

**FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO**

**RENÊ BIROCHI**

**UMA ABORDAGEM CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ORIENTADA  
PARA AS MICROFINANÇAS**

**SÃO PAULO, SP  
2011**

RENÊ BIROCHI

**UMA ABORDAGEM CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ORIENTADA  
PARA AS MICROFINANÇAS**

Tese apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, como requisito para obtenção do título de doutor em Administração de Empresas.

**Orientador:**

Prof. Dr. Fernando de Souza Meirelles

SÃO PAULO, SP  
2011

Birochi, Renê.

Uma Abordagem Crítica para a Educação a Distância Orientada para as Microfinanças / Renê Birochi. 2011.

368f.

Orientador: Fernando de Souza Meirelles

Tese (doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

1. Educação a distância. 2. Teoria crítica. 3. Tecnologia educacional. 4. Microfinanças. I. Meirelles, F.S. II. Tese (doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. III. Título.

CDU 37.018.43

RENÉ BIROCHI

**UMA ABORDAGEM CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ORIENTADA  
PARA AS MICROFINANÇAS**

Tese apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, como requisito para obtenção do título de doutor em Administração de Empresas

**Linha de Pesquisa:** Administração, Análise e Tecnologia de Informação

**Data de aprovação:** 23/02/2011

**Banca examinadora:**

---

Prof. Dr. Fernando de Souza Meirelles (Orientador)  
FGV-EASP

---

Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz  
FGV-EAESP

---

Prof. Dr. Rafael Alcadipani da Silveira  
FGV-EAESP

---

Prof. Dr. Nicolau Reinhard  
USP-FEA

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marlei Pozzebon  
HEC MONTRÉAL

*Que a proposta de uma educação voltada para os pobres possa inspirar os  
pobres de espírito.*

Esta tese é dedicada a duas mulheres extraordinárias que, por meio de gestos de afeto e amor, transformaram o meu sonho de viver e estudar em Montreal em uma experiência intensa e feliz.

Para Madalena e Karolyna

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas compartilharam de sua generosidade para que este trabalho pudesse ser realizado. Assim, gostaria de agradecer, em especial, à pessoas que relaciono a seguir:

Ao professor Fernando Meirelles, pela prontidão e apoio prestado durante a fase de orientação. O seu posicionamento assertivo à época de minha qualificação, me reconduziu ao foco principal deste trabalho, quando o encanto das microfinanças parecia me levar para outros horizontes, distantes da EAD.

Ao professor Nicolau Reinhard que, com sua enorme humildade e conhecimento, foi essencial para determinar a minha recente opção pela carreira acadêmica. Esse sonho antigo começou há 10 anos, com a sua orientação de meu mestrado; desde então, tive a oportunidade e o privilégio de receber as mais valiosas contribuições, que perduram até os dias atuais.

Ao professor Eduardo Diniz, grande incentivador deste trabalho. A sua determinação e energia transformaram um pequeno projeto de pesquisa realizado no Amazonas, no objeto empírico deste trabalho. Adicionalmente, a opção, nesta tese, pelos mais pobres, revela um alinhamento intelectual de grande convergência entre nós.

O meu agradecimento profundo à professora Marlei Pozzebon, que foi uma pessoa-chave em vários aspectos. Desde a minha escolha para mudar de carreira, ao aceitar o seu convite para integrar o grupo de pesquisas em Montreal; até a sua orientação efetiva e rigorosa deste trabalho. Os méritos pelas modestas contribuições que ousei sugerir, sem dúvida, receberam a sua influência seminal. Algo muito singular fez de nosso relacionamento intelectual um processo de reflexão fluido e prazeroso. Credito isso, em parte, à nossa formação comum em História. Mas, sobretudo, à sua elevada humanidade e generosidade, tão raras nos dias atuais. Agradeço, também, por ter compartilhado de seu círculo de amigos, tornando a minha estadia em Montreal num momento tão caloroso, que o famoso inverno canadense passou ao largo de minha casa, sem se fazer notar.

Agradeço ao professor Rafael Alcadipani por aceitar avaliar este trabalho como membro da banca.

Entre as minhas novas amizades canadenses, gostaria de agradecer: a Martine Dufour, Claudia Gamma, Guillaume Barreau, Christophe Tessier, Dan Gigon, Mônica Freire, Emmanuel Raufflet, Natália Delgado e Luciano Barin-Cruz.

Assim como às pesquisadoras e pesquisadores: Sonia Tello, Luz-Dinora Vera, Luc Bres, Melissa Irala, Fred Lavoie, Ewandro Araujo e Wifak Gueddana. Incluo também Jennifer McDonald e Stephanie Emond, do Club de Microfinance de Montreal, que me permitiram participar ativamente de seus encontros e reuniões de planejamento.

Aos professores e pesquisadores da FGV-EAESP: Tânia Christopoulos, Alexandre Barbosa, Lauro González, Martin Jayo e Francisco Fonseca.

Aos alunos da FGV-EAESP Ivan Moura e Solly Sayeg; e aos coordenadores do Projeto Conexão Local, Ricardo Bresler e Fernando Burgos, que prestaram valioso apoio durante o primeiro estudo exploratório realizado em Autazes.

Ao setor de Gestão de Convênios da FGV-EAESP e, em especial, a Luciana e Marta, sempre prontas a prestar atendimento e resolver problemas administrativos relativos à bolsa de estudos.

Ao Centro de Mídias da SEDUC, em especial a José Augusto de Melo Neto e à professora Maria do Socorro Barro Gomes que, generosamente, contribuíram para um entendimento profundo da EAD no Amazonas.

À Hughes Telecomunicações, que me propiciou, como seu colaborador, participar do projeto de EAD da SEDUC-AM. Agradeço especialmente a Delio Morais e a Rafael Guimarães.

Aos amigos Jaime Oliva, Fernanda Padovesi, Luís Paulo Ferraz, Miriam Cenamo Sales e Luci Ferraz, grandes incentivadores e colaboradores.

À minha família, que construiu condições para que essa longa jornada, pessoal e profissional, chegasse a este termo.

Às minhas queridas filhas Giulia e Carolina, que se engajaram em aprofundar os vínculos de nossa própria identidade familiar, reconhecida ao longo de nossa convivência no exterior. Nesse sentido, o olhar estrangeiro revelou a reafirmação de profundas ligações identitárias.

Por fim, agradeço ao fundo GV-Pesquisa, à CAPES e ao CNPQ pelo apoio financeiro recebido durante os últimos quatro anos.

