

CONEXÕES CONTEMPORÂNEAS: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DA TECNOLOGIA PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Anderson Teixeira Rolim*

Fabio Luiz Zanardi Coltro***

Bernadete Lema Mazzafera*****

Resumo: A busca por novos caminhos para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, como um todo, perpassam a Educação. É truísmo dizer que a educação a distância está transformando os processos de ensino mundo afora. A eliminação das restrições geográficas, em ambientes moldados e utilizados digitalmente, implica numa diversidade de perspectivas, perfis e demandas regionais que caracterizam os alunos dessa modalidade. A partir do panorama que se descortina, este estudo tem como objetivo tecer reflexões, com base na revisão de literatura, sobre o papel da educação a distância mediada por tecnologia digital no processo de inclusão social, sobre as demandas que esse processo provoca e as oportunidades que ele incita.

Palavras-Chave: Educação a Distância. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Inclusão social.

1 Introdução

Conforme dados do *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015*, nos mais diversos níveis acadêmicos e áreas do conhecimento, a educação a distância contabiliza mais de cinco milhões de matrículas (ABED, 2016). Se a busca por novos caminhos para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade perpassa a educação, no bojo da integração das tecnologias digitais no cotidiano, a tônica da contemporaneidade, a educação a distância se configura como um desses caminhos (BELLONI, 2002).

Todavia, diferentemente do que se observa nos países desenvolvidos, nos quais a integração das tecnologias digitais reflete a estabilidade econômica, no Brasil, verifica-se que a proporção de domicílios desconectados, sem acesso à internet, ainda é bastante alta, 32,8 milhões, frente aos 34,1 milhões de casas que possuem acesso à rede mundial de computadores (CETIC, 2016).

* Doutor em Letras. Docente da Graduação em Letras e do Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Londrina.

** Doutor em Geografia. Docente da Graduação em Geografia e da Graduação em Gestão Ambiental. Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Londrina.

*** Doutora em Linguística. Docente do Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Londrina.



Nesse contexto de instabilidades e incertezas, conforme nos adverte Lipovetsky (2004), conhecer as diferentes realidades e demandas dos discentes de uma instituição de ensino superior é fundamental para o desenvolvimento de proposições acadêmicas que contemplem a realidade desses alunos.

Do mesmo modo, é necessário ter em consideração que a inclusão digital, como se apresenta, reitera os mecanismos de poder e a teia invisível que avalia e controla os processos sociais, parametrizando a vida e a sociedade (LOPES, 2011). Assim, ao mesmo tempo em que a inclusão digital dá margem às utopias educacionais totalizantes, também traz à tona a distopia do monitoramento e domínio dos processos sociais, numa comparação à ficção orwelliana. A partir desse pressuposto, considerando a atualização e a ressignificação do termo na contemporaneidade, entende-se que a inclusão digital na educação ainda apresenta-se como possibilidade de acesso à formação intelectual e profissional, ao mesmo tempo em que é instrumento de construção das competências profissionais que darão acesso a outras conquistas pessoais.

Destarte, conhecer a realidade do discente e seu relacionamento com os mecanismos tecnológicos de ensino, presentes na sua localidade, faz sugerir possibilidades adaptativas para a melhor formação pessoal e permite compreender as diferenças e vocações das diversas regiões atendidas pelas instituições de ensino superior brasileiro. Martín Luengo (1993, p.15) aponta que: “Sabemos que os valores que hoje dominam na sociedade são: progresso, eficácia, desenvolvimento, dinheiro, ordem, democracia, tecnologia especializada e um amplo etcétera, que garantem que mude tudo, para que continue a mesma coisa”.

Para a autora, o sistema e as educações conservadoras fragilizam a pessoa desde as características mais fundamentais. Com isso, acabam por formar pessoas frustradas que são condenadas a não poder lutar para conseguir sua emancipação e, por isso mesmo, vulneráveis, submissas, inadaptadas, individualistas, sem emoções e facilmente manipuláveis (MARTÍN LUENGO, 1993).

Parte-se do princípio, então, de que não há educação imparcial e todo projeto pedagógico responsável deve articular-se sobre uma escala de valores que lhe deem coerência e que se refletem, não só em grandes declarações de princípios, como também na vida cotidiana (MELLA, 1989).

As mudanças constantes perpetradas pela introdução de novas tecnologias digitais no modo de vida da atualidade suscitam a discussão e a reavaliação dos processos de ensino mediados por dispositivos digitais, a fim de conferir a eles a humanização e a liberdade necessária ao desenvolvimento crítico das pessoas. Para Martín Luengo:

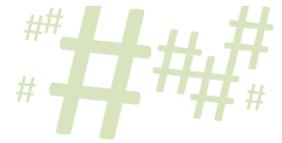


o que devemos fazer se desejamos educar para uma sociedade mais humanizada, solidária e livre é estar sempre dispostos à mudança constante, conseguindo manter ao máximo a consecução destes objetivos, mesmo que as formas de viver e conviver com as gerações que nos precedem sejam às vezes muito diversas e diferentes das que têm sido necessárias com precedência e que possivelmente serão, desta maneira, distintas das que virão (MARTÍN LUENGO, 1993, p. 58).

Disposição à mudança constante é o ato revolucionário que caracteriza a espécie humana. Revolução é o ato de revolver-se. Parte, desse modo, do sentido contrastante entre inércia e movimento. Além disso, na astronomia, encerra a ideia de rotação e órbita, revelando o imperativo das relações entre elementos diversos. No sentido mais abrangente, significa uma transformação, uma mudança ou uma série de mudanças nas ideias morais, nos sistemas políticos, nas crenças religiosas, na organização das sociedades, afetando seus costumes, suas formas governamentais, jurídicas e econômicas (MARTÍN LUENGO, 1993).

A integração das tecnologias digitais nos sistemas de ensino e aprendizagem reforça, desse modo, a necessidade de adaptar-se às mudanças constantes que se apresentam e, sobretudo, à análise crítica dessas transformações, para que seja possível mudar frequentemente em busca das metodologias e abordagens mais aptas ao progresso humano. Em sentido estrito, espera-se que os resultados desses processos disruptivos colaborem na busca da própria identidade e da felicidade, maiores ânsias do ser pensante.

No que diz respeito, mais especificamente, ao acesso à formação pessoal e profissional, é truísmo dizer que a educação a distância está transformando os processos de ensino mundo afora (LÉVY, 1993) (CASTELLS, 1999) (MORAN, 2000). Considerando que um expressivo número de faculdades e universidades têm introduzido programas de estudo *on-line*, naturalmente, o EaD tornou-se uma opção de estudo cada vez mais viável. Regiões que antes não eram atendidas pelo ensino superior presencial, agora podem ter acesso a inúmeras opções de formação a distância (LÉVY, 1999). A desterritorialização do ensino opera em favor daqueles que mais necessitam de formação acadêmica, pois, distanciados geograficamente, estavam apartados das oportunidades que a educação superior motiva. Nessas localidades, ensino e tecnologia quase sempre chegam ao mesmo tempo, operando pequenas revoluções. Tanto porque operam em favor da democratização do acesso ao ensino superior, ampliando a oferta de mão de obra especializada, quanto porque reforçam as evidências da relação entre níveis de acesso à educação superior e o desenvolvimento socioeconômico (FERRUGINI et al., 2013).



Além das questões que orbitam o acesso à formação superior em localidades mais distantes, o aspecto da elegibilidade do Ensino a Distância atrai até mesmo estudantes adultos que enxergam nessa modalidade a chance de capacitação e aprimoramento profissional (LEMOS, 2002). Como se apresenta, esse cenário é resultado da crescente demanda competências profissionais que moldam os critérios para a empregabilidade (DZIEKANIAK, ROVER, 2011).

A partir do panorama que se descortina, este estudo tem como objetivo tecer reflexões, com base na revisão de literatura, sobre o papel da educação a distância mediada por tecnologia digital no processo de inclusão social.

2 Inclusão digital, inclusão social?

Para Warschauer (2006, p. 282) “o desafio político global não é superar a exclusão social, mas expandir o acesso e o uso da TIC para promover a inclusão social”. Para o autor, a primeira questão a ser investigada com vias a atingir esse objetivo é a das estruturas sociais, “dos problemas sociais, da organização social e das relações sociais, e não com a contabilidade do equipamento de informática e das linhas de acesso à internet” (WARSCHAUER, 2006, p. 282). Referindo-se ao trabalho de Corea, o autor afirma que não basta impingir ao outro a tecnologia, noutro sentido, identificados os objetivos sociais, programas para a inclusão digital devem fomentar comportamentos motivadores ao uso das tecnologias. Nesse caso, contar computadores e redes de internet seria “[...] parte de uma iniciativa mais ampla de melhor entender o processo de uso da tecnologia e o papel da TIC no desenvolvimento humano e social” (WARSCHAUER, 2006, p. 289).

Acerca da divisão digital que a introdução das TIC impulsiona, Warschauer também coloca em pauta um conceito significativo sobre a transferência de tecnologia: o conceito de divisão digital. Ao aparecer pela primeira vez como uma conceituação revolucionária capaz de organizar e alimentar intelectualmente uma área de estudo, os conceitos e suas implicações tendem a ser apresentados de forma rígida e vigorosa. Esse austero enquadramento de uma inovação intelectual convida à atenção, esclarece questões e provoca reação e pesquisa. Com o tempo, a compreensão desse conceito se torna mais sutil, mais sofisticada e, muitas vezes, mais controversa. Mas não é apenas o entendimento que evolui. O fenômeno subjacente em questão (isto é, a divisão digital) também é transformado tanto pelas implicações do seu desenvolvimento como pela sua dinâmica política intrínseca. À medida que o conceito é reificado ou refinado, os novos entendimentos alteram as conclusões que os observadores extraem de seu atual significado e distribuição. E, à



medida que esses conceitos adquirem moeda, o conceito pode tornar-se politizado, levando a tentativas de reestruturar ou eliminar o que são vistos como seus atributos negativos (WARSCHAUER, 2006).

Warschauer centra sua análise na relação da tecnologia da comunicação pela Internet com a inclusão social, especialmente para os menos favorecidos. Ele toma como premissa central o pressuposto de que a capacidade de acessar, adaptar e criar novos conhecimentos usando novas tecnologias de informação e comunicação é fundamental para a inclusão social na era de hoje. Todavia, a relação entre inclusão social sob a forma de capital social é recíproca, não só dando acesso às TIC, mas também as tecnologias podem ser promovidas de forma a encorajar o desenvolvimento do capital social. (WARSCHAUER, 2006).

O avanço da tecnologia digital no cotidiano tem reforçado o espaço da educação a distância, através de ações que visam ao atendimento das demandas locais, regionais e nacionais para a formação profissional (SILVA, 2011).

Há certo consenso de que as tecnologias instigam o aprendizado através da hipertextualização da leitura, do acesso rápido a conteúdos multimidiáticos e pela capacidade interativa que proporcionam. Pierre Lévy (1993) diz que "Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. [...] Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada" (LÉVY, 1993, p.4). Por sua vez, José Manuel Moran (2000) ressalta as possibilidades que as redes digitais representam para o processo de ensino, sinalizando a dinamização das aulas, através da pesquisa e da interação. Desse modo, a tecnologia deve estabelecer uma "mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participativamente" (MORAN, 2000, p. 56). Na educação a distância o uso de tecnologias digitais é essencial. "[...] o sujeito da EaD (professor, tutor, aluno e gestor) deve possuir competências relacionadas ao domínio tecnológico" (MACHADO, LONGHI, BEHAR, 2013, p.56). Nesse sentido, as autoras elencam uma série de competências necessárias ao domínio tecnológico, presentes na modalidade de educação presencial, semipresencial ou totalmente a distância:

letramento digital, que se refere à criticidade da informação e ao uso das tecnologias digitais; cooperação potencializada pela interação social que ocorre, principalmente, em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA); presença social no modo como o sujeito da EaD se percebe imerso na virtualidade; autonomia na tomada de decisões; organização do espaço e tempo; e comunicação ou modos de se expressar por meio das tecnologias (MACHADO, LONGHI, BEHAR, 2013, p.57).



Dessa maneira, as tecnologias de informação e comunicação presentes na sociedade, cada vez mais conectada, possuem potencial para criar e alavancar uma aprendizagem significativa (TAROUCO, 2013). Entretanto, para que isso seja possível, torna-se essencial que alunos e professores possuam domínio tecnológico (MACHADO, LONGHI, BEHAR, 2013).

