

Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB

Rita Cristiana Barbosa^{I, II}

Maria Eulina Pessoa de Carvalho^{III, IV}

Alejandra Montané López^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3409>

Resumo

Este artigo discute questões de acesso à educação superior e inclusão digital de mulheres. Os sujeitos são alunas de três cursos de licenciatura na modalidade a distância ofertados pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Virtual: Letras, Pedagogia e Ciências Agrárias. A pesquisa foi qualitativa e exploratória, focada em perspectiva de gênero, com abordagens documental e empírica. O método empregado consistiu na análise textual discursiva de material composto de vários tipos de narrativas. No marco teórico, utilizaram-se obras de Cecília Castaño, Fúlvia Rosemberg, Rena M. Palloff e Keith Pratt, entre outras. As narrativas coletadas e analisadas indicam que algumas mulheres têm, simultaneamente, acesso ao ensino superior e às tecnologias de informação e comunicação (TIC), por meio da educação a distância (EaD), o que propicia a recriação de suas identidades e seu empoderamento. A EaD pode ser, então, uma porta de inclusão, contribuindo para a diminuição da brecha digital de gênero.

Palavras-chave: educação superior; educação à distância; gênero; inclusão.

^I Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Bananeiras, Paraíba, Brasil. *E-mail:* <rcrisbarbosa@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-0708-2216>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

^{III} Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. *E-mail:* <mepcarv@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-2947-5814>>.

^{IV} Doutora em Currículo, Ensino Ensino e Política Educacional pela Michigan State University, East Lansing, Michigan, Estados Unidos.

^V Universidade de Barcelona (UB), Barcelona, Catalunha, Espanha. *E-mail:* <smontane@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-3844-8076>>.

^{VI} Doutora em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (UB), Barcelona, Catalunha, Espanha

Abstract

Women's educational, digital and social inclusion in the countryside of Paraíba: an experience at UFPB

This paper discusses issues of access to higher education and women's digital inclusion. Research subjects are female students from three distance-learning undergraduate programs for teacher training offered by Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Virtual: Portuguese Language and Literature, Education, and Agricultural Sciences. The research was qualitative and exploratory, focused on a gender perspective, and combining documentary and empirical approaches. The method employed was the discursive textual analysis of a material composed of various types of narratives. The theoretical framework included contributions from Cecília Castaño, Fúlvia Rosemberg, Rena M. Palloff and Keith Pratt, among others. The narratives collected and analyzed indicate that some women have simultaneously access to higher education and to information and communication technologies (ICT), through distance learning (Educação à distância – EaD), which allows for a rebuild of their identity and empowerment. Thus, EaD may be an enabler of digital inclusion, contributing to diminish the gender digital gap.

Keywords: higher education; distance learning; gender; inclusion.

Introdução

Este texto enfoca questões de gênero, acesso e inclusão educacional, digital e social frente à expansão da educação superior a distância no Brasil, particularizando a Unidade de Educação a Distância da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Virtual, que integra a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo Decreto nº 5.800 de 2006 como sistema integrado de universidades públicas. O artigo 1º desse decreto enuncia a finalidade do sistema UAB, que é “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Entre seus objetivos, destacam-se:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; [...]
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País. (Brasil, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 havia incluído a educação a distância (EaD) como regime de ensino em seu artigo 80, o qual postula que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis

e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996). Paralelamente, o Ministério da Educação (MEC), por meio inicialmente da Secretaria de Educação a Distância (Seed) e posteriormente da Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),¹ buscou investir na formação docente inicial, principalmente de professores que já lecionam na educação básica sem o curso de licenciatura exigido pela LDB, e na expansão da educação superior no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

De acordo com o Censo Escolar 2016, dos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica do País, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior (Brasil. Inep, 2017a). Cabe notar que esse número vem aumentando já que, de acordo com o Censo Escolar de 2007, havia 135.502 professores não licenciados na educação básica (Brasil. Inep, 2009). Com efeito, “o foco da ação da UFPB Virtual é a formação (graduação) de professores leigos atuantes nas escolas públicas e o atendimento da enorme massa de jovens e adultos que residem no interior do estado e que não têm acesso à educação superior pública” (Figueiredo, 2011).

A expansão da educação superior e a inclusão digital visam atender às exigências da sociedade globalizada e do conhecimento. O Brasil vem elaborando políticas para ampliar a oferta de ensino superior mais diversificado e flexível, com o objetivo de expandir, mas contendo os gastos públicos. As políticas de expansão intentam reverter a grande exclusão nesse nível de ensino e foram mais intensamente desenvolvidas durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Mesmo assim, a porcentagem de matrículas da população de 18-24 anos na educação superior era de apenas 14,4% em 2009, chegando a 18,1% em 2015. A meta do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2024 é de 33% (Observatório do PNE, 2013). O Censo da Educação Superior de 2009 confirmava os resultados de tal crescimento: entre os anos 2001 e 2009, o número de matrículas no ensino superior praticamente duplicou, passando de 3.036.113 para 5.954.021, das quais 5.115.896 eram de cursos presenciais e 838.125 de cursos a distância, sendo que esses últimos representavam 14,1% do total de matrículas na graduação em 2009 (Brasil. Inep, 2010). Nesse mesmo período, os cursos de EaD aumentaram 30,4% e os presenciais 12,5%. Nas instituições de ensino superior públicas, as matrículas em cursos de EaD passaram de 5.359 para 172.696. Quanto ao grau acadêmico conferido pelos cursos, cabe notar que cerca de metade das matrículas em EaD em 2009 (420.094) eram em cursos de licenciatura, das quais 97.523 foram feitas em instituições públicas. Dados de 2011 revelavam que a taxa de matrícula em licenciaturas a distância era de 43,3%, contra 16,1% nas presenciais (Inep, 2013). As licenciaturas constituíam a maioria dos cursos a distância, acima dos 30,2% dos cursos de bacharelado e 26,6% dos tecnológicos (Brasil. Inep, 2013).

O censo realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), EaD.BR 2016, contabilizou 561.667 alunos em cursos regulares totalmente a distância, 217.175 em cursos regulamentados semipresenciais,

¹ A União, por meio da Capes, assumiu junto aos estados e municípios a formação de professores de educação básica pela Lei Ordinária nº 11.502/2007.

1.675.131 em cursos livres não corporativos e 1.280.914 em cursos livres corporativos.² Os cursos de licenciatura tiveram o maior crescimento – de 3,3% em 2016 –, quando comparado a 2015, ano em que o número de ingressantes teve queda (Abed, 2017). Entretanto, observou-se um crescimento de 2,2% em 2016 porque a modalidade a distância aumentou mais de 20% entre os dois anos, enquanto nos cursos presenciais houve decréscimo no número de ingressantes de 3,7% (Brasil. Inep, 2017b). Hoje os cursos de licenciatura constituem a maioria dos cursos a distância no Brasil, totalizando 663, com 327.573 ingressos em 2016 e 89.873 concluintes (Brasil. Inep, 2017b).

A maior parte do alunado e dos concluintes dos cursos superiores no contexto dessa expansão é do sexo feminino e se concentra em cursos feminizados (Rosemberg, 2002), como é o caso das licenciaturas preparatórias ao magistério, como se demonstrará a seguir. Por isso, a importância de se investigar a educação superior da perspectiva de gênero (Projeto Riaipe 3, 2010).

A antiga divisão social e sexual do trabalho produziu guetos “gendrados” na formação profissional (Rosemberg, 2002) e no trabalho assalariado (Bruschini, 2007; IBGE, 2010) que persistem até os dias de hoje em todo o mundo. Em estudo comparativo entre a Espanha e outros países europeus, Castaño (2010, p. 22) afirma que há segregação horizontal de gênero, com homens e mulheres concentrados em determinados cursos acadêmicos, profissões e setores de atividade econômica, além de segregação vertical de gênero, com mulheres concentradas em funções com pouco poder de decisão e baixa remuneração. O magistério infantil e de níveis “inferiores” (pré-primário, primário e secundário) se consolidou ao longo do século 20 como um desses guetos femininos. No Brasil, as mulheres tiveram acesso aos cursos normais a partir de 1835, devido à necessidade de formar mestras para as escolas primárias destinadas a meninas (Beltrão; Teixeira, 2004). A partir de 1880, elas já apareciam como maioria de discentes desses cursos, evidenciando o processo de feminização do magistério (Silva, 2008). Todavia, até a LDB de 1961, o curso normal não habilitava ao ingresso em cursos superiores e o magistério era uma profissão técnica de nível médio, que também incluía grande número de professoras e professores leigos. Na década de 1970, as mulheres brasileiras ingressaram massivamente nos cursos superiores, principalmente nas áreas de ciências humanas e sociais (Rosemberg, 1994), nas quais se encontra grande parte dos cursos de licenciatura (Letras, História, Ciências Sociais, Pedagogia, Educação Artística e Filosofia).

As mulheres são cerca de 75% do professorado brasileiro. Os únicos segmentos em que não constituem a maioria do corpo docente são a educação profissional (ensino técnico) e o ensino superior. Os dados mais recentes disponíveis sobre a composição de sexo do magistério da educação básica no Brasil – que inclui os níveis infantil (0-5 anos), fundamental (6-14 anos) e médio (15-17 anos) – apontam que, em 2016, de cada dez docentes, oito eram mulheres (Brasil. Inep, 2017a). Em 2014, 80,1% dos docentes da educação básica de todas as redes eram mulheres (TPE, 2016). Nesse mesmo

² O Censo EaD.BR se refere aos tipos de curso: regulamentados totalmente a distância, regulamentados semipresenciais, regulamentados presenciais, livres não corporativos e livres corporativos.

ano, havia 97,7% de professoras atuando em creche, 95,5% em pré-escola e 87,8% nos anos iniciais do ensino fundamental (TPE, 2016). No Censo do mesmo ano, a minoria de homens que leciona na educação básica está em disciplinas que integram o currículo da segunda etapa do nível fundamental (6º ao 9º ano) e do ensino médio, como matemática, ciências naturais, física, química e biologia. Eles também se concentram na educação profissional, em que são 55,2% (TPE, 2016).

Desde o final do século 20, mulheres constituem a maioria dos estudantes que obtêm acesso ao ensino superior, o que não significa equidade de gênero devido a segregação em áreas do conhecimento e cursos gendrados (Carvalho; Rabay, 2013). Em 1998, elas haviam ultrapassado os homens em matrículas – 54% – e conclusões – 61,4% – (Brasil. Inep, 1999). Em 2009, perfaziam 55,1% das matrículas e 58,8% das conclusões em cursos de graduação presenciais; nos cursos a distância, em especial, atingiam 69,2% das matrículas e 76,2% das conclusões (Brasil. Inep, 2010). Em 2016, 71,1% das matrículas em cursos de licenciatura eram de pessoas do sexo feminino (Brasil. Inep, 2017a). Especificamente na modalidade a distância, a frequência do público feminino é maior que a do masculino em quase todos os cursos e categorias administrativas. Nos cursos totalmente a distância, perdem para os homens ligeiramente apenas naqueles cursos ofertados em órgão público, organização não governamental (ONG) e terceiro setor ou em instituição do Sindicato Nacional de Aprendizagem – SNA – (Abed, 2017). Portanto, pode-se afirmar que o perfil discente de graduação a distância é feminino, concentrado em cursos de licenciatura (Brasil. Inep, 2017a).

Constata-se, então, que a clientela dos cursos de licenciatura a distância é majoritariamente feminina, mantendo o contexto no qual a maioria dos docentes da educação básica é constituída por mulheres, entre as quais muitas carecem da qualificação exigida por lei, sobretudo em áreas geográficas onde não existem instituições de educação superior.

Por outro lado, as mulheres estão menos incluídas digitalmente do que os homens. O mapa da inclusão digital no Brasil revela que o percentual de acesso digital (a computador e a computador com internet) de mulheres brasileiras é menor que o dos homens: 15,1% menor, no caso do uso doméstico da internet, e 11,7% menor no acesso ao computador em geral (Neri, 2012). Segundo Neri (2012, p. 30), "homens têm 18% a mais de chances de acessar do que mulheres com as mesmas características observáveis".

Diante desse panorama, é importante considerar dois aspectos. O primeiro é que a EaD se baseia no uso de artefatos tecnológicos, de tal forma que o discente se insere, necessariamente, em dois processos de inclusão: digital e social. O segundo é que as tecnologias são, tradicionalmente, um campo de conhecimento e prática masculinos (Wajcman, 2006).

Formula-se, então, a problemática inicial das questões de gênero e acesso e inclusão educacional e digital no contexto da UFPB Virtual: a aquisição de formação acadêmica em ambiente virtual e com recursos didáticos das tecnologias de informação e comunicação (TIC) requer uso efetivo dos artefatos tecnológicos. Assim, a EaD pode ser uma porta de inclusão digital (e, conseqüentemente, social), contribuindo para a

diminuição da brecha digital de gênero, classe e localização geográfica (inter e intranacional), especialmente de mulheres, ponto que não tem sido salientado na literatura que trata das TIC e da EaD no Brasil. Com efeito, a alfabetização digital de todo o alunado da educação básica brasileira atrelada ao currículo acadêmico depende da inclusão digital das professoras, em particular, daquelas em formação na EaD, objeto desta pesquisa.

Nas seções seguintes, apresentam-se o campo de estudo, os sujeitos e os procedimentos metodológicos, destacando os cursos de licenciatura e a distribuição por sexo das matrículas na UFPB Virtual. Alguns aspectos das imbricações entre educação a distância, inclusão digital e empoderamento em TIC também são discutidos, com base em narrativas de mulheres estudantes de três cursos: Letras, Pedagogia e Ciências Agrárias.

Campo, sujeitos e procedimentos metodológicos

A UFPB, uma das 63 instituições federais de ensino superior (Ifes) do Brasil, encontra-se na 47ª posição no *ranking* das 100 melhores universidades da América Latina, divulgado pelo Instituto Internacional de Avaliação *Webometrics Ranking Web of World Universities*,³ em sua edição de 2017. Além disso, o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) foi igual a 4 em 2016.

Desde 2007, a UFPB passou a ofertar cursos de licenciatura em polos localizados na Paraíba e em outros estados do Nordeste por um núcleo específico: Unidade de Educação a Distância, cuja aprovação formal só ocorreu em 4 de abril de 2011, com a publicação da Resolução nº 02/2011, do Conselho Universitário – Consuni (Diniz; Van Der Linden; Fernandes, 2011, p. 49). Atualmente, são dez os cursos de licenciatura oferecidos: Matemática, Letras (Língua Portuguesa) e Pedagogia (Educação Infantil), desde 2007; Ciências Naturais, Ciências Agrárias e Ciências Biológicas, desde 2008; Letras em Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), desde 2010 (Cabral; Lima Júnior, 2010); Computação, em 2013, e Letras Inglês e Letras Espanhol, em 2014. Dos 21 polos iniciais localizados em municípios dos estados da Paraíba, Pernambuco, Ceará e Bahia, em 2006, passaram a 28 polos distribuídos nos estados referidos, além do Rio Grande do Norte.

Segundo Cabral e Lima Júnior (2010), os processos seletivos para ingresso reservam metade das vagas ofertadas especialmente para docentes da rede pública. Apesar disso, essas cotas não eram preenchidas. Conforme Cabral e Lima Júnior (2010), não obstante a criação dessa cota, a taxa de aprovação de professores nos vestibulares ficou em 30,7% no primeiro vestibular em 2007; 29,9% no segundo em 2008; 31,1% em 2009; e 20,8% em 2010. O número de alunos de ambos os sexos matriculados nas licenciaturas da UFPB Virtual totalizava 8.549 das 8.810 vagas ofertadas desde o segundo semestre de 2007 até 2010, notadamente nos cursos mais antigos (Pedagogia, Letras e Matemática). Observava-se maior presença de estudantes na faixa etária de 30 a 39 anos (35,1%, 32,7%, 31,1% e 29,5%,

³ Iniciativa do *Cybermetrics Lab*, um grupo de pesquisa pertencente ao Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC), o maior organismo público de investigação da Espanha, situado entre as primeiras organizações de investigação básica na Europa. Disponível em: <<http://www.webometrics.info/en>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

respectivamente, de 2007 a 2010); todavia, constatava-se uma tendência de crescimento da demanda por vagas entre pessoas mais jovens.

Com relação ao sexo dos estudantes ativos nos cursos da UFPB Virtual, atualmente o percentual de mulheres soma 63,37% contra 36,63% de estudantes do sexo masculino, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Discentes das Licenciaturas da UFPB Virtual por Sexo: Matrículas em 2017

Cursos		Mulheres		Homens	
		N	%	N	%
1º	Pedagogia	896	83,90	172	16,10
2º	Letras Português	756	80,00	189	20,00
3º	Letras Libras	394	75,19	130	24,81
4º	Letras Espanhol	103	73,05	38	26,95
5º	Ciências Naturais	142	77,17	42	22,83
6º	Ciências Biológicas	271	66,75	135	33,25
7º	Letras Inglês	81	60,45	53	39,55
8º	Ciências Agrárias	314	41,76	398	58,24
9º	Matemática	184	34,39	351	65,61
10º	Computação	57	18,27	255	81,73
Total		3.280	63,37	1.896	36,63

Fonte: UFPB. NTI (2017).

Vê-se que, em Pedagogia, Letras Português, Letras Libras, Letras Inglês, Letras Espanhol, Ciências Naturais e Ciências Biológicas, predominam estudantes do sexo feminino, enquanto que, em Ciências Agrárias, Matemática e Computação, predominam estudantes do sexo masculino, assim como na distribuição de matrículas por sexo nos cursos presenciais.

Os cursos a distância têm índices altos de evasão e repetência. Para Cabral e Lima Júnior (2010, p. 8), na "EaD essa questão se reveste de novas características, a heterogeneidade do perfil do aluno UAB se acentua, tendo em vista as diferenças entre os municípios polos e a realidade socioeconômica dos discentes". Pode-se supor que um dos motivos da evasão seja o fato de os cursos a distância já exigirem inclusão digital.

A partir de 2011,⁴ as primeiras turmas começaram a se diplomar. Nesse ano, 80 estudantes do sexo masculino e 262 do sexo feminino concluíram seus cursos pela UFPB Virtual, totalizando 342 pessoas. Em 2012, 125 homens e 343 mulheres colaram grau. Até o segundo semestre de 2013, os egressos eram 1.364, sendo 1.012 mulheres (74,2%) e 352 homens (25,8%).

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as experiências e aprendizagens de mulheres alunas e ex-alunas da UFPB Virtual, ressaltando a inclusão educacional e digital e as evidências de empoderamento de gênero em TIC.

O termo empoderamento pode adquirir múltiplos significados de acordo com os projetos políticos acionados em cada contexto, conforme aponta Gohn (2004, p. 23), referindo-se tanto

⁴ Sistema de Informação da UFPB – NTI – Diplomados da UFPB Virtual de 2007 a 2012.

ao processo de mobilizações e práticas destinadas a promover e impulsionar grupos e comunidades – no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas (material e como seres humanos dotados de uma visão crítica da realidade social), como a ações destinadas a promover simplesmente a pura integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos, atenção pessoal etc., em sistemas precários, que não contribuem para organizá-los.

Aqui se compreende empoderamento como inclusão quando favorece o fortalecimento, no sentido de aumento do poder e, conseqüentemente, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais.

Portanto, empoderamento implica práticas de significação que tecem marcas identitárias produzindo determinados modos de ser sujeito, bem como regras que marcam corpos e comportamentos e regem modos de viver. A identidade é individual, social e cultural, está sujeita a mudanças e inovações e refere-se “ao sujeito e sua inserção no mundo [...] como nos constituímos, percebemos-nos, interpretamos e nos apresentamos para nós mesmos e para os outros” (Escosteguy, 2010, p. 145).

Entendemos que o acesso e o domínio das TIC são fatores de inclusão educacional e social. Apesar de mais escolarizadas, as mulheres ainda se encontram em situação de desvantagem social no mercado de trabalho e na distribuição de renda e poder. O índice de desigualdade global de gênero⁵ do Fórum Econômico Mundial confere uma posição preocupante para o Brasil: 79º lugar dentre 144 países, com índice de 0,687 em 2016. Vale salientar que, apesar da escolarização, a brecha digital de gênero não vem diminuindo ao longo do tempo (Castaño, 2008). Para as mulheres, então, a inclusão digital representa a possibilidade de acesso à informação e tomada de decisão na busca de direitos e oportunidades na sociedade da informação (Castaño, 2008).

Os sujeitos deste estudo⁶ são mulheres interioranas, de extrato socioeconômico baixo, excluídas da educação superior ou da cultural digital, algumas professoras leigas. O levantamento de suas narrativas foi um processo lento e repleto de obstáculos: dificuldades de acesso às cursistas interpostas pela gestão da UFPB Virtual e de alguns cursos e indisponibilidade das cursistas em geral de responderem aos instrumentos, tanto em diálogo no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle quanto mediante convites em outros meios de comunicação. Portanto, um conjunto de estratégias foi utilizado para o acesso às narrativas das alunas no período de 2011 a 2014: trechos dos perfis e diários da aprendente no AVA, solicitação de depoimentos pelo AVA⁷ ou por correio eletrônico e entrevistas *on-line* (de forma síncrona ou assíncrona), realizadas pelo *Facebook* ou por *e-mail*. Algumas narrativas se configuram em autobiografias, enquanto outras cobrem apenas determinado momento. As construções foram livres e induzidas. O recorte analítico para este texto incluiu narrativas de alunas dos cursos de Letras, Pedagogia e Ciências Agrárias (Barbosa, 2015).

Os dados foram analisados com base em método indutivo, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “não recolhe dados ou provas com o objetivo

⁵ Esse é um dos indicadores internacionais de desenvolvimento humano, que mede perdas decorrentes da desigualdade de sexo em quatro dimensões: participação econômica e oportunidades, nível educacional, saúde e sobrevivência e participação política, sendo a paridade de sexo expressa pelo valor 1. (World Economic Forum, 2016).

⁶ A pesquisa foi cadastrada e aprovada pelo comitê de ética da instituição sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 36253414.5.0000.5188, seguindo todas suas orientações. Há também termo de anuência da UFPB Virtual e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos sujeitos.

⁷ Agradecemos à professora Leblam Tamar Silva Bezerra, então coordenadora de Pedagogia, que facultou acesso ao AVA.

de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. A estratégia visou examinar as narrativas das mulheres, o que elas contam sobre suas vidas, seus estudos e aprendizagens, suas relações familiares e laborais, suas habilidades com o computador e os *softwares*, suas descobertas com a internet e suas dificuldades e desafios, por meio de análise textual discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011). Esse tipo de análise transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso e se fundamenta em quatro importantes elementos: o *corpus*, a unitarização, a categorização e a comunicação. Neste texto, buscou-se compreender aspectos da categoria empoderamento em TIC e suas repercussões na reconfiguração das identidades de gênero e na inclusão educacional e social das mulheres.

Narrativas de inclusão digital e empoderamento de mulheres alunas da UFPB virtual

Em lugares longínquos das grandes cidades, muitas mulheres e professoras não teriam o direito à educação superior assegurado por lei se não fosse pela EaD, tampouco teriam acesso à utilização de TIC, como computadores, internet, plataformas de aprendizagem e outros *softwares*, ou aprenderiam a realizar pesquisas e *downloads*, navegar em *sites* e manejar recursos de interação virtual, postar documentos, fotos e vídeos etc. A inclusão digital incentivada pela participação intensiva num AVA, o desenvolvimento de habilidades tecnológicas e a presença na cibercultura, ampliando o acesso à informação e a redes sociais digitais, deverão repercutir em suas vidas laborais – na prática pedagógica ou em outras ocupações – e em suas vidas pessoais. Com efeito, quais os significados, desafios e ganhos da inclusão digital para essas mulheres, possibilitados pelo acesso a um curso superior a distância? Como é possível analisar as repercussões dessa inclusão na perspectiva de gênero?

O conceito de gênero se refere à construção social, cultural e histórica das diferenças percebidas e nomeáveis entre os sexos, sendo as relações de gênero uma forma primária de relações de poder (Louro, 2006; Scott, 1999). Contudo, as representações de masculinidade e feminilidade vão além de identidades, comportamentos e sentimentos atribuídos e autoatribuídos por mulheres e homens e se estendem aos objetos, lugares e práticas materiais e simbólicas (Lauretis, 1994; Carvalho, 2007), daí o monopólio masculino da tecnologia (Bourdieu, 1999). A construção de gênero, imposta pelas instituições sociais, mas também assumida pelos sujeitos, é aprendida e incorporada como *habitus*, estrutura psicossomática (Bourdieu, 1999). A ordem social de gênero, que distingue homens e mulheres, objetos, lugares, atividades e valores masculinos e femininos, opera de forma que a subjetividade e a objetividade social se reforçam mutuamente (Bourdieu, 1999). Nesse contexto, é interessante entender as relações estabelecidas

pelas mulheres com artefatos tecnológicos e com os novos contextos de estudo/formação mediante a dinâmica da EaD.

Em geral, as definições de EaD, enunciadas por vários autores referidos por Litto e Formiga (2009), fazem menção ao lugar-tempo e aos artefatos tecnológicos. O artigo 1º do Decreto nº 9.057/2017⁸ traz a seguinte definição:

Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Desses dois aspectos – lugares e tempos diversos e mediação tecnológica – decorrem outros igualmente importantes, como as capacidades de manejar *softwares* e ferramentas, de desenvolver interações virtuais e de aprender com autonomia, acessando fontes de informação e pessoas *on-line*, que configuram um modo de aprendizagem distinto da aula presencial. Geralmente, quando se ressalta o papel da EaD, enfatiza-se sua característica de democratização do conhecimento, atendendo a grupos marginalizados e excluídos: pessoas pobres, moradores do campo e de lugares distantes dos grandes centros, pessoas idosas e – dentre esses grupos – mulheres (Martins, 1991). Todavia, segundo Palloff e Pratt (2004), há um perfil de aluno *on-line*: autônomo e hábil em TIC. Nem todas as pessoas se enquadram nesse perfil, pois nem todas são sequer proprietárias de um computador.

Algumas considerações sobre o lugar-tempo das mulheres que estudam na UFPB Virtual se referem à organização de suas vidas frente ao novo desafio de estudar e trabalhar, mas não só isso, de estudar de forma diferente, nunca antes imaginada. Estudar numa classe sem paredes, sem porta, sem quadro. Estudar em uma turma que nunca se encontra no mesmo lugar nem ao mesmo tempo. Estudar no sítio ou em pequenas cidades, lugares às vezes esquecidos. Estudar sozinhas, com computador, internet e livros. Estudar num tempo em que um dos valores culturais e sociais é possuir um computador conectado à internet e também estar atualizado com o desenvolvimento de TIC. Estudar com a exigência de familiaridade com elementos digitais num tempo em que isso ainda é território tradicional de jovens e homens. Estudar em casa, em meio às múltiplas demandas domésticas e familiares. E, acima de tudo, estudar para se diplomar ao mesmo tempo que exerce a docência.

Muitas alunas retomaram seus estudos depois de alguns anos dedicados aos trabalhos de casa, ao cuidado dos filhos e/ou ao ensino em escolas das pequenas cidades ou locais onde residem. Voltar a estudar num tempo marcado pelo advento das novas TIC e ainda mais numa modalidade – EaD – renovada por tais tecnologias pode ocasionar estranhamento. Considera-se ainda que algumas dessas mulheres sequer imaginavam a oportunidade de acesso a um curso superior. Sem a EaD, de fato, isso não seria possível,

⁸ Esse decreto revoga os anteriores: Decreto nº 5.622 de 9 de dezembro de 2005 e o art. 1º do Decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007.

assim como a inclusão digital de indivíduos que residem em pequenas cidades interioranas, que não dispõem de instituições de educação superior. Isso é ressaltado na fala de uma aluna do curso de Letras da UFPB Virtual, que reside em Bonito de Santa Fé, pequena cidade de 11.818 habitantes, a 50 km do polo mais próximo, que pôde realizar o sonho de retomar os estudos e aprender a usar o computador:

Tenho 45 anos e o meu sonho era fazer o curso de Letras. Como moro numa cidade pequena em que para realizá-lo tinha que andar 150 quilômetros todos os dias, surgiu a EaD. Fiquei feliz, porém não entendia nada de computador. No início tive grandes dificuldades: voltar a estudar, que havia deixado há 20 anos, e me familiarizar com internet foi difícil, porém sinto-me uma apaixonada pelo computador. Conversando com as filhas no *MSN*, que já têm curso superior, ficam felizes, me parabenizando todos os dias por estar vivenciando uma oportunidade impar na minha vida: concluir Letras e saber lidar com o computador, peça fundamental no século 21. (M.P.B., 45 anos, casada, duas filhas, reside em Bonito de Santa Fé/PB. Aluna do polo de Itaporanga/PB – 2011.1. Mensagem pessoal pelo Moodle. Curso: Letras, 2º período).

Essa narrativa demonstra a satisfação de realizar sonhos: educação superior e inclusão digital. Mesmo sem desconsiderar as dificuldades oriundas da exclusão, tanto de conhecimentos – “voltar a estudar que havia deixado há 20 anos” – como digital – “não entendia nada de computador” –, a mulher vence os desafios e se encanta com os novos horizontes que ela mesma abriu para si ao se submeter a um exame classificatório de ingresso à universidade. Como lembra Castaño (2010), diante da constância de estereótipos de gênero, não é suficiente a conquista formal de direitos iguais para que se dê a inclusão das mulheres; nem basta o desejo ou interesse delas, se não há condições objetivas de inclusão, que requerem a conciliação de novos empreendimentos, como a obtenção de um diploma superior com a administração doméstica e o cuidado dos filhos.

Outros depoimentos que demonstram inclusão digital por meio da EaD vêm de alunas do curso de Ciências Agrárias da cidade polo de Itabaiana, com 24.519 habitantes, e do curso de Letras da cidade polo de Conde, com 23.965 habitantes:

O curso a distância para mim foi de uma importância ímpar. Sem dúvida alguma me proporcionou grandes aprendizagens. Ao iniciar o curso eu era praticamente analfabeta digital. A informática veio para minha vida juntamente com o curso. Foi quando comprei um computador, me informatizei, me inseri neste mundo globalizado e tudo graças ao curso [...] além da formação recebida em Ciências Agrárias, vale destacar a quantidade de pessoas que foram inseridas no mundo digital e informatizado através deste curso a distância. (S.F.S., 40 anos, solteira, não tem filhos, técnica da Emater/PB, reside em Itabaiana/PB. Aluna do polo de Itabaiana/PB. Mensagens pessoais via *e-mail* [14.03.2013 8:42 e 25.03.2013 19:33]. Curso: Ciências Agrárias, egressa).

Sou natural de Conde e sou viúva, tenho 56 anos, sou feliz porque estou cursando Letras onde estou aprendendo muitas coisas boas, principalmente mexer em computador. Eu nunca tinha sentado em

frente de um, a primeira vez foi neste curso. Aconteceu na minha vida uma transformação muito boa. Como eu não sabia mexer em computador, veja agora: depois deste curso comprei um e estou agora acessando de minha casa. Eu era muito tímida, mas estou melhorando, nunca falei isto para ninguém, mas é uma verdade e deve ser dita. Pesando bem, este curso foi a melhor coisa que ganhei na minha vida. Estou feliz e satisfeita. (G.S.P., 56 anos, viúva, professora, reside em Conde/PB. Aluna do polo de Conde/PB – 2011.2 [12.08.2011]. Diário da Aprendente – Moodle. Curso: Letras, 2º período).

Percebe-se que a oportunidade de cursar uma licenciatura a distância aumenta as possibilidades de inclusão digital, o que por sua vez amplia a percepção de mundo e a participação no mundo. O reconhecimento de “poder”, aumentado pela chance de comprar um computador e se inserir na cibercultura, traz satisfação, autoconfiança e empoderamento.

Palloff e Pratt (2004) afirmam que, quando se envolvem com um processo de aprendizagem em que a tecnologia é utilizada, os estudantes aprendem mais do que a matéria do curso. Nesse sentido, são pertinentes as afirmações de que a EaD objetiva a democratização do conhecimento, não apenas o conhecimento específico de cada curso, mas também o prático, de habilidades e destrezas, e isso se configura em inclusão digital e social. Há, portanto, um duplo processo de aprendizagem: um conduzido, sistematizado e deliberado por um docente e um tutor; e outro de forma autônoma, sem acompanhamento sistematizado, ao longo do curso. Segundo Lévy (1999), o ensino na modalidade a distância pode trazer uma nova missão: a de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento do *know-how* das pessoas, inclusive os saberes não acadêmicos.

Reconhece-se tanto o benefício do acesso a um curso superior a distância quanto os efeitos empoderadores da aprendizagem das TIC, como se pode constatar nos depoimentos das alunas do curso de Letras, da cidade de Belém, de 17.173 habitantes, distante 12,6 km do polo de Duas Estradas e do curso de Pedagogia dessa cidade polo, com 3.640 habitantes:

Com certeza a EaD foi minha chance de inclusão no mundo universitário [...] Eu fiquei muito mais ativa virtualmente depois da EaD, muito mais curiosa [...] Lembro que no início do curso, sentia-me agoniada. Eu não sabia nem postar minhas tarefas. Ficava pensando: onde estão todos? Como sei se estou certa? Quem vai me ajudar? Como ando dentro dessa casa nova? [...] Foi difícil aprender @ e outros sinais. Descobrir as teclas e suas funções... E até me sentia envergonhada, pois sentava ao lado de pessoas que digitavam com muita rapidez, enquanto eu catava as teclas. Na EaD desenvolvi as técnicas que não conhecia, como, por exemplo, postar documentos em RTF, postar vídeos, fazer pesquisas com maiores cuidados. Também aprendi que as interações na EaD passam por uma peneira, a netiqueta virtual [...] Antes eu usava a internet no âmbito das relações íntimas, no uso coloquial, trocava mensagens com meus amigos e familiares [...] Hoje domino muito bem o espaço e até escrevo no calameo⁹ [...] Na minha cidade não tem um polo e não tem universidade. Eu dou graças a Deus o polo de Duas Estradas estar de pé e recebendo pessoas que querem o ensino superior. (E.Z.A., 45 anos, casada, três filhos, técnica em enfermagem, reside em Belém/PB. Aluna do polo de Duas Estradas/PB – 2011.1. Mensagem pessoal por *e-mail* [12.06.2011 12:19]. Curso: Letras, 2º período).

⁹ Site aberto para publicação de produções textuais.

Fui aluna de Pedagogia entre 2007 a 2012 na UFPB Virtual, hoje sou tutora presencial de Letras. Sinto-me muito feliz pelo [...] salto que as universidades deram em romper seus muros. Minha experiência em EaD me rendeu um projeto [...] e trabalho [...], ambos apresentados no I Simpósio sobre Formação Docente e Tecnologias do Conhecimento em 2010. Percebo que as questões de pós-graduação ainda estão muitíssimo limitadas para nós, os mais afastados dos grandes centros urbanos... Eu tenho muito desejo de ingressar em um mestrado. (J.S.B.S., 37 anos, casada, não tem filhos, professora, coordenadora e tutora presencial, reside em Duas Estradas/PB. Aluna do polo de Duas Estradas/PB – 2014.1. Mensagem pessoal pelo Facebook [06.04.2014]. Curso: Pedagogia, egressa).

Esses relatos, ao mesmo tempo que confirmam a ampliação do mundo, das interações sociais e dos conhecimentos, também demonstram aspectos de empoderamento, como passar a publicar textos e iniciar-se na carreira de profissional de EaD. Para Braga (2004, p. 5),

o domínio das linguagens da comunicação mediada por computador (CMC) por mulheres pode ser visto como um domínio em que, pelo engajamento na atualização tecnológica, se relativiza a subordinação laboral e a dominação masculina: espaço de mulheres modernas.

Esse “espaço de mulheres modernas” pode ser uma conquista a partir da inclusão digital e do empoderamento individual na aquisição de autoconfiança. As alunas de Ciências Agrárias dos polos de Coremas, com 15.418 habitantes, e Itabaiana, com 24.519 habitantes, ilustram isso:

Pra mim o curso através da informática tem trazido significativas contribuições para o progresso da minha aprendizagem, cultural e científico, principalmente quando possibilita o suporte tecnológico [...] Isso é possível pelo fato de a internet ser um instrumento de pesquisa e comunicação, onde todas as atividades podem ser acompanhadas e direcionadas dentro da própria rede, o que faz com que possa despertar para a pesquisa e descobrir novas informações que estão disponíveis na internet, ajudando no aprendizado e fortalecendo. Aprendi através do curso a distância a lidar com o computador, como enviar arquivo, digitação e formatação de texto, participar de fórum e conversar com os alunos e professores através de mensagens. Com certeza, hoje estou em sala de aula onde os alunos e os professores do estado vão ganhar um *tablet*, e eu estou pronta para trabalhar com eles. (L.D.M.A., 29 anos, solteira, não tem filhos, professora, reside em Coremas/PB. Aluna do polo de Coremas/PB. Mensagem pessoal via *e-mail* [12.3.13]. Curso: Ciências Agrárias, egressa).

Desde o ano 2009, que eu trabalho na Emater-PB, sou extensionista social. E utilizo diariamente a informática (relatórios, pesquisas, *slides*, cadastros...). Existe um sistema na Emater-PB, que se chama Sigater, [...] uma ferramenta que tem como objetivo monitorar a execução do planejamento estratégico do órgão estadual de assistência técnica, qualificando as informações e os resultados dos projetos e programas desenvolvidos na agricultura familiar. Nele se faz uma espécie de cadastro completo dos serviços e assistência prestada aos agricultores, às associações, às comunidades e às famílias em geral que são atendidas por nós extensionistas. Para tanto, é preciso conhecimento na área da informática e este conhecimento foi adquirido no curso a distância, compreende? Inclusive, tenho ajudado colegas, da empresa que sentem

dificuldades no uso da informática a utilizar o sistema. (S.F.S., 40 anos, solteira, não tem filhos, técnica da Emater/PB, reside em Itabaiana/PB. Aluna do polo de Itabaiana/PB. Mensagens pessoais via *e-mail* [14.03.2013 8:42 e 25.03.2013 19:33]. Curso: Ciências Agrárias, egressa).

Observa-se, quer seja em prospectiva – “estou pronta para trabalhar com eles em sala de aula” –, quer seja na transformação de sua posição social – “tenho ajudado colegas da empresa que sentem dificuldades no uso da informática” –, que a inclusão digital se torna empoderamento de gênero em TIC. A mulher se reconhece sabedora e faz uso desse “poder” em contextos distintos.

Portanto, ao mesmo tempo que vivenciam novas experiências com as TIC, essas mulheres vão (re)construindo suas identidades, vislumbrando possibilidades de ser e de tornar-se.

Abandono e evasão na UFPB Virtual: reflexos das brechas digitais de gênero?

Sabe-se que a cultura da EaD é construída sob as exigências da vida contemporânea: muito trabalho, pouco tempo, uso cotidiano frequente de TIC, desenvolvimento profissional contínuo e novas aprendizagens ao longo da vida. Nesse contexto, a EaD oferece flexibilidade de horários e maior autonomia no estudo, o que pode favorecer indivíduos que trabalham, em especial, mulheres, que têm dupla jornada, permitindo a conciliação entre estudo, trabalho e obrigações domésticas e familiares. Simultaneamente, há reclamações de pessoas que não têm tempo para leitura, estudo e pesquisas, nem para realização das tarefas propostas, para as participações nos fóruns ou para aprender habilidades com as TIC.

Por outro lado, parece razoável deduzir que um dos maiores obstáculos enfrentados pela modalidade a distância – a evasão (Abed, 2016) – pode estar relacionado com a exclusão digital e que inclusão educacional e digital requer tempo. Além disso, o estereótipo de que os homens lidam com TIC e espaços virtuais com mais facilidade não deve ser desconsiderado, o que implica um fator subjetivo desestimulante para mulheres. Uma pesquisa realizada por Mill (2006) revelou que, dentre 150 docentes de EaD, 50 eram mulheres e 10,17% delas creem nesse estereótipo.

De acordo com o banco de dados da UFPB (2014), o número de estudantes evadidos¹⁰ com motivação declarada é de 1.547, sendo 686 homens e 861 mulheres. Das mulheres que abandonaram os cursos 5,45% apontaram como motivo a dificuldade com a modalidade EaD, 2,43% confirmaram dificuldade com informática, 2,67% perderam o período de matrícula e 5,80% consideraram o curso muito difícil. Entre os homens, as proporções para esses motivos são muito menores, sendo mais acentuadas questões relacionadas com o trabalho. Observando os motivos descritos pelas mulheres, é possível inferir que a dificuldade com o manuseio de computadores e internet pode estar ligada a todos os outros

¹⁰ O número da evasão na UFPB Virtual é preocupante e, em 2011, somava um total de 8.591, sendo maior do que o de matriculados entre 2007 e 2010, que foi de 8.549.

motivos, representando um percentual de 16,35% de desistências. Outras razões relacionadas pelas alunas são: falta de identificação com o curso, distância do polo, doença, duplicidade de curso em instituição pública, outra graduação completa, mudança de residência, não conciliação com o trabalho, questões familiares, não sabe e outros. Contudo, cabe ressaltar que o problema da evasão não diz respeito apenas ao alunado, mas também é de responsabilidade dos cursos, tanto na oferta de apoio inicial como no acompanhamento.

Junto a isso, questões como autonomia, determinação e persistência são colocadas num mesmo patamar para continuar um curso a distância com êxito. No diálogo virtual com as alunas, aparecem obstáculos de ordem subjetiva, que evidenciam tanto a representação quanto a autorrepresentação de gênero feminino como incapaz de aprendizagens intelectuais e técnicas: desestímulo de maridos que duvidam de suas capacidades de aprender por se tratar de um curso superior e por ser mediado pelas TIC; vergonha por não saber “mexer” no computador; constrangimento por precisar sempre da ajuda do marido ou dos filhos; e dúvidas quanto à própria capacidade de aprender. A falta de autoconfiança e o desânimo se somam à falta de tempo e de apoio técnico como causas de desistência. A seguir, exemplos desses obstáculos entre estudantes entrevistadas:

O curso virtual precisa de muita força de vontade e tempo disponível para obter o objetivo desejado, pois o aprendente deve ter capacidade, habilidade e autonomia para desenvolver suas atividades com sucesso [...] muitas vezes me senti desestimulada por não possuir autonomia para usar o Moodle, para enviar minhas atividades sem ajuda, mas fui persistente e estou aqui vencendo essa dificuldade com muita força de vontade. (F.T.S.D. reside em Araruna/PB. Aluna do polo de Araruna/PB – 2011.2. Diário da Aprendente – Moodle. Curso: Letras).

Neste lugar reservado posto todas as minhas esperanças de concluir este curso. Não está sendo fácil concluir. Não desisti ainda, porque sou uma pessoa que gosto de tudo o que é difícil. (L.N., casada, um filho e uma filha, diarista de locução, reside em Conde/PB. Aluna do polo de Conde/PB – 2011.2. Diário da Aprendente – Moodle. Curso: Letras, desbloqueada¹¹).

Ingressei na UFPB Virtual por me interessar em fazer um curso superior. Fiquei muito feliz com a aprovação no vestibular, mas tive muitas dificuldades. Consegui concluir o primeiro período na quinta tentativa e estou na segunda do 2º período. Isso se dá principalmente por ter pouco tempo disponível, vivemos numa corrida desenfreada. (S.M.B.A.S., casada, dois filhos, um com deficiência intelectual, diretora de escola, reside em São Bento. Aluna do polo São Bento/PB. Mensagem pessoal via *e-mail* [25.08.2011 22:40]. Curso: Letras, evadida).

Vou confessar: a minha habilidade com a informática não é das melhores, bem como o saber o que fazer diante da plataforma EaD. Perdi algumas atividades por não saber postar... No entanto, a culpa se resume a minha pessoa. E que agora estou saindo do “silêncio virtual”... ou pelo menos, estou tentando... (C.S., reside em Juripiranga/PB. Aluna do polo de Itabaiana/PB – 2011.2. Diário da Aprendente – Moodle. Curso: Letras, 2º período).

¹¹ Dá-se o nome de “desbloqueado” ao estudante que não segue mais a ordem da estrutura curricular de um curso. Em geral, isso acontece por trancamentos e reprovações em uma ou mais disciplinas.

Parece haver uma crença de que um curso a distância não exige muito tempo e que, como não há tempo para se fazer um curso presencial, é possível fazer um curso pela internet. Mas essa crença se desfaz logo no início e, em alguns casos, destrói o sonho que começava a se realizar. É visível a quantidade de dificuldades na realização de uma graduação a distância pela sua longa duração, especialmente para mulheres que assumem o papel cultural a elas atribuído, doméstico e materno, com todas as suas exigências. Como lembra Perista (2004, p. 6),

o tempo é repartido, para a maioria da população feminina, num 'infindável' número de actividades [...] todas estas actividades exigem, para a sua concretização, tempo, o qual é completamente subestimado em termos de valor social e econômico.

A importância do tempo é reconhecida pelas alunas, mas não necessariamente por professores do sexo masculino. Em uma aula presencial no polo de Araruna/PB, algumas alunas relataram que um professor da UFPB Virtual reagiu de maneira indiferente às reclamações de estudantes do sexo feminino envolvendo a falta de tempo e outras dificuldades, afirmando que só faz um curso superior quem pode.

Aliadas a questões de falta de tempo, brechas digitais também têm sido apontadas como motivos de desistência dos cursos a distância. Segundo Pérez Rul e Domínguez (2012), as brechas digitais são o fenômeno tecnológico entendido como o acesso desigual à informação, que pode causar uma brecha cognitiva e, conseqüentemente, a exclusão da universidade. Para esses autores, um dos fatores responsáveis pelo acesso desigual à informação (ou e-exclusão), para além do acesso e da conectividade, é a carência de habilidades digitais (ou e-habilidades): saber usar devidamente o equipamento com todas as suas aplicações/ programas.

A experiência mostrou que, no caso da UFPB Virtual, os três tipos de brechas (carência de acesso, habilidades e conectividade) estão presentes. Uma aluna do curso de Letras, por exemplo, lamentou morar na zona rural, não ter computador em casa, levar três horas para chegar ao polo e, às vezes, encontrá-lo fechado, caracterizando a brecha mais elementar no acesso à TIC. Outro problema é que os mantenedores dos polos recebem uma antena do MEC e uma cesta de serviços de rede para inclusão digital, por meio do Programa Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac), que provê conexão à internet banda larga, predominantemente via satélite; porém, a conexão nem sempre é satisfatória. Mesmo quando contratam outros meios para suprir as necessidades (serviços oferecidos por empresas de internet a cabo ou a rádio), o problema de conectividade/ velocidade não é resolvido, o que configura a terceira brecha digital, de acordo com Pérez Rul e Domínguez (2012).

Entretanto, Castaño *et al* (2009) afirmam haver uma brecha digital de gênero. A concepção de brecha digital aqui é ampliada para fatores decorrentes da falta de oportunidades e de uma educação tecnológica,

da ausência de atitudes culturais sobre o uso de computadores e das informações que circulam na rede, do desconhecimento da língua inglesa e das limitações de recursos econômicos e educativos para o manejo da informática.

Os efeitos desiguais ocorrem em função de sexo, idade, nacionalidade, classe social, etnia, nível formativo, qualificação profissional e posição social. A presença dessas brechas pode ser confirmada pelo Mapa de Inclusão Digital do Brasil (Neri, 2012).

A cultura midiática anuncia que, em relação a tecnologias, tudo é simples, fácil e mágico, basta um "clique". A observação cotidiana apresenta uma visível facilidade de crianças, jovens e homens na fase adulta com os aparelhos digitais. "Assim como a ciência, a tecnologia também possui uma referência androcêntrica. Culturalmente, os homens parecem estar mais à vontade com a tecnologia, tanto na criação quanto no uso das novidades tecnológicas" (Carvalho; Covolan, 2008, p. 15). Como exemplifica a aluna C.S., isso pode confirmar a ideia de que a "minha" dificuldade se torna um fracasso e a responsabilidade é "minha", por não pedir ajuda, por não aprender rapidamente com a primeira ajuda ou por ter medo de explorar e aprender por tentativa e erro.

Reflexões finais

O acesso ao computador e à internet em todos os setores da vida formativa e produtiva abre possibilidades de aprendizado e empoderamento para grupos excluídos e em desvantagem social, como é o caso de mulheres e professoras leigas residentes em pequenos municípios. As políticas de expansão universitária via EaD têm contribuído para a inclusão educacional e digital desses grupos, em especial as mulheres, que constituem a maioria do alunado dos cursos de licenciatura da UFPB Virtual.

Por meio das análises das narrativas de alunas dos cursos de Letras, Ciências Agrárias e Pedagogia, foi possível captar sinais de inclusão educacional e digital e empoderamento de gênero em TIC, bem como brechas digitais de gênero e impedimentos nos processos de aprendizagem, relacionados a fatores como disponibilidade de acesso reduzida e baixa autoconfiança com as TIC. Tais fatores deveriam ser considerados pelas políticas educacionais de expansão dos cursos superiores na modalidade EaD, visando combater a evasão. O tempo das mulheres tem sua especificidade, já que elas são as cuidadoras da família e da casa e estão sujeitas à dupla jornada de trabalho e ao estresse decorrente dessa longa jornada. Elas também sofrem socialização de gênero que ensina certa impotência aprendida (Bourdieu, 1999), daí sua necessidade de empoderamento.

É interessante refletir que, para adquirir qualquer formação acadêmica em ambiente virtual e com recursos didático-metodológicos oriundos das TIC, é essencial o desenvolvimento de determinadas habilidades. Esse desenvolvimento deve estar previsto nas propostas dos cursos.

Além do acesso digital necessário para a formação a distância, a EaD pode ser uma porta de inclusão digital, contribuindo para a diminuição da brecha digital. Todavia, ela não vem sendo percebida como tal, nem em termos gerais, nem em termos da brecha digital de gênero. É preciso atentar para a afirmação de que o analfabetismo digital tem consequências em todos os campos da vida do indivíduo, porque afeta a capacidade de aprendizado, a conectividade e a disseminação de informações (Neri, 2012). O pressuposto que orientou este texto é que o contrário também é válido, isto é, a inclusão digital, favorecendo o aprendizado, a conectividade e a disseminação de informações, gera autoconfiança e empoderamento para grupos e indivíduos excluídos, entre os quais as mulheres e as professoras leigas do interior do Brasil.

Conclui-se que a UFPB Virtual, assim como outras instituições formativas, ao implementar a política de expansão e interiorização universitária e formação de professores, precisa considerar questões de gênero e inclusão digital. Diante disso, recomenda-se:

- melhorar a organização e atualização dos bancos de dados, desagregados por sexo, para melhor acompanhamento, avaliações e planejamento de novas ações;
- (re)avaliar e reestruturar, junto às coordenações, os projetos pedagógicos dos cursos (PPC), de modo a incorporar novas perspectivas, como as de gênero, inclusão digital e formação docente, para o uso avançado e pedagógico das TIC;
- reforçar programas de formação continuada (treinamentos) para docentes *on-line*, professores e tutores, considerando o investimento em competências em TIC e a perspectiva de gênero;
- elaborar material instrucional docente para servir de guia de educação *on-line* para melhor usufruto das TIC em aulas *on-line*;
- encontrar/testar novas alternativas e modelos de EaD que atendam às necessidades e demandas diversas dos estudantes, das aulas presenciais, dos exames avaliativos, do estágio supervisionado etc.;
- garantir as perspectivas de gênero e de inclusão digital na estrutura curricular de novos cursos, a fim de elevar os níveis de confiança em TIC para incorporação nas práticas pedagógicas.

Sabendo-se que as licenciaturas, não apenas as realizadas na modalidade EaD, são responsáveis pela preparação docente atualizada, sua implementação curricular deve propiciar o uso efetivo das TIC a fim de atender às perspectivas da "geração Net" – nascidos em meados dos anos de 1980 até o final dos anos de 1990 e conectados à web (Abbott *et al.*, 2010) –, o que já estava indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil. MEC, 1998), mas permanece como desafio. Nesse contexto, os cursos de formação docente mediados por TIC devem ser prioridade política e trazer efeitos benéficos abrangentes no tocante à inclusão educacional, digital e social de mulheres interioranas.

Referências bibliográficas

ABBOTT, G. et al. (Ed.) *Handbook for achieving gender equity through education*. 2. ed. New York; London: Routledge, 2010. p. 191-214.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Abed). *Censo EAD.BR*: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>.

BARBOSA, R. C. *Mulheres e formação docente em tempos de TIC*: narrativas de experiências de inclusão, competências e empoderamento na UFPB Virtual. 267 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/8582/2/arquivototal.pdf>>.

BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. de P. *O vermelho e o negro*: raça e gênero na universidade brasileira: uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000. Rio de Janeiro: IPEA, 2004. (Texto para discussão, n. 1052).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*: fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Ed., 1994.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRAGA, A. Da 'Cultura Feminina' de Simmel aos weblogs: mulheres na internet. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA da INTERCON, 4., Porto Alegre, 2004. *Anais...* São Paulo: Intercon, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jun. 2006. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 maio 2017. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 1998*. Brasília: Inep, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse estatística sobre o professor: censo escolar 2007: versão preliminar*. Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação superior 2009: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse do censo dos profissionais do magistério da educação básica*. Brasília: Inep, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação superior 2016: notas estatísticas*. Brasília: Inep, 2017a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas*. Brasília: Inep, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUSCHINI, C. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 537-572, set./dez. 2007.

CABRAL, L. dos A. F.; LIMA JÚNIOR, E. de F. *Relatório acadêmico da UFPB virtual: período: 2006 a 2010*. João Pessoa: UFPB/ UEAD, 2010.

CARVALHO, M. E. P de. Uma agenda de pesquisa, formação humana e docente em gênero e educação. In: PIZZI, L. C. V.; FUMES, N. de L. F. *Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude*. Maceió: Ed. UFAL, 2007. p. 21-43.

CARVALHO, M. E. P. de; RABAY, G. *Gênero e educação superior: apontamentos sobre o tema*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2013.

CARVALHO, M. G. de; COVOLAN, N. T. *Refletindo gênero na escola: gênero, diversidade sexual, ciência e tecnologia*. Curitiba-PR, 2008. Módulo 3.

CASTAÑO, C. C. (Org.). *Género y TIC: presencia, posición y políticas*. Barcelona: Ed. UOC, 2010. (Sociedad Red, n. 3).

CASTAÑO, C. C. (Org.). *La segunda brecha digital*. Valencia: Ediciones Cátedra, 2008.

CASTAÑO, C. C. et al. *Las generaciones tecnológicas en la segunda brecha digital: un análisis de su incidencia sobre la incorporación efectiva sobre las mujeres a internet*. Barcelona: Observatorio e Igualdad, 2009.

DINIZ, E. de C., VAN DER LINDEN, M. M. G.; FERNANDES, T. A. (Org.). *Educação a distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2011.

ESCOSTEGUY, A. C. D. *Cartografias dos estudos culturais: uma versão americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FIGUEIREDO, Marcos. Primeira turma da UFPB Virtual cola grau. *Agência de Notícias da UFPB*, João Pessoa, 21 jul. 2011. Disponível em: <http://www.agencia.ufpb.br/vernoticias.php?pk_noticia=12877>

GOHN, M. da G. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Saúde e sociedade* [online], v. 13, n. 2, p. 20-31, maio/ago. 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Mulher no mercado de trabalho: perguntas e respostas*. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2013.

LAURETIS, T. de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade. *Presença Pedagógica*, Maringá, v. 12, n.72, nov./dez. 2006.

MARTINS, O. B. *A educação superior à distância e a democratização do saber*. Petrópolis: Vozes, 1991.

MILL, D. *Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*. 2006. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. 2 ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NERI, M. C. (Coord.). *Mapa da inclusão digital*. Rio de Janeiro: FGV; CPS, 2012.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *Metas do PNE*. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Education at a Glance 2016*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

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

PÉREZ RUL, M. N.; DOMÍNGUEZ, P., D. A. La deserción estudiantil de la educación virtual como consecuencia de la brecha digital. In: JERÓNIMO MONTES, J. A. (Coord.). *Aprendizaje y mediación pedagógica con tecnologías digitales*. Zaragoza: FES, 2012. p. 330-336. Disponível em: <http://www.interfacto.net/dolors/Libro_CIAMTE2012.pdf>.

PERISTA, H.; FREITAS, F.; MAXIMIANO, S. Família, gênero e trajetórias de vida: uma questão de (usos do) tempo. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 4., 2004, Lisboa. *Acta 166*, 2004. p. 1-17. Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dffeb8da19_1.PDF>. Acesso em: 29 jun. 2013.

PROJETO RIAIPE 3. *Programa marco interuniversitário para a equidade e a coesão social na educação superior*. 2010. Disponível em: <<http://www.riaipe-alfa.eu>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

ROSEMBERG, F. A Educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, H.; MUÑOS-VARGAS, M. *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/Nipas; Brasília: Unicef, 1994. p. 27-62.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (Orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 2002. p. 195-224.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1999.

SILVA, R. M. Formação do magistério feminino e a concepção de educador em Anísio Teixeira. *Revista Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 143-149, maio/ago. 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). *Professores no Brasil: perfil docente, políticas para o magistério e níveis de formação dos professores brasileiros*. 2016. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/perfil_docente_tpe.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). *Núcleo de Educação a Distância*. 2012. Disponível em: <<http://portal2.virtual.ufpb.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI). *Dados gerais da UFPB*. 2014. Disponível em: <http://www.ufpb.br/ntiufpb/aplicacao/aplicacao.ufpb>. Acesso em: 21 out. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). *Banco de dados: motivos do abandono*. João Pessoa: UFPB, 2014. Planilha Excel.

WAJCMAN, J. *El tecnofeminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2006. (Colección Feminismos).

WORLD ECONOMIC FORUM. *The global gender gap report*. Geneva, 2016.

Recebido em 15 de junho de 2017.

Solicitação de correções em 8 de novembro de 2017.

Aprovado em 14 de dezembro de 2017.