## RESUMO

As investigações sobre as práticas educacionais a distância e os respectivos usos de mídias para esse fim remontam aos estudos por correspondência do século XIX. A educação a distância (EAD), mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs), é um fenômeno recente, característico da sociedade pós-industrial, que utiliza grande diversidade de recursos, processos e meios para promover a educação. Historicamente, a área de EAD apresenta escassez de estudos teóricos sobre os fundamentos de suas práticas. A sua literatura também revela ausência, quase completa, de abordagens baseadas nas tradições do pensamento crítico, como, por exemplo, a teoria da estruturação (GIDDENS, 1984) ou a pedagogia crítica (FREIRE, 1987). Tendo isso em vista, procurou-se realizar uma revisão dessas abordagens orientando-as à EAD. Essa revisão teve como objetivo contribuir com os debates sobre os fundamentos teóricos da EAD, iniciados em 1960, visando ampliar os limites de suas práticas – já que atualmente, ainda predominam mecanismos típicos da sociedade industrial, como por exemplo a replicação em massa de conteúdos educacionais.

Para atender a esse objetivo, este trabalho de tese realizou um exame das principais teorias da EAD e se concentrou em encontrar uma fundação teórica comum, expressa por alguns conceitos essenciais. Esses conceitos que emergiram das análises foram re-interpretados por meio da influência das tradições do pensamento crítico, provenientes dos domínios da filosofia, sociologia, educação e comunicação. Esse processo parcimonioso de revisão conceitual da EAD foi enriquecido pela inclusão de dois eixos adicionais de investigação: a educação de adultos e a educação financeira. Ao final dessa revisão foi constituído um quadro teórico que funcionou como um núcleo central deste estudo. Esse núcleo sofreu influências e alterações substantivas de informações provenientes do campo empírico de investigação.

O campo empírico representou a oportunidade de investigar o objeto principal desta tese, orientado para compreender *como um programa de EAD deve ser constituído para atuar como um instrumento de emancipação socioeconômica de microempresários pobres, usuários de serviços microfinanceiros*. Para atender esse objetivo, foi realizado um estudo de caso instrumental utilizando-se procedimentos metodológicos de pesquisa qualitativa.

O município de Autazes, no Estado do Amazonas, foi escolhido para ser estudado, pois sofreu um expressivo crescimento socioeconômico recente, ocorrido após a instalação de pontos de acesso a serviços financeiros, com uso de mediação tecnológica. Esse crescimento resultou em desenvolvimento econômico, associado ao agravamento de tensões sociais, dentre as quais, o endividamento financeiro da população. O município integra, também, uma rede pública de ensino na modalidade a distância, provida pelo governo do Estado, que tem sido objeto de destacados prêmios internacionais.

Como resultado deste trabalho de tese, foi possível consolidar as contribuições teóricas e empíricas em um quadro teórico final, que tem como objetivo orientar a elaboração de novas teorias de EAD críticas. Da mesma forma, foi proposto um modelo inédito para a EAD crítica, voltado para a prática dessa modalidade de educação.

**Palavras-chave:** Educação a distância; TICs; Pedagogia crítica; Teoria crítica; Microfinanças; Educação financeira; Emancipação; Teoria da estruturação; Desenvolvimento local.

## ABSTRACT

Investigations on distance education practices, and the respective uses of media for this application, hark back to correspondence courses of the 19<sup>th</sup> Century. Distance education (DE) mediated by information and communication technologies (ICTs) is a recent development characterized by a post-industrial society which exploits a broad array of resources, processes and media to promote education. Historically, the DE domain has been the subject of scant theoretical studies investigating the framework underlying DE practices. The literature also reveals an almost total absence of approaches based on the traditions of critical thinking, such as the theory of structuration (GIDDENS, 1984) and critical pedagogy (FREIRE, 1987). Against this background, an analytical review of these approaches was carried out, relating them to DE. The aim of this review was to contribute to the discussion on the theoretical foundations of DE, first established in 1960, in a bid to broaden the scope of DE practices. Indeed, mechanisms typical of an industrial society still predominate in DE, such as mass replication of educational content.

In order to address this issue, an examination of the core theories of DE was conducted seeking to identify a common theoretical framework, underpinned by a few seminal concepts. The concepts which emerged in the analysis were reinterpreted in the context of critical traditions, drawn from the disciplines of philosophy, sociology, education and communication. This parsimonious process of conceptual review of DE was enriched by the inclusion of two additional lines of investigation: adult education and financial education. The review process culminated in the devising of a theoretical framework which served as the central core of this investigation. The framework underwent major influences and substantive changes, stemming from the empirical field of investigation.

The empirical field represented an opportunity to investigate the main focus of this thesis, namely, to elucidate how DE programs should be structured in order to act as instruments of socioeconomic emancipation of business owners that are, in turn, users of microfinancial services. In order to address this theme, an instrumental case study was performed based on qualitative research methods and procedures.

The municipality of Autazes in the state of Amazonas was elected as the target of this study, given its recent significant socioeconomic growth following installation of points of access to financial services enabled by ICTs. This growth led to economic development together with worsened social tensions, including increased indebtedness of the population. The municipality also boasts a distance-based public education network provided by the government of the state of Amazonas, an initiative which has garnered several recognized international awards.

The theoretical and empirical contributions of this study have been consolidated into a final theoretical framework which may serve as a basis for devising new critical theories in DE. Finally, a new model of critical DE was proposed, aimed specifically at the practice of this mode of education.

**Keywords:** Distance education; ICTs, Critical pedagogy; Critical theory; Microfinance; Financial education; Emancipation; Theory of Structuration; Local Development.

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Teorias de Educação a Distância.....	12
Quadro 2 – Quantidade de Documentos por Base de Dados .....	14
Quadro 3 – Frequência de Citações das Referências Bibliográficas de EAD.....	16
Quadro 4 – Outros Autores de EAD, suas Teorias e Abordagens .....	23
Quadro 5 – Conceitos de Distância Emergentes da Literatura de EAD .....	43
Quadro 6 – Conceitos de Comunicação Emergentes da Literatura de EAD .....	44
Quadro 7 – Formas de Mediação .....	50
Quadro 8 – Tipologias da Educação de Adultos .....	77
Quadro 9 – Conceitos da Pedagogia Crítica de Freire.....	97
Quadro 10 – O Método REFLECT.....	101
Quadro 11 – Técnicas do Método REFLECT.....	103
Quadro 12 – Transição da Revisão de Literatura para a Abordagem Teórica.....	143
Quadro 13 – Dimensão Histórico-Social.....	149
Quadro 14 – Dimensão Simbólica e Comunicativa.....	151
Quadro 15 – Quadro Teórico Inicial - Educação a Distância Crítica .....	154
Quadro 16 – Paradigma de Pesquisa.....	158
Quadro 17 – Fontes Secundárias - Estudo Exploratório 1 .....	169
Quadro 18 – Observações e Notas de Pesquisa - Estudo Exploratório 1 .....	169
Quadro 19 – Atores Entrevistados - Estudo Exploratório 2 .....	171
Quadro 20 – Fontes Secundárias - Estudo Exploratório 2 .....	171
Quadro 21 – Observações e Notas de Pesquisa - Estudo Exploratório 2 .....	172
Quadro 22 – Atores Entrevistados - Estudo de Caso.....	174
Quadro 23 – Informações Secundárias - Estudo de Caso .....	175
Quadro 24 – Observações e Notas de Pesquisa - Estudo de Caso.....	175
Quadro 25 – Validação da Metodologia.....	179
Quadro 26 – Contribuições dos Estudos Exploratórios 1 e 2 .....	214

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distância Transacional .....	33
Figura 2 – Eixos de Regionalização .....	37
Figura 3 – A Distância Transacional em Função da Autonomia.....	57
Figura 4 – O Modelo <i>Comunidade de Inquirição</i> : a presença cognitiva .....	69
Figura 5 – Correntes Críticas.....	93
Figura 6 – Cobertura das IMFs .....	116
Figura 7 – Microfinanças no Brasil.....	118
Figura 8 – Lacunas da Revisão de Literatura .....	140
Figura 9 – Abordagem Teórica Inicial .....	145
Figura 10 – Tensões entre o Local e o Global no Desenvolvimento Local.....	212
Figura 11 – Abordagem Teórica Inicial .....	216
Figura 12 – Abordagem Teórica Final.....	218
Figura 13 – Atributos de uma EAD Crítica .....	296
Figura 14 – Abordagem Teórica Final.....	308
Figura 15 – Modelo de uma EAD Crítica para a Prática .....	321

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Crescimento do Mercado de Microfinanças .....	115
Tabela 2 – Número de Correspondentes Bancários .....	121
Tabela 3 – Atores Entrevistados – Estudo Exploratório 1 .....	168
Tabela 4 – Localidades e Grupos Sociais.....	199
Tabela 5 – Consequências Negativas Anteriores a 2002 .....	200
Tabela 6 – Consequências Positivas.....	203
Tabela 7 – Fatores Posteriores a 2002.....	205
Tabela 8 – Perfil Demográfico dos Microempresários.....	221

Tabela 9 – Habilidades Funcionais de Educação .....	224
Tabela 10 – Perfil de Educação Financeira dos Microempresários.....	226
Tabela 11 – Conhecimentos dos Serviços e Programas de Microfinanças .....	229
Tabela 12 – Alfabetização Tecnológica .....	232
Tabela 14 – Restrições de Interação .....	252
Tabela 15 – Mediação Dispositiva .....	266
Tabela 16 – Práticas.....	277
Tabela 17 – EAD Crítica para Microfinanças: Resultados Esperados.....	291

## SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 O Contexto de Estudo e Motivações.....	1
1.2 Questão de Pesquisa .....	6
1.3 O Contexto Empírico .....	6
1.4 Contribuições.....	8
1.5 Estrutura do Trabalho .....	9
CAPÍTULO 2 REVISÃO DE LITERATURA.....	11
2.1 Educação a Distância .....	11
2.1.1 Teorizando na Área da EAD .....	17
2.1.2 Outras Abordagens Teóricas em EAD .....	21
2.1.3 A Sociedade Industrial e Pós-Industrial.....	24
2.1.4 O Conceito de Distância .....	30
2.1.5 O Conceito de Comunicação .....	43
2.1.6 O Conceito de Autonomia .....	54
2.1.7 O Modelo <i>Comunidade de Inquirição</i> .....	67
2.1.8 Síntese da Seção.....	72
2.2 Educação de Adultos.....	74
2.2.1 Uso de Tecnologia na Educação de Comunidades de Adultos Pobres ....	81
2.2.2 Síntese da Seção.....	90
2.3 A Educação Crítica .....	90
2.3.1 As Tradições Críticas: Fundação de um Novo Modelo de Pensamento ...	91
2.3.2 A Teoria Crítica .....	93
2.3.3 A Pedagogia Crítica de Paulo Freire .....	95
2.3.4 O Método REFLECT .....	98
2.3.5 Um Debate Contemporâneo no Domínio da Filosofia da Educação.....	104
2.3.6 A Pedagogia Crítica e a EAD.....	107
2.3.7 Síntese da Seção.....	111

2.4 Educação Financeira .....	111
2.4.1 O Mercado de Microfinanças .....	113
2.4.2 Educação Financeira: Diferentes Modelos e Abordagens .....	123
2.4.3 Síntese da Seção.....	138
2.5 Conclusões da Revisão de Literatura .....	139
<b>CAPÍTULO 3 ABORDAGEM TEÓRICA.....</b>	<b>142</b>
3.1 Introdução.....	142
3.2 A Dimensão Histórico-Social.....	147
3.3 A Dimensão Simbólica e Comunicativa .....	150
3.4 A Dimensão Emancipatória .....	151
3.5 Quadro Teórico.....	152
<b>CAPÍTULO 4 METODOLOGIA .....</b>	<b>157</b>
4.1 Paradigma da pesquisa .....	157
4.2 Questão de Pesquisa .....	159
4.3 Estratégia de Pesquisa: O Estudo de Caso .....	160
4.3.1 Estudos Exploratórios e Estudo de Caso .....	162
4.3.2 Por que Autazes? .....	165
4.4 Coleta de Dados.....	166
4.4.1 Estudo Exploratório 1 .....	167
4.4.2 Estudo Exploratório 2.....	170
4.4.3 Estudo de Caso .....	172
4.4.4 Guia de Entrevistas.....	175
4.5 Análise de Dados.....	176
4.6 Validação da Metodologia.....	178
4.7 Conclusão.....	180
<b>CAPÍTULO 5 AUTAZES: ESTUDOS EXPLORATÓRIOS 1 E 2.....</b>	<b>181</b>
5.1 Estudo Exploratório 1 .....	181
5.1.1 Histórico.....	183

5.1.2 A Ausência de Serviços Financeiros até 2002 .....	186
5.1.3 O Contexto Financeiro Atual .....	188
5.1.4 Conclusão.....	196
5.2 Estudo Exploratório 2 .....	198
5.2.1 Introdução.....	198
5.2.2 Entrevistas: Análise e Discussão .....	199
5.2.3 As Articulações entre o Local e Global para o Desenvolvimento Local ..	208
5.2.4 Conclusão.....	212
5.3 Contribuições dos estudos exploratórios 1 e 2.....	214
<b>CAPÍTULO 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>215</b>
6.1 Introdução.....	215
6.2 Análise e Discussão dos Resultados .....	219
6.2.1 Grupo Social .....	219
6.2.2 Tensões entre o Local e o Global .....	235
6.2.3 Novo <i>Self</i> .....	245
6.2.4 Mediação Dispositiva .....	265
6.2.5 Práticas.....	276
6.2.6 Emancipação .....	288
6.3 Respostas às Duas Perguntas de Pesquisa .....	290
6.3.1 Como um Programa de EAD com Mediação Tecnológica Poderá Prestar Apoio aos Serviços de Microfinanças? .....	290
6.3.2 Quais São os Principais Atributos de um Programa de EAD Crítica para Microfinanças que Não se Limitem aos Aspectos Instrumentais da Educação? .....	295
<b>CAPÍTULO 7 CONCLUSÃO .....</b>	<b>308</b>
7.1 Contribuição Teórica.....	308
7.1.2. Contribuições da Literatura .....	311
7.1.3. Contribuições do Caso Empírico.....	318
7.2 Contribuições para a Prática.....	319

7.3 Limitações da Pesquisa .....	323
7.4 Pesquisas Futuras .....	325
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	327
GLOSSÁRIO .....	352
APÊNDICE A Presença de Estudos de Educação Crítica na EAD .....	354
APÊNDICE B Processo de Elaboração das Perguntas para as Entrevistas .....	357
APÊNDICE C Guia de Entrevistas.....	361
APÊNDICE D Protocolo de Ética.....	364
APÊNDICE E Carta de Apresentação – Estudo Exploratório 2.....	365
ANEXO A Carta de Apresentação – Estudo de Caso .....	366
ANEXO B Centro de Mídias da SEDUC-AM.....	367

## **CAPÍTULO 1**

### **INTRODUÇÃO**

#### **1.1 O CONTEXTO DE ESTUDO E MOTIVAÇÕES**

A educação a distância (EAD) é um fenômeno que tem sido gradativamente mais estudado nos últimos anos (ZAWACKI-RICHTER et al., 2009), principalmente após a introdução das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Novas práticas têm sido investigadas, apesar da permanência, em essência, dos mesmos fundamentos teóricos que sustentam tais estudos. Um grupo de especialistas nessa área tem prevalecido nos debates iniciados desde o início da década de 1960. Naquele momento, os estudos sobre a EAD se dedicavam a compreender e aprofundar a influência de novas tecnologias no ensino por correspondência, como, por exemplo, as gravações em discos de vinil, que se juntaram às transmissões de rádio, voltadas para as práticas educacionais vigentes, como o correio e as apostilas impressas. Teóricos como Peters (1983), Moore (1973), Holmberg (1983), Keegan (1993) e Garrison (1989), dentre outros, têm liderado, há muito tempo, as investigações sobre teorias nesse domínio do conhecimento, que vem se transformando significativamente após a incorporação das TICs.

Apesar da expansão recente dessas investigações, os trabalhos acadêmicos que dela decorrem, estão voltados, em boa medida, a estudar a aplicação das práticas da EAD, ou seja, ao seu “fazer” como, por exemplo, aprofundar o entendimento sobre os processos de reflexão de estudantes com o uso de blogs (YANG, 2009); ou investigar os aspectos cognitivos de alunos em interações assíncronas (MENDENHALL, A.; TRISTAN, J., 2010), etc.. Em geral, estudos como esses revelam grande escassez de fundamentação teórica para apoiar a investigação, orientada predominantemente para as práticas.

Adicionalmente, as práticas dominantes da EAD têm mantido, ainda, vínculos com as fundações teóricas da sociedade industrial, ao invés de revisar seus fundamentos e conceitos adequando-os aos pressupostos da sociedade pós-industrial (PETERS, 1989). Isso implica que essa área do conhecimento continua propondo modelos baseados em mecanismos típicos de modos anteriores, como, por exemplo, a produção em massa e a replicação em série de conteúdos

educacionais. Ações como essas visam, majoritariamente, atingir um número elevado de estudantes, promovendo uma educação padronizada baseada na larga escala de produção. Paralelamente a isso, encontram-se diversos estudos que tratam a EAD como uma modalidade educacional orientada para os negócios, constituindo-se em um instrumento para gerar lucros para as instituições educacionais (TOMAZZETI, 1998; LAPA, 2007; GADOTTI, 2000).

Tentativas de localizar abordagens teóricas críticas para a EAD resultam frustrantes. A literatura tem revelado ausência quase total de investigações que contemplem abordagens alternativas às dominantes e que possibilitassem, por exemplo, revisar criticamente os interesses subjacentes a essas práticas. Tal postura desafiadora é uma característica das tradições do pensamento crítico (PRASAD, 2005), que empreendem processos de revisão crítica em relação a outros temas e áreas do conhecimento, como, por exemplo, a educação de adultos (FREIRE, 1987) ou a crítica à cultura (HABERMAS, 1984).

Independentemente, e na contramão desses interesses dominantes, este trabalho de tese orienta-se baseado em algumas inquietações e motivações, seminais para seus propósitos:

- a) Conhecer em profundidade as principais teorias de EAD, que estão tão distantes de suas práticas que, à primeira vista, mesmo os especialistas da área têm dificuldades em reconhecê-las;
- b) Realizar uma revisão de conceitos e teorias, que possam transcender os limites que circunscrevem os domínios da EAD, visando, com isso, alargar e enriquecer esse estudo para além dos fundamentos conhecidos atualmente;
- c) Investigar abordagens provenientes das tradições do pensamento crítico, pretendendo, assim, contribuir para a renovação e ampliação das bases teóricas da EAD;
- d) Dirigir a investigação empírica para compreender como os microempresários<sup>1</sup> pobres podem se beneficiar de programas de EAD, visando promover a emancipação socioeconômica.

---

<sup>1</sup> O uso do termo “microempresário”, neste trabalho de tese, refere-se ao proprietário de um pequeno negócio ou de uma atividade econômica prestada por um único indivíduo, sem a presença de empregados.

Nunca antes na história recente, o avanço da tecnologia esteve tão perto das populações pobres<sup>2</sup> (RAHMAN, 2006), constituindo-se em uma singular oportunidade para promover a emancipação socioeconômica desses indivíduos. A EAD, nesse sentido, também faz parte desse processo de aproximação das TICs junto às pessoas pobres, somando-se a outras iniciativas, tais como os telecentros públicos e os correspondentes bancários (CBs) (DINIZ, 2007).

Quando colocamos atenção nas especificidades do Brasil, no que concerne à disseminação de práticas, processos e TICs voltados para a população pobre, percebemos um grande potencial de pesquisa a respeito desse tema - particularmente em relação à convergência entre a educação, as tecnologias e as práticas de inclusão social, como, por exemplo, as microfinanças.

Nos últimos anos, no mundo e, mais especificamente, no Brasil, tem crescido o debate em torno dos temas da redução da pobreza e das disparidades socioeconômicas (IPEA, 2010). Nessa mesma direção, debates têm se destacado sobre os mecanismos sociais orientados para a inclusão social (WERTHEIN; NOLETO, 2003). Dentre esses, as microfinanças têm se consolidado como uma alternativa cada vez mais estudada, principalmente após a repercussão do prêmio Nobel para Muhammad Yunus, do Banco Grameen (SOARES; MELO SOBRINHO, 2008), que alçou o debate sobre o tema à perspectiva mundial.

O termo inclusão social, assim como o termo microfinanças, não é aceito sem questionamentos por especialistas no assunto, que relativizam seus objetivos atrelados a interesses dominantes questionáveis. Algumas interpretações colocam em dúvida a orientação dessas iniciativas, em função de elas fazerem parte de um sistema socioeconômico que gera e mantém assimetrias diversas (KRAYCHETE, 2005; FOUILLET et al. 2007).

---

<sup>2</sup> Este trabalho de tese optou pelo uso do termo "população pobre" em substituição ao termo "população de baixa renda". Essa escolha pretende evidenciar a condição de exclusão socioeconômica de indivíduos que vivem próximos dessa fronteira social. O termo "baixa renda" é um termo que reduz o indivíduo à sua natureza econômica. Ou seja, o indivíduo de baixa renda possui baixa capacidade de produção e de consumo. No entanto, um termo anterior ao aspecto econômico deve ser reconsiderado, visando abarcar a essência humana e social dos indivíduos que vivem em sociedade e são movidos por aspirações que transcendem o aspecto econômico. Assim, a afirmação neste trabalho do termo "população pobre", pretende sublinhar a condição histórica de exclusão socioeconômica desses indivíduos.

Apesar disso, este estudo de tese considera que a EAD e as microfinanças podem ser um instrumento singular para orientar a emancipação socioeconômica de microempresários pobres. Para tanto, é oportuno se aproximar de abordagens teóricas outras, que tenham a capacidade de renovar as fundações teóricas em relação às dominantes. Nesse sentido, a herança recebida das tradições do pensamento crítico representa uma contribuição relevante para esse fim. Essa chance de refletir sobre a EAD como uma prática voltada para a emancipação social de indivíduos pobres, aplicada às microfinanças surge, adicionalmente, como um imperativo aos estudiosos e praticantes que visam a mudança social por meio da educação.

Para empreender esse desafio, a revisão de literatura foi constituída em função de um eixo principal, em torno do fenômeno da EAD e de três eixos complementares, representados pela educação crítica (EC), educação de adultos (EA) e educação financeira (EF). O exame das principais teorias de EAD se concentrou em encontrar uma fundação teórica comum entre elas, expressa por alguns conceitos essenciais: a transição da sociedade industrial para a pós-industrial; os conceitos de distância, de comunicação e de autonomia. Esses conceitos, que emergiram da análise da EAD, serão re-interpretados por teorias pertencentes a outros domínios do conhecimento.

Esse processo de revisão dos conceitos essenciais da EAD, suportados pela influência de teorias situadas fora de seus domínios, resultou em congruências seminais, que se constituirão em uma proposta de uma nova abordagem teórica para a EAD. Nessa abordagem, a pedagogia crítica (PC) de Paulo Freire (1987), assim como a teoria da estruturação de Giddens (1984), dentre outras influências, irá formar a lente crítica da investigação para analisar o fenômeno da EAD.

As microfinanças representam o contexto de aplicação deste estudo. Ou seja, a abordagem crítica da EAD será aplicada não para todo e qualquer domínio do conhecimento, mas, fundamentalmente, para o segmento das microfinanças.

Isso por dois objetivos principais:

a) as microfinanças, de forma geral, pretendem se orientar aos indivíduos pobres e servir como um instrumento para o alívio e para a redução da pobreza;

b) os serviços microfinaanceiros são em larga medida, no Brasil, prestados através da mediação de artefatos tecnológicos, suportados por uma rede de CBs

(DINIZ, 2007). Essas duas características fazem das microfinanças um excelente domínio de aplicação para as investigações desta tese.

Ao longo de todo o processo de revisão de literatura foram abordados aspectos educacionais dirigidos aos indivíduos adultos. É por esse motivo que a educação de adultos se constitui como um eixo adicional dessa revisão. Assim, por exemplo, o estudo sobre a EAD não está voltado a revisar a EAD para os jovens, mas prioritariamente para os adultos; na educação crítica é feito um recorte para tratar da educação crítica de adultos; e, por fim, na seção sobre a educação financeira, não é discutida a educação financeira para jovens ou aposentados, mas somente para a educação de adultos.

Os eixos de investigação destacados anteriormente são determinantes para a constituição de um quadro teórico que serviu como guia para a investigação do fenômeno estudado. Esse quadro é constituído por três amplas dimensões, conforme a descrição abaixo:

a) a *dimensão histórico-social*, que trata dos aspectos históricos, sociais e econômicos formadores do contexto estudado, que incidem sobre os indivíduos e grupos sociais (GIDDENS, 1984);

b) a *dimensão comunicativa*, que trata dos aspectos relativos à comunicação entre os indivíduos, expressos por meio: dos processos de mediação com a tecnologia de EAD (JACQUINOT-DELAUNAY, 2001), da intersubjetividade dos atores nas suas relações com o grupo social (HABERMAS, 1984) e das práticas educacionais críticas (FREIRE, 1987), que servem para orientar os aspectos anteriores em direção à emancipação social dos atores pobres;

c) a *dimensão emancipatória*, que atua como um eixo orientador no processo educacional crítico, para que os microempresários pobres possam visar a emancipação socioeconômica e a transformação social através da práxis e da ação política (FREIRE, 1987).

Os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho de tese fazem parte do domínio da pesquisa qualitativa. A estratégia de pesquisa escolhida foi o estudo de caso instrumental (STAKE, 2006), pois pretende-se que os resultados alcançados possam inspirar a criação de novos modelos e práticas de EAD crítica a serem aplicados em outras regiões brasileiras, respeitando-se os contextos locais e as suas especificidades.

Para aprofundar o conhecimento sobre o contexto investigado, foram realizados, preliminarmente ao estudo de caso, dois estudos exploratórios. Tais estudos permitiram compreender o campo de investigação e constituir o quadro teórico, que foi formado após o segundo estudo exploratório entre dezembro de 2009 e junho de 2010. Durante esse período, a revisão de literatura forneceu as principais dimensões e conceitos que vieram constituir a primeira versão do quadro teórico. Nesse processo, no qual os dados foram sendo, gradativamente, cotejados e analisados, uma questão de pesquisa principal orientou toda a investigação.

## **1.2 QUESTÃO DE PESQUISA**

A questão de pesquisa que orientou esta investigação é definida por meio da seguinte proposição:

*Como conceber um programa de EAD que opere como um instrumento de emancipação socioeconômica de micro-empresários pobres, usuários de serviços microfinanceiros?*

Com o objetivo de responder à questão de pesquisa acima, este trabalho optou por subdividi-la em duas dimensões que irão contemplar duas perguntas de pesquisa. São elas:

1 - Como um programa de EAD com mediação tecnológica poderá prestar apoio aos serviços de microfinanças?

2 - Quais são os principais atributos de um programa de EAD crítica para microfinanças que não se limitem aos aspectos instrumentais da educação?

## **1.3 O CONTEXTO EMPÍRICO**

O município de Autazes está localizado próximo a Manaus, no Estado do Amazonas, reunindo um conjunto de características particulares bastante significativas para os objetivos deste trabalho de tese. Autazes foi o primeiro município brasileiro a receber um CB do Banco Postal, em 2002. Funcionários públicos municipais, aposentados, microempresários e a população em geral

começaram a realizar operações financeiras em pequenos estabelecimentos do varejo local, sem a necessidade de se deslocarem até a capital do Estado. O impulso econômico propiciado pelo acesso a esses serviços transformou significativamente a realidade socioeconômica do município. Todos os setores econômicos da localidade apresentaram, desde então, um expressivo crescimento (DINIZ et al., 2010). O acesso financeiro propiciado pela rede de CBs introduziu, também, novos artefatos tecnológicos baseados em TICs, desconhecidos anteriormente de grande parte da população local. Assim, o município, que até 2002 se encontrava relativamente isolado dos principais recursos trazidos pelo progresso econômico, em pouco tempo se viu exposto:

a) ao crédito bancário abundante e a outras modalidades de serviços financeiros;

b) aos novos artefatos tecnológicos, como cartões eletrônicos bancários, POS<sup>3</sup>, etc; e

c) a uma realidade desconhecida, sem a contrapartida do aporte de informações e outros suportes para auxiliar a população no manuseio e entendimento dos novos processos e recursos.

Como resultado desse fenômeno, muitas tensões e assimetrias sociais começaram a se evidenciar. Uma pequena parte da população, com acesso privilegiado a informações, conseguiu se beneficiar dessa nova situação e alavancar novas oportunidades. Porém o trabalhador pobre, com dificuldades históricas de acesso a recursos, experimentou um reforço na sua exclusão social, como, por exemplo, através da geração de cadastros negativos de crédito devido ao sobreendividamento financeiro.

Nesse contexto, a educação financeira poderá se constituir, em um instrumento valioso para ajudar no empoderamento dos pobres (MAYOUX, 2010). No entanto, se a educação financeira é uma importante pré-condição para a transformação desse processo, ela não é suficiente. Não será qualquer abordagem educacional que terá condições de viabilizar a transformação dessa realidade. Por exemplo, uma intervenção pontual para ajudar a população a operar os novos artefatos tecnológicos e processos financeiros terá um efeito limitado. Ou seja, uma

---

<sup>3</sup> *Point of Sale* – terminal para realizar transações eletrônicas como saques, pagamentos etc.

abordagem instrumental sobre as microfinanças pode representar somente o primeiro passo para superar as falhas de informação, que possibilite ao indivíduo pobre se livrar do sobreendividamento. Será preciso, assim, mais do que um programa de capacitação baseado na educação financeira para que a educação seja um instrumento duradouro de transformação social. Será necessário um programa de educação crítica que possa articular a construção da emancipação desses atores, visando superar a ideologia dominante e os diversos tipos de exclusão socioeconômica.

Adicionalmente, o município de Autazes é beneficiado, desde 2007, por um sistema de EAD via satélite, voltado à educação básica e à educação de jovens e adultos (EJA). Essa rede de EAD está presente no município através de várias escolas rurais e de uma escola urbana, possibilitando que se investigue as potencialidades e as limitações do modelo atual de EAD no que se refere à educação de adultos pobres. Esse sistema educacional recebeu amplo reconhecimento nacional e internacional por meio de destacadas premiações, dentre as quais o “WISE Award”, concedido pela “Qatar Foundation for Education, Science and Community Development”. O projeto foi escolhido, em 2009, como a mais relevante iniciativa mundial de educação apoiada por tecnologia, dentre 500 projetos de 90 países<sup>4</sup>.

#### **1.4 CONTRIBUIÇÕES**

Este trabalho de tese pretende, assim, realizar duas contribuições:

- A principal contribuição teórica que este trabalho de tese pretende realizar consiste na proposta de um quadro teórico que vise orientar a elaboração de novas teorias, modelos e investigações de EAD crítica, voltados à emancipação de microempresários pobres que fazem uso de sistemas de microfinanças;
- Esta tese pretende, adicionalmente, contribuir com uma proposta para a prática da EAD por meio de um modelo de uma EAD crítica,

---

<sup>4</sup> Disponível em: [http://en.wikipedia.org/wiki/World\\_Innovation\\_Summit\\_for\\_Education](http://en.wikipedia.org/wiki/World_Innovation_Summit_for_Education). Consultado em 20 de janeiro de 2011.

constituído por atributos provenientes da revisão de literatura e da investigação empírica realizadas.

### **1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO**

Este trabalho está organizado em sete capítulos, já incluída esta introdução, conforme a sequência a seguir.

O **capítulo 2** é dedicado à revisão de literatura e está organizado em quatro seções principais: a educação a distância; a educação de adultos; a educação crítica e a educação financeira. Quatro conceitos emergiram das teorias de EAD analisadas. Eles estarão reunidos em um quadro que procura sintetizar essa revisão. A partir desse ponto, esses conceitos serão re-interpretados por meio da influência das tradições do pensamento crítico, provenientes dos domínios da filosofia, sociologia, educação e comunicação.

O resultado dessa análise irá conduzir a revisão de conceitos em relação às outras três seções. Ao final da revisão de literatura será constituído um quadro teórico que irá funcionar como um núcleo central deste estudo.

O **capítulo 3** trata da abordagem teórica deste trabalho, onde se destaca o quadro teórico utilizado, que irá guiar a investigação empírica. O quadro teórico será formado por três dimensões. Esse quadro sofreu influências e alterações substantivas de informações provenientes do campo empírico de investigação, durante a realização dos estudos exploratórios e do estudo de caso.

O **capítulo 4** trata da metodologia de pesquisa, em que são explicitados os procedimentos investigativos e as escolhas metodológicas realizadas. Serão apresentados: o paradigma de pesquisa adotado; a questão de pesquisa principal; a estratégia de pesquisa empreendida, por meio de um estudo de caso instrumental; a descrição dos procedimentos metodológicos em relação aos dois estudos exploratórios realizados e em relação ao estudo de caso; a justificativa da escolha do município de Autazes para a realização do estudo de caso; os procedimentos de coleta e análise de dados e, por fim, os critérios de validação da metodologia.

O **capítulo 5** descreve os dois estudos exploratórios realizados no município de Autazes e as informações sobre o contexto social, econômico e histórico da região, além de analisar e discutir os dados empíricos que permitiram formar o quadro teórico para a realização do estudo de caso.

O **capítulo 6** é dedicado às análises e discussões dos resultados do estudo de caso. Ele foi estruturado em duas amplas seções. A primeira parte está organizada em função de seis macroconceitos. São realizadas as análises dos dados empíricos, seguidas por discussões teóricas e recomendações para cada um desses macroconceitos. Na segunda parte é respondida a questão de pesquisa, subdividida em duas perguntas.

Por fim, o **capítulo 7** apresenta as principais conclusões deste trabalho, nas quais serão destacadas as contribuições teóricas e práticas, as limitações do estudo e as sugestões para pesquisas futuras.

## **CAPÍTULO 2**

### **REVISÃO DE LITERATURA**

A revisão da literatura está organizada em quatro seções, conforme a seguinte divisão:

- a) Educação a Distância;
- b) Educação de Adultos;
- c) Educação Crítica; e
- d) Educação Financeira.

Descreverei a seguir cada uma dessas seções.

#### **2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Desde o início dos anos 1960, um corpo crescente de estudos acadêmicos tem buscado contribuir com o desenvolvimento teórico e de pesquisa no campo da EAD: Holmberg (1982, 1995, 2000, 2005); Moore (1973, 1990); Peters (1993, 2004); Garrison (1993, 2000); Evans e Nation (2003); Keegan, (1993); Amundsen (1993) e Jarvis (1993, 1999), dentre outros. A necessidade do estabelecimento de quadros teóricos para apoiar os estudos de educação a distância (EAD) tem sido reincidentemente apontada por esse seleto grupo de pesquisadores da área. Notadamente eles, em sua maioria, são oriundos da antiga área de EAD, ou seja, a educação por correspondência e a educação aberta – a área de EAD anterior ao advento das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Segundo Simonson (2003), a educação a distância é definida por quatro componentes principais:

- a) é mantida por uma instituição<sup>5</sup>;
- b) é caracterizada pela separação entre o professor e o aluno;
- c) é habilitada por sistemas de telecomunicações interativos; e
- d) permite o compartilhamento de recursos de aprendizagem entre os seus participantes.

---

<sup>5</sup> *Institution-based.*

Apesar da grande profusão de termos utilizados nos últimos anos, tentando definir esse fenômeno que sofreu grande influência das novas TICs<sup>6</sup>, esta tese adotou o termo “educação a distância”. Este termo guarda as características principais da definição tradicional de EAD, ou seja: a separação entre professores e estudantes onde a tecnologia (não importa qual) é utilizada para superar o *gap* de comunicação, servindo para reconstituir o vínculo educacional entre eles (Kanuka e Conrad, 2003).

Não é objetivo desta seção, como muitos dos autores dessas teorias propõem, discutir se a EAD se constitui na singularidade de uma nova disciplina, fechada em seus limites (HOLMBERG, 1995), ou mesmo se a EAD representa simplesmente um fenômeno que articula diversos conceitos oriundos de diferentes paradigmas das áreas de educação, administração de empresas e tecnologia. Esta abordagem teórica tem um propósito mais histórico do que filosófico, entendido como uma reflexão mais interessada em compreender o “tempo histórico” dessas teorias, do que em enfatizar os fatos e as decorrências do “tempo lógico” dos textos. Esta revisão se arrisca a explicar o fenômeno em estudo além ou por cima da intenção dos autores das teorias de EAD selecionadas - pois, diferentemente do que acontece na interpretação dogmática, não se pretende enfrentar a doutrina estudada para medir-se com ela, mas para se estabelecer, de certo modo, por sobre ela. (GOLDSCHMIDT, 1963).

Assim, esta análise procura concentrar-se na identificação dos principais conceitos que emanam das respectivas teorias, com a finalidade de estender as bases teóricas que apoiam as investigações sobre o tema EAD, como também contribuir com o estabelecimento de uma base conceitual para apoiar as investigações realizadas na área, tendo em vista permitir o avanço teórico e prático dos estudos ligados a essa área de investigação.

A revisão de literatura de EAD empreendida, não pretende classificar os diferentes estágios pelos quais a EAD tem se transformado devido ao desenvolvimento das TICs. Garrison (1985), por exemplo, sugere que se faça uso do termo “geração” para tratar da influência das novas tecnologias no âmbito da EAD. Garrison analisa o desenvolvimento da EAD a partir de três gerações (mídia

---

<sup>6</sup> Como, por exemplo, “aprendizagem mediada pela tecnologia”, “educação distribuída”, e-learning etc.

impressa, televisão e computadores). Por outro lado, Wang e Sun (2001) propuseram uma nova segmentação ao analisarem a educação de línguas a distância, baseada no uso de mídias tradicionais (mídia impressa, por exemplo) *vis-à-vis* o uso de mídias contemporâneas (Internet, por exemplo). Nesse sentido, eles classificaram o desenvolvimento da EAD em quatro diferentes gerações, sendo a última caracterizada pelo uso de ferramentas síncronas de interatividade por meio da Internet. De forma semelhante, Rumble (2001, p. 73) fala de quatro gerações.

Entre o início da década de 1960 e 1990, consolidaram-se alguns importantes alicerces teóricos da EAD, representados por destacados autores, relacionados no quadro a seguir.

<b>Autores</b>	<b>Teorias</b>	<b>Conceitos Centrais</b>	<b>Influência</b>
Peters (1983)	Teoria da educação a distância como a forma mais industrializada de educação	Sociedade industrial e pós-industrial	Sociologia e cultura
Moore (1973)	Teoria da distância transacional e da autonomia do estudante	Distância transacional (diálogo e estrutura); autonomia do estudante	Aprendizagem autônoma e independente
Holmberg (1983)	Teoria da conversação didática guiada	Conversação didática guiada; motivação; empatia; comunicação não-contígua; autonomia do estudante; comunicação interpessoal	Abordagem humanista da educação
Keegan (1986)	Teoria da reintegração dos atos de ensino e aprendizagem	Reintegração dos atos de ensino e aprendizagem; intersubjetividade	Pedagogia clássica
Garrison (Shale, Baynton) (1989)	Teoria da comunicação e do controle do estudante	Inseparabilidade da tecnologia; estratégias de colaboração; transação educacional; aprendizagem auto-dirigida	Teoria da comunicação e educação de adultos
Verduin e Clark (1991)	Teoria tridimensional da educação a distância	Diálogo, suporte e estrutura; competências; conteúdo	Educação de adulto e estruturas de conhecimento

Quadro 1 – Teorias de Educação a Distância<sup>7</sup>

Fonte: Adaptado de Amundsen (1993, p. 71)

<sup>7</sup> Utilizarei de forma indistinta os termos “aprendiz” (*learner*), “estudante” (*student*) e “aluno”. Porém, preferencialmente, empregarei “estudante”, pois etimologicamente refere-se a um indivíduo independente, que busca o conhecimento autonomamente, em contraposição a “aluno”, que deriva do latim *alumnus*, ou seja, “o indivíduo sem luz, que carece de um mestre ou professor para iluminar o seu caminho” (disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Aluno>. Acesso em 20 de novembro de 2009). Da mesma forma, o termo “aprendiz” carrega consigo uma tradição que tem sua origem nas corporações de ofício da Idade Média (disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Corpora%C3%A7%C3%B5es\\_de\\_of%C3%ADcio](http://pt.wikipedia.org/wiki/Corpora%C3%A7%C3%B5es_de_of%C3%ADcio). Acesso em 20 de novembro de 2009).

Amundsen (1993) realizou uma contribuição para os estudos relacionados à EAD ao identificar as principais teorias e seus autores e apresentar os principais conceitos, dimensões e variáveis encontradas em cada uma delas. É compreensível que a autora naquele momento (1993) estivesse interessada em propor um quadro com a evolução da teoria nessa área, tendo em vista que grande parte dos trabalhos acadêmicos e de pesquisa nesse campo concentrasse poucos esforços em alicerçar as investigações por meio de quadro teóricos claros e robustos. Em geral, as investigações possuíam um caráter eminentemente prático e aplicado. Amundsen propôs um quadro teórico no qual a aprendizagem é o principal eixo condutor para articular as outras dimensões (professor, aluno e conteúdo), no processo de ensino e aprendizagem. O fato de a autora dar ênfase à dimensão da aprendizagem dentro do processo educacional configura um rearranjo significativo nos papéis exercidos pelos professores e pelos estudantes: o professor torna-se um agente no processo de ensino e aprendizagem, não sendo mais o detentor absoluto do saber, mas um agente como outros. Da mesma forma, os estudantes ganham mais autonomia, não simplesmente pela flexibilidade dos processos constitutivos da EAD (flexibilidade de tempo e de espaço), mas, principalmente, porque as teorias educacionais baseadas no paradigma construtivista começam a ganhar mais e mais espaço nessa área, principalmente por meio da incorporação de elementos baseados nas teorias pioneiras de Wedemeyer (1971) e Vygotsky (1978), dentre outros. Essa mudança de eixo é destacada por Garrison (2000) como uma alteração das abordagens teóricas anteriores, mais voltadas para a descrição da estrutura da EAD (entendida como os diversos componentes que suportam a ação organizacional), em direção a abordagens que privilegiam o espaço transacional (concebido como as relações entre professores e estudantes realizadas a distância). Amundsen não foi pioneira nessa investigação, porém vale destacar que:

a) seu trabalho de análise da evolução das teorias de EAD e sua síntese teórica são citados com frequência por pesquisadores interessados em abordar as teorias de EAD. Isso decorre seja da qualidade de sua reflexão, seja da ausência de trabalhos similares no segmento;

b) o destaque da aprendizagem dentro do modelo teórico proposto é uma tendência que, desde a década de 1990, mais e mais ganhou destaque e aceitação no segmento. O avanço das novas TICs tem tornado obsoleto o uso do termo EAD, pois cada vez mais os processos de ensino mediados por tecnologia podem ocorrer

a qualquer tempo e em qualquer lugar. Em geral, esse fenômeno é associado ao termo “ubiquidade”. O aluno não precisa estar “distante” para realizar seus estudos. Pode estar dentro da própria instituição de ensino (fora de uma sala de aula convencional), porém utilizando tecnologias educacionais para realizar seus estudos. Assim, gradativamente a tecnologia é tratada unicamente como um meio pelo qual os processos educacionais se realizam. Nesse sentido, todo o debate em torno da EAD como uma nova área de estudos, ou uma nova disciplina destacada da área de educação, é esmaecido pelo desenvolvimento das TICs. Ou seja, o que importa é a “educação”, pois os meios (a tecnologia dentre eles) estão a serviço dos fins educacionais.

Este estudo procurou realizar, inicialmente, uma revisão da literatura em torno do termo EAD, com o objetivo de identificar as teorias que dão suporte aos estudos de ordem prática nessa área. Como o termo compreende uma faixa muito ampla e imprecisa de iniciativas que têm origem nos primórdios da EAD por correspondência e pelo fato de haver um interesse deliberado em refletir sobre as práticas atuais de EAD que utilizam as novas TICs, optou-se por realizar o seguinte recorte: mapear as principais teorias de EAD baseadas em artigos, teses, relatórios, entre outros documentos, relacionados aos seguintes termos: “educação a distância”, “tecnologia” e “teoria”. Foram utilizadas as seguintes bases de dados como fontes de pesquisa: EBSCO, PROQUEST, ERIC e Google Scholar. Nas três primeiras fontes, tomou-se como premissa que as buscas pelos documentos retornassem somente textos integrais em inglês. No Quadro 2 são apresentados os resultados da pesquisa realizada entre 16/10/2009 e 29/10/2009.

<b>Base de Dados</b>	<b>Número de Documentos</b>
EBSCO	386 documentos
PROQUEST	159 documentos
ERIC	204 documentos
GOOGLE SCHOLAR	35.900 referências (todos os tipos de documentos)

Quadro 2 – Quantidade de Documentos por Base de Dados

Fonte: Elaborado pelo autor

A título de exemplo, as primeiras dez referências retornadas pelo Google Scholar e, respectivamente, o número de suas citações (o que evidencia a

relevância dos trabalhos) a cada um desses documentos estão indicados no Quadro 3.

Frequência das Citações	Referências Bibliográficas
1876	MG Moore, G Kearsley - Belmont, CA, 1996 - itdl.org - Distance education: A systems view
1190	D Keegan, 1994 - Foundations of distance education
951	AW Bates, T Bates, 2005 - Technology, e-learning and distance education
605	B Holmberg, 1995 - Theory and practice of distance education
611	D Jonassen, M Davidson, M Collins, J ... - American journal of distance education, 1995 - Constructivism and computer-mediated communication in distance education
462	MG Moore - Handbook of distance education, 2007 - Theory of transactional distance
202	M Beaudoin - American Journal of Distance Education, 1990 - The instructor's changing role in distance education
198	R Garrison - International Review of Research in Open and Distance Learning, 2000 - Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to Transactional Issues.
144	D Keegan, 1993 - Theoretical principles of distance education
131	MG Moore, WG Anderson, 2004 - Handbook of distance education

Quadro 3 – Frequência de Citações das Referências Bibliográficas de EAD

Fonte: Elaborado pelo autor

Interessante notar que, das onze referências do Quadro 3, seis delas, representadas por quatro autores (Keegan, Holmberg, Garrison e Moore), fazem parte do estudo de Amundsen, no qual esses autores propõem novas teorias de EAD. Nas bases de dados do EBSCO, PROQUEST e ERIC, não foi realizado nenhum levantamento quantitativo para saber quantos desses documentos utilizam um suporte conceitual baseado explicitamente em determinada teoria (seja de EAD, seja de educação de forma geral ou mesmo qualquer outra). Porém, após a análise de uma amostra de 50 documentos, verificou-se baixíssima ocorrência de quadros conceituais, contendo explicitamente uma teoria para dar suporte às análises empreendidas. Infelizmente isso não é nenhuma surpresa, tendo em vista a escassez de referenciais teóricos para apoiar as investigações de ordem prática, como já relatou Holmberg (1990), Keegan (1993), Minnis (1985) e, mais recentemente, Rogers et al. (2009), Gokool-Ramdoe (2008), Guri-Rosenblit (2009); Lee, Driscoll e Nelson (2004); Ritzhaupt et al. (2010); Zawacki-Richter et al. (2009); Zawacki-Richter (2009).

De acordo com Minnis (1985), a vasta maioria das investigações nessa área possui uma natureza unicamente descritiva, nas quais as pesquisas possuem “um viés a-histórico e/ou ateuórico, ignorando a necessidade de uma construção teórica”. Em duas recentes publicações, Zawacki-Richter (2009) e Zawacki-Richter et al. (2009) mostraram o amplo mapeamento das principais áreas de pesquisa em EAD nos cinco principais periódicos acadêmicos do segmento (695 publicações); também analisaram os mais proeminentