em grande parte centrado na lógica da distribuição, na transmissão massiva de informações ou 'conhecimentos'. E via internet, os sites educacionais continuam estáticos, subutilizando a tecnologia digital, ainda centrados na transmissão de dados, desprovidos de mecanismos de interatividade e de criação coletiva.

Estudar a distância possibilita uma maior flexibilidade nos horários e os calendários do aluno, pois ele irá adequar suas tarefas e atividades ao seu tempo disponível.

Para Silva (2006, p.11),

o paradigma conservador era baseado na transmissão do professor, na memorização dos alunos e numa aprendizagem competitiva e individualista. O grande encontro da era oral, escrita e digital, na sociedade da informação, culmina numa prática docente assentada na produção individual e coletiva do conhecimento.

1.3 TERRITORIALIDADE, REDES VIRTUAIS DE EAD E DESENVOLVIMENTO LOCAL

A junção do sistema de telecomunicações com a informática, como se pôde constatar, criou oportunidade de interligar em rede pessoas separadas geograficamente e com objetivos comuns, que passam a agir segundo determinadas regras de conduta. Para Castells (1999), as funções e os processos dominantes na era da informação estão cada vez mais organizados em torno de redes. As redes, como um conjunto de nós interconectados, constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e com poder de modificar de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos, do poder e da cultura.

1.3.1 Territorialidade das Redes de Aprendizagem *Online*

As interligações entre o centro de ensino a distância e os polos de apoio presencial se dão a partir de um conjunto de alunos-usuários, professores e pessoal de apoio, sob regras previamente estabelecidas, com objetivo de ali se processar o ensino-aprendizagem que resulte na formação profissional de nível universitário.

Desse modo, cada curso dá origem a uma “rede de aprendizagem” conduzida por um determinado tipo de Ambiente Virtual de Aprendizagem. Do ambiente virtual dessa rede participam alunos usuários de diversas localidades, que convergem fisicamente para determinados polos de apoio presencial e sob gerenciamento e ações de uma equipe de gestores, professores e apoiadores coordenados no centro de ensino a distância. Assim, a “rede de aprendizagem” apresenta estrutura de pontos ou nós, caracterizada pela existência das localidades de origem dos alunos, como aquelas que abrigam os polos de apoio presencial e aquela que sedia o polo de comando dessa rede.

Para Raffestin (1993, p. 150), toda prática espacial, mesmo embrionária, induzida por um sistema de ações ou de comportamentos se traduz por uma "produção territorial" que faz intervir tessitura, nó e rede.

Visto assim, cada “rede de aprendizagem” definida pela estruturação e funcionamento de um curso EAD constitui um território gerenciado pela instituição responsável por sua oferta. Tomando-se por pressuposto o conceito de Raffestin (1993), ao se apropriar dos equipamentos de informática para projetar o curso e nele se envolver, vários atores (professores, coordenadores, alunos, técnicos) interagem com objetivos comuns e constituem uma comunidade, embora continuem em suas localidades de origem. Por meio desse uso em rede de um determinado espaço, constrói-se um território. E, de acordo com esse teórico, qualquer espaço pode ser modificado pela presença de redes, mediante os circuitos e os fluxos que neles se instalam.

Nesse caso, o território aparece como um trabalho projetado nesse espaço, sendo sempre revelador de um campo de forças com um modelo de configuração territorial. No caso da EAD, cada curso ofertado é uma forma de uso do espaço e apresenta estrutura própria, um modelo de rede, com ordenamento e gestão próprios e, portanto, um território.

As redes de EAD constituem-se, assim, territórios de aprendizagem, cuja dinâmica é dada pelas relações estabelecidas entre pessoas e dessas com seus territórios de vida. Esse processo, em princípio, deve contribuir para o desenvolvimento de quem integra a rede. O desenvolvimento aqui, a exemplo do que preconiza Vygotsky (1998), não é pensado como um estoque acumulável de conhecimentos, mas como um processo que

envolve o contato do aprendiz com a cultura produzida e as interações que podem permitir uma aprendizagem em rede.

Numa análise de natureza social, segundo Santos (1994), mais importante que apreender as formas do território, é verificar como se usa esse território, já que o uso supõe o conhecimento tanto dos objetos que configuram a forma, como das ações humanas que dão origem ao campo de forças sociais.

O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. Mesmo a análise da fluidez posta ao serviço da competitividade, que hoje rege as relações econômicas, passa por aí (SANTOS, 1994, p. 6)

Verificar como um território é usado significa analisar como e por que agem os seres humanos na constituição de um campo de ações sociais capaz de manter o território projetado. É entender comportamentos e regras nele estipuladas. Ao mesmo tempo, é conhecer os instrumentos e os objetos técnicos carregados de conhecimento, como o são as tecnologias de informação e comunicação, e verificar como tais tecnologias podem contribuir no aumento da fluidez e na melhoria do desempenho dos processos sociais ali empreendidos. Isso é compreender a territorialidade, o modo de ser de um território.

Embora reconheça o papel relevante exercido por essas tecnologias nas ações humanas, Santos (1994) lembra que a realidade do território usado só pode ser apreendida, por meio da compreensão das ações humanas. Os objetos tecnológicos não passam de forças virtuais mediadoras dessas ações, pois são as ações humanas que se efetivam como forças alteradoras da realidade. Entretanto, o desempenho dos seres humanos, quando usuários dessas tecnologias virtuais, resulta em ações mais informadas e normatizadas.

De um lado, temos uma fluidez virtual, oferecida por objetos criados para facilitar essa fluidez e que são, cada vez mais, objetos técnicos. Mas os objetos não nos dão senão uma fluidez virtual, porque o real vem das ações humanas, que são cada vez mais ações informadas, ações normatizadas (SANTOS, 1994, p. 6)

Raffestin (1993) afirma que, na estruturação de um sistema territorial, os pontos no espaço podem ser aleatórios ou distribuídos por decisões prévias, estrutura essa originária de um jogo de oferta e procura que resulta numa estrutura de malhas, nós e redes. A distância entre os integrantes dos pontos, para esse autor, relaciona-se com a forma como esses indivíduos interagem para fazer uso dessa rede. Essa distância não é definida apenas como distância física, mas é também apreendida como acessibilidade. Quando novas tecnologias de informação e comunicação ampliam a velocidade dos fluxos

de interação entre os atores da rede, elas contribuem para aumentar a acessibilidade e assim reduzir distâncias entre eles dentro do sistema territorial.

Para Santos (1996), o uso do território em rede é amparado por dois tipos de suporte – os objetos e o conteúdo das ações. Portanto, haveria duas dimensões complementares na configuração de uma rede, a materialidade e seu conteúdo. A materialidade dada pelos objetos técnicos (infraestrutura de construções, equipamentos, instrumentos) pode facilitar ou dificultar o transporte da informação. Essa materialidade também se manifesta na estrutura topológica da rede, sob forma de pontos de acesso ou pontos terminais, arcos de transmissão, nós de bifurcação ou de comunicação (SILVEIRA, 2003). A outra dimensão diz respeito ao seu conteúdo social e que vai depender dos atores que as frequentam (SANTOS, 1996). No caso do ensino a distância, o objetivo do curso e as ações daqueles que o frequentam vão constituir o conteúdo da rede facilitada pela materialidade dos equipamentos e programas utilizados como mecanismo de comunicação.

As “redes de aprendizagem *online*” reúnem pessoas interessadas em aprender, por meio da troca de informações que estejam em consonância com o projeto e a programação do curso, pois se conta com planejamento prévio, e são responsáveis por estimular e provocar a aprendizagem do grupo. Nesse tipo de rede, os participantes têm liberdade para expor ideias, questionamentos e apresentar novas proposições, uma vez que nela existe um processo de ensino com relações mais horizontais, dinâmicas e fluidas – características das redes como sistema. A tendência em um curso ofertado por uma instituição de EAD é a de predominar entre os participantes relacionamentos que decorrem e se respaldam em regras formais, tais como, regimentos, regulamentos e quaisquer outros tipos de normas e decisões coletivas estabelecidas para frequentar o curso. De acordo com as normas estabelecidas dentro do grupo, o professor se destaca por sua autoridade, em parte atribuída aos conhecimentos que possui a respeito do objeto de aprendizagem e em outra pela responsabilidade que toma para si acerca do processo de ensino (CARVALHO, 2009). Além do professor, há uma equipe de apoiadores participantes da rede que se fazem presente para acalorar, alimentar e orientar o grupo. O professor criativo apoiado por uma equipe consegue se utilizar de vários recursos tecnológicos para potencializar sua energia dentro da rede.

Por esse viés, segundo o Ministério da Educação, a atividade pedagógica da EAD caracteriza-se:

[...]por um processo de ensino-aprendizagem realizado com mediação docente e a utilização de recursos didáticos sistematicamente

organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação e comunicação, os quais podem ser utilizados de forma isolada ou combinadamente, sem a freqüência obrigatória de alunos e professores. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 11).

No caminhar da história até se definir o atual mundo em rede, segundo afirma Santos (1994), a humanidade avançou da simples situação da comunhão de indivíduos em seu território de vida, para um tipo de comunhão desses territórios locais, processo viabilizado pela conexão em rede, graças aos avanços das tecnologias de comunicação e transporte. As redes possibilitaram assim, o surgimento de novas unidades territoriais – os territórios em rede – embora a existência delas dependa basicamente da existência dos territórios locais. Afinal, o território em rede se configura a partir da conexão entre os territórios locais. Mas, é preciso lembrar que a noção do “território em rede” se opõe à noção de “território local”, mesmo que um seja integrante do outro. O “território em rede” apóia-se num tipo de solidariedade simultânea, graças ao suporte da ciência, da técnica e da informação, e é mantido basicamente pelas regras estabelecidas entre os participantes.

E o “território local”, também chamado de território banal por Santos (1994), apóia-se numa solidariedade homóloga, movida por efeitos de um cotidiano compartilhado e relações de afetividade num mesmo espaço contíguo, no qual informações tendem a se disseminar e as regras e os valores se formulam e reformulam como frutos da cultura coletiva local construída historicamente. A força desses lugares é centrípeda, baseada principalmente em relacionamentos primários (mais profundos e intensos), em função das possibilidades de efetiva interação física com a comunidade local e com o ambiente em que reproduz sua vida.

Cabe essa diferenciação entre território em rede e território local na EAD, uma vez que a rede de aprendizagem *online* se configura a partir de alunos que fazem parte de diferentes territórios locais, portanto, que se inserem em diferentes culturas. Desse modo, o processo de ensino/aprendizagem precisa levar em conta as especificidades vividas por seus alunos em seus diferentes contextos territoriais de vida. Num outro viés, a conexão em rede pode favorecer uma consciência intercultural e de visão mais ampliada de mundo.

1.3.2 Comunidades virtuais de aprendizagem coletiva

Na EAD, as redes de aprendizagem *online* podem se combinar àquelas das ‘comunidades virtuais de aprendizagem’, permitindo que se integre aprendizagem pessoal no ambiente interativo professor/aluno com aprendizagem interativa de natureza coletiva

construída no ambiente da comunidade virtual (SILVA, 2007). O termo comunidade virtual nasceu da possibilidade de conexões horizontalizadas, baseadas na sociabilidade dos componentes que estão dispostos a compartilhar experiências, informações e atitudes, independentes de posições geográficas que ocupam, da autoridade de um professor ou das regras institucionais de um curso.

Para Sartori e Roesler (2005), as comunidades virtuais são espaços formados por agrupamentos humanos no ciberespaço:

Seu funcionamento está diretamente ligado, num primeiro momento, às redes de conexões proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação e, num segundo momento, à possibilidade de, neste espaço, pessoas com objetivos comuns, se encontrarem, estabelecerem relações, e desenvolverem novas subjetividades (SARTORI e ROESLLER, 2005, p.2).

Na visão de Vilches (2003, p.52), as comunidades virtuais:

São redes fechadas, auto-suficientes. (...) Se auto-regulam. Têm uma dimensão ética e subjetiva, regem-se pela interdependência de interesses e afinidades e não têm objetivos políticos nem desejos de intervir na sociedade, ou competir com os meios massivos..

Se uma ‘comunidade virtual’ se estabelece quando um grupo de pessoas conecta-se em rede de informática por meio de ações interativas com interesses comuns, é bom esclarecer que nesse tipo de rede, cada aluno precisa ter um computador acessível à Internet sem hora predeterminada para interagir com outros colegas, diferente da rede de aprendizagem *online* em que a interação programada ocorre basicamente por meio dos polos de apoio presencial, não exigindo que o aluno tenha posse individual do computador fora dali.

O efeito da aprendizagem coletiva no ambiente da comunidade virtual não se relaciona diretamente com a qualidade do conteúdo disponibilizado e, sim, com a capacidade de solucionar os problemas pessoais e no seu território de vida com base no que aprendeu com o outro. Desse modo, alunos que apresentam afinidades por frequentarem o mesmo curso de EAD e que criam uma comunidade virtual podem aumentar a possibilidade de troca de experiências na solução dos problemas do curso, bem como de práticas profissionais vivenciadas em seu lugar de origem ou, até mesmo, de problemas vivenciados no cotidiano do lugar.

Ao fazer parte da comunidade virtual, cada integrante passa a existir na vida do outro sem se deslocar com o corpo físico. Navegam apenas mente e sentimentos. A

virtualização do integrante da comunidade virtual, entendida por Lévy (2001) como seu deslocamento para um ambiente no qual tudo se desenrola no virtual (sem espaço ou tempo determinado para acontecer), abre as portas para que ele se move sem sair do lugar e, desse modo, possa aumentar as possibilidades de respostas às suas necessidades específicas.

Na comunidade virtual, tempo e espaço são alterados. No lugar do espaço surge a sincronização e no lugar do tempo a interconexão (LEVY, 2001). Trata-se de uma realidade especial com maior liberdade para agir na hora em que se quer ou em que se precisar, para solucionar questões. É possível se movimentar rapidamente sem sair da própria casa e existir num outro lugar (sem se deslocar fisicamente) ou em vários lugares sincronicamente.

O participante dessa rede também pode lançar simultaneamente uma pergunta para colegas de vários lugares e obter várias respostas ao mesmo tempo. No lugar de estar num espaço físico da escola ou do polo de apoio presencial, restrito a um grupo que se comunica somente ali - num aprendizado sujeito à cronometria sucessiva das horas de um relógio (hora para começar e terminar cada conteúdo), o aluno pode em sua própria casa se mover (como ser que existe) a muitos lugares do Brasil.

Portanto, no lugar de um tempo sucessivo e cronometrado para cada coisa (tempo linear), ele passa a fazer interconexões simultâneas (tempo da simultaneidade) e desse modo pode existir em muitos lugares ao mesmo tempo, independente da distância física. Nesse caso, a atividade da escola pode até se misturar com o domínio privado da casa ou do local de trabalho. Assim, as anteriores fronteiras do mundo real (casa e escola, empresa ou ainda cidades como Aral Moreira e Paranhos) deixam de existir no mundo virtual e as anteriores regras de organização do tempo também perdem o sentido.

O ambiente virtual também favorece a exteriorização dos sentimentos, ansiedades e outras questões vividas, como também a de se ter acesso às sensações do outro (LEVY, 2001). Portanto, nesse mundo virtual há uma tendência de tudo se partilhar, não apenas o conteúdo oficial do programa, mas também questões vividas com emoções intensas no ‘aqui e agora’. Esse compartilhamento simultâneo, sincronizado e permeado de sensações vividas inclui o aluno no processo que Lévy (2000) chama de inteligência social. Por meio da comunidade virtual o participante consegue construir uma visão mais ampla na solução de seus problemas corriqueiros, assim como contribuir para a solução de problemas de seus colegas. Ambos ampliam a visão, pois podem encontrar saídas verificando outras soluções dadas em distintos territórios. Essa ampliação da visão

facilitada pelo ambiente virtual ocorre num processo que Levy (2000) chama de "virtualização social" ou "ciberespaço".

No processo de ensino/aprendizagem realizado apenas na localidade vivida, as soluções dos problemas vinculam-se a uma inteligência mergulhada na cultura local, presa apenas às linguagens, às técnicas, aos códigos e aos valores de seu território de vida. Segundo Levy (2001), quando o indivíduo navega no mundo virtual, comunica-se e partilha problemas e visões com indivíduos de territórios longínquos. Desse modo, consegue trazer soluções que extrapolam a forma de ser, pensar e agir de seu lugar. E, se isso ocorrer a partir de possibilidades detectadas com base em vários territórios longínquos, com culturas diferentes da sua, consegue reinventar soluções e alterar a da realidade vivida, com base numa mundivisão.

As mudanças no entorno, nesse caso, são potencializadas no ambiente virtual multicultural e realizadas de forma adaptada a cada realidade. A partir daí, é possível dizer que entre possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento local pode haver uma estreita relação.

1.3.3 Formação, Educação e Desenvolvimento Local

Na oferta de cursos superiores profissionalizantes de EAD oferecidos em rede, percebe-se a necessidade de aprofundar a diferenciação das estratégias utilizadas para fins de formação e de educação.

Ávila (2000) traz importantes contribuições nesse sentido. Para ele, a 'formação' consiste num trabalho para se atribuir formas de existência aos seres humanos no seu contexto de vida. Na formação, o aprendiz tenta buscar, decifrar, discernir e incorporar sentidos e valores a determinadas formas da realidade. Carvalho (2007) acrescenta, ao afirmar que uma aprendizagem é formativa quando opera transformações na constituição do aprendiz. Ele se transforma num novo 'alguém', ou seja, ganha outra forma. Assim, com a aprendizagem e novas experiências, ele se constitui num novo ser singular no mundo, ganha nova forma.

Nos cursos profissionalizantes da EAD, por meio do ambiente virtual de aprendizagem, professores e alunos interagem no contexto de aprendizado de conteúdos previamente programados para se atingir formatos profissionais desejados, tais como, de gestor, administrados, entre outros. E o grande esforço se dá nessa direção formativa.

No que tange à educação, Ávila (2000, p.63) a define como: “processo pelo qual a criança ou qualquer educando, guia/leva/conduz o desenvolvimento de sua capacidade física, intelectual, moral e (acrescento) social do estágio em que se encontra para outro mais aprimorado”.

O autor chama atenção para o fato de que no processo educativo, o aprendiz consegue dar um passo à frente ao do processo formativo, na medida em que se torna capaz de traduzir efetivamente os sentidos e os valores aprendidos em “rumos e procedimentos alternativos para seu desenvolvimento físico, intelectual, moral e social” (ÁVILA, 2000, p. 63).

Com essas duas concepções sobre formação e educação, Ávila (2000) tentou avançar para o conceito de ‘desenvolvimento local’. As duas concepções estão entrelaçadas e se complementam, já que a “educação supõe formação como fundamento e formação precisa de educação para se concretizar na dinâmica existencial – individual e coletiva – das pessoas” (ÁVILA, 2000, p.63).

O desenvolvimento local é entendido por Ávila (2006) como o processo em que uma comunidade se utiliza de suas capacidades, competências e habilidades no território de mesma identidade social e histórica, para incentivar a solidariedade local, com a contribuição de agentes externos e internos e, mediante recursos disponíveis, estabelecer rumos alternativos na busca de soluções aos problemas, necessidades e aspirações locais.

Para se chegar a esse nível de transformação da realidade do território local, de dentro para fora e de forma democratizante, segundo esse autor, não bastam conhecimentos intelectuais e vibrações emocionais. Há necessidade de uma transformação radical da cultura desenvolvimentista.

...requer clareza de intenções, coragem de “remar contra a maré” político-econômica mundialmente vigente e perspicácia, pertinácia, competência e habilidades de influir sem impingir, de ajudar sem forçar e, enfim, de “contaminar a comunidade” para que paulatinamente e processualmente conquiste a capacidade da permanente construção do autodesenvolvimento (ÁVILA, 2000, p.74).

Conforme Sartre e Berdoulay (2005, p.122.), “no decorrer do tempo o desenvolvimento local constituiu uma preocupação cada vez mais aberta às pessoas, ao papel delas”. Portanto, para um desenvolvimento endógeno e democratizante antes de se mobilizar comunidades, exige-se a presença de sujeitos autônomos e ativos que queiram

controlar as condições de sua vida individual ou coletiva, de um sujeito que queira assumir seu próprio destino e de seu lugar de vida.

As ideias de Sartre e Berdoulay (2005) estão de acordo com o entendimento de que o processo educativo, na visão de Freire (1999), aponta para o caminho da libertação. Para este pensador, esse processo se concretiza quando o aprendiz consegue se tornar o sujeito de si mesmo e de sua destinação histórica. A educação não o prepara apenas para estar no mundo, mas para se construir diante do mundo como identidade e intervir na melhoria de suas condições, quando ele é capaz de dominar os instrumentos à sua disposição e fazer história.

Caccia Bava (2002) lembra o fato de o território de vida não ser o local da homogeneidade de interesses, mas nesse cenário se reproduzem os mecanismos de poder responsáveis pela exclusão social. Portanto, qualquer iniciativa de desenvolvimento local passa pela identificação dos interesses em conflito ali latentes.

De acordo com Sartre e Berdoulay (2005), essas diversidades de interesses exigem, de fato, maior esforço do sujeito para que ele possa dar coerência a seu próprio mundo e, portanto, à sua identidade, para então perceber melhor o lugar em que vai se mobilizar com vistas ao desenvolvimento.

De todo modo, os sujeitos transformadores da realidade, segundo Sartre e Berdoulay (2005) devem estar preparados para assumir conflitos, tensões, problemas que lhes são impostos na construção de suas próprias trajetórias. É preciso que se destaque que entre o território local e o global existe ainda uma multiplicidade de escalas territoriais, interconectadas por redes que exercem influência na construção e na trajetória dos sujeitos e de seu lugar de vida (SARTRE & BERDOULAY, 2005).

Com base nessas reflexões, pode-se ressaltar o papel da EAD, na oferta de cursos profissionalizantes e na contribuição para a formação e a educação dos acadêmicos, com vistas ao aperfeiçoamento de seu desenvolvimento e do desenvolvimento local.

CAPÍTULO II

AMBIENTE E TERRITORIALIDADE DE ENSINO/ APRENDIZAGEM DO CURSO DE EAD

O presente capítulo apresenta a proposta e o ambiente de aprendizagem do Curso de Tecnologia em Gestão e *Marketing* de Pequenas e Médias Empresas, assim como a territorialidade de ensino/aprendizagem construída e as especificidades socioeconômicas dos territórios de origem dos alunos.

2.1 PROPOSTA DE EAD COM PAPEL INCLUSIVO NA UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP

A utilização das novas tecnologias na área da educação, em especial as aulas via satélite e a rede internet, proporciona a disseminação do conhecimento para grupos cada vez maiores de pessoas (SARTORI e ROESLER, 2005). Apresenta vantagens da redução de custos, na medida em que o número de alunos por turmas aumenta, justificando, assim, o investimento em equipamentos e redes virtuais de comunicação para desenvolvimento de conteúdos acadêmicos. Assim, consegue-se atingir espaços mais distanciados dos centros de ensino, quando se ampliam as redes de oferta dos cursos reduzindo custos.

A Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal teve sua origem no Centro de Ensino Superior de Campo Grande (CESUP), este criado em 1974. Em 1990, o CESUP obteve autorização do então Conselho Federal de Educação para se transformar em ‘Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP)’, embora o reconhecimento dessa nova categoria de ensino superior

pelo Conselho Nacional de Educação só tenha ocorrido 6 anos mais tarde, por meio do Parecer n. 153/96, de 2 de dezembro de 1996, homologado por Decreto Presidencial de 18/12/96.

Em 2005, a Instituição criou o Centro de Educação Interativa – Centro de Educação a Distância da Universidade Anhanguera – Uniderp e, nesse mesmo ano, o MEC a credenciou para a oferta de cursos superiores a distância. Com base na Portaria n. 4.059/MEC/2004, a UNIDERP passou a oferecer em alguns cursos presenciais, 20% da carga horária total de uma disciplina, na modalidade a distância. A implantação propriamente dita dos cursos a distância teve seu início em agosto de 2007, com três turmas do curso de Letras, duas do curso de Veterinária e Engenharia da Computação e uma de Administração, beneficiando 300 alunos.

Para a construção do Centro de Educação Interativa, nessa mesma ocasião foram criadas salas virtuais no ambiente TelEduc, para cada uma das disciplinas ministradas, pela facilidade de uso de um conjunto enxuto de ferramentas disponíveis por pessoas não especialistas em computação, assim como pela flexibilidade na forma de uso desse tipo de AVA. O aprendizado de conceitos foi elaborado a partir da resolução de problemas, com o subsídio de diferentes materiais didáticos.

No segundo semestre de 2008, o grupo Anhanguera Educacional S.A. assumiu a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, incorporando o Centro de Educação Interativa. A partir de então, houve uma missão explícita de priorizar o segmento social dos trabalhadores, por meio de custos acessíveis dos cursos oferecidos, os quais deveriam se enquadrar no objetivo estabelecido formalmente por essa Instituição, qual seja:

Formar diplomados, nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção social em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sua comunidade, colaborando para sua formação contínua. (CARBONARI NETO *et al*, 2009, p. 16)

A IES passou a denominar-se Universidade Anhanguera/Uniderp, e o Centro de Educação Interativa se transformou em Centro de Educação a Distância, continuando a ofertar os 9 cursos de graduação já existentes (em licenciatura, bacharelado e tecnológico). Foi com o propósito de oferecer cursos inclusivos, que a EAD procurou direcionar sua atuação para cursos que atingissem segmentos sociais de baixa renda, tanto em aglomerações urbanas como em territórios mais periféricos dos centros dinâmicos do país.

Para Oliveira (2008), programas de curso inclusivo são aqueles cujo objetivo é tornar a educação acessível e atender às exigências de toda a sociedade.

A inclusão consiste em ampla ação, sobretudo em países onde há diferenças muito grandes, pois propõe uma educação de qualidade para todos. ...Quando se fala em inclusão, o sentido é muito intenso, não se limita somente à escola, mas refere-se a toda área que uma pessoa ocupa, seja escolar, profissional, pessoal ou social...Para que haja a inclusão social para todos, é preciso mudar a forma de pensar e agir, é preciso respeitar o outro como ele é, respeitar as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada ser (OLIVEIRA, 2008, p.43).

Schwarzman (2006, p.2) manifesta-se a respeito da inclusão social na universidade brasileira da seguinte forma:

A educação superior traz importantes benefícios para as pessoas, e não é justo que estes benefícios fiquem restritos a determinados grupos sociais, que tiveram mais oportunidade de ir a boas escolas secundárias e se preparar para os exames vestibulares... É importante, para as instituições de nível superior e para o país, ampliar a presença de pessoas de diferentes origens e condições sociais nas universidades, tornando-as mais plurais e diferenciadas, social e culturalmente.

No conjunto e do ponto de vista da inclusão social, o sistema ficou menos excludente. Para Schwarzman (2006), o ensino superior brasileiro cresceu de 2001 a 2005, ao passar de 3,4 a 4,8 milhões de estudantes, um aumento que se deve, sobretudo, ao ensino privado, uma vez que paralelamente esse cresceu 48,5% no período, enquanto que o setor governamental não passou de 21,4%. Em 2001, a faixa de baixa renda significava 12,1% da população estudantil; em 2005 essa proporção saltou para 14,1%, embora “os aumentos mais significativos ocorreram principalmente no setor privado” (SCHWARZMAN, 2006, p.2-3).

2.2 AMBIENTE DE ENSINO CRIADO NA OFERTA DO CURSO

O Centro de Educação a Distância da Universidade Anhanguera – Uniderp, de acordo com as novas proposições inclusivas, optou por oferecer Cursos Superiores de Tecnologia, como resposta social às demandas de formação profissional do segmento brasileiro de baixa renda, mediante realização de pesquisas para esse fim.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 flexibilizou a formação superior, objetivando a atender a demandas que, até então, ficavam alheias ao ensino superior, assim como àqueles que já estavam inseridos no mercado de trabalho e que necessitam ampliar seus conhecimentos teórico-práticos, objetivando um melhor

desempenho profissional. Conforme defende as autoras Sartori e Roesler (2003, p. 9):

A modalidade EAD como proposta educativa, tem atingido espaços significativos no contexto nacional e apresentado novas metodologias de construção de conhecimento. Nestas metodologias, as mídias e suas linguagens se fazem presentes, não apenas como instrumentos mediadores, mas como fonte de aprendizagem e como possibilitadoras da expressão, do exercício da crítica e da intervenção, de cidadania.

2.2.1 Operacionalização da EAD na IES

A educação a distância (EAD) tem por base as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), em que tempo e espaço se relativizam e o processo de ensino-aprendizagem assume características de autonomia, colaboração e dialógo.

Para que se inicie um curso, é fundamental a existência de uma instituição parceira para atuar como polo de apoio presencial aos alunos. Cada polo, então, funciona como ponto de contato e apoio presencial aos discentes. Nele, ficam acondicionados alguns equipamentos eletrônicos, como antenas, receptoras do sinal do satélite aos canais correspondentes a cada curso e semestre oferecido, satélite esse de propriedade do Centro de Educação a Distância – além de equipamentos que possibilitem mecanismos de projeção de imagem e som.

Esses equipamentos são supridos, mediante convênios e parcerias entre o Centro de Educação a Distância da Universidade Anhanguera/Uniderp e as instituições interessadas. Geralmente, essas bases materiais que servem de polo são montadas em prédios escolares, que no período noturno apresentam salas de aula ociosas com computador e internet.

Por meio do computador, ocorre a interação professor local (no polo) e professor interativo e tutoria (no Centro de Ensino a Distância em Campo Grande/MS). Importante lembrar sobre a necessidade de haver infraestrutura no polo que consiga garantir bem-estar e acomodação adequada aos alunos: sala de aula, biblioteca, laboratório entre outros.

O contato inicial dos alunos do polo com o Centro de EAD ocorre por meio do portal acadêmico, no qual são disponibilizados os slides de aula, textos

complementares, atividades propostas e orientações diversas para condução das aulas.

É por meio do portal que o aluno elege o curso de sua preferência, inscreve-se no vestibular e agenda sua prova no polo. Mediante *login* e senha autorizada, visualiza e pode ter acesso também a documentos da secretaria e às ferramentas de comunicação com o professor interativo e tutor a distância, tais como, tutoria *off-line* e *on-line*, *chat*, fórum e banco de perguntas.

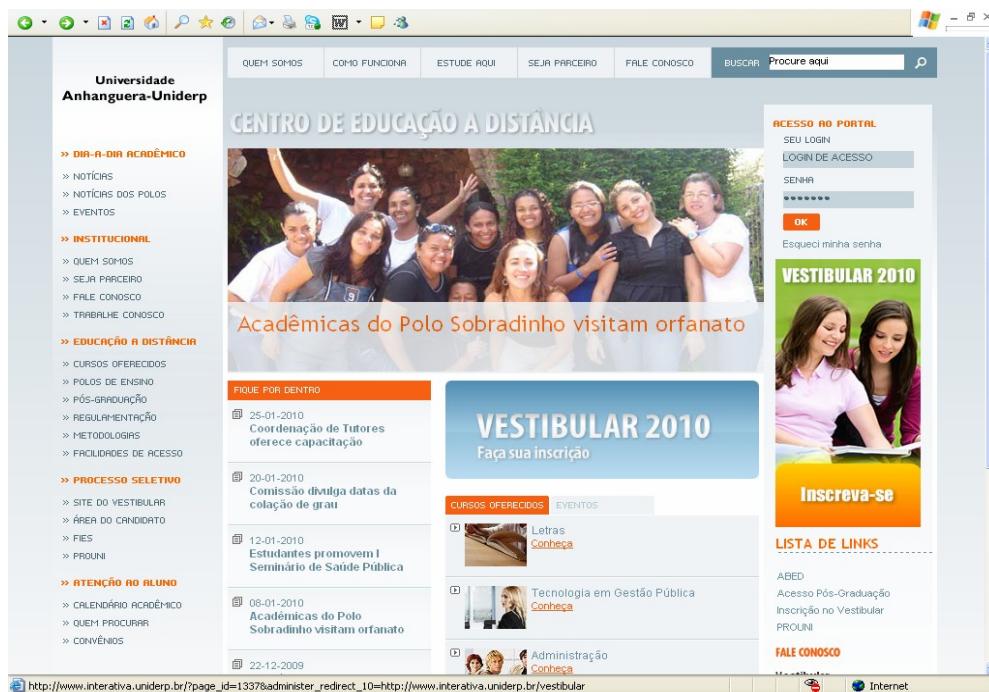


Figura 2: Portal da Universidade Anhanguera - Uniderp³

Atualmente, o Centro de Educação a Distância mantém em Campo Grande/MS estúdios televisivos, constituídos de câmeras para filmagem e cinegrafistas, que fazem a tomada de imagens das aulas dos professores interativos. Além disso, há salas com equipamentos técnicos para as funções de tutoria e salas de coordenação, secretaria de controle acadêmico e biblioteca. Na área administrativa, predomina o uso de correio eletrônico, telefone e fax. Já os polos de apoio presencial funcionam como base para o acompanhamento pedagógico e administrativo dos alunos, e sua infraestrutura deve atender às exigências do MEC.

Na Universidade Anhanguera/Uniderp, as aulas do Centro de Educação a Distância ocorrem duas vezes por semana e são divididas em dois momentos diferentes: presenciais e interativos.

³ Disponível em: <http://www.interativa.uniderp.br/>

Os momentos interativos acontecem via satélite, com transmissão ao vivo para as localidades credenciadas (polos de apoio presencial), distribuídas pelo território nacional e equipadas de acordo com os critérios exigidos pela IES, em conformidade com o Ministério da Educação.

Nesse processo, além de imagens televisivas, a comunicação entre o professor interativo e professor local, no momento da aula, ocorre por meio de MSN⁴. Enquanto o professor interativo e seu tutor se ocupam do conteúdo tratado em cada aula, o professor local se responsabiliza pela estrutura do ambiente de aula no polo e pela recepção e envio dos questionamentos dos alunos. Os professores interativos são monitorados por uma sala de transmissão com diretor de imagem e por professores mediadores. Estes últimos recebem as perguntas originárias dos polos e as transportam por meio eletrônico ao *teleprompter*⁵ do professor interativo.

Além das atividades presenciais e a distância, há o momento do autoestudo, tanto no ambiente de aula interativa, em aula presencial como no ambiente virtual.

Os currículos dos cursos são organizados por módulos integrados e interdependentes.

A interatividade precisa ser permanente durante as aulas. No que tange ao ensino e à aprendizagem dentro dessa estrutura organizativa, destacam-se três papéis: o de professor interativo, o de professor-tutor a distância e o de professor local.

Dentre as atribuições do professor interativo, estão a produção e a atualização do material impresso, videográfico e digital. É este professor quem ministra a aula, elabora e orienta a aplicação e a correção das avaliações.

Nesse processo, os tutores assumem o papel de orientador e acompanhante dos trabalhos acadêmicos. Para isso, operam como grandes articuladores, mantendo uma relação pessoal com a equipe do sistema de ensino e com os alunos. Os tutores dependem dos recursos tecnológicos para garantir o autoaprendizado do aluno e são eles quem mais precisam estar preparados para atender às expectativas básicas dos discentes. Ao professor-tutor a distância cabe responder aos questionamentos dos alunos postados na tutoria *off-line*, no banco de perguntas, bem como corrigir as avaliações, sob a orientação do professor interativo e lançar as notas no ambiente virtual da Universidade.

Durante as aulas interativas televisivas, a mediação entre aluno, tutor e professor interativo é feita com apoio do MSN, que possibilita uma conversa entre

⁴ O Microsoft Service Network é um portal e uma rede de serviços de comunicação instantânea *on-line* oferecidos pela Microsoft com tecnologias de Internet, que permite comunicação por texto e imagem.

⁵ O *Teleprompter* é um aparelho eletrônico em forma de tela que reflete o texto previamente redigido no computador.

duas ou mais pessoas ao mesmo tempo, por texto e imagens. O aluno relata ao professor local suas dúvidas recebidas pelo tutor, que as repassa ao professor interativo e este as responde ao vivo, com as imagens transmitidas na tela. Nesse processo, conforme menciona Almeida (2003), a qualidade e o desempenho do tutor têm a mesma importância do professor, pois um atendimento inadequado pode colocar em risco a permanência de um aluno na comunidade virtual.

A organização administrativa do Centro de Educação a Distância da Universidade Anhanguera - Uniderp está disposta conforme se observa no organograma (Figura 21).

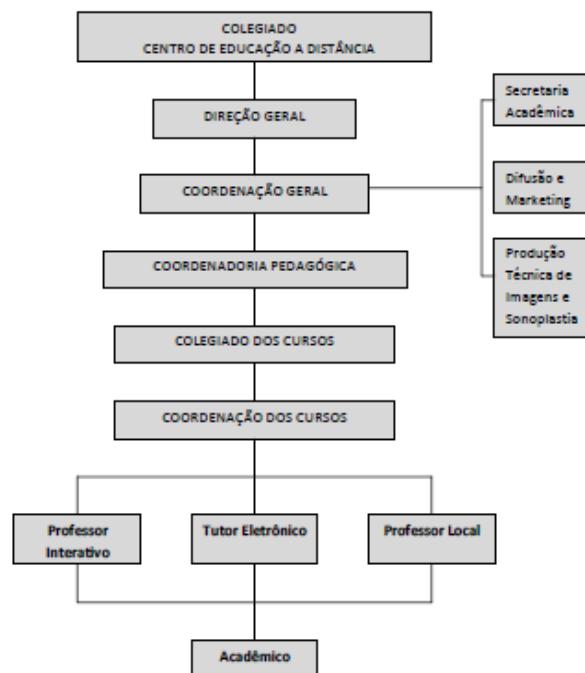


Figura 3 – Professores e alunos da EAD na estrutura administrativa do Centro de Educação a Distância da Universidade Anhanguera - Uniderp

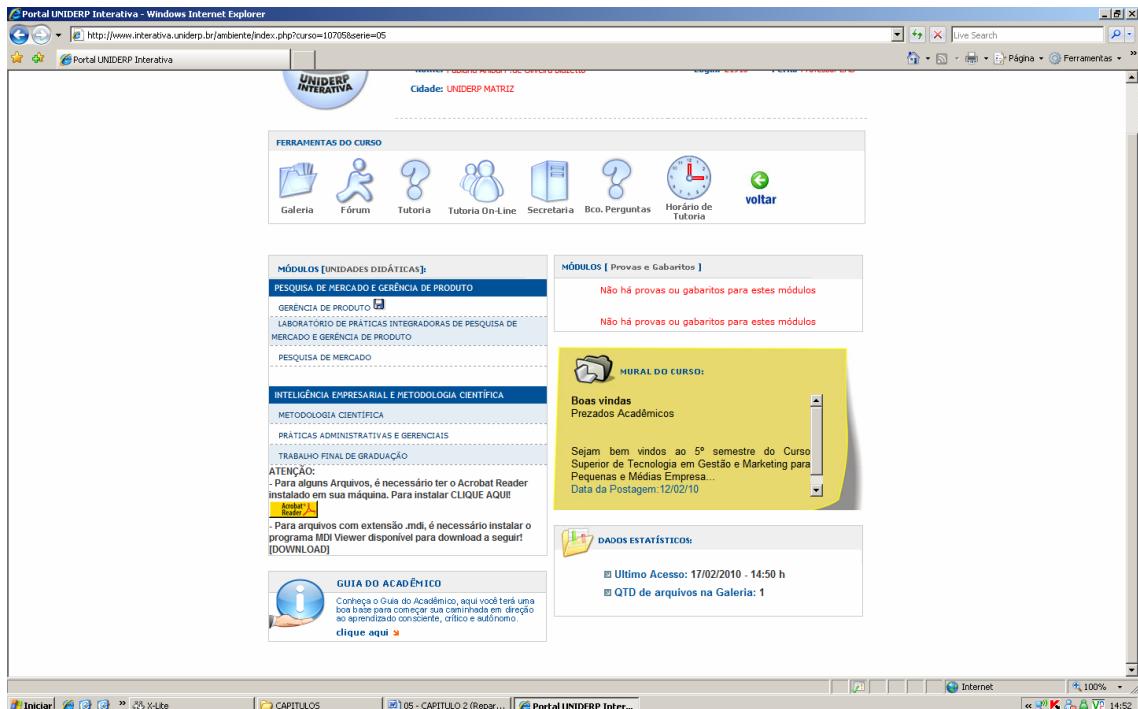


Figura 4: Ambiente Virtual do Curso⁶

Ao professor local (presencial) cabe verificar se os equipamentos para recepção do sinal e para interação estão funcionando de forma a garantir o recebimento da aula via satélite. Também é ele quem recepciona os acadêmicos nas aulas interativas e os orienta no desenvolvimento de atividades, procura atender aos acadêmicos com relação aos questionamentos e às dúvidas referentes aos conteúdos pedagógicos. O professor local também tem a responsabilidade de postar no banco de perguntas as questões que não foram respondidas ao vivo, durante a aula interativa. Além disso, é o professor local quem aplica avaliações por meio das orientações do professor interativo e registra a frequência dos acadêmicos. Os professores-tutores presenciais – que atuam nos polos – enviam perguntas pertinentes ao assunto da aula interativa aos professores-tutores mediadores que as analisam e as encaminham, ou para o professor-tutor a distância (responsável pela disciplina) ou para o banco de perguntas.

Na avaliação do processo de aprendizagem do acadêmico, busca-se acompanhar o desenvolvimento do aluno na construção do conhecimento formativo oferecido pelo curso. O processo avaliativo deve se adaptar ao programa de cada curso oferecido e ao conjunto das práticas educativas oferecidas, procurando-se

⁶ Disponível em: <http://www.interativa.uniderp.br/>

sempre passar pelos processos de autoavaliação, reflexão das atividades realizadas no portfólio⁷, provas presenciais modulares e atividades de autoestudo.

Portanto, observando-se a estrutura e a organização do curso EAD, oferecido pela universidade Anhanguera/Uniderp, pode-se corroborar com a ideia de Silva (2006, p. 6), para quem esse tipo de educação, de alguma maneira, já deu salto qualitativo em relação à comunicação de massa que prevaleceu no século XX:

interatividade é a modalidade comunicacional que está na gênese da cibercultura: uma mais-valia comunicacional complexa, presente na mensagem e prevista pelo emissor, que abre ao receptor possibilidades de resposta – expressão e diálogo.

Na perspectiva da autora supramencionada, ocorre, de fato, nessa nova modalidade educativa, uma mudança na forma de interatividade professor/aluno:

Cada professor, com seus alunos pode implementar um conjunto diverso de estratégias para criar e partilhar *on-line* soluções, transformando a velha sala de aula presencial numa interface hipertextual / hipermediática e interativa. A dinâmica e as potencialidades da interface *on-line* permitem ao professor superar a prevalência da pedagogia da transmissão (SILVA, 2006, p.7).

Nessa interface professor/aluno, os cursos EAD tentam superar a ausência do encontro presencial com uma ação comunicativa mais eficiente (LOBO NETO, 1998, p. 8). Assim, não se pode afirmar que a educação a distância seja uma educação distante. Existe um esforço de aprimoramento do trabalho de administração de fluxos de comunicação, exercido por uma organização responsável pelo curso, visando a dar suporte e a facilitar essa interação.

2.3 TERRITORIALIDADE DE ENSINO/APRENDIZAGEM DO CURSO

O Curso de Superior de Tecnologia em Gestão e *Marketing* de Pequenas e Médias Empresas é oferecido pelo Centro de Educação a Distância da Universidade Anhanguera – Uniderp, sob forma de educação a distância, a todo o território nacional, com objetivos profissionalizantes.

⁷ Avaliação parcial que compõe a média modular do aluno.

Segundo Banteli e Monolescu (2007)⁸, no Brasil o número de micro e pequenas empresas vem aumentando e estas desempenham um papel de extrema importância no cenário econômico brasileiro. Respondem por boa parte da geração de empregos, além de contribuírem com um percentual significativo do PIB. O mesmo autor ressalta a importância que a ampliação do número de micro e pequenas empresas tem hoje no crescimento do país, fato que se deve, sobretudo, ao apoio de entidades oficiais que possibilitam capacitação, organização e facilidade de créditos para que elas possam entrar no mercado formal.

Em termos estatísticos, esse segmento empresarial representa 25% do Produto Interno Bruto, sendo responsável por 14 milhões de empregos, ou seja, 60% do emprego formal no país. A participação das MPEs também tem contribuído para o aumento das exportações (BARTELI; MONOLESCU, 2007).

A Universidade Anhanguera – Uniderp, além dos custos reduzidos, procura proporcionar acesso ao ensino superior àqueles que tenham concluído o ensino médio e, mais especialmente, àqueles que moram em localidades mais marginalizadas no que tange ao acesso a informações e com pouca ou nenhuma opção de continuidade de estudos.

Santinello (2007) alerta a respeito da possibilidade de a EAD atingir os lugares longínquos no papel educativo. Essa modalidade educativa, segundo ele, pode ajudar no atendimento de exigências previstas no artigo 1º, § 2º, da LDB 9394/96, que fala da obrigação da educação se vincular ao mundo do trabalho e à prática social. No artigo 3º, inciso II, da mesma lei também se prevê o papel que a educação tem de possibilitar a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (SANTINELLO, 2007, p.3).

Com o propósito de se coadunar à missão estabelecida pela Universidade Anhanguera – Uniderp de priorizar o atendimento ao segmento social de baixa renda, a opção pela natureza do curso se pautou ainda nas prementes necessidades brasileiras de apoio a micro e pequenos empreendedores. Antes do lançamento do curso, foi feita uma pesquisa terceirizada, por solicitação da Universidade Anhanguera/Uniderp, visando a uma sondagem perante a clientela-alvo dos polos já consolidados, a fim de se verificar as reais necessidades formativas do segmento social que se pretendia atingir. Desse modo, por meio de interatividade com fins participativos do segmento social-alvo, foram realizados ajustes às propostas sugeridas, antes de se lançar o curso.

⁸ In: XI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba, 2007.

O objeto de estudo deste trabalho constituiu-se dos alunos concluintes da primeira turma do curso, cujo término ocorreu em 28 de agosto de 2009. A somatória das turmas corresponde a 354 alunos, agregados em 25 polos de apoio presencial, distribuídos pelo país.

O curso oferecido pelo Centro de EAD em Campo Grande/MS, por meio de 25 polos de apoio presencial, atingiu diferentes territórios, em diferentes regiões brasileiras (quadro 1). Essa rede de relações estruturada em nível nacional, entre os alunos inscritos dos polos e professores/tutores, com o objetivo específico de formar profissionais habilitados em gestão e *marketing* para micro e pequenas empresas, constituiu um território de ensino/aprendizagem. Conforme Raffestin (1993, p.144), o território “é um espaço onde se projetou um trabalho” para alguma utilidade, numa rede de relações. O sistema de tecitura da rede constitui o campo operatório do trabalho projetado e que permite, segundo ele, assegurar a integração, a ordem e o controle sobre o que se pretende distribuir, alocar ou possuir.

A imagem ou modelo territorial constitui a forma assumida pela estrutura da rede comandada por objetivos e ações específicas. Como campo operatório, o modelo do território de ensino/aprendizagem do curso exibiu duas escalas: local e nacional. A escala territorial local teve sua configuração resultante da relação estabelecida entre alunos e professor local no polo de apoio presencial (Figura 4). Na escala nacional, o arranjo territorial teve seu desenho estabelecido pela relação dos alunos e professor local dos polos com professores interativos do Centro de Ensino a Distância da Universidade Anhanguera/Uniderp (Figura 5), que pode ser apreciado também na escala territorial, a exemplo de Mato Grosso do Sul (Figura 5).

Com relação à territorialidade da rede de ensino/aprendizagem do referido curso, dada pelo grupo de indivíduos e instituições envolvidas, assim como suas regras e comportamentos nas relações estabelecidas durante a vigência do curso, quando interpretada à luz da categoria conceitual de território em rede enunciada por Santos (1996), pode-se constatar o uso de um ambiente constituído de elementos materiais e imateriais.

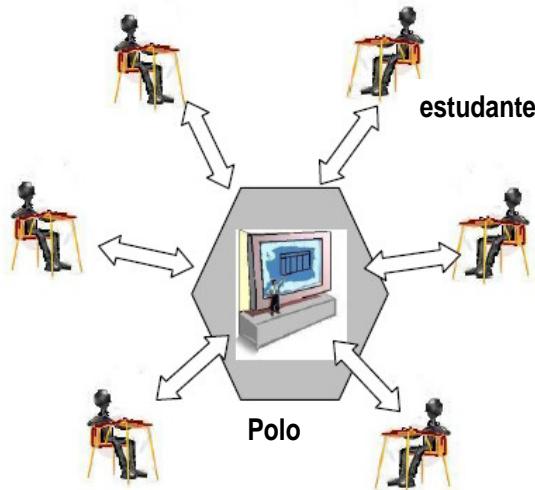


Figura 5 - Rede de ensino/aprendizagem do curso na escala territorial local

A materialidade se faz representar pelos objetos técnicos nele envolvidos, tais como, satélite, antenas, computadores, modem, telas, salas de aula, estúdios televisivos, câmeras de filmagem, telas, *prompters*, laboratórios, linha telefônica, cabos e demais elementos que possibilitem o acesso à rede de computadores.

Já a imaterialidade aparece nos elementos cognitivos incorporados nesses aparatos tecnológicos, tais como, os *softwares* de lógica binária, utilizados para o acesso disponível na Internet (programas de correio eletrônico, MSN, salas de bate-papo, pesquisa e busca de informações, desenvolvimento, elaboração de *home-pages*, entre outros), como também, todos os aparatos disponíveis nesses ambientes virtuais.

Os elementos materiais e imateriais do ambiente virtual contribuem, tanto para ajudar o professor no gerenciamento dos conteúdos e da administração do curso, como para facilitar a interatividade dele com alunos, e desses entre si. É por meio desse ambiente de duas naturezas que se cria e se busca facilitar os fluxos comunicativos entre aluno e professor.

No caso desse curso, é preciso lembrar que para sua realização houve apropriação de um espaço de materialidade e imaterialidade anteriormente construído pelo Centro de EAD da Universidade Anhanguera/Uniderp. Esse espaço, em princípio, serviu de matéria-prima ao território do curso oferecido.



Figura 6 – Território nacional do curso ⁹

⁹ Obs: constituído pela relação dos polos de apoio presencial e polo central do Centro de EAD em Campo Grande.



Figura 7 - Polos de Apoio Presencial da Turma 2009 de Mato Grosso do Sul.

Seguindo as ideias de território de Raffestin (1993), as redes no entendimento das relações sociais passam a ser um “espaço de possibilidades” para os atores que decidiram dela se apropriar.

Portanto, o território de ensino/aprendizagem do curso oferecido apareceu como uma produção a partir do espaço construído de relações pré-existentes, embora o território do curso oferecido não tenha refletido propriamente a configuração e o comportamento desse espaço anterior. O curso, ao nascer, de fato, inscreveu-se num campo operatório já existente, coordenado pelo Centro de EAD, como ambiente construído – material e imaterial. Entretanto, a partir do momento em que o curso passou a funcionar, seu território de ensino/aprendizagem constituído passou a revelar não mais a configuração do espaço

dado e, sim, aquela configuração da imagem desejada pelos programadores e alunos desse curso. Um novo território se construiu a partir do espaço pré-existente.

A apropriação desse espaço, marcado por uma anterior infraestrutura material e imaterial acabou por revelar ações e/ou comportamentos de alunos e professores, portanto, do novo território. Essas relações de ensino/aprendizagem foram marcadas, de um lado, por uma dada cultura educativa impregnada nos professores e nas instituições que ofereceram o curso, em termo de conteúdo e de tecnologias de comunicação. De outro lado, essa configuração territorial também revelou a cultura do aprendiz construída em seu território de origem. Para Raffestin (1993), essa configuração revelada no território construído resultou da representação construída por esses atores envolvidos, de modo que pudesse corresponder as suas utilidades sociais.

2.4 ESPECIFICIDADES DOS TERRITÓRIOS DE ORIGEM DOS ALUNOS

Na análise de conjunto, quando se prioriza o olhar para outras escalas de organização territorial, observa-se um atendimento de nível nacional, que em parte se deve ao espaço já estruturado anteriormente pelo Centro de EAD, com a presença dos polos em funcionamento.

Nesse sentido, entende-se a tendência de um atendimento mais focado na Região Centro-Oeste, especificamente em Mato Grosso do Sul. Quase metade dos alunos dessa turma (48,6%) originou-se de 14 polos dessa região. Desses, 93,7% eram de Mato Grosso do Sul, aglutinados em 13 polos. Fora do Estado, há apenas Sobradinho, no Distrito Federal. Campo Grande, cidade sede desse território de aprendizagem, participou com 3 polos e 29,3% dos alunos do Estado, seguida de Corumbá, com 16,6% dos alunos, em um polo apenas.

A região Sudeste apresenta o segundo maior contingente de participantes, envolvendo 3 polos no Estado de São Paulo e um no Rio de Janeiro, representando no conjunto 33% do total de alunos participantes. Teve destaque nesse conjunto a localidade de Sorocaba, com 40,7%, e Barra Bonita, com 32,2% dos alunos da região. Sorocaba, na realidade, representou o polo com maior aglutinação em todo território nacional.

A Região Norte teve dois polos ativados e aglutinou 8,3% dos alunos, com participação mais expressiva do Município de Tucuruí (70% dos alunos dessa região). A região Nordeste ocupou o quarto lugar, com 5,8% dos alunos aglutinados em três polos, com maior destaque para o Município de Açu, com 57,1% dos alunos da região.

Os alunos da Região do Sul (Paraná e Rio Grande do Sul) e Sudeste (São Paulo e Rio de Janeiro) tiveram a menor participação. Aglutinaram-se em apenas dois polos, um em cada Estado, 4,2% dos alunos do curso.

REGIÃO	ESTADO	POLO	Alunos
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Aquidauana	16
		Bela Vista	09
		Campo Grande	05
		Campo Grande	26
		Campo Grande	20
		Coronel Sapucaia	03
		Corumbá	29
		Dourados	06
		Ivinhema	08
		Naviraí	14
		Nova Alvorada do Sul	06
		Paranhos	10
		Sidrolândia	11
	Distrito Federal	Sobradinho	11
Sudeste	São Paulo	Barra Bonita	38
		Hortolândia	21
		Sorocaba	48
	Rio de Janeiro	São Gonçalo	11
Sul	Paraná	Guaíra	07
	Rio Grande do Sul	Santo Ângelo	08
Nordeste	Rio Grande do Norte	Açu	12
		Natal	04
Norte	Pernambuco	Caruaru	05
	Pará	Ananindeua	09
		Tucurui	21

Quadro 1 - Origem dos alunos do Curso por Polo, Estado e Região

É importante, lembrar, no entanto, que os municípios que abrigam os polos de apoio presencial do Curso Superior de Tecnologia em Gestão e *Marketing* de Pequenas e Médias Empresas, pertencentes a diversas regiões brasileiras, estão inseridos em territórios de diferentes contextos de desigualdades sociais de renda.

No Brasil, se a qualidade de vida tem melhorado nos últimos anos, ao contrário, a desigualdade social tem-se acentuado ao invés de decrescer. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no relatório divulgado em Dublin, colocou o Brasil na 65^a posição, atrás de outros latino-americanos como Uruguai, Costa

Rica, Chile, Cuba e México, mas na frente de Venezuela, Peru, Paraguai e Equador. De acordo com o PNUD, 10% dos lares mais ricos do Brasil têm 70 vezes a renda dos 10% mais pobres.

A desigualdade social revela desigualdade territorial e essa não se manifesta apenas em escalas regionais. A desigualdade social de renda se revela tanto em territórios de relativo isolamento dentro do país, como em grandes aglomerações urbanas.

Entre as cidades de origem dos alunos de EAD que se encontram em situação de relativo isolamento estão aquelas localizadas na Faixa de Fronteira ou em outras áreas mais interioranas, caracterizadas como “sertão brasileiro”. E, nesse caso, estão incluídas cidades de Municípios de Mato Grosso do Sul, tais como, Paranhos, Bela Vista, Coronel Sapucaia, Naviraí, Ivinhema, Corumbá, Aquidauana, Sidrolândia, Nova Alvorada do Sul; no Paraná, Guaira, e, no Rio Grande do Sul, Santo Ângelo. Outros territórios de origem dos alunos se apresentaram em situação de isolamento e fora da faixa de fronteira: a cidade-sede do Município de Açu, no sertão de Rio Grande do Norte e de Tucuruí, no interior do Pará (Quadro 1) .

Também participaram alunos de aglomerações urbanas de médio e grande porte em que as diferenças sociais brotaram especialmente no seu processo de construção. Cite-se, nesse caso, São Gonçalo, incluído na região metropolitana do Rio de Janeiro; Sorocaba que faz parte do Complexo Metropolitano estendido de São Paulo; Hortolândia, incluída na área metropolitana de Campinas; Ananindeua, inserida na área metropolitana de Belém; Sobradinho, na área metropolitana de Brasília, e Natal, capital de Rio Grande do Norte. Participaram, ainda, alunos de cidades de médio e pequeno porte, como Campo Grande e Dourados, em Mato Grosso do Sul; Caruaru, em Pernambuco; Barra Bonita, no interior de São Paulo (Quadro 2).

2.4.1 Alunos de Territórios da Faixa de Fronteira e áreas isoladas

Os polos de apoio presencial de cidades dos Municípios da Faixa de Fronteira em Mato Grosso do Sul abrangeram quatro regiões específicas: a Região Sul-Fronteira, o Sudoeste, a Grande Dourados e o Alto Pantanal. Os Municípios da Região Sul-Fronteira (Paranhos, Coronel Sapucaia) e Fronteira Sudoeste (Bela Vista) são vizinhos do Paraguai e acomodam uma população deslocada por programas nacionais de reforma agrária, implantados desde o Pós-Guerra, seguidos de novos assentamentos do INCRA, além de ter

servido de área de expansão da movimentação de brasileiros e paraguaios dos dois lados da fronteira – os brasiguaios.

Essa população de origem rural é hoje majoritariamente urbana e grande parte dela vive em condição de pobreza, nessas cidades fronteiriças; algumas em condições infraestruturais precárias. As atividades econômicas principais desses Municípios têm sido o gado bovino, a agricultura e o extrativismo (erva-mate, madeira), carvoejamento, indústria moveleira e comércio fronteiriço. Apesar de existirem unidades de ensino superior nessa região, algumas de origem privada, não há diversificação nos cursos oferecidos à população, pois se oferece apenas um curso em cada cidade. Os principais problemas que atingem essa região, deflagrados no último diagnóstico realizado para o Plano Regional de Desenvolvimento (COREDES, 2002), foram, entre outros: má distribuição de renda e alto índice de desemprego, baixa produtividade agropecuária, produtos de baixo valor agregado, deficiência de assistência técnica, extensão rural, geração e difusão de tecnologia aos micro e pequenos empreendimentos locais, dificuldade de acesso ao ensino superior, dificuldade de acesso às inovações tecnológicas.

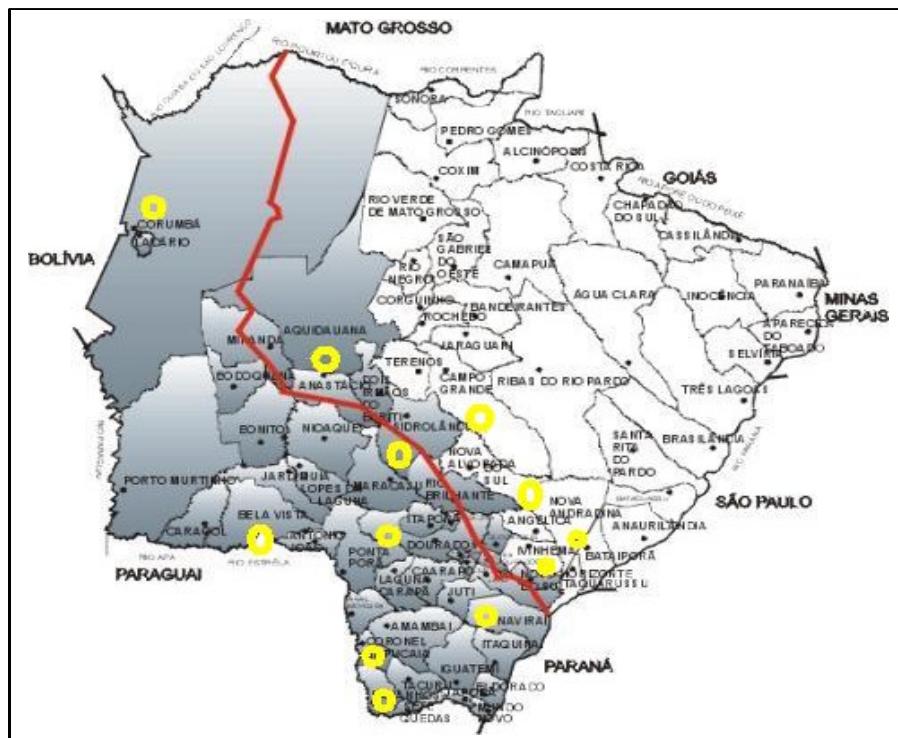


Figura 8 - Municípios de Mato Grosso do Sul em Faixa de Fronteira (SEPLAN, adaptado) 2009

Na Região Sul-Fronteira, o Município de Paranhos, com 11.920 habitantes (IBGE, 2007), em que 82,5% das áreas rurais funcionam como agricultura familiar, tem

suas principais atividades focadas na pecuária de corte e de leite e na agricultura (mandioca, milho, soja), na extração de erva-mate, na obtenção do carvão, além de indústrias moveleiras tradicionais e em processo de decadência. Coronel Sapucaia, com 13.979 habitantes (IBGE, 2007), tem sua economia baseada na pecuária bovina, na agricultura de soja e milho, no extrativismo de erva-mate, madeira e nas indústrias moveleiras.

Já na Região Sudoeste, Bela Vista é um município fronteiriço mais populoso que os dois anteriores e que atua como centro de zona, em nível sub-regional, com 22.868 habitantes (IBGE, 2007), sua economia se baseia, principalmente, na pecuária, no comércio e em serviços.

Os Municípios da região fronteiriça do Alto Pantanal (Figura 8), situados numa das áreas mais centrais do Continente Sul-Americano e vizinha da Bolívia, estão sujeitos à inundação periódica dos rios do Alto da Bacia do Rio Paraguai, na planície do Pantanal.

Na economia, a tradicional pecuária extensiva está associada à extração de minérios (ferro e manganês), comércio de fronteira, pesca artesanal e turismo ecológico (COREDES, 2002). O principal setor econômico na arrecadação do ICMS da Região é o comércio, concentrado em Corumbá e Aquidauana, que enfrentam uma significativa crise. A região apresenta baixa densidade demográfica ligada às condições ambientais e econômicas e um número muito pequeno de cidades, com graves problemas de integração regional entre os municípios e entre as áreas urbanas e rurais da Região. Essa situação é agravada pela fraca oportunidade de emprego e elevação do custo de vida gerado pela crescente urbanização (COREDES, 2002).

A Região do Alto Pantanal conta com estrutura educacional universitária, concentrada em Aquidauana e Corumbá, municípios esses que não conseguem atender à demanda da região, além de haver uma baixa diversificação dos cursos oferecidos, restritos, em grande parte, à licenciatura. Entre alguns dos problemas detectados, pode-se apontar o desemprego e a pobreza social, a desqualificação de mão de obra, a baixa verticalização e atratividade industrial, a deficiência de tecnologia e de capacitação para fomentar o processo produtivo local. As cidades de Corumbá e Aquidauana, respectivamente com 96.373 e 44.920 habitantes (IBGE, 2007), são servidas pelas principais vias de acesso terrestre (ferrovia e rodovia).

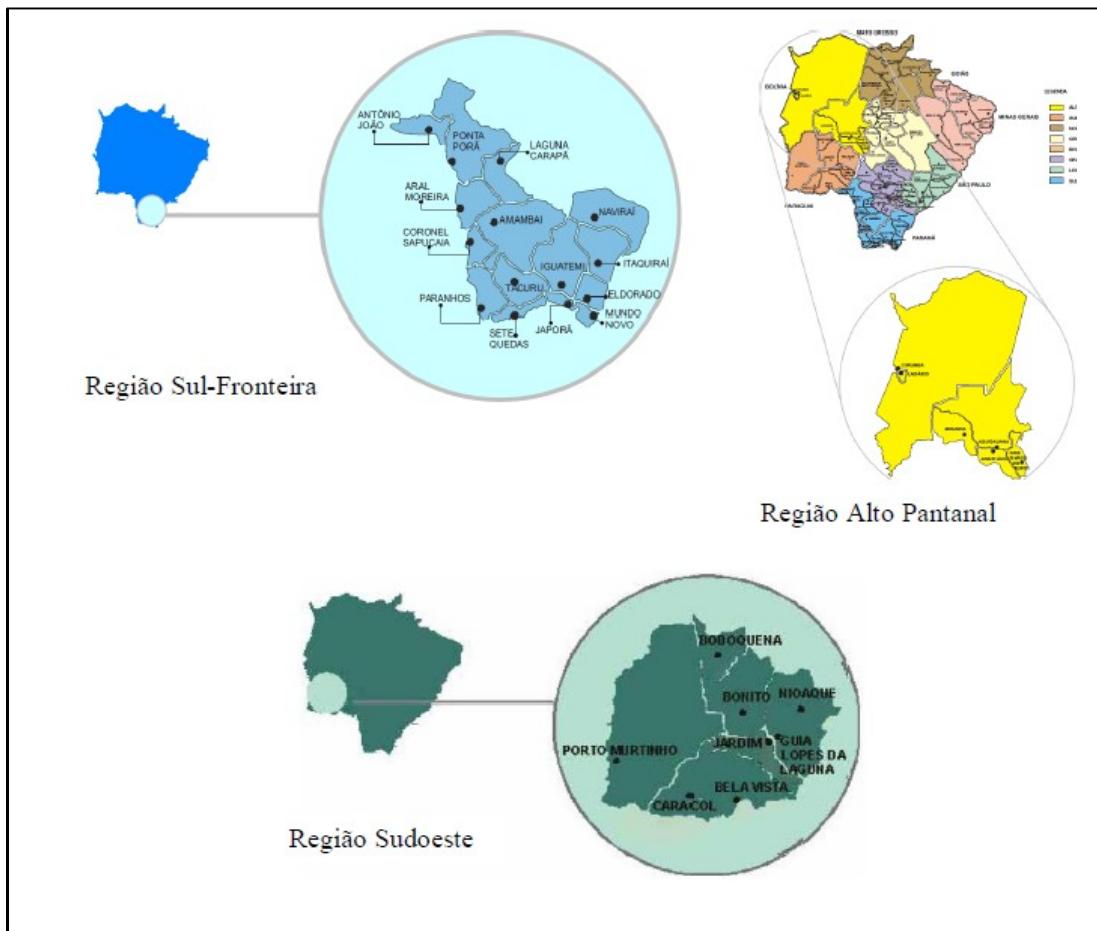


Figura 9 - Regiões de Faixa de Fronteira em Mato Grosso do Sul (COREDES, 2002)

Guaíra faz parte da Faixa de Fronteira (vizinho do Paraguai), na região do Noroeste Paranaense, e aparece como município contíguo aos municípios fronteiriços de Mato Grosso do Sul. Como grande parte deles, também teve um passado histórico marcado pelas Missões Jesuíticas e vive de atividades econômicas similares. Essa região fronteiriça do Paraná, também, conheceu um processo de colonização agrícola, nos anos 20 do século passado, embora o município tenha feito parte da última etapa. Todavia, sua atividade principal foi, por longo tempo, o turismo juntamente com as quedas de Guaíra. Essa economia desapareceu frente ao alagamento resultante da Usina Itaipu e desaparecimento da cachoeira. Atualmente, a cidade de Guaíra abriga grande parte das famílias de agricultores das áreas de colonização, ainda que as fontes principais da economia sejam a agricultura, o extrativismo mineral e a industrialização incipiente (SILVA, 2007).

Até a presente data, esse Município ainda não conseguiu superar a decadência econômica da atividade turística e não consegue apresentar soluções de emprego às famílias pobres concentradas na cidade (SILVA, 2007).

Santo Ângelo, com 78 mil habitantes (IBGE, 2007), situado na faixa fronteiriça e antiga área missionária do Rio Grande do Sul, conheceu uma fase de desenvolvimento econômico industrial entre os anos 30 e 70 do século passado. Entretanto, nos anos 80, após retalhação do território por emancipações de novos municípios, o Município ainda conheceu um momento de crise que levou à quebra geral de suas indústrias locais, gerando pobreza e desemprego. No final da década de 90, o Município começou a superar as dificuldades, com reabertura de novas indústrias e atração de novos investimentos (SOUZA, 2007). Além disso, ainda abriga um comércio bem estruturado e associa a economia local à prática do turismo nas áreas missionárias. A cidade conta com três instituições de ensino superior.

Entre os Municípios de áreas isoladas do país, com alunos participantes do curso, estiveram Açu, no Rio Grande do Norte, e Tucuruí, no Pará. Açu é um dos antigos Municípios do Sertão do Nordeste Semi-Árido, com 51.262 habitantes (IBGE, 2007). Inserido no Polígono das Secas e Vale do Rio Assu, esse Município tem, como suas principais fontes de renda, a exploração petrolífera, a fruticultura e a pesca, destacando-se ainda como uma das cidades mais importantes do Estado. A região do Vale do Rio Assu, a partir da década de 80 passou a conhecer grandes projetos de fruticultura irrigada para exportação, atraindo investimentos externos. Embora tenha se transformado em um espaço de modernização e de globalização, essa região continua muito pobre, fato que aponta para um desenvolvimento insuficiente e desigual. Com a crise do algodão no sertão do Nordeste, a fruticultura irrigada assumiu a liderança econômica, mas seu modelo tem resultado em concentração de investimentos e exclusão de grande parte dos agricultores familiares (NUNES & SCHNEIDER, 2008).

Já Tucuruí, situado no Sudeste do Pará e à beira do rio Tocantins, com 89.264 habitantes, de pequeno entreposto de venda de castanha e madeira extraída da floresta amazônica, teve sua história impactada pela construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí. Esta usina o transformou num grande polo de geração de energia, afetando sua base econômica e populacional. Hoje, além da geração de energia, o município dinamizou a extração de madeira, a produção agrícola, a pecuária, a extração de argila, a atividade pesqueira, entre outros. Mas, o acesso e o uso dos recursos ecológicos da Amazônia vinculam-se a disputas por terra e água de modo que, no lugar de solucionar a pobreza dos novos imigrantes, “a economia perversamente se alimenta dos baixos salários e da manipulação das populações locais. O resultado final do 'desenvolvimento' é a inscrição

dessas profundas desigualdades sociais na paisagem sôconatural da Amazônia” (IORIS, 2008)¹⁰.

2.4.2 Alunos de aglomerações urbanas metropolitanas

As aglomerações metropolitanas também geram contextos de desigualdades de renda e sociais e foram atingidas pelo curso EAD, alvo dessa pesquisa. Um delas foi o Município de São Gonçalo, inserido na região metropolitana do Rio de Janeiro, situado no lado oriental da Baía de Guanabara. É a terceira cidade mais importante da área metropolitana, com 960.631 habitantes.

Durante as décadas de 40 e 50 do século passado, o parque industrial de São Gonçalo chegou a ser um dos mais importantes do Estado do Rio. Teve destaque nos campos da metalurgia, da transformação de materiais não metálicos (cimento, cerâmica e outros), bem como no químico, farmacêutico, no de papel e produtos alimentícios. A proximidade com a cidade do Rio de Janeiro e a ligação com outros municípios vizinhos fazem de São Gonçalo um ponto estratégico para o comércio, além de ser passagem quase obrigatória para várias áreas turísticas do estado. Atualmente, no entanto, São Gonçalo tem sido considerado o melhor exemplo do espaço segregado dessa aglomeração urbana. Trata-se do espaço mais marcado pelas desigualdades produzidas na região metropolitana do Rio de Janeiro (TAVARES & BURICHE, 2007).

Outro polo em aglomeração urbana, que aglutinou alunos do curso EAD, foi Sorocaba, com 559.157 habitantes (IBGE, 2007). Este Município está inserido no Complexo Metropolitano Estendido de São Paulo. Em 2005, foi criada a Região metropolitana de Sorocaba, cuja economia encontra-se fortemente estruturada na atividade industrial. Ainda que tenha predominado por longos anos a indústria têxtil, atualmente são vários os setores industriais representados nesse complexo. Sorocaba é a principal cidade desse aglomerado e se manteve desde a passagem da ferrovia (1875). Com o declíneo da indústria têxtil na década de 70, este Município partiu para a diversificação de seu parque industrial (SEADE, 2005). Atualmente, abriga indústrias de máquinas, siderurgia e metalurgia pesada, autopeças, equipamentos agrícolas, químicas, petroquímicas farmacêuticas, papel e celulose, produção de cimento, energia eólica, eletrônica e ferramentas.

Sorocaba possui cinco universidades e oito faculdades. Esse complexo urbano no qual o Município se insere tem apresentado as mais altas taxas de aumento populacional dentro

¹⁰ http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-70122008000100002&script=sci_arttext

do Estado por fluxos migratórios, decorrente do processo de inversão da população da metrópole paulistana para municípios de médio porte, por força da desconcentração industrial, do desemprego e da dificuldade de acesso aos bens públicos na Grande São Paulo (MEIRA, 2005). Essa velocidade no processo de urbanização, por fluxos sucessivos de população e por busca de trabalho e moradia, resultou num expressivo aumento da faixa etária adulta de idosos, como também em desemprego, empobrecimento e favelização. Atualmente, os estudos vêm evidenciando que a região Metropolitana de Sorocaba apresenta um dos menores desempenhos econômicos em relação ao conjunto do Estado (SEADE, 2003).

O Município de Hortolândia, com 190.781 habitantes (IBGE, 2007), está incluído na região metropolitana de Campinas, região essa conhecida como tradicional área cafeeira de São Paulo que, após a crise do café, passou a se industrializar e a diversificar a produção agropecuária de exportação, ao mesmo tempo em que agricultura e indústria se articularam. Campinas, em função de sua centralidade de comércio e de serviços, passou a influenciar as áreas do entorno, favorecidas pela proximidade e pelos importantes elos com a capital paulista (SEADE, 2005).

A área metropolitana de Campinas se expandiu, especialmente a partir dos anos 70, atingindo o Município vizinho de Hortolândia. Todos os municípios ao redor de Campinas, especialmente Hortolândia, vêm apresentando crescimento populacional superior ao desse município, decorrente de intensa migração de famílias de baixa renda em busca de emprego e terrenos de menor custo.

Desse modo, o anterior distrito de Hortolândia se estruturou de forma relâmpago por desdobramento da expansão de Campinas, transformado em Município em 1991. Em sua estrutura industrial, também passou a predominar empresas de alta tecnologia, que exigem mão de obra especializada. A partir de então, o fluxo migratório para Hortolândia se tornou o mais volumoso no âmbito da região metropolitana de Campinas.

Os Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, com base nos censos de 1991 e 2000, já indicam os municípios de Hortolândia, Sumaré e Monte Mor, como os detentores dos piores valores de renda *per capita* dessa Região Metropolitana, aliados a problemas de infraestrutura urbana e social (SEADE, 2005).

Sobradinho situa-se na área metropolitana de Brasília e foi planejada durante a construção da capital brasileira, para atuar como cidade tipicamente rural no Distrito Federal, no desenvolvimento de atividades agropecuárias (CODEPLAN, 2007).

Entretanto, acabou servindo de alojamento a famílias imigrantes vindas do Nordeste de Goiás, da Bahia e de outros estados, e, com a expansão desse fluxo, foi criado Sobradinho II. Nos anos 90, esse processo se acelerou e foi feito um projeto urbanístico para se dar continuidade ao programa de assentamento para a camada da população de baixa renda em Sobradinho I e II. Em 2004, esse território contava com 71.805 habitantes, sendo que 68% das famílias viviam de até 5 salários mínimos e menos de 50% delas contava com abastecimento de água e esgoto. Apenas 6% apresentavam curso superior completo e 3,7% estavam frequentando o curso superior (CODEPLAN, 2007).

Natal, com 774.230 habitantes (IBGE, 2007), capital do Rio Grande do Norte, é a cidade polo da região metropolitana de Natal, criada desde 1997, cuja economia tem influência basicamente do turismo. A cidade é considerada o principal polo dinâmico do Estado e se apresenta como o espaço de melhor oferta de trabalho (PESSOA & CLEMENTINO, 2005). Já é possível se observar o aprofundamento dos fenômenos sociais em Natal, especialmente no que tange à diferenciação sócio-espacial dos indivíduos (RIBEIRO, 2004 *apud* PESSOA & CLEMENTINO, 2005).

Ananindeua, com 484.278 habitantes (IBGE, 2007), inserido na área metropolitana de Belém, é o segundo município mais populoso do Pará, e o terceiro da Amazônia. Inicialmente na função de "cidade dormitório" em relação a Belém, apresentou um considerável desenvolvimento nos últimos anos, por expansão das áreas de moradia de Belém e após a construção da BR-010 (Belém-Brasília) na década de 1960, quando indústrias localizadas em Belém começaram a se estabelecer ao longo desta rodovia.

Até 1995, a Região Metropolitana de Belém se constituía apenas desses dois municípios: Belém e Ananindeua. Desse modo, em torno de Belém e Ananindeua se concentram empregos e acessos a serviços públicos, consequentemente também a maior parte da população. A perda de importância de Belém, se comparado com Manaus, resultou numa desaceleração de oferta de empregos, e não se tem conseguido atender à população concentrada. A maior parte da população empregada encontra-se no setor de serviços e dispõe de um baixo nível de rendimentos, processo que vem resultando em problemas sociais de desemprego e desigualdade social (IPPUR/FASE, 2003).

2.4.3 Alunos de cidades de médio porte

As cidades de médio porte, especialmente aquelas que exercem o papel de cidade-polo regional, também vêm servindo de cenário de desigualdade de renda, de onde emergiram alunos participantes do curso EAD, alvo desta pesquisa.

Caruaru, considerada cidade-polo no interior do Agreste de Pernambuco, oferece variados serviços às populações de outras cidades, com destaque ao comércio e aos serviços educacionais e médicos. A atividade comercial, na qual tem destaque a tradicional “Feira de Caruaru”, é a mais importante do Município, embora 60% dos empreendimentos sejam do setor informal e a agricultura tem sido basicamente direcionada à subsistência (SILVA, 2003). Mesmo assim, apresenta uma taxa de desemprego de 13,7%. Nas atividades industriais, que contribuem com 30% das oportunidades de trabalho, destacam-se: o artesanato, os calçados, os produtos alimentícios e a confecção (DIEESE, 2007).

Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, localizada no principal entroncamento aerorodoviário do Estado, além de apresentar tradicional atividade de pecuária bovina, tem sido o centro de comércio e serviços dentro do Estado. Este Município exerceu papel de destaque no abrigo de fluxos migratórios de estados vizinhos, por ocasião do avanço da fronteira de modernização agrícola, nos anos 70 e 80 do século passado (LE BOURLEGAT, 2000).

A cidade de Campo Grande tornou-se sede de escritórios e moradia de fazendeiros e de trabalhadores rurais. Recebeu, também, um expressivo fluxo da camada social de renda média que provocou mudanças na estrutura do quadro social e na diversificação e ampliação do consumo urbano, com peso no setor terciário (LE BOURLEGAT, 2000). Entretanto, no final da década de 90 e início do milênio, a cidade começou a vivenciar as contradições geradas pelo modelo desenvolvimentista anterior, pois o aumento do PIB e da renda ocorreu de modo uniforme, passando-se a conviver com o fenômeno da pobreza.

O Município de Dourados emergiu de uma iniciativa de reforma agrária no Brasil, com a criação da Colônia Federal de Dourados em 1943, para onde foram atraídas famílias de agricultores nordestinos. A partir da década de 60, passou a ser cenário de fluxos seguidos de agricultores e pecuaristas dos Estados do Sul e Sudeste. Este movimento ganhou força nas décadas de 70 e 80, mediante programas desenvolvimentistas do governo federal. No final dos anos 90, além da agroindustrialização, começou a vivenciar a contradição do modelo de modernização da agricultura, acompanhada de um

conjunto de problemas ambientais e sociais. A principal atividade do Município é a agricultura de soja, trigo e de cana de açúcar, bem como a pecuária bovina de corte (COREDES, 2002).

2.4.4 Alunos de cidades agroindustriais de pequeno porte

Também se observou a participação de alunos no curso, oriundos de cidades agroindustriais de pequeno porte: Barra Bonita, em São Paulo; Sidrolândia e Nova Alvorada do Sul, em Mato Grosso do Sul.

Barra Bonita, com apenas 2.064 habitantes (IBGE, 2007), pertence à região Administrativa de Bauru, no Estado de São Paulo, região que se caracteriza pela atividade agropecuária e indústria sucroalcooleira e de óleos vegetais (SEADE, 2005). Inserida em uma antiga zona cafeeira, após a passagem da ferrovia Sorocabana, na década de 50, Barra Bonita ficou conhecida nacionalmente como parque ceramista. Porém, essa economia foi sendo suplantada pela presença da usina de álcool adquirida da tradicional Usina da Barra e que, hoje, transformou-se em uma das principais unidades de indústria sucroalcooleira do Grupo COSAN, um dos maiores produtores mundiais de açúcar, álcool e derivados. O crescimento demográfico e o envelhecimento populacional têm comprometido oportunidades de emprego e de melhoria da renda no local.

Sidrolândia, município tradicional em pecuária de corte, situado na microrregião de Campo Grande, teve sua economia alterada pela modernização agrícola ocorrida a partir dos anos 70 e 80, com a presença de migrantes sulistas, especialmente do Rio Grande do Sul. Na última década, o Município teve sua economia diversificada pela agroindustrialização (usina sucroalcooleira) e presença de indústrias do setor têxtil, incentivadas pelo governo municipal. Paralelamente, grande parte de suas terras foi estruturada em área de assentamentos pelo INCRA.

Na realidade, é o Município com maior número de assentamentos rurais dentro do Estado. Esse dinamismo e promessa de oportunidade de emprego têm atraído significativos fluxos migratórios, com impactos negativos no emprego e na renda dos moradores locais.

O Município de Nova Alvorada do Sul, com apenas 12.026 habitantes, foi criado muito recentemente (1991). A cidade se estruturou em torno do principal entroncamento viário, que liga Campo Grande ao Estado de São Paulo, a Dourados e a municípios fronteiriços – BR-163 e BR-267 – sendo um importante corredor de ligação

entre Estados do Norte, Sul e Sudeste do país. Essa posição estratégica tem sido um dos principais motivos desse Município ter abrigado indústria de massas alimentícias, usinas de álcool e outras pequenas indústrias alimentícias.

CAPÍTULO III

CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS E PERCEPÇÃO SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM NA SUA FORMAÇÃO EDUCACIONAL

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o perfil dos alunos dos diferentes territórios nacionais que frequentam o curso EAD, objeto da análise desta pesquisa, assim como a percepção que estes discentes apresentam sobre o ensino/aprendizagem na sua formação educacional e as correlações com o desenvolvimento local em contexto de território.

3.1 PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO

A pesquisa permitiu verificar que, embora sem destaque por tipo de sexo, dentre os alunos que frequentaram o curso de EAD em análise, houve predominância de trabalhadores da faixa adulta e de baixa renda, que vivem em condição de empregados de empresas locais, em sua grande maioria, empresas de sociedade limitada, do setor de comércio e serviços, conforme se detalha a seguir.

3.1.1 Origem dos Alunos por Sexo

No conjunto brasileiro, foi igual o número de participantes por sexo no curso, ou seja, 50% de cada gênero, como se observa no Quadro 1 (Página 51).

A maior diferenciação se deu na região Sul, em que o contingente masculino teve destaque (73,3% do total de alunos da região). O contingente masculino também foi ligeiramente maior no Nordeste (52,4% dos alunos da região) e o feminino na Região Norte (56,6% do total regional).

A presença da mulher superou a dos homens em Bela Vista, em Corumbá (na fronteira), Dourados, Naviraí, Sidrolândia, Barra Bonita, São Gonçalo e em Ananindeua, como se observa no quadro a seguir:

RE- GIÃO	ESTA- DO	POLO	Sexo		TOTAL
			Masculino	Feminino	
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Aquidauana	08	08	16
		Bela Vista	03	06	09
		Campo Grande-	03	02	05
		Campo Grande- Padrão	18	08	26
		Campo Grande - IDESC	10	10	20
		Coronel Sapucaia	02	01	03
		Corumbá	13	16	29
		Dourados	02	04	06
		Ivinhema	04	04	08
		Naviraí	06	08	14
		Nova Alvorada do Sul	00	06	06
		Paranhos	05	05	10
		Sidrolândia	05	06	11
	DF	Sobradinho	07	04	11
SUBTOTAL			(49,4%) 86	(50,6%) 88	174
Sudeste	SP	Barra Bonita	13	25	38
		Hortolândia	13	08	21
		Sorocaba	27	21	48
	RJ	São Gonçalo	05	06	11
	SUBTOTAL		(49,1%) 58	(50,9%) 60	118
Sul	PR	Guaíra	06	01	07
	RS	Santo Ângelo	05	03	08
	SUBTOTAL		(73,3%) 11	(26,3%) 04	15
	RN	Açu	07	05	12
		Natal	01	03	04
Nordeste	PE	Caruaru	03	02	05
	SUBTOTAL		(52,4%) 11	(47,6%) 10	21
	PA	Ananindeua	02	07	09
		Tucuruí	11	10	21
	SUBTOTAL		(43,4%)	(56,6%) 17	30
TOTAL GERAL			(50%)	(50%) 179	358

Quadro 2 – Alunos do curso por sexo

3.1.2 Origem dos Alunos por Idade

O curso atingiu principalmente os alunos da faixa etária adulta, ou seja, 77% deles apresentavam entre 26 e 54 anos (Quadro 3). Os alunos de faixa mais jovem - entre 19 e 25 anos - representaram apenas 21% do total. Já a participação da população de faixa etária acima de 55 anos foi insignificante (2 %).

REGIÃO	ESTADO	POLO	Faixa etária					Total	
			19-25	26-34	35-44	45-54	+55		
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Aquidauana	07	07	02			16	
		Bela Vista	04	03	02			09	
		Campo Grande		02	01		02	05	
		Campo Grande	01	07	12	05	01	26	
		Campo Grande	06	05	07	02		20	
		Coronel Sapucaia		02	01		00	03	
		Corumbá	06	13	10			29	
		Dourados	01	04	01			06	
		Ivinhema	02	03	03			08	
		Naviraí	01	04	07	02		14	
		Nova Alvorada do Sul	01	02	02	01		06	
		Paranhos	05	02	03			10	
		Sidrolândia	04	04	03			11	
		DF	Sobradinho	01	05	03	02		11
			SUBTOTAL	39	63	57	12	03	174
Sudeste	SP	SP	Barra Bonita	07	15	10	06		38
			Hortolândia	04	03	09	05		21
			Sorocaba	07	13	19	09		48
	RJ	São Gonçalo	03	06		01	01		11
		SUBTOTAL	21	37	38	21	01	118	
Nordeste	Sul	PR	Guairá	04	01	02			07
		RS	Santo Ângelo	03	02	02	01		08
		SUBTOTAL	07	03	04	01		15	
	RN	Açu	01	03	04	04		12	
		Natal	01	01	02			04	
Norte	PE	Caruaru		02	01		02		05
		SUBTOTAL	02	06	07	04	02	21	
	PA	Ananindeua		08	01				09
		Tucuruí	06	07	03	04	01		21
		SUBTOTAL	06	15	04	04	01	30	
			TOTAL GERAL	75	124	110	42	07	358

Quadro 3 – Alunos formandos em 2009 por Faixa Etária

3.1.3 Características Socioeconômicas dos Alunos

Como se pode verificar no gráfico 1, é significativa a participação de alunos trabalhadores no curso de EAD, objeto desta pesquisa. No total dos 23 municípios-polos de origem, pelo menos, em 56,5% deles, 100% os alunos eram trabalhadores. E no restante dos municípios, os trabalhadores também representaram mais de 70%, sendo que, em 25,1% deles, o índice ultrapassou os 80% (Corumbá, Aquidauna, Sobradinho, Hortolândia, Sorocaba, Campo Grande, Barra Bonita).

Os municípios-polos com índice um pouco mais baixo foram Sidrolândia (uma cidade agroindustrial de Mato Grosso do Sul) e Açu (uma área isolada do Rio Grande do Norte). Neles, os alunos que não trabalhavam representaram respectivamente 27 e 25% (Gráfico 1).

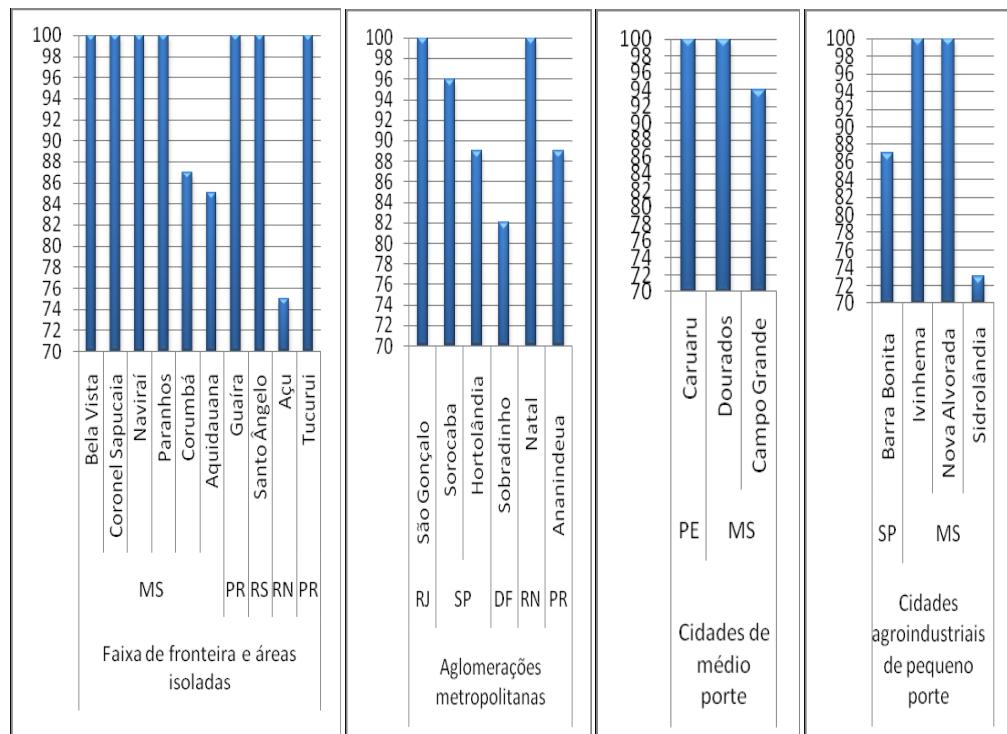


Gráfico 1 – Proporção dos estudantes de EAD que trabalham

É preciso lembrar que tanto Sidrolândia como Açu são Municípios que conheceram recentemente significativas transformações na sua economia, com a instalação de indústrias, fator atrativo às populações que procuram emprego, como também causa de desemprego àquelas de origem rural que se encontram despreparadas para essas

transformações. Sidrolândia abriga o maior número de assentamentos rurais, porém grande parte deles (11) em regime de regularização¹¹.

3.1.3.1 Condição de trabalho dos alunos

Alunos que trabalham como empregados

O número de alunos que trabalham em empresas na condição de empregado (Quadro 3) foi predominante em pouco mais da metade dos polos (52,7%). Mato Grosso do Sul teve destaque nesse sentido. Somente 2 polos mostraram baixos índices de alunos nessa condição: Aquidauana (15%) e Sidrolândia (25%).

Do total de polos, observou-se que 34,4% dos alunos são empregados, o que representa mais de 70% do total. O maior destaque nesse sentido se deu nos polos de Sorocaba/SP e Caruaru/PE (100%), seguidos dos polos de Dourados, Paranhos, Bela Vista em Mato Grosso do Sul, Guaíra/PR e Tucuruí, nos quais esse índice ficou maior que 70%.

Fora de Mato Grosso do Sul, os polos que apresentaram índices abaixo de 50% de alunos empregados em empresas foram Santo Ângelo/RS, Ananindeua/PR, Açu/RN, Barra Bonita/SP e São Gonçalo/RJ (Quadro 3).

Alunos empresários ou com cargos gerenciais

Com relação a este aspecto, verificou-se que o índice de alunos que usufruem da condição de empresário ou que ocupam o cargo de gerente de empresa foi pouco significativo. Com exceção de Santo Ângelo/RS, em que esse índice atingiu 50%, 87% dos polos não ultrapassaram 33% e, ainda, em 2 (Sorocaba e Caruaru) não havia alunos nessa condição (Quadro 3).

Alunos que integram empresas familiares

Também não se mostrou muito significativo o número de integrantes de empresas familiares, a não ser o caso de Ananindeua/PA (45%). Em 3 polos, esta

¹¹ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sidrol%C3%A2ndia#Economia>
Acesso em: 13 de outubro de 2009.

modalidade era inexistente (Coronel Sapucaia, Sorocaba e Caruaru) e, no restante, o índice não superou 26% (Quadro 3).

REGIÃO	ESTADO	POLO	Inserção da empresa no mercado. Atende basicamente o mercado em que escala?			Natureza da relação mantida com a empresa em que trabalha:				
			Local/ Regional	Fora do Estado (mercado nacional)	Internacional (importação ou exportação)	Empresário (gerente geral)	Outro membro de uma empresa familiar.	Empregado.		
			%	%	%	%	%	%		
CENTRO-OESTE	MS	Aquidauana	78	09	00	20	05	15	60	
		Bela Vista	67	22	11	11	11	78	00	
		Campo Grande	58	40	02	17	08	62	13	
		Coronel Sapucaia	67	33	00	31	00	67	02	
		Corumbá	85	04	11	19	11	63	07	
		Dourados	83	17	00	20	00	80	00	
		Ivinhema	62	38	00	12	12	63	13	
		Naviraí	62	23	15	14	07	79	00	
		Nova Alvorada do Sul	67	33	00	33	17	50	00	
		Paranhos	80	20	00	10	10	80	00	
SUDESTE	SP	Sidrolândia	56	11	33	25	25	25	25	
		DF	Sobradinho	67	33	00	22	22	56	00
		Barra Bonita	79	18	03	13	26	48	13	
	RJ	Hortolândia	26	32	42	21	16	63	00	
		Sorocaba	92	02	06	00	00	100	00	
SUL	PR	São Gonçalo	46	36	18	27	18	46	09	
		Guaíra	71	29	00	14	14	72	00	
	RS	Santo Ângelo	50	50	00	50	12	25	13	
NORDESTE	RN	Caruaru	100	00	00	00	00	100	00	
		Açu	56	33	11	22	22	34	22	
	Natal	50	50	00	19	11	63	07		
NORTE	PA	Ananindeua	75	25	00	22	45	22	11	
		Tucuruí	71	29	00	09	05	81	05	

Quadro 4 – Forma de atuação dos alunos trabalhadores e condição de trabalho

3.1.3.2 Origem das empresas que oferecem postos de trabalho aos estudantes

Os principais postos de trabalho foram oferecidos por empresas de origem local (Quadro 2). Em 61% dos polos, as empresas locais representaram mais de 70% do total e, em 22%, elas atingiram entre 50 a 70% (Gráfico 2).

As empresas de capital nacional foram as segundas em importância na oferta de postos de trabalho aos alunos da EAD e aparecem com maior significado em Santo Ângelo, no Rio Grande do Sul, e Natal, no Rio Grande do Norte; seguidas das de Coronel Sapucaia e Nova Alvorada do Sul, em Mato Grosso do Sul. Também representam mais de

um quarto das empresas de Sobradinho, no Distrito Federal; Tucuruí, no Pará, e Guaíra, no Paraná (Gráfico 2).

As empresas de origem externa, que além de nacionais também eram internacionais, com relação à oferta de postos de trabalho aos alunos da EAD, aparecem de forma mais significativa em alguns polos situados em áreas industriais, como Hortolândia, em São Paulo, e São Gonçalo, no Rio de Janeiro, como naqueles agroindustriais de Sidrolândia e Naviraí, em Mato Grosso do Sul, e Açu, no Rio Grande do Norte, e em menor escala nos polos fronteiriços, como Bela Vista e Corumbá, em Mato Grosso do Sul (Gráfico 2).

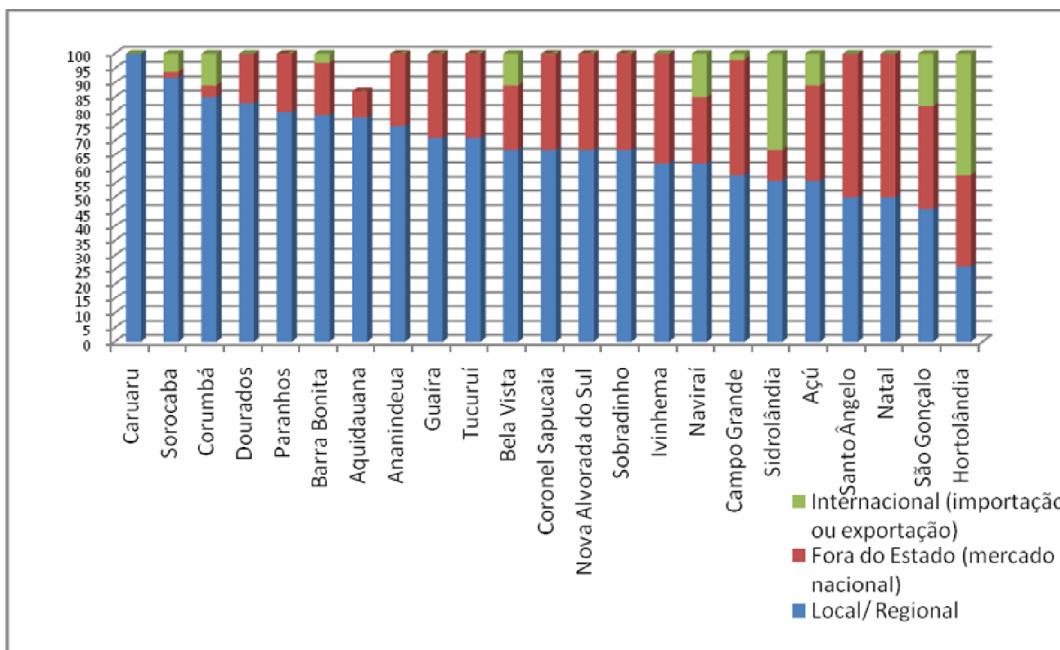


Gráfico 2 – Origem das empresas que oferecem postos de trabalho aos estudantes

3.1.3.3 Natureza das empresas que oferecem postos de trabalho aos alunos

A natureza mais comum das empresas, que oferecem postos de trabalho aos alunos da EAD em todos os polos, foi de “sociedade limitada”, com destaque para Coronel Sapucaia e Campo Grande em Mato Grosso do Sul e Caruaru em Pernambuco (Gráfico 3). Nas restantes empresas de outras naturezas (empresa familiar, individual e de capital aberto), não se manifestou predominância significativa de uma sobre a outra, conforme se pode observar no Gráfico 3 e Quadro 4.

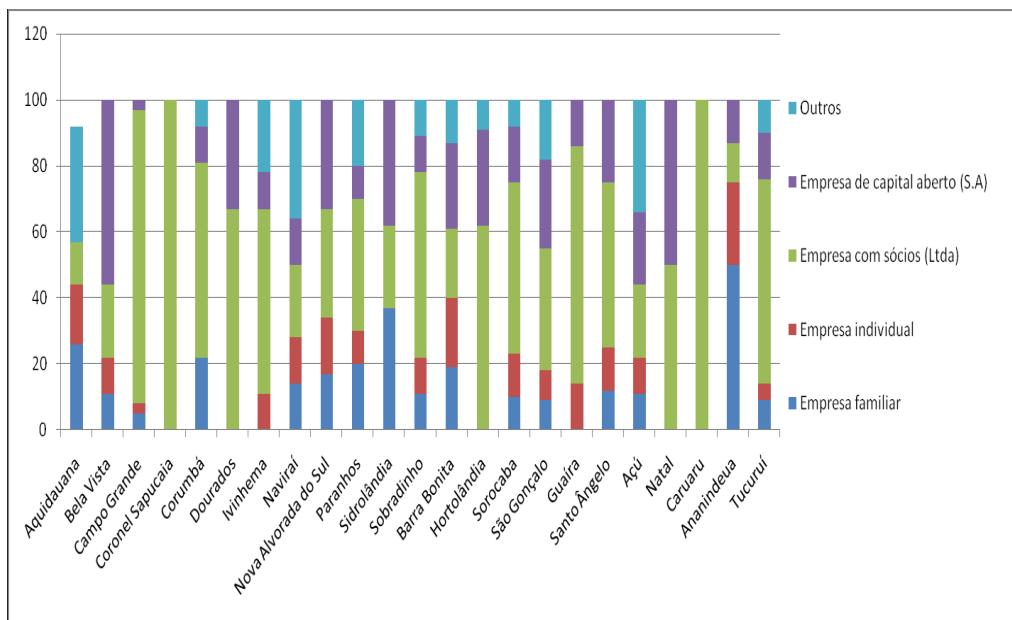


Gráfico 3 - Natureza das empresas que oferecem postos de trabalho aos alunos

REGIÃO	ESTADO	POLO	Origem do capital da empresa em que trabalha			Natureza da empresa em que atua								
			Local/Regional	De fora do Estado	Internacional	Empresa familiar	Empresa individual	Empresa com sócios (Ltda)	Empresa de capital aberto (S.A)	Outros				
CENTRO-OESTE	MS		Aquidauana	70	17	00	26	18	13	00	35			
			Bela Vista	70	20	10	11	11	22	56	00			
			Campo Grande	50	46	04	05	03	89	03	00			
			Coronel Sapucaia	67	33	00	00	100	00	00	00			
			Corumbá	85	15	00	22	00	59	11	08			
			Dourados	83	17	00	00	00	67	33	00			
			Ivinhema	62	38	00	00	11	56	11	22			
			Naviraí	72	21	07	14	14	22	14	36			
			Nova Alvorada do Sul	67	33	00	17	17	33	33	00			
			Paranhos	80	20	00	20	10	40	10	20			
SUDESTE	SP		Sidrolândia	50	25	25	37	00	25	38	00			
			DF	Sobradinho	78	22	00	11	11	56	11	11		
			SP	Barra Bonita	66	31	03	19	21	21	26	13		
				Hortolândia	52	48	00	00	00	62	29	09		
SUL	PR			Sorocaba	71	06	23	10	13	52	17	08		
				Santo Ângelo	50	37	13	12	13	50	25	00		
				RJ	São Gonçalo	37	36	27	09	09	37	27	18	
					Guaíra	71	29	00	00	14	72	14	00	
NORDESTE	RN				Natal	50	25	25	00	00	50	50	00	
					Açu	45	44	11	11	11	22	22	34	
					Natal	50	25	25	00	00	50	50	00	
					RN									
NORTE	PE				PE	Caruaru	100	00	00	00	100	00	00	
					PA	Ananindeua	78	22	00	50	25	12	13	00
						Tucurí	71	29	00	09	05	62	14	10

Quadro 5 – Origem do capital da empresa em que trabalha e sua natureza

3.1.3.4 Setor de origem dos estudantes trabalhadores

A análise dos **setores do mercado**, em que os alunos do curso atuam profissionalmente, permitiu verificar que o setor do comércio e serviços é o de maior concentração, seguido pelo setor de indústria no sudeste brasileiro.

Origem do setor de comércio e serviços

Os estudantes da EAD, que trabalham, atuam basicamente no setor de comércio e serviços. Como se pode verificar no gráfico 5, esses estudantes aparecem em todos os polos e, em nenhum deles, esse setor como fonte de trabalho representou menos de 50%. No total, 53% dos polos apresetaram entre 75 a 100% de alunos trabalhadores que se originam do setor de comércio e serviços e, nos 47% dos polos restantes, tal setor abrigou entre 50 e 75% de alunos trabalhadores.

Origem do setor industrial

O setor industrial como fonte de atuação profissional dos estudantes de EAD aparece em apenas 52% dos polos e com maior ênfase nas aglomerações metropolitanas e agroindustriais (Gráfico 5). No primeiro caso, o maior destaque foi dado, por ordem de importância, aos polos de Hortolândia, Campinas/SP, Sorocaba/SP e São Gonçalo, na Grande Rio. No segundo caso, o setor industrial se apresentou mais significativo, como origem do trabalho dos alunos em Sidrolândia/MS e Barra Bonita/SP.

Origem do Setor agrícola

Esse setor, como se pode apreciar no Gráfico 6, também se manifestou em cerca de metade dos polos, como fonte de atuação profissional dos alunos trabalhadores (52%). O maior destaque foi para os polos fronteiriços e agroindustriais de pequeno porte, dentre eles o Município de Guaíra que apresentou a maior concentração (30%) de estudantes vinculados ao setor agrícola. Fora dessas categorias estiveram a cidade de Caruaru/PE com 25% dos trabalhadores e Ananindeua/PA com 15%.

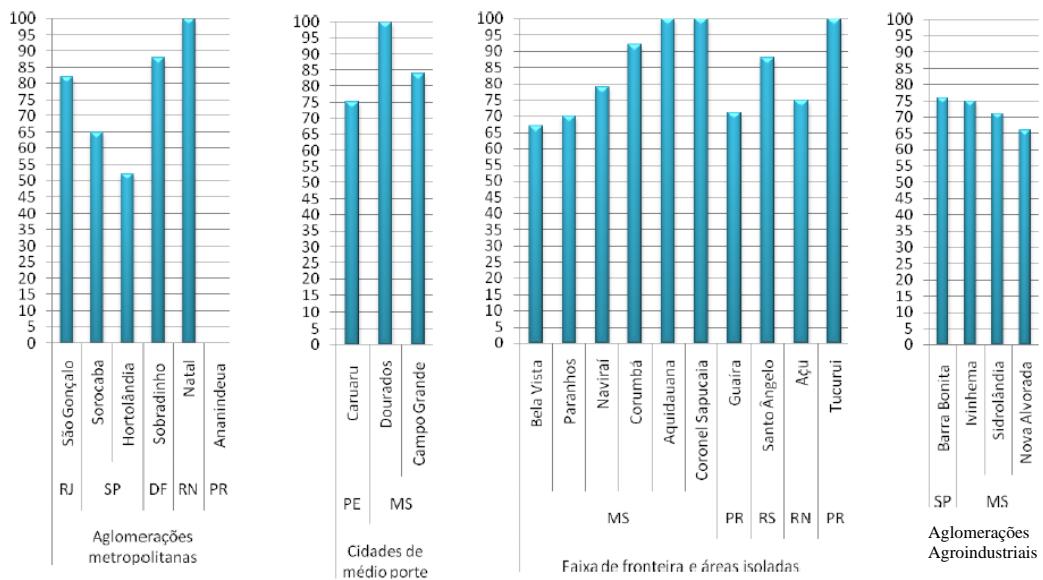


Gráfico 4 – Participação do setor de comércio e serviços na origem do trabalho dos estudantes de EAD

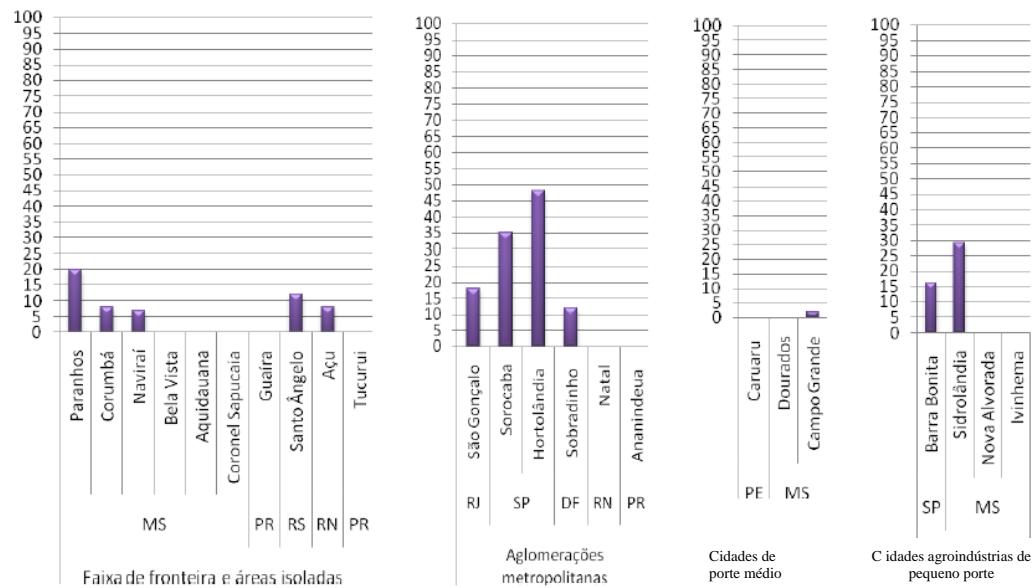


Gráfico 5 – Participação do setor industrial na origem do trabalho dos estudantes de EAD

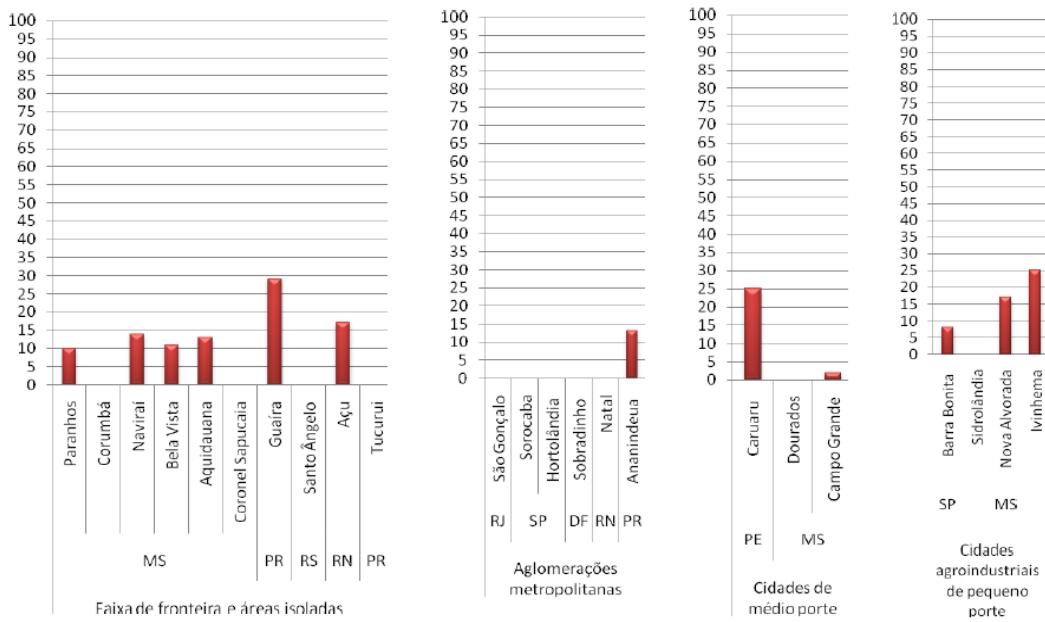


Gráfico 6 – Participação do setor agrícola na origem do trabalho dos estudantes

REGIÃO	ESTADO	POLO	SETOR EM QUE ATUA						
			Comércio	Indústria	Educação	Prestação de Serviços	Agricultura	Outro	
CENTRO-OESTE	MS	Aquidauana	35	0	0	30	0	35	
		Bela Vista	45	0	11	11	11	0	
		Campo Grande	40	2	2	42	2	0	
		Coronel Sapucaia	67	0	0	0	0	33	
		Corumbá	74	8	7	0	0	11	
		Dourados	67	0	16	17	0	0	
		Ivinhema	50	0	0	0	25	25	
		Naviraí	36	7	14	29	14	0	
		Nova Alvorada do Sul	50	0	16	0	17	0	
		Paranhos	40	20	10	10	10	10	
SUL	SP	Sidrolândia	57	29	14	0	0	0	
		Sobradinho	50	12	12	13	0	13	
		Barra Bonita	34	16	11	18	8	13	
		Hortolândia	43	48	0	0	0	9	
SUDESTE	RJ	Sorocaba	27	35	8	17	0	13	
		São Gonçalo	37	18	18	0	0	27	
		Guairá	43	0	14	14	29	0	
		Santo Ângelo	50	12	13	25	0	0	
NORTE	PA	Açu	33	8	25	17	17	0	
		Natal	25	0	25	0	0	50	
		Caruaru	50	0	25	0	25	0	
		Ananindeua	50	0	25	12	13	0	
		Tucuruí	67	0	9	14	0	10	

Quadro 6 – Setor do mercado em que atuam

3.1.3.5 Renda familiar dos estudantes da EAD

A renda familiar predominante dos alunos que trabalham esteve entre 4 e 10 salários mínimos (Gráfico 07) seguida pelo percentual, entre menos de 1 a 3 salários mínimos e acima de 10 salários mínimos.

Observa-se, no gráfico 7, que, em 48% dos polos, os estudantes, cuja renda familiar esteve na faixa entre 4 e 10 salários mínimos, representaram mais de 75%. Em Caruaru/ PE, Natal/RN e Coronel Sapucaia/MS, esse índice atingiu 100%, enquanto que em Tucuruí/PA, Hortolândia/SP, Campo Grande e Dourados/MS atingiram mais de 80%. Os alunos de cidades de médio porte apresentaram destaque nessa faixa salarial.

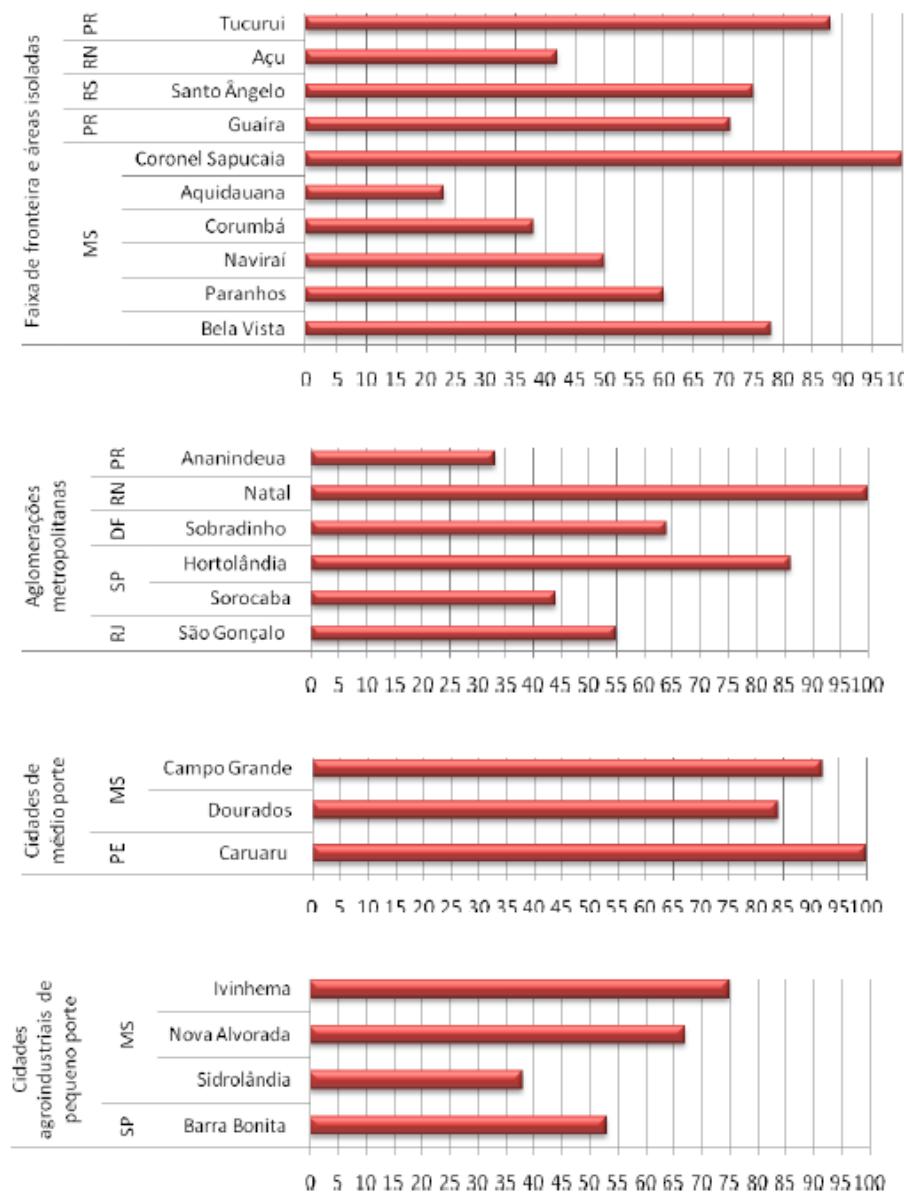


Gráfico 7 – Alunos trabalhadores com renda entre 4 e 10 salários mínimos

Entre os polos de origem de alunos trabalhadores, 43,5% apresentaram índice de renda familiar dos alunos abaixo de 30%, ganhando entre menos de 1 a 4 salários mínimos, e no conjunto não se ultrapassou a faixa de 62%. Os polos que apresentaram índices acima de 50% foram Corumbá, Aquidauana e Sidrolândia em Mato Grosso do Sul, Ananindeua no Pará e Sorocaba em São Paulo (Gráfico 8).



Gráfico 8 - Alunos trabalhadores com renda entre 1 e 3 salários mínimos

No que tange aos alunos trabalhadores com renda familiar com dez salários ou mais, observa-se no gráfico 9, com exceção de Sorocaba (índice de 40%), que os índices estão todos abaixo de 20% e não se manifestam em 43,5% dos polos. Interessante mencionar que a maior concentração está nos polos das faixas de fronteiras e áreas isoladas, com exceção de Naviraí e Coronel Sapucaia em Mato Grosso do Sul e, em segundo lugar, nas aglomerações metropolitanas.

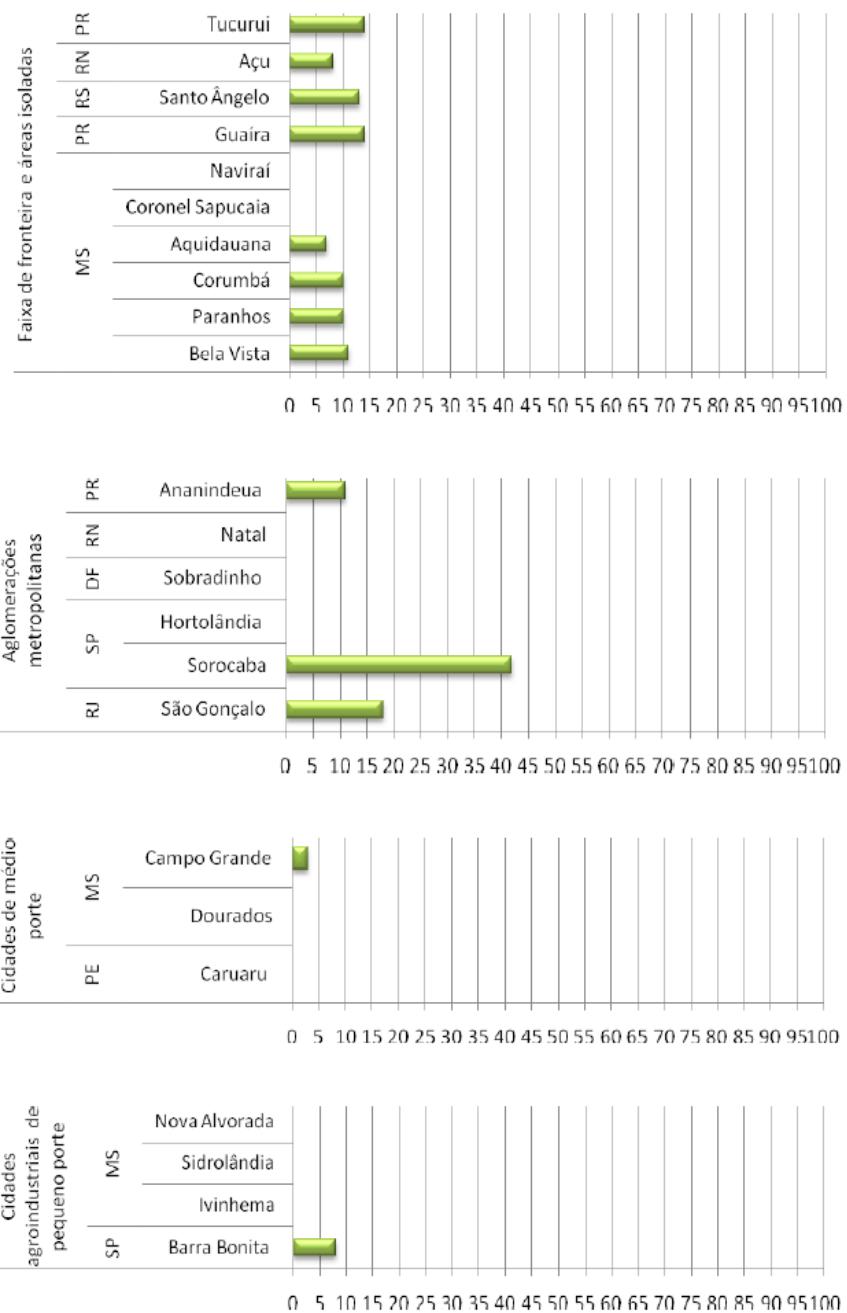


Gráfico 9 – Alunos trabalhadores com renda a partir de 10 salários mínimos

Localização	FAIXA SALARIAL
-------------	----------------

			SIM	Abaixo de 1 salário	1 e 3 salários	4 e 6 salários	7 e 10 salários	Acima de 10 salários	
Região	Estado	Polo	% sobre o total de estudantes de cada polo						
CENTRO-OESTE	MS	Aquidauana	85	4	52	18	15	7	
		Bela Vista	100	11	0	67	11	11	
		Campo Grande	94	0	5	89	3	3	
		Coronel Sapucaia	100	0	0	100	0	0	
		Corumbá	87	10	52	35	3	10	
		Dourados	100	16	0	67	17	0	
		Ivinhema	100	0	25	62	13	0	
		Naviraí	100	0	50	21	29	0	
		Nova Alvorada do Sul	100	16	17	50	17	0	
		Paranhos	100	10	20	40	20	10	
	DF	Sidrolândia	73	37	25	13	25	0	
		Sobradinho	82	9	18	55	9	9	
SUDESTE	SP	Barra Bonita	87	5	34	42	11	8	
		Hortolândia	89	0	14	62	24	0	
		Sorocaba	96	42	14	24	20	42	
NORDESTE SUL	RJ	São Gonçalo	100	0	27	37	18	18	
		PR	Guáira	100	0	15	57	14	
NORDESTE SUL	RS	Santo Ângelo	100	0	12	50	25	13	
		RN	Açu	75	17	33	25	8	
NORTE	PE	Natal	100	0	0	100	0	0	
		PE	Caruaru	100	0	0	80	20	
		PA	Ananindeua	89	11	45	22	11	
			Tucuruí	100	10	38	33	5	

Quadro 7 – Renda familiar dos alunos do curso

3.2 IMPRESSÕES DOS ALUNOS A RESPEITO DO LOCAL EM QUE VIVEM

3.2.1 Locais de nascimento e os eleitos pelos alunos para viver

Foi significativa a presença de alunos que estavam em seus locais de nascimento e nos locais que elegeram para viver. Do conjunto de polos analisados, 74% abrigavam mais de 50% de alunos que haviam nascido no lugar e, desses polos, 41% apresentavam mais de 70%. Com exceção de Sidrolândia (25%), todos continham mais de 30% de alunos nascidos no lugar.

Com exceção de Caruaru/PE, em todos os polos também houve destaque na proporção de alunos que afirmaram ter escolhido o lugar para viver. Em 69,5% deles, esse índice atingiu mais de 50%, e em 43% mais de 70%. Os destaque foram para os polos de Caruaru/PE, Natal/RN, Guáira/PR, Sobradinho/DF, Paranhos.

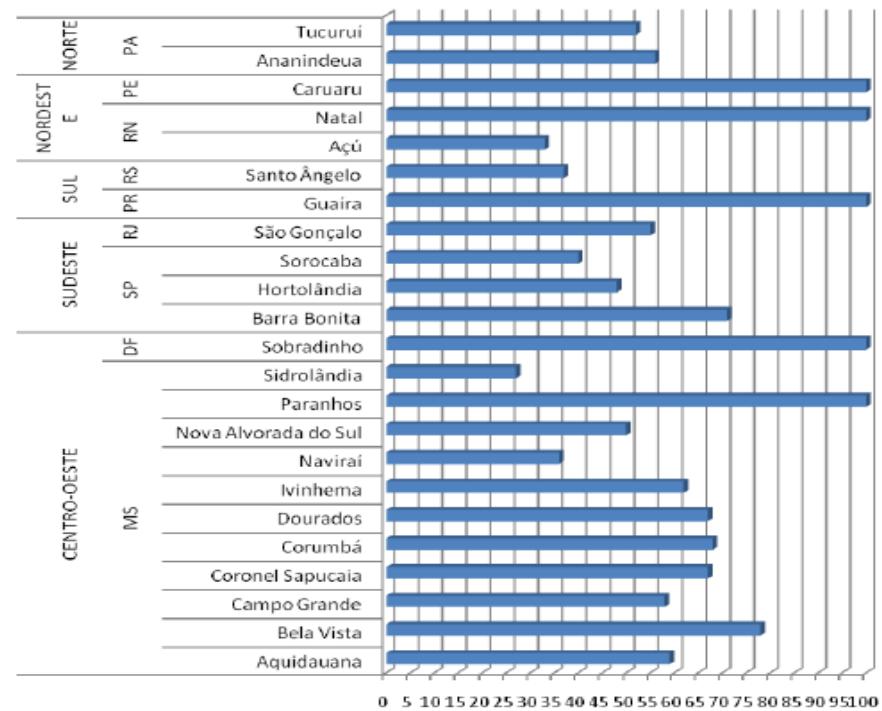


Gráfico 10 – Alunos que nasceram e sempre viveram no lugar

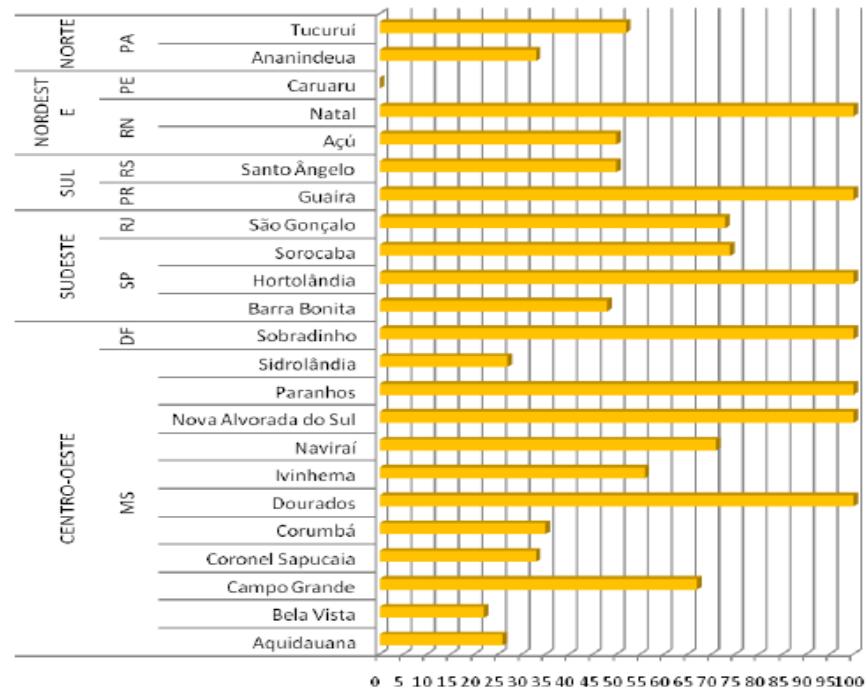


Gráfico 11 - Lugares eleitos pelos alunos para viver

Foi menor o número de polos em que os alunos manifestaram gostar do lugar, embora sentissem necessidade de melhorias para nele permanecer (Gráfico 12 e Quadro 7). O grande destaque nesse sentido foi Caruaru em Pernambuco (100%) e Sidrolândia em Mato Grosso do Sul (73%). Em MS, chamou atenção a proporção de polos (66,6%), em que os estudantes se sentiam nessa condição, metade deles com índices acima de 60% (Sidrolândia, Bela Vista, Coronel Sapucaia, Corumbá).

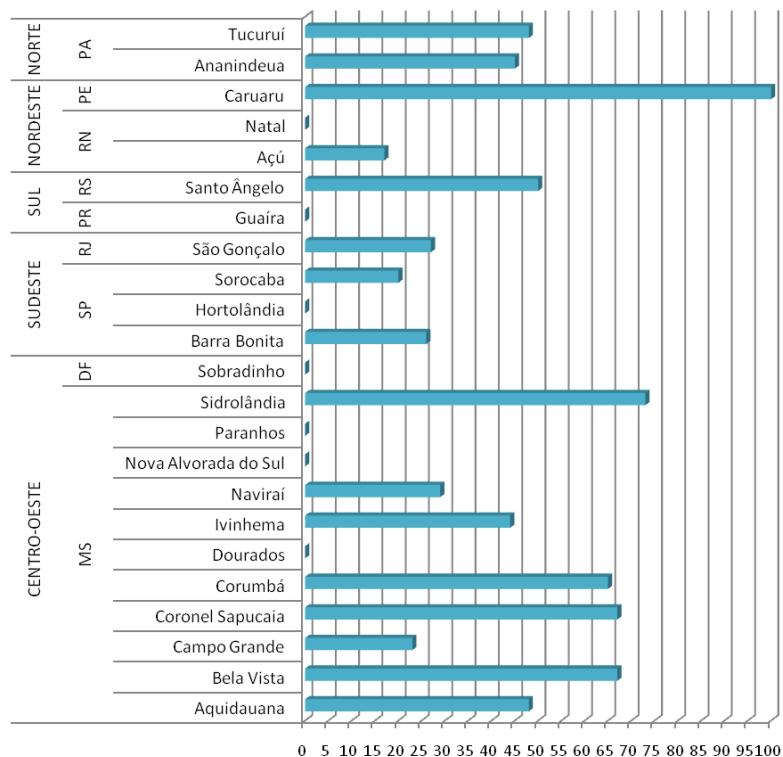


Gráfico 12 – Alunos que gostam do lugar, mas vislumbram melhorias

Em 74% dos polos, havia estudantes que foram morar no lugar acompanhando a família, e 69,5%, em função do emprego. Em nenhum desses casos, esse índice ultrapassou 38% em cada polo (Gráficos 13 e 14 e Quadro 7). Os polos que tiveram maior destaque no tocante a alunos migrantes acompanhantes de família foram Tucuruí, Açu, Sidrolândia, Naviraí, Dourados e Corumbá. Para os alunos que vieram em função do emprego, destacaram-se os polos de Sorocaba, Hortolândia e Barra Bonita em São Paulo; Coronel Sapucaia, Sidrolândia, Naviraí, Bela Vista, Campo Grande, Nova Alvorada do Sul, Ivinhema e Aquidauana em Mato Grosso do Sul; Santo Ângelo no Rio Grande do Sul; Ananindeua no Pará e Açu no Rio Grande do Norte.

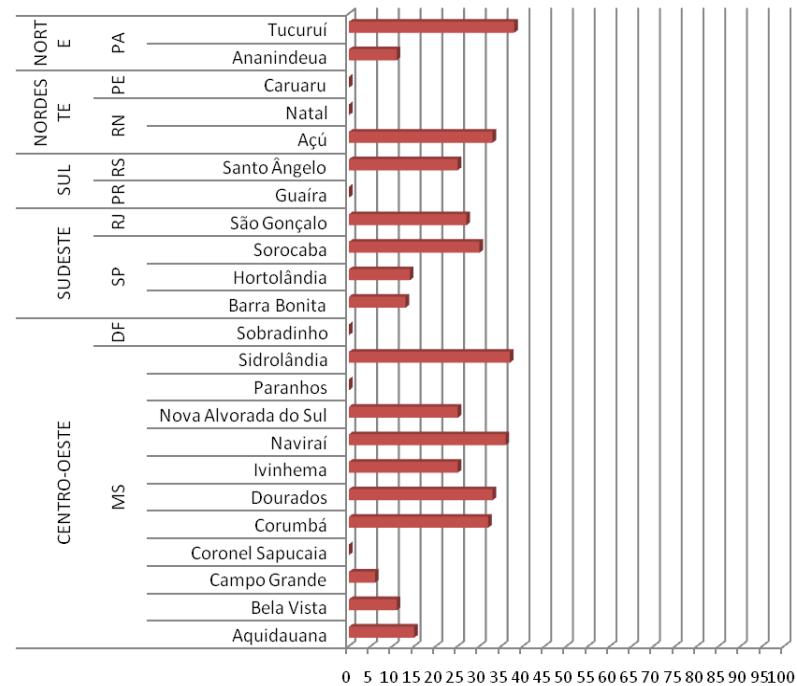


Gráfico 13 – Alunos que vieram para o local acompanhando a família

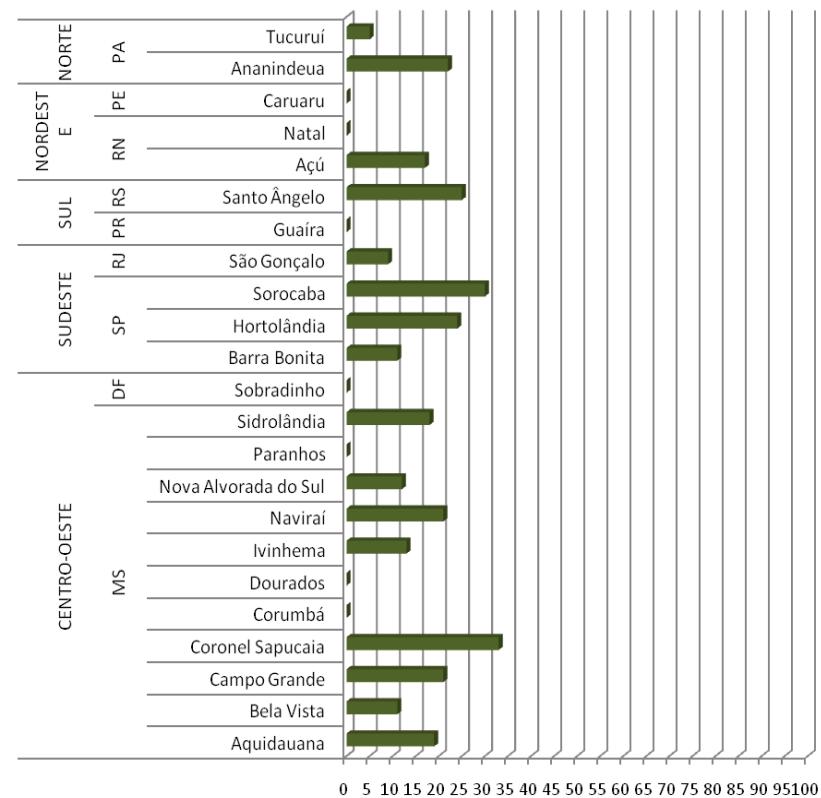


Gráfico 14 – Alunos que vieram para o local em função do emprego

Também há os casos de alunos que migraram para o lugar em que vivem acompanhando a empresa de origem externa (Gráfico 15). Os índices desses alunos migrantes nesse caso foram menores que os dois anteriores, os que vieram para o local acompanhando a família e os que gostam do lugar, mas vislumbram melhorias, tanto com relação ao total de polos (52%), como em cada um deles, já que em nenhum o índice de alunos nessa condição ultrapassou 18% (Quadro 7). Apenas em metade deles (Açu, Campo Grande, Sidrolândia, Nova Alvorada do Sul, Hortolândia e Santo Ângelo), esse índice superou os 10% (Gráfico 15).

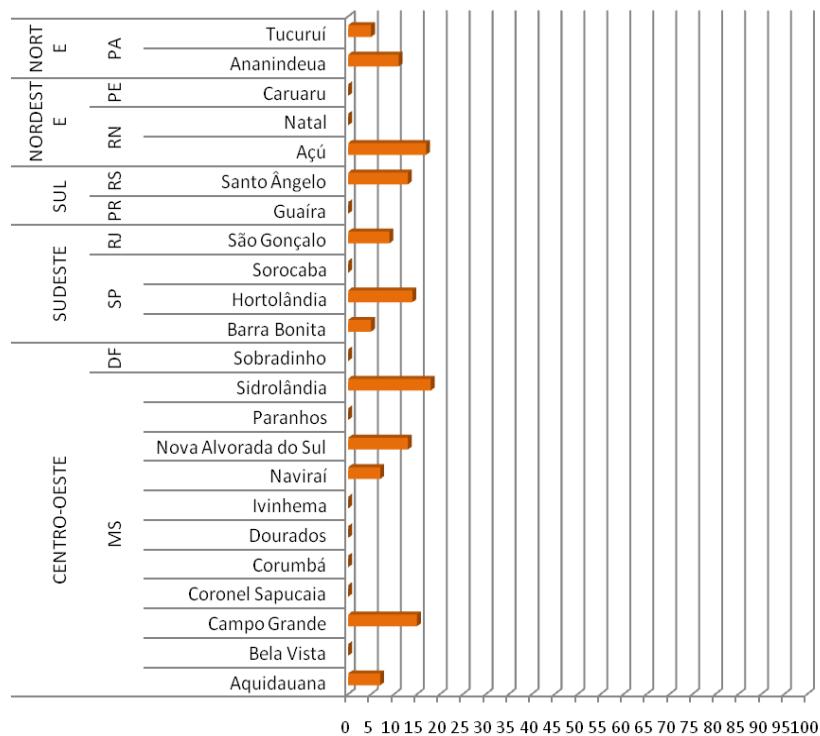


Gráfico 15 - Alunos que vieram para o local acompanhando a empresa

Os alunos descontentes com o lugar em que moram correspondem a 30,5% dos polos de origem. Foram estudantes que afirmaram só residir no lugar por vislumbrar alternativa para sair. O destaque, nesse caso, foi para Açu (33%), Barra Bonita (26%) e Ananindeua (Gráfico 16 e Quadro 7), embora esses índices não tenham ultrapassado 1/3 do total de alunos (considerando o total de polos) e em cada um desses polos. Com índices menores do que 10% estavam Sorocaba, Campo Grande, Bela Vista e Aquidauana.

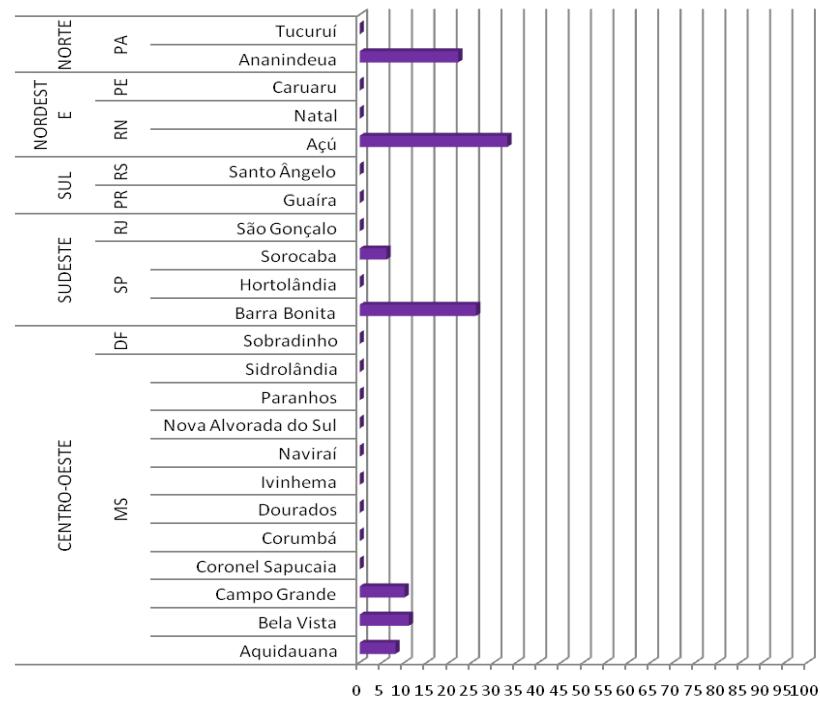


Gráfico 16 – Alunos descontentes com o local em que moram

REGIÃO	ESTADO	POLO	Por que mora nesse lugar?				Sobre a decisão de morar nesse lugar:		
			Nasci e sempre vivi aqui	Vim acompanhando a família	Não sou daqui, mas fui o lugar que achei emprego	Vim acompanhar do minha empresa que é de outro lugar	É o lugar que escolhi para viver	Só resido nesse lugar por que não tenho alternativa de sair	Eu acho bom morar aqui, mas espero que haja algumas melhorias
			%	%	%	%	%	%	%
CENTRO-OESTE	MS	Aquidauana	59	15	19	07	26	08	48
		Bela Vista	78	11	11	00	22	11	67
		Campo Grande	58	06	21	15	67	10	23
		Coronel Sapucaia	67	00	33	00	33	00	67
		Corumbá	68	32	00	00	35	00	65
		Dourados	67	33	00	00	100	00	00
		Ivinhema	62	25	13	00	56	00	44
		Navirai	36	36	21	07	71	00	29
		Nova Alvorada do Sul	50	25	12	13	100	00	00
		Paranhos	100	00	00	00	100	00	00
SUDESTE	SP	Sidrolândia	27	37	18	18	27	00	73
		Sobradinho	100	00	00	00	100	00	00
		Barra Bonita	71	13	11	05	48	26	26
		Hortolândia	48	14	24	14	100	00	00
NORDESTE	RN	Sorocaba	40	30	30	00	74	06	20
		São Gonçalo	55	27	09	09	73	00	27
		Açu	33	33	17	17	50	33	17
NORDESTE	PE	Natal	100	00	00	00	100	00	00
		Caruaru	100	00	00	00	00	00	100
		Ananindeua	56	11	22	11	33	22	45
NORTE	PA	Tucuruí	52	38	05	05	52	00	48

Quadro 8 – Impressões dos alunos a respeito do lugar em que residem

3.3 CONTRIBUIÇÃO PROFISSIONAL DO CURSO EAD NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

3.3.1 Contribuição profissional aos alunos empregados

3.3.1.1 Percepção de evolução profissional com apoio do curso

Na percepção dos alunos entrevistados que trabalham na condição de empregados, com exceção daqueles do polo de Ivinhema, houve evolução na formação profissional com a frequência no curso EAD e os alunos pretendem continuar se aprofundando. Em 78% dos polos, o índice de alunos com essa percepção atingiu entre 20 e 60%. Desse conjunto, em mais da metade dos polos (61%), os índices atingiram entre 40% e 60%. Os destaques, nesse caso, foram os alunos de Naviraí e Caruaru, com o índice acima de 50%.

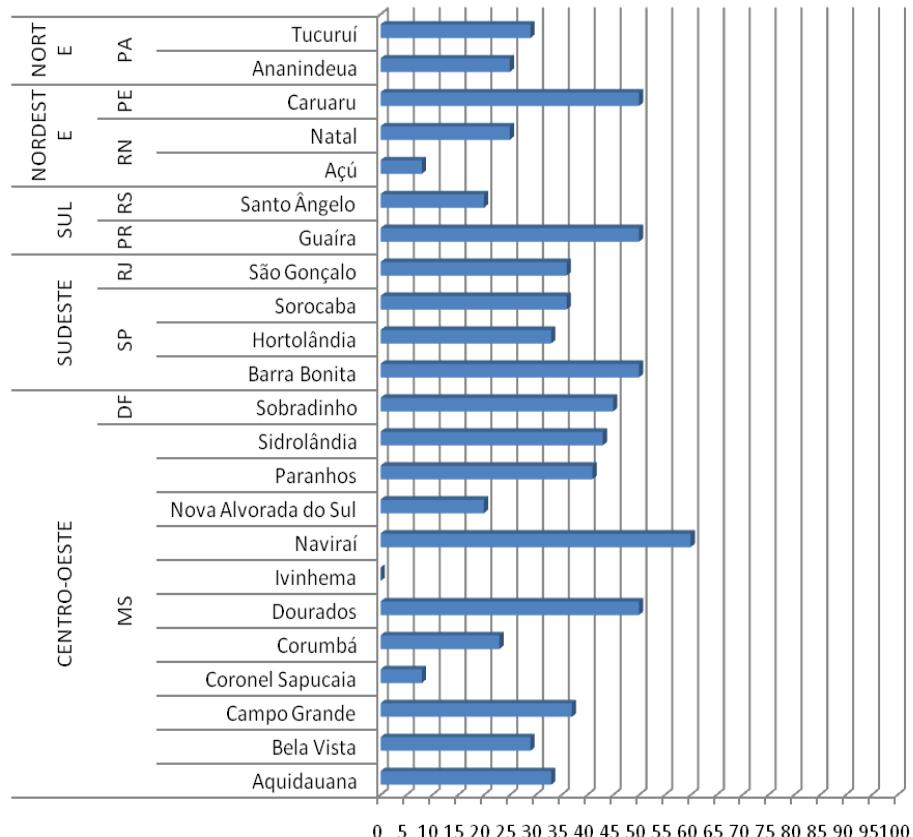


Gráfico 17 – Alunos que sentiram evolução profissional com o curso

3.3.1.2 Alunos promovidos dentro ou para outra empresa

Entre os alunos entrevistados que frequentaram o curso EAD, como se pode verificar no Gráfico 19 e Quadro 8, as promoções dentro da empresa só não foram registradas em Caruaru. Em todos os outros polos, essa incidência variou em até 25% dos casos. Desse conjunto, 54,5% apresentaram índices maiores que 20%. Os destaques foram para os polos de Natal e Guaíra, ambos com 25% de alunos promovidos.

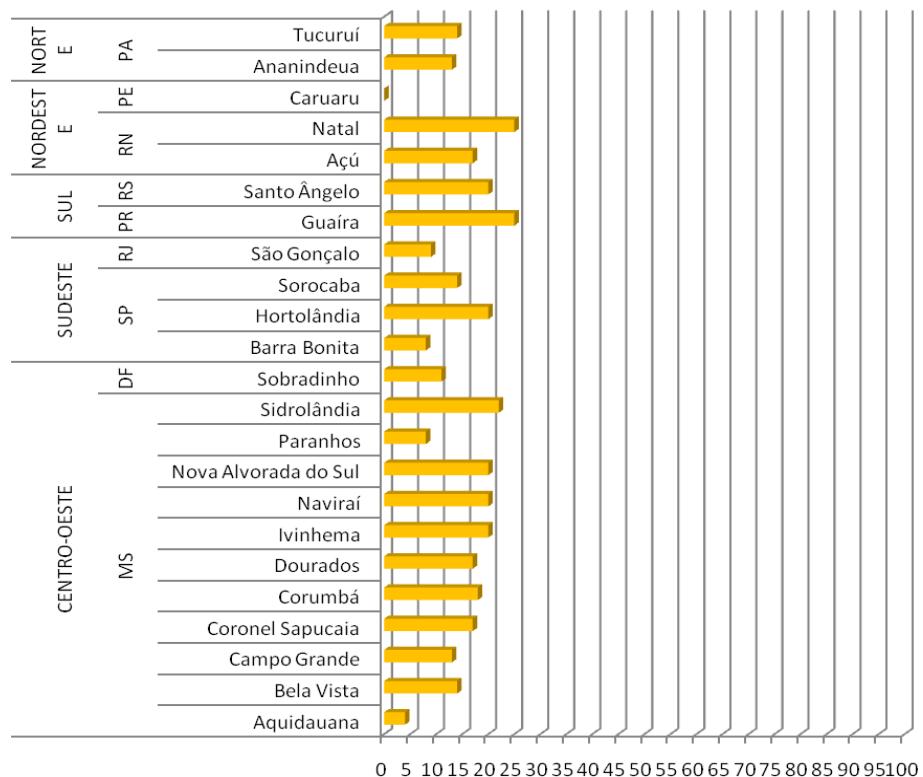


Gráfico 18 - Alunos que foram promovidos dentro da empresa

Numa proporção similar à anterior, observou-se que ocorreu promoção dos alunos ao serem convidados a trabalhar em outra empresa. Como se pode verificar no gráfico 20. Esse caso não se registrou apenas em Caruaru e Guaíra, mas teve grande destaque em Ivinhema, em Mato Grosso do Sul, ao atingir 60% dos alunos. Do conjunto de polos com esses índices, 62% atingiram proporções superiores a 20%.

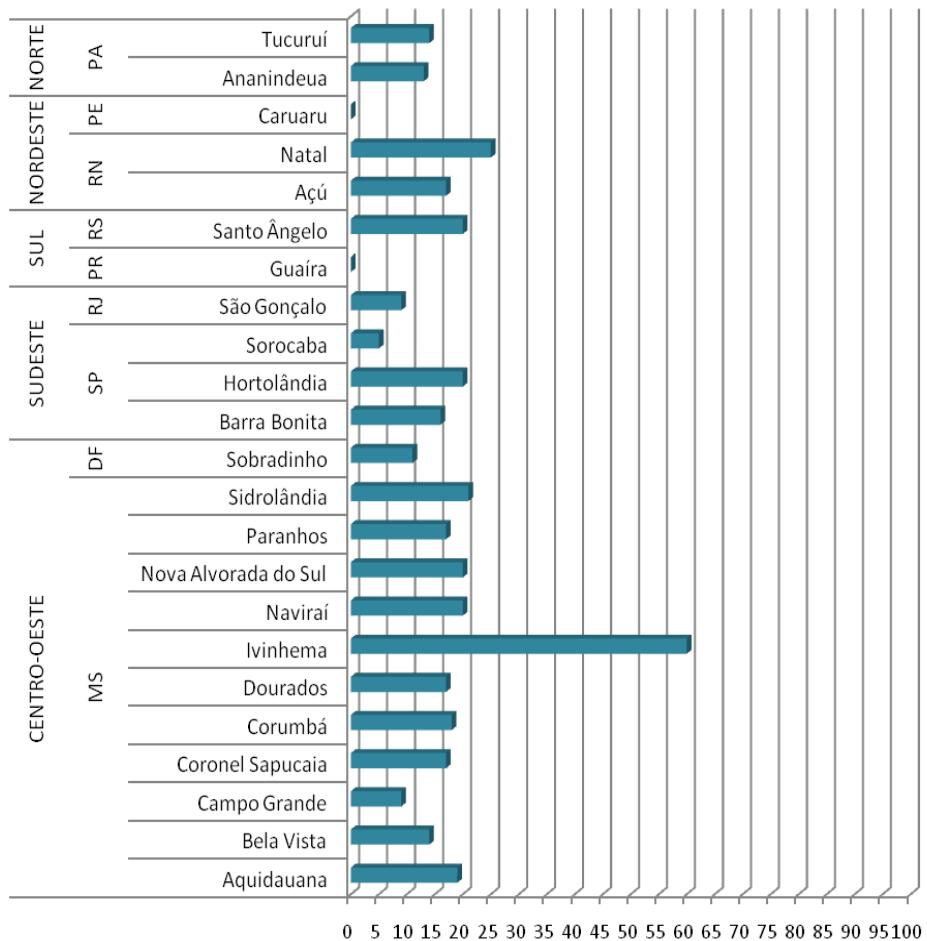


Gráfico 19 – Alunos que foram convidados a trabalhar em outra empresa

3.3.1.3 *Alunos empreendedores*

Interessante observar, no Gráfico 21 e no Quadro 8, que em 50% dos polos se registraram casos de alunos que se tornaram empresários, ou seja, que após o curso abriram a própria empresa, deixando a condição anterior de empregado ou de informalidade na forma de atuação profissional. Essa situação ganhou visibilidade especialmente em Caruaru (25%) e Nova Alvorada do Sul (20%). Nesse conjunto, em 66,5% dos polos, os índices de alunos que se tornaram empresários atingiram entre 5 e 10%.

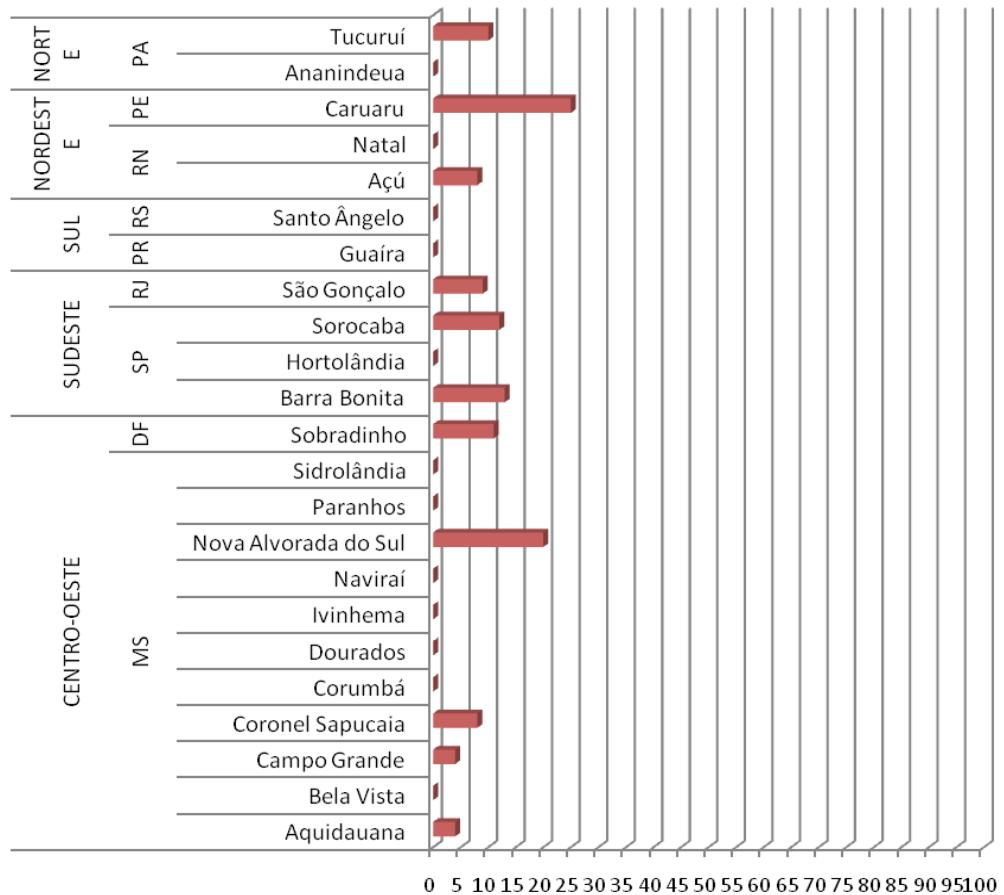


Gráfico 20 – Alunos que abriram a própria empresa após o curso

3.3.1.4 *Percepção das possibilidades dos conhecimentos serem aplicados na empresa*

Enfim, em todos os polos, com exceção de Naviraí, os alunos entrevistados perceberam possibilidades de contribuir na empresa com conhecimentos construídos durante o curso, embora não tivessem ainda os colocados em prática. Esses índices atingiram no máximo 36% no polo (Gráfico 18 e Quadro 8). Convém destacar aqueles que apresentaram índices iguais ou maiores do que 30%: Ananindeua, São Gonçalo, Açu, Corumbá, Coronel Sapucaia e Campo Grande.

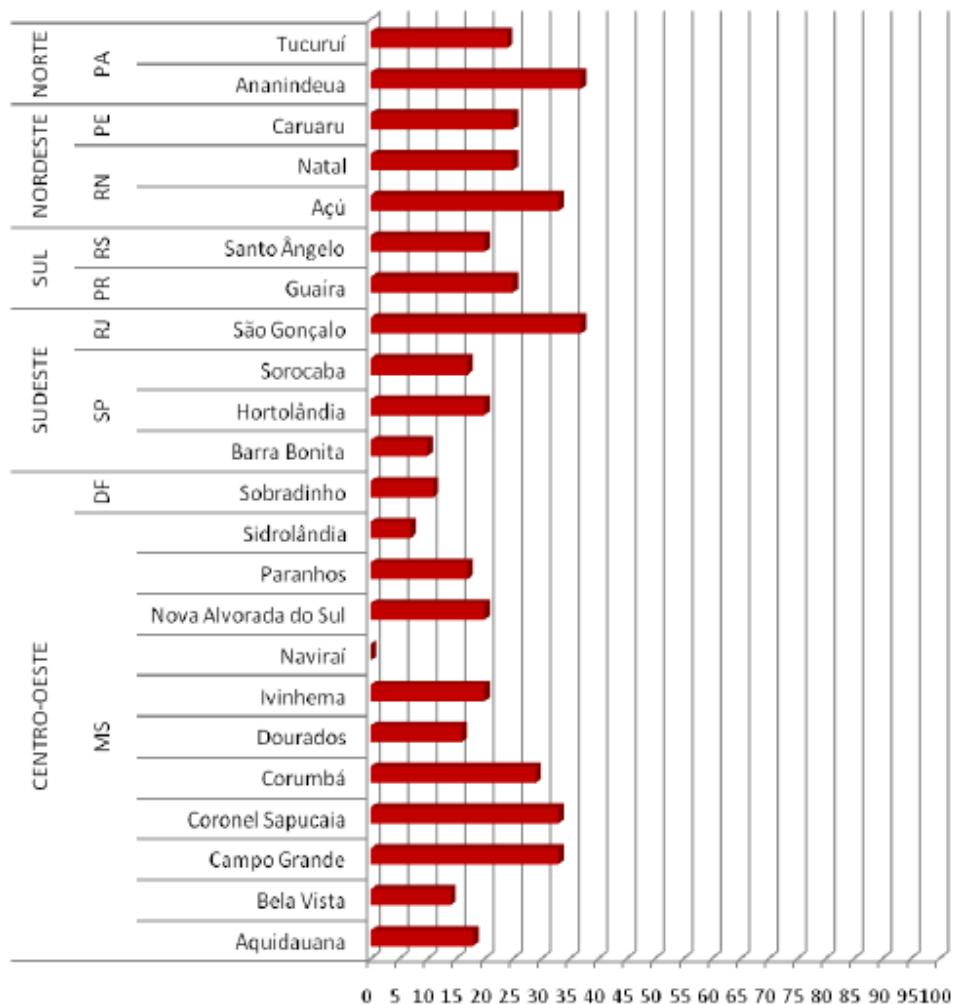


Gráfico 21 – Alunos que perceberam possibilidades de contribuir na empresa com conhecimentos do curso

3.3.1.5 *Alunos que não perceberam aplicabilidade do curso na profissão*

Em 65% dos polos de origem, a pesquisa permitiu verificar que havia ainda um índice de alunos que não conseguiram vislumbrar aplicabilidade na vida profissional dos conhecimentos adquiridos do curso. Em 53% desses polos, os índices de cada um não superaram 12%. Do restante, com exceção de Bela Vista onde esse índice atingiu 29%, 1/3 do total de polos (33,3%) apresentou a proporção entre 12 e 20% em cada Município.

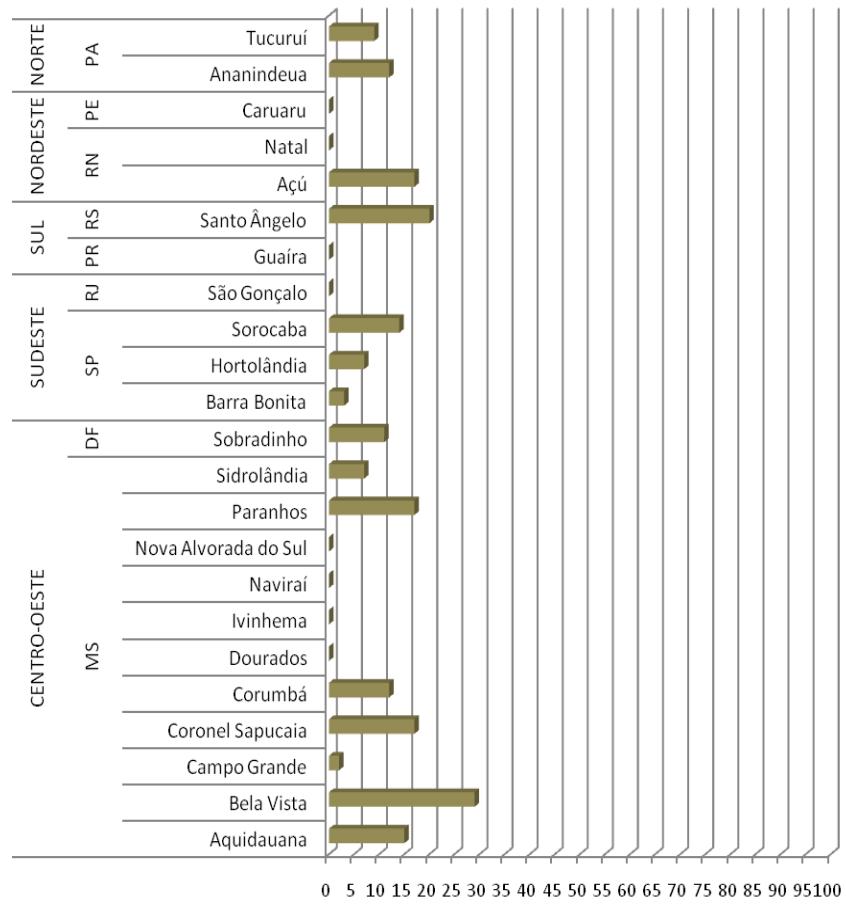


Gráfico 22 – Alunos não perceberam contribuição do curso

Observa-se, portanto, a partir desses dados obtidos, que uma maioria de alunos que trabalhavam na condição de empregados usufrui de um conjunto de contribuições do curso na melhoria de sua profissão, embora um índice menor não tenha conseguido isso. É importante observar, no entanto, que os impactos dessa contribuição variaram nos polos, em função do contexto territorial de cunho socioeconômico e cultural em que cada um estava inserido.

Houve casos, como o de Caruaru, por exemplo, que apresenta 60% de empreendimentos informais, em que todos os alunos se sentirem beneficiados com o curso, embora nem todos os benefícios os tenham atingido, como aquele dos alunos promovidos ou convidados a trabalhar em outra empresa.

REGIÃO	ESTADO	POLO	Contribuições profissionais do aprendizado no curso						
			Não teve nenhum a contribui ção ainda	Já vejo possibilidades de contribuição, mas ainda não pus em prática/estou apenas começando	Já melhorou meu desempenho profissional e fui promovido dentro da empresa	Já melhorou meu desempenho profissional e fui convidado a trabalhar em outra empresa	Senti que evolui muito e pretendo continuar me aprofundando na minha formação	Já me levou a me preparar para abrir minha própria empresa	Outras melhorias.
			%	%	%	%	%	%	%
CENTRO-OESTE	MS	Aquidauana	15	18	04	19	33	04	07
		Bela Vista	29	14	14	14	29	00	00
		Campo Grande	02	33	13	09	37	04	02
		Coronel Sapucaia	17	33	17	17	08	08	00
		Corumbá	12	29	18	18	23	00	00
		Dourados	00	16	17	17	50	00	00
		Ivinhema	00	20	20	60	00	00	00
		Naviraí	00	00	20	20	60	00	00
		Nova Alvorada do Sul	00	20	20	20	20	20	00
		Paranhos	17	17	08	17	41	00	00
		Sidrolândia	07	07	22	21	43	00	00
	DF	Sobradinho	11	11	11	11	45	11	00
SUDESTE	SP	Barra Bonita	03	10	08	16	50	13	00
		Hortolândia	07	20	20	20	33	00	00
		Sorocaba	14	17	14	05	36	12	02
	RJ	São Gonçalo	00	37	09	09	36	09	00
SUL	PR	Guaíra	00	25	25	00	50	00	00
	RS	Santo Ângelo	20	20	20	20	20	00	00
NORDESTE	RN	Açu	17	33	17	17	08	08	00
		Natal	00	25	25	25	25	00	00
NORTE	PE	Caruaru	00	25	00	00	50	25	00
	PA	Ananindeua	12	37	13	13	25	00	00
		Tucuruí	09	24	14	14	29	10	00

Quadro 9 – Contribuição profissional do curso aos alunos empregados

3.3.2 Contribuição profissional aos alunos empresários

Buscou-se investigar a contribuição dos cursos EAD aos alunos empresários e integrantes de empresas familiares.

3.3.2.1 Alunos que melhoraram o desempenho gerencial

A melhoria do desempenho gerencial percebida pelos alunos dentro de suas empresas com a contribuição do curso foi observada em 74% dos polos (Gráfico 23). Desse conjunto de polos, com esse tipo de desempenho, 58% apresentaram índices

individuais entre 25 e 55%. Os maiores índices (acima de 40%) foram percebidos pelos alunos de Caruaru, Paranhos, Ananindeua e Nova Alvorada do Sul.

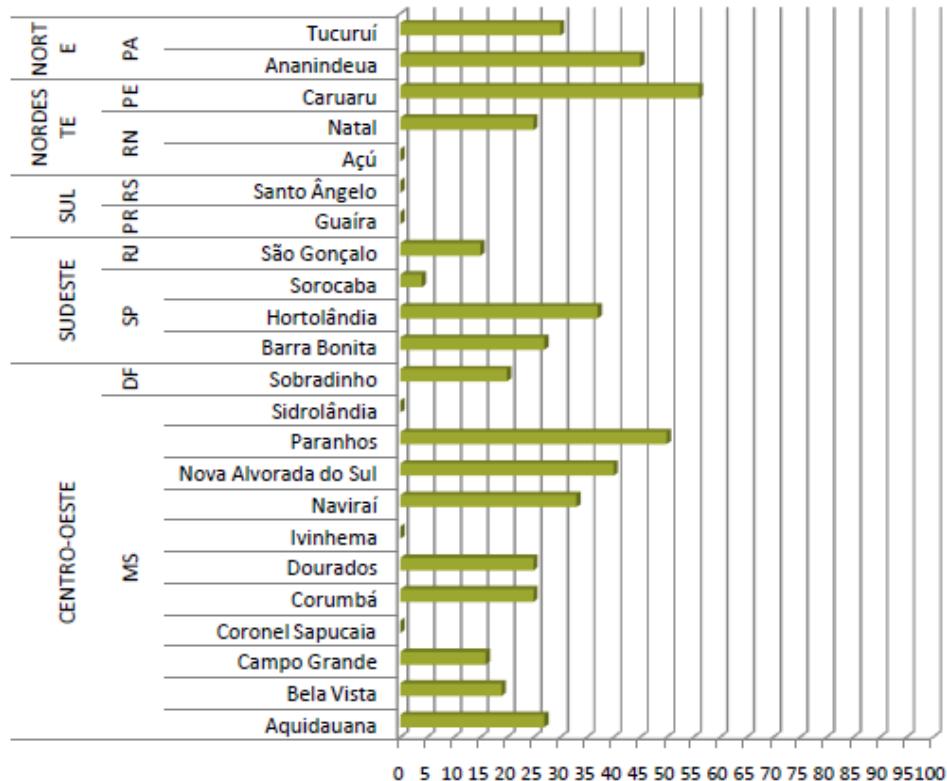


Gráfico 23 – Alunos que melhoraram desempenho gerencial na empresa

3.3.2.2 Alunos que melhoraram o desempenho do marketing empresarial

Os resultados do curso, como se pode verificar no Gráfico 24, foram percebidos pelos alunos entrevistados em termos de desempenho do *marketing* dentro de suas empresas em uma proporção um pouco acima daquela do desempenho gerencial, ou seja, 78%. Com exceção de Sorocaba e Dourados, os índices atingidos por cada polo estiveram entre 10 e 33%. O destaque, nesse conjunto, foi para 22% desses polos: Naviraí (33%) Bela Vista (29%), Santo Ângelo (25%) e Tucuruí (20%).

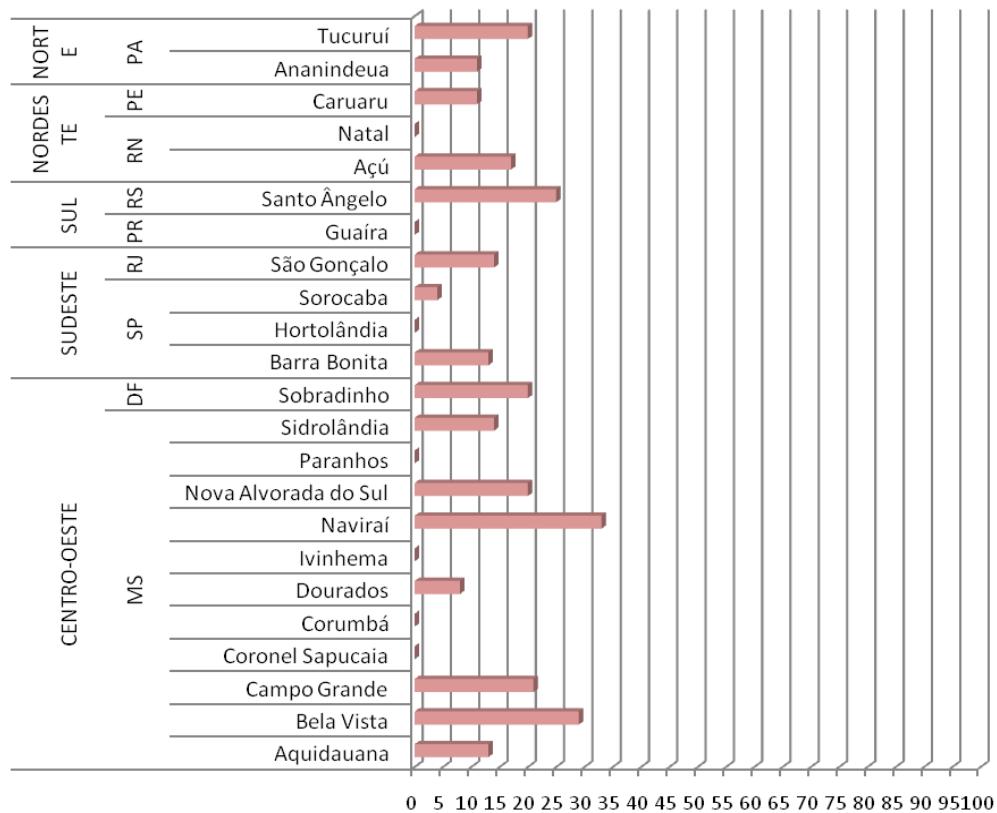


Gráfico 24 – Alunos que melhoraram o desempenho do *marketing* da empresa

3.3.2.3 *Alunos que ampliaram suas empresas*

Não menos desprezível foi o índice de alunos da EAD que afirmaram ter ampliado sua empresa, mediante contribuição do curso, como se pode vislumbrar no gráfico 25 e quadro 9. Essa manifestação ocorreu em 74% dos polos de origem do alunado, e os índices por polo de alunos que exibiram esse desempenho chegaram a atingir até 40%, como foi o exemplo de Sorocaba. Em seguida, teve destaque Guaíra, Ivinhema (ambos com um índice de 33%) e Paranhos (25%).

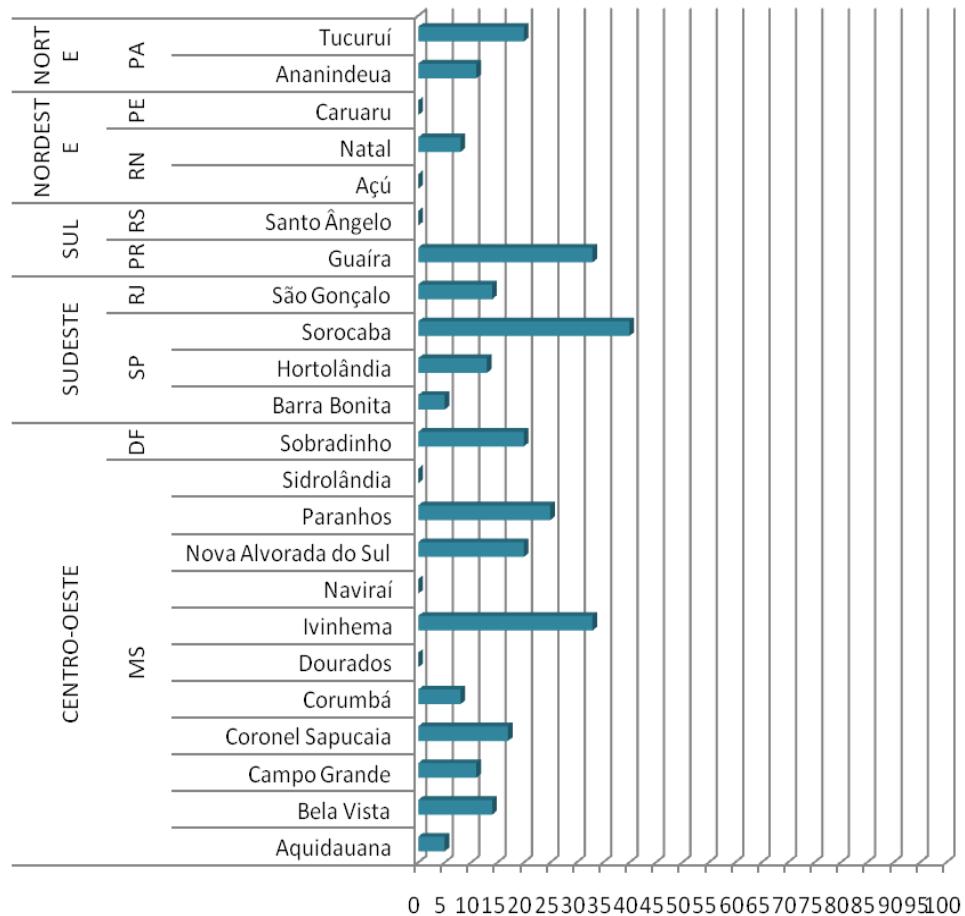


Gráfico 25 – Alunos que ampliaram suas empresas

3.3.2.4 Alunos que perceberam aplicabilidade do curso à sua empresa

A pesquisa permitiu constatar que foi relativamente significativo o índice de alunos dos diversos polos de origem que perceberam aplicabilidade dos conhecimentos construídos no curso ao desenvolvimento de sua empresa, no que tange ao universo dos polos atingidos, mesmo que ainda não tivessem sido aplicados (Gráfico 26). Como se pode verificar, essa percepção ocorreu em todos os polos, em índices variáveis e de acordo com as diferentes realidades vividas pelos alunos em seus respectivos territórios.

Nesse sentido, a variação por polo dos índices de alunos que perceberam as contribuições foi entre 10 e 70% (gráfico 26). Em 74% desses polos, os índices foram superiores a 40% e, desse conjunto, 53% exibiram índices entre 50 e 70% (Quadro 9).

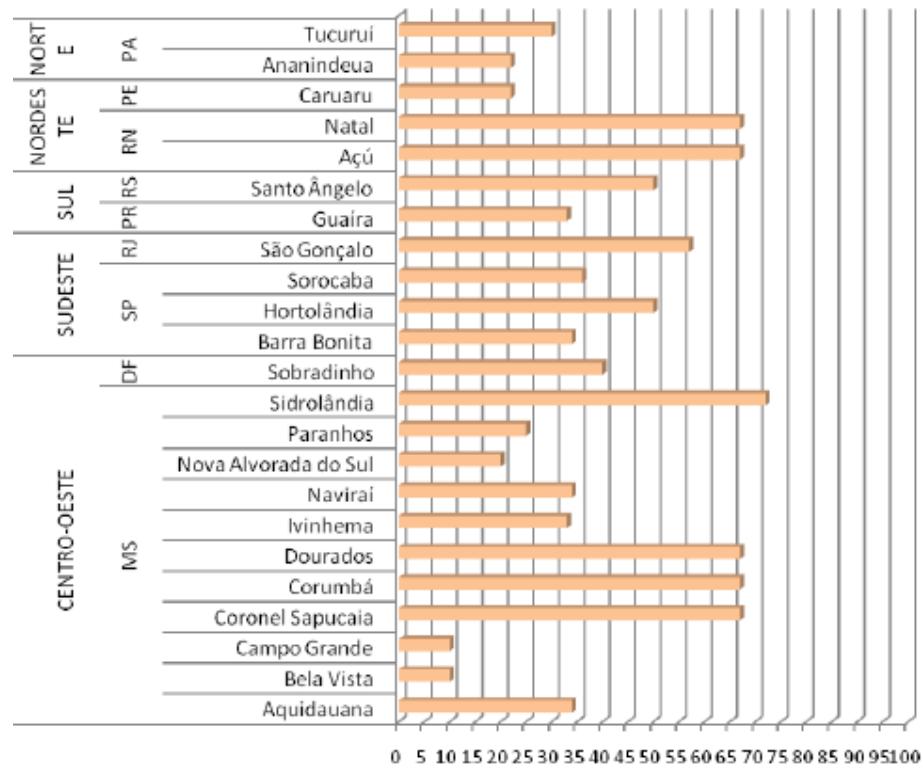


Gráfico 26 – Alunos que perceberam aplicabilidade do curso à sua empresa

3.3.2.4 Alunos que não perceberam aplicabilidade do curso à sua empresa

É preciso mencionar, no entanto, que a exemplo dos alunos empregados, também entre os alunos empresários observou-se uma parcela que não conseguiu perceber contribuições de seu aprendizado à realidade vivida em sua empresa.

Essa manifestação ocorreu em metade dos polos de origem dos alunos (52%). No caso de Guaira e Ivinhema, o índice de alunos nessa condição chegou a atingir 34%, embora no restante esse índice tenha variado entre 10 a 25%.

Não menos interessante é observar, no gráfico 27, onde essas manifestações não ocorreram, o que pode sugerir maior adaptação das propostas do curso às realidades das micro e pequenas empresas desses lugares.

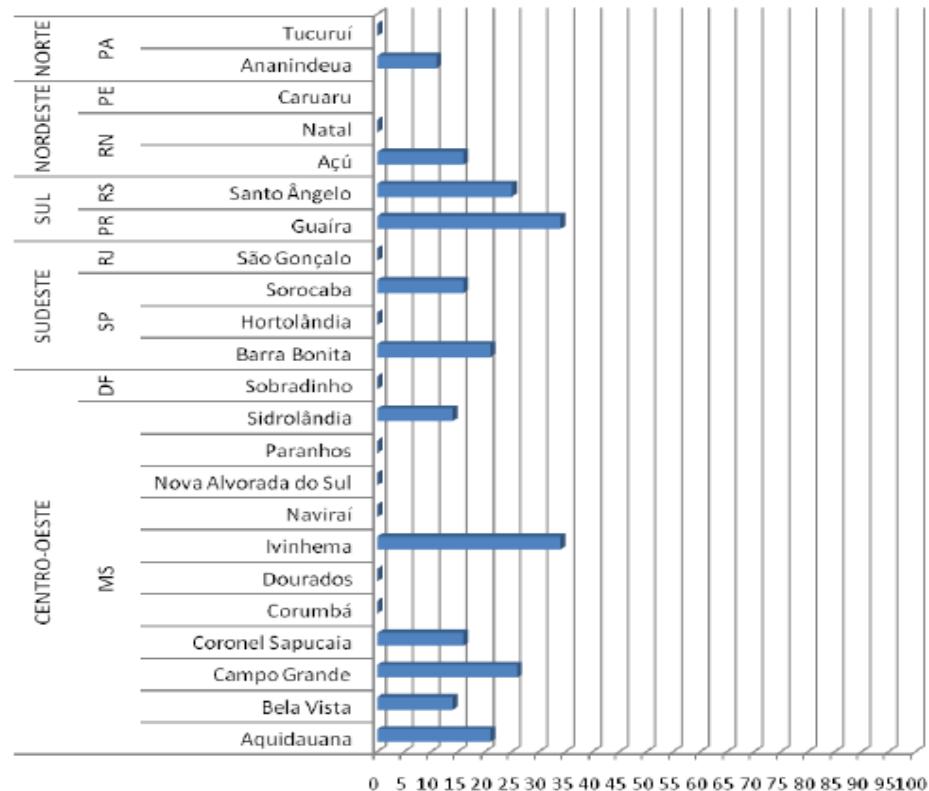


Gráfico 27 – Alunos não perceberam contribuição do curso

REGIÃO	ESTADO	POLO	Contribuições para alunos empresários ou que pertencem à empresa familiar					
			Não teve nenhum a contribui- ção ainda.	Já vejo possibilidades de contribuição, mas ainda não pus em prática/ou estou apenas começando	Já melhoro meu desempenho gerencial na empresa.	Já melhoro u meu desempenho no marketin g da empresa	Levou-me a ampliar a empresa.	Outras melhorias
CENTRO-OESTE	MS	Aquidauana	21	34	27	13	05	00
		Bela Vista	14	10	19	29	14	14
		Campo Grande	26	10	16	21	11	16
		Coronel Sapucaia	16	67	00	00	17	00
		Corumbá	00	67	25	00	08	00
		Dourados	00	67	25	08	00	00
		Ivanhema	34	33	00	00	33	00
		Naviraí	00	34	33	33	00	00
		Nova Alvorada do Sul	00	20	40	20	20	00
		Paranhos	00	25	50	00	25	00
SUDESTE	DF	Sidrolândia	14	72	00	14	00	00
		Sobradinho	00	40	20	20	20	00
		Barra Bonita	21	34	27	13	05	00
		Hortolândia	00	50	37	00	13	00
SUL	SP	Sorocaba	16	36	04	04	40	00
		São Gonçalo	00	57	15	14	14	00
		Guairá	34	33	00	00	33	00
		Santo Ângelo	25	50	00	25	00	00
		Açú	16	67	00	17	00	00
NORDESTE	RN	Natal	00	67	25	00	08	00
		Caruaru	11	22	56	11	00	00
		Tucuruí	00	30	30	20	20	00
NORDESTE	PA	Ananindeua	11	22	45	11	11	00
		Tucuruí	00	30	30	20	20	00

Quadro 9 – Contribuição profissional do curso aos alunos empresário

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde verificar, o curso a distância de graduação, objeto desta pesquisa, oferecido por meio de tecnologias digitais da Internet, conseguiu alcançar localidades distantes do Brasil, mesmo aquelas em situação de isolamento no território nacional, em que os moradores têm difícil acesso à educação superior.

Embora a formalização da participação da universidade brasileira nesse processo não tenha completado uma década, pôde-se inferir por meio do presente estudo que a EAD já tem se mostrado, ainda que de forma preliminar, um meio auxiliar para enfrentar os déficits educativos causados pelo fato de haver um segmento social que tem dificuldade no acesso ao ensino superior. É bom lembrar que esse processo, como se pôde apreciar, conheceu melhorias após 2004, quando foi incorporado o uso de *web* e implementado o sistema de Polos de Apoio Presencial, com o suporte de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Portanto, como demonstrado neste trabalho, as novas tecnologias de informação e comunicação, mediadas por computadores, Internet e polos presenciais, de fato, vêm favorecendo o acesso à educação superior, de um segmento de trabalhadores inseridos em vários contextos territoriais do país.

Por meio da presente pesquisa, pôde-se constatar que a dificuldade de acesso ao ensino superior se apresentou tanto em territórios agrícolas tradicionais e modernizados, como em territórios industriais, e também se apresentou tanto em territórios mais isolados, como em grandes aglomerações metropolitanas do país. Observou-se que um segmento de trabalhadores de baixa renda encontra dificuldade de acesso ao ensino superior, mesmo em localidades com grande oferta de instituições, sejam públicas ou privadas. Em realidade, a grande dificuldade apresentada por esses alunos pesquisados era conciliar horário de trabalho com os rígidos horários do atual sistema de ensino presencial. Para eles, além de preços mais acessíveis, o curso EAD oferecia maior flexibilidade de horários, de modo que podiam ser melhor conjugados com a prática profissional.

Essa rede de interações do Ensino a Distância, ao ser gerada, constituiu um território de aprendizagem gerenciado pela instituição de nível superior responsável.

A operacionalidade desse território exigiu além de professores, gestores e alunos, a apropriação de um espaço de materialidade (objetos técnicos de acesso aos computadores e instalações edificadas) e imaterialidade (*softwares* e um ambiente virtual). Convém registrar que não só a estrutura como a dinâmica da rede foi construída mediante relações normatizadas estabelecidas entre esses integrantes, atingindo territórios em diferentes contextos culturais.

As interações por meio dessa rede tiveram por princípio proporcionar uma ação formativa e educacional dos aprendizes, o que significava proporcionar novas formas de existência a seus alunos nos seus devidos contextos de vida, mediante formatos profissionais almejados e capacidade de traduzir sentidos e valores em procedimentos alternativos na direção de seu próprio desenvolvimento, bem como do ambiente em que se situa. Partindo desse princípio, a formação e a educação deveriam ser desenvolvidas no processo de ensino x aprendizagem como fundamentos da dinâmica individual e coletiva de desenvolvimento local.

Isso significava possibilitar ao aluno formado e educado capacidades, competências e habilidades para torná-lo um sujeito ativo na criação de estratégias alternativas que resultem em soluções para os problemas, necessidades e aspirações pessoais e coletivas locais. Enfim, o desenvolvimento endógeno e democratizante próprio do desenvolvimento local exige sujeitos formados, autônomos e ativos dispostos a controlar as condições de sua vida individual ou coletiva em seu território de vida. Como se pôde averiguar, o interesse maior da instituição na oferta do curso foi atingir alunos de categorias sociais desprovidas de acesso à Internet, por meio de sua aglutinação em polos de apoio presencial em seus territórios de origem.

Os dados obtidos permitiram inferir que o Curso Superior de “Tecnologia em Gestão e Marketing de Pequenas e Médias Empresas”, ainda que contasse praticamente com metade dos alunos (48,6%) originários da região Centro-Oeste do país, e entre esses, 93,7% de Mato Grosso do Sul, atingiu alunos de todas as regiões brasileiras, inseridos em territórios de diferentes contextos em que era gerada a desigualdade social de renda.

No que tange ao perfil desses alunos que frequentaram o curso, como se pôde constatar, não houve destaque por tipo de sexo, mas predominou a presença de trabalhadores da faixa adulta e de baixa renda, que viviam na condição de empregados de empresas locais, em sua grande maioria, empresas de sociedade limitada, do setor de comércio e serviços. Como se pôde observar, foi significativa a

presença de estudantes que estavam em seus locais de nascimento ou que elegeram a localidade de moradia para viver. Numa proporção menor também se destacaram aqueles estudantes que haviam acompanhado a família ou foram atrás do emprego no local de moradia.

Convém considerar, ainda, que os dados demonstram uma variação dos resultados nos diferentes polos de apoio presencial, com relação à contribuição do curso, em função do contexto territorial de cunho socioeconômico e cultural em que cada um estava inserido. Embora os índices tenham variado por polo em cada situação analisada, realidade atribuída não só ao contexto socioeconômico e cultural do território nas suas devidas regiões e posições dentro do país, como também à situação socioprofissional vivida pelos alunos, a pesquisa permitiu verificar que o curso, objeto desta análise, obteve relativo êxito junto ao segmento social alvo e em diferentes locais do Brasil em que a acessibilidade ao ensino superior era dificultada.

No que tange ao lado educativo, também se pôde verificar que capacidades, competências e habilidades foram até certo ponto construídas, no sentido de o aluno se transformar e poder contribuir com as empresas em que atuavam, seja como empregados ou empresários. Os dados permitem inferir que o curso analisado chegou a contribuir para a melhoria da formação profissional e de um grau educativo, visto por meio da percepção de seus alunos em relação à sua performance na melhoria das empresas e de seu próprio desempenho.

Destaque-se que, em 50% dos polos, registraram-se casos de alunos que se tornaram empresários, bem como alunos que trabalhavam na condição de empregados e conseguiram obter relativo êxito em suas funções, influenciados por um conjunto de contribuições advindas do curso, embora um índice menor de alunos não tenha percebido mudanças satisfatórias em seu campo de ação profissional.

Portanto, o curso conseguiu contribuir no sentido de tornar o aluno um sujeito profissional ativo na criação de soluções estratégicas para os problemas, necessidades e aspirações pessoais e da própria empresa, que redundassem em maior controle de suas condições de vida e que estivessem de acordo com o contexto do território vivido. Os efeitos mais relevantes, nesse sentido, foram para aqueles alunos de espírito empreendedor, seja na criação ou ampliação da própria empresa.

Não se chegou a observar, no entanto, formas de extração desse empreendedorismo para o nível de suas coletividades e que seria desejável em termos de desenvolvimento local. A pesquisa apontou para um segmento também importante de

alunos que não conseguiram perceber aplicabilidade do curso em sua vida e que merecem novas pesquisas – é exatamente para eles que os responsáveis pelo processo educativo deveriam focar ações a fim de conseguir avanço e mudar a realidade que se apresenta.

Enfim, essa modalidade de comunicação interativa no curso de EAD oferecido pela universidade analisada, pelo que se pôde verificar, mesmo que já tenha demonstrado resultados positivos, ainda continua sendo o grande desafio de professores e gestores da educação, na habilidade de transformar informação em conhecimento, de modo a poder contribuir com a formação e a educação de seus alunos para o desenvolvimento local.

Há ainda muito caminho a percorrer no aperfeiçoamento do processo de aprendizagem interativa a distância que possibilite aos alunos a vivência do objeto do conhecimento para colocá-lo em prática profissional na vida cotidiana, de modo a poder enfrentar os problemas vividos, mediante soluções criativas e adequadas às realidades de seus devidos contextos territoriais e de suas situações profissionais específicas, com a possibilidade de extrapolar-los para escalas mais amplas de seu território.

Um desses tipos de extração para a coletividade e o desenvolvimento local no caso do curso apresentado, poderia ser, conforme apontado no referencial teórico, a combinação dessa rede de aprendizagem que integra aluno e professor, com aquela que integre os alunos entre si, de modo a se construir um ambiente de sociabilidade por meio de conexões horizontalizadas e independentes da autoridade do professor e das regras do curso – portanto um ambiente de comunidade virtual, em que os alunos possam compartilhar experiências e soluções de problemas em seus diferentes contextos vividos, seja como prática profissional ou problemas vivenciais cotidianos do lugar.

E essa condição pareceu mesmo importante, na medida em que partiu da iniciativa dos próprios alunos uma comunidade dessa natureza, detectada no Orkut, em que os problemas vivenciados no curso passaram a ser discutidos.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, Dolores. **Entrevista:** João Mattar. *In:* Jornal da Universidade Virtual Brasileira, junho de 2007.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet:** abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educ. Pesqui. [online]*. 2003, vol.29, n.2, pp. 327-340.
- AUN, Marta P.; CARVALHO, Adriane M. A.; KROFF, Rubens L.. **Aprendizagem coletiva em arranjos produtivos locais:** um novo ponto para as políticas públicas de informação. Disponível em: <http://www.gepicc.ufba.br>. Acesso em 12 nov. 2009.
- ÁVILA, Vicente Fideles de. **Cultura de Sub/Desenvolvimento e Desenvolvimento Local.** 1. ed. Sobral: Edições UVA, 2006.
- BANTELI E MONOLESCU, **XI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba,** 2007. Disponível em http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&source=hp&q=Banteli+e+Monolescu%2C+XI+Encontro+Latino+Americano+de+Inicia%C3%A7%C3%A3o+Cient%C3%ADfica+e+VII+Encontro+Latino+Americano+de+P%C3%AC%C3%BC%C3%A7%C3%A3o+e+Vale+do+Para%C3%ADba%2C+2007.&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=&fp=967e30537018afc0 BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- CACCIA-BAVA, Silvia; SOARES, José Arlindo. **Os desafios da gestão municipal democrática.** São Paulo: Cortez, 2002.
- CANEN, A.. **Avaliação da Aprendizagem em Sociedades Multiculturais.** Rio de Janeiro: Ed. Papel e Virtual, 2001.
- CARVALHO, I. C. M. . El sujeto en la contemporaneidad: entrecruzamientos de su invención y autoinvención. *Magistralis*, v. XIII, p. 119-134, 2007.

CARVALHO, Jaciara de Sá. **Redes e comunidades virtuais de aprendizagem: elementos para uma distinção.** 2009, 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

KURK, Sheila. Histórico da EAD. In: **Criando Comunidades Virtuais de Aprendizado e Prático**, 2006. Disponível em <http://ccvap.incubadora.fapesp.br/portal/coletivo/1-historico-da-ead/> Acesso 14 nov. 2009.

CZESZAK, W.A.A.C. **A hierarquia das trocas verbais na relação professor-aluno em sala da aula: o papel fundador da linguagem.** Dissertação de Mestrado: FEUSP, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GUNAWARDENA, Ch., LOWE, C. & ANDERSON, T. **Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing.** Journal of Educational Computing Research, 2003, vol. 17, nº 4, p. 395-429.

LE BOULEGAT, Cleonice A. **Mato Grosso do Sul e Campo Grande:** articulações espaço temporais. Tese (Doutorado em Geografia). Presidente Prudente/SP, 2000.

KEEGAN, Desmond. **Fundations of distance education.** 3rd ed. London: Routledge, 1996

Levy, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Roda viva:** o Brasil passa por aqui. São Paulo: Rede cultura de televisão, 2001. Em DVD 2001

MAGGIO, M. *O tutor na Educação a Distância* in: **Educação a Distância – temas para o debate de uma nova agenda.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARQUES, Heitor Romero; MARTÍN, José Cárpio (org.). **Territorialidade e o desenvolvimento sustentável.** Campo Grande: UCDB, 2003.

Mattar, João e MAIA, Carmen. **Semiótica Cognitiva e Aprendizagem em Ambientes Digitais Ubíquos e Pervasivos.** 2008. Acesso em 14 de maio de 2010. Disponível em <http://celso-gomes.blogspot.com/2007/12/abc-da-ead.html>

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 8ª edição, São Paulo: Papirus, 2004.

MEIRA, Pablo. **Eloxo da Educación Ambiental: de la Década de la Educación para o Desenvolvimento Sostible ao Milenio da Educación Ambiental.** XII Jornadas Pedagógicas da Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA): Educação Ambiental no contexto da década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Ericeira: ANAIS, ASPEA, p.14-18, 2005 [conferência].Pessoa e Clementino, 2005

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MUGNOL, Márcio. **A Educação a Distância no Brasil:** conceitos e fundamentos. *In:* Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

NISKIER, A. **Educação a distância:** a tecnologia da esperança. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

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

PIAGET, J. **Aprendizagem e Conhecimento.** São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PUTNAM, R. **Comunidade e democracia:** a experiência da Itália Moderna. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Eduardo Pontual e TÁVOLA, Ronaldo José Pereira **Foram Os Programas De Estabilização do FMI Contracionistas nas Décadas de 80 e 90? Anais do XXXII Encontro Nacional de Economia [Proceedings of the 32th Brazilian Economics Meeting] 075, ANPEC - Associação Nacional dos Centros de Pósgraduação em Economia [Brazilian Association of Graduate Programs in Economics].** 2004.

SANTINELO, Janile. **Pesquisa básica e aplicação tecnológica.** Edição da UNICENTRO, 2007. Coleção Gestão Escolar e Contemporaneidade. Guarapuava/PR.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. Editora Hucitec: São Paulo, 1996.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina** – caderno de campo. São Paulo: Best Seller, 1990.

SILVA, Ana Rosa Clolet da. **Inventando a nação.** Intelectuais ilustrados e estadistas lusobrasileiros na crise do antigo regime português (1750-1822). São Paulo: Hucitec: FAPESP, 2007.

SILVEIRA, Rogério L.L. da. **Redes e território:** uma breve contribuição geográfica ao debate sobre a relação sociedade e tecnologia. *In:* Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, vol. VIII, nº 451, 15 de junio de 2003.

VILCHES, Lorenzo (2003) **Tecnologia digital:** perspectivas mundiais. *In:* Comunicação & Educação, 26: 43-46. São Paulo, jan/abr.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WHITAKER, F. **Rede:** uma estrutura alternativa de organização. *In:* Procurando entender. Textos para discussão. São Paulo: Câmara Municipal de São Paulo, Abril de 1993.