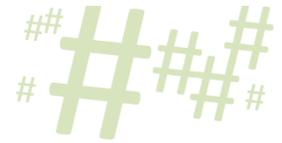
Conforme o Censo da Educação Superior de 2010, do total de matrículas nos cursos de graduação no Brasil, 14,6% eram matrículas em cursos a distância. Um dado relevante desta pesquisa é o indicador de que a faixa etária dos alunos de cursos de educação a distância é consideravelmente maior do que a dos alunos de cursos presenciais. A faixa etária presente na modalidade a distância também difere do ensino presencial. Enquanto que em cursos presenciais a média de idade é de 26 anos, nos cursos a distância ela é 33 anos. Isso deixa evidente que a educação a distância se tornou uma oportunidade mais evidente do que os cursos presenciais (MEC/INEP, 2011).

Do mesmo modo, a educação a distância tem sido entendida como uma oportunidade para a melhoria dos indicadores de escolarização, brasileira e global, de modo a dar resposta às direções apontadas pelos órgãos supranacionais ligados à educação. De acordo com Bramé e Spirandelli (2010),

O crescimento da EaD tem um aparato de regulação fruto do próprio desenvolvimento econômico e social. A expressiva demanda de professores no Brasil, sem contar as orientações dadas pela UNESCO, BIRD, FMI, Banco Mundial etc. são tendências adotadas por vários países, mas tais orientações denotam também a preocupação dos governos em nivelar-se aos parâmetros ditados por esses organismos (BRAMÉ, SPIRANDELLI, 2010, p.1507).

No intuito de responder aos dispositivos internacionais de melhoria e ampliação dos indicadores de ensino, a tecnologia surge como qualquer tipo de panaceia, capaz de suprir boa parte das obrigações impostas aos administradores públicos, nos mais diversos contextos. Essa configuração implica numa dependência cada vez maior dos dispositivos tecnológicos que, paradoxalmente, dão maior liberdade ao aluno. De acordo com Arieria et al.,

[...] verifica-se que o processo educacional é pressionado a utilizar as ferramentas tecnológicas com instrumentos de ensino, além de assumir a incumbência de preparar as pessoas para utilizar-se desses instrumentos, reforçando ainda mais o ciclo de pressão. Esse ciclo torna as pessoas e a escola ainda mais dependentes da tecnologia e de seus benefícios e malefícios, pois nenhum tipo de ação ou descoberta humana é funcionalmente neutra, já que sua utilização é que define seus méritos (ARIERIA et al., 2009, p. 320)



Se a neutralidade das tecnologias da informação e comunicação é questionada, ainda que permita maior interatividade e, portanto, vozes dissonantes, é importante ter em consideração que essa característica se estende aos modelos anteriores de EaD. O Ensino a Distância, assim institucionalizado e parametrizado, não surgiu no século XXI, com os avanços nas telecomunicações, mas na década de 1930, ainda com o material impresso e enviado pelo serviço postal. No início dos anos de 1970, com o rádio, a televisão, as fitas de áudio e outros dispositivos analógicos, intensificou-se esta perspectiva e ampliou-se o acesso aos processos de formação, mais designadamente, profissionais. Contudo, é quando as redes de comunicação se tornaram mais interativas, a partir da internet e do desenvolvimento dos computadores pessoais, com a virtualidade da educação, que se configurou o atual padrão de Ensino a Distância. (FRANCO; CORDEIRO; DEL CASTILLO, 2003).

A educação a distância, na atualidade, caracteriza-se, mormente, pelos seguintes aspectos: (1) Flexibilidade: o acesso remoto a cursos de Ensino a Distância ajuda os estudantes a estudar a partir de sua própria zona de conforto, sem deslocamentos significativos. Mais do que a flexibilidade, a aprendizagem a distância proporciona a independência dos alunos, em termos de permitir que eles se concentrem mais na aquisição de conhecimentos e competências. (2) Qualidade e atualização dos recursos *on-line*: acesso imediato a recursos de qualidade são aspectos importantes da aprendizagem em educação a distância. Do mesmo modo, o ambiente *on-line* serve como uma interface interacional para os alunos compartilharem conhecimentos, entre eles mesmos, e também com professores e especialistas (BELLONI, 2002).

De modo bastante amplo, o uso das TIC engloba uma série de elementos integrantes da participação bem-sucedida no ensino superior do século XXI. Em um nível básico, o que um aluno conhece, com quem ele interage e o que eles são capazes de fazer é fundamental para estar conectado adequadamente aos fluxos de informação da sociedade contemporânea. Por exemplo, a comunicação mediada por computador e as tecnologias de telecomunicações móveis estão no centro de muitas interações sociais, das mais simples às mais complexas.

Da mesma forma, a internet global se estabeleceu como um espaço determinante ao conhecimento, onde os alunos acessam e interagem com informações. Fora da educação e da aprendizagem, as TIC desempenham um papel fundamental na empregabilidade dos estudantes, no seu envolvimento em assuntos cívicos ou políticos, bem como nos padrões de consumo de serviços e entretenimento.



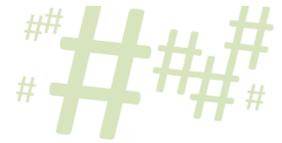
Em todos estes casos, o uso das TIC está cada vez mais implicado no que significa estar social, econômico, cultural e politicamente envolvido na sociedade do século XXI e, para os universitários, estar enredado no ensino superior do século XXI.

No entanto, qualquer abordagem sobre acesso e uso das TIC na sociedade contemporânea refere-se a muito mais do que apenas ao acesso a um dispositivo eletrônico digital. Em primeiro lugar, as atividades digitais e as interações podem ter lugar através de uma gama de diferentes tipos de TIC. As convergências entre novas plataformas de mídia, como a televisão digital, a telefonia móvel, as tecnologias de jogos e outros dispositivos portáteis, levaram a uma multimodalidade de acesso à tecnologia, ilustrada pelo recente desenvolvimento dos *smartphones*.

No entanto, é importante reconhecer que as qualidades técnicas e sociais de tal utilização podem variar consideravelmente entre diferentes plataformas. Ao mesmo tempo, também precisamos reconhecer a importância da diversidade de conectividade nas redes de informação e telecomunicações. Enquanto muito do debate sobre a conectividade está centrado na necessidade de acesso banda larga, existem outros espectros de conexão, principalmente de conexões sem fio, todas com velocidades variadas e qualidades diversas de transmissão de dados.

Noutra mão, ser capaz de usar essas configurações de TIC depende de uma variedade de competências e letramento que ultrapassam o letramento tecnológico básico de ser capaz de operar ferramentas comuns de TIC de forma eficaz. Esta visão muito mais ampla dos multiletramentos vê indivíduos que exigem a linguagem, o número e as habilidades técnicas que lhes dão acesso ao mundo digital em evolução, juntamente com um conjunto de habilidades criativas, críticas e de compreensão para se engajar produtivamente no uso da tecnologia em suas vidas.

Por fim, é preciso considerar o elemento fundamental, ainda que frequentemente falso, do debate sobre a divisão digital - o resultado, o impacto e as consequências do acesso e uso das TIC. Na verdade, grande parte do debate contemporâneo sobre desigualdades e TIC concentra-se apenas nos meios e não nos fins do envolvimento do uso das TIC. De modo amplo, o problema com as questões de acesso à tecnologia é que elas, frequentemente, reificam a ideia do acesso como algo central em nossas vidas, sem o qual seríamos destituídos. Elas, portanto, redirecionam o debate para as relações de poder que a sociedade encerra em si e que movem seu desenvolvimento e seus retrocessos.



3 Os fins e os meios

Destarte, é preciso destacar que a utilização da tecnologia digital não é algo novo nos países economicamente desenvolvidos. Contudo, o uso de tecnologias digitais como um meio de formação profissional é uma realidade ainda jovem em muitos países em desenvolvimento (FUCK, VILHA, 2011). Nos termos em que se apresenta, a educação básica tradicional estava pautada no aprendizado rotineiro e nos métodos de avaliação baseados na memorização, resultando em menos criatividade e individualidade entre os alunos em um modelo de ensino centrado no professor (HAZOFF JUNIOR, SAUAIA, 2008).

Se, por um lado, o problema com os modelos tradicionais é que eles podem ajudar os alunos a alcançar apenas uma parte da educação que eles precisam em uma sociedade informacional, por outro lado, a principal missão das instituições de ensino superior é educar os alunos para a idade da revolução das tecnologias da informação. Hoje, os alunos têm de desenvolver as competências que necessitam para viver, aprender e trabalhar com sucesso numa sociedade em rápida mutação (KONRATH, TAROUCO, BEHAR, 2009).

Embora os programas de educação a distância continuem a crescer em número e a melhorar a qualidade, muitos ainda entendem que metodologias tradicionais têm maior credibilidade do que os cursos *on-line*. As percepções podem estar mudando, entretanto. À medida que renomadas instituições bem avaliadas passam a oferecer cursos *on-line*, a valorização do aprendizado mediado por tecnologia ganha força (MORAN, 2000).

Em 1964, Marshall McLuhan cunhou a famosa frase: “o meio é a mensagem” (MCLUHAN, 2007, p.21). Essa afirmação, sugerindo que os meios às vezes é o fim, poderia muito bem ser aplicada à tecnologia e seu impacto no ensino superior. Como agente de imensa mudança, a tecnologia digital preconizou a atual economia do conhecimento e deu origem a uma geração de estudantes que nunca conheceram a vida sem um computador. Estas mudanças terão um efeito significativo no ensino superior. Ao longo da próxima década, as tecnologias digitais colocarão a educação ao alcance de muitos mais indivíduos ao redor do mundo, e espera-se que permitam uma maior especialização em currículo, para os alunos, e metodologias de ensino inovadoras, para os professores (LÉVY, 1999).

Com esses benefícios vem o desafio de garantir a infraestrutura da universidade e as operações que estão em vigor para apoiar a adoção de tecnologia na formação acadêmica. Como sempre, os administradores terão que pesar cuidadosamente como os fundos do orçamento serão gastos, decidir quais tecnologias emergentes são as mais promissoras e determinar como melhor



apoiar esses avanços tecnológicos, evitando o risco sempre presente da obsolescência (LÉVY, 1999).

Talvez, a questão mais crítica que enfrenta o mundo acadêmico seja algo muito mais fundamental: o que significará ser uma pessoa educada no século XXI? Como indicam alguns dos pesquisadores aqui listados, essas mudanças tecnológicas abrangentes irão efetivamente alterar as habilidades da futura força de trabalho, bem como sua abordagem ao universo do trabalho em geral. Como resultado, a sociedade brasileira precisará considerar como aproveitar ao máximo essas novas oportunidades e, assim, garantir que elas continuem competitivas num mercado global.

4 Considerações para um futuro recente

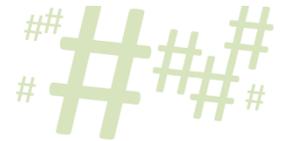
A estimativa populacional para o Brasil, em 2016, orbitava os 206 milhões de habitantes (IBGE, 2016). Para efeitos comparativos, a população de Portugal, nossos colonizadores, não ultrapassa 11 milhões de habitantes (LUSA, 2016). As dimensões são, notoriamente, muito diferentes e implicam, do mesmo modo, em especificidades regionais muito distintas. O Brasil faz fronteira com dez países (Argentina, Bolívia, Colômbia, Guiana Francesa (França), Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela), enquanto Portugal divisa-se com a Espanha.

O exemplo comparativo deixa explícita a complexidade da questão em termos de especificar as demandas tecnológicas regionais brasileiras, mais ainda ao se considerar os estados e as mesorregiões que compõem o território nacional, com suas múltiplas idiossincrasias.

A implementação da educação a distância e suas redes telemáticas, unidades de apoio presencial, ambientes virtuais de aprendizagem, sistemas de comunicação etc., não foge dessa disparidade que caracteriza as diversas regiões brasileiras. É na intersecção entre as ofertas regionais de tecnologia, de dispositivos e de acesso *on-line*, e as demandas da formação profissional local que residem as oportunidades de empregabilidade e desenvolvimento econômico que os alunos da educação a distância procuram.

Desenvolver sistemas que sejam capazes de dar suporte ao Ensino a Distância é empreitada que depende de questões estruturais, em maior ou menor grau frente às realidades locais, de modo que a experiência do aprendizado *on-line* não seja caracterizada apenas questões que orbitam o acesso aos dispositivos e às conexões que a tecnologia oportuniza na contemporaneidade.

Portanto, em face da realidade tecnológica que molda o Ensino a Distância e os múltiplos contextos em que vivem seus alunos no Brasil, as pesquisas que avaliam as questões estruturais, metodológicas e ideológicas que caracterizam os cursos *on-line* são fundamentais para a



compreensão e o planejamento adequado de proposições acadêmicas capazes de dar vazão às demandas educacionais e profissionais do país. Ao mesmo tempo, dependente dos aparatos técnicos que a formatam, a educação a distância reitera a ampla dimensão da integração das tecnologias digitais no cotidiano, indicando o longo caminho ainda a ser percorrido na promoção da humanização dos processos digitais de ensino.

CONTEMPORARY CONNECTIONS: PERSPECTIVES OF DISTANCE EDUCATION AND TECHNOLOGY FOR SOCIAL INCLUSION

Abstract: The search for new paths for the development of individuals and society as a whole permeates Education. It is truism to say that Distance Education is transforming teaching processes around the world. The elimination of geographical restrictions, in molded and digitally used environments, implies a diversity of perspectives, profiles and regional demands that characterize the students of this modality. Based on the literature review, this study aims to reflect on the role of distance education mediated by digital technology in the process of social inclusion, on the demands that this process causes and the opportunities that it incites.

Keywords: Distance Learning. Digital Information and Communication Technologies. Social Inclusion.

Referências

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância [Org.]. **Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015**. Curitiba: InterSaberes, 2016. Disponível em: <www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/>. Acesso em 13 mar. 2017.

ARIEIRIA, Jailson de Oliveira et al. Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** vol.17, n.63, pp. 313-340, 2009. ISSN 0104-4036. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n63/v17n63a07.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, n. 78, ano XXIII, p. 117-142, abr. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRAMÉ, M. L.; SPIRANDELLI, C. O crescimento da Educação à Distância: uma discussão sobre seu caráter ideológico. **Anais: VIII – Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**, Londrina: UEL, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepe/sumarios/temas>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

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

CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2015**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/domicilios/>>. Acesso em 05 mar.2017.

DZIEKANIAK, Gisele; ROVER, Aires. Sociedade do conhecimento: características, demandas e requisitos. **DataGramZero: Revista de Ciência da Informação**, Brasília, v. 12, , n. 5, out. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/abcib/article/view/14246>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FERRUGINI, Lilia; SOUZA, Donizeti Leandro; SIQUEIRA, Marcio; CASTRO, Cleber Carvalho. Educação a distância como política de inclusão: um estudo exploratório nos polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil em Minas Gerais. **Revista Gual**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 01-21, abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n2p1>>. Acesso em 02 mar. 2017.

FRANCO, Marcelo Araújo; CORDEIRO, Luciana Meneghel; DEL CASTILLO, Renata A. Fonseca. O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 341-353, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a11v29n2.pdf>>. Acesso em 21 mar. 2017.

FUCK, M. P.; VILHA, A. M. Inovação Tecnológica: da definição à ação. **Revista Contemporâneos**, n. 9, p. 1-21, nov. 2011. Disponível em: <<https://www.revistacontemporaneos.com.br/n9/dossie/inovacao-tecnologica.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

HAZOFF JUNIOR, W; SAUAIA, A. C. A. Aprendizagem centrada no participante ou no professor? Um estudo comparativo em Administração de Materiais. **Revista Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 631-658, Jul./Set. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rac/v12n3/03.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2016**. Out.2016. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_dou.shtm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

INEP. **Censos Escolares da Educação Superior 2001-2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

KONRATH, Mary Lucia Pedroso; TAROUÇO, L.M.R.; BEHAR, Patricia. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 7, p. 1-10, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13912>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 3. ed., 2002.



LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: 34, 1993.

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

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGANETO, Alfredo (Org.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LUSA. População em Portugal voltou a cair em 2014. Disponível em: <<http://expresso.sapo.pt/sociedade/2015-10-30-Populacao-em-Portugal-voltou-a-cair-em-2014>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MARTÍN LUENGO, Josefa. **La escuela de la anarquía**. Madrid: Madre Tierra, 1993.

MACHADO, Leticia Rocha; LONGHI, Magali Teresinha; BEHAR, Patricia Alejandra. Domínio tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.) **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. P.56-80

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MEC/Inep. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, outubro de 2011. Disponível em: <<https://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

MELLA, Ricardo. **O problema do ensino: educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 68-82, 1989.

MORAN, J. M. Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil. In.: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 15 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

SILVA, A. et al. Modelos utilizados pela educação a distância: uma síntese centrada nas instituições de ensino superior brasileiras. **Revista Gual**, Florianópolis, v. 4, n. 3, p.153-169, set/dez. 2011.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Um panorama da fluência digital na sociedade da informação. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.) **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.285-312.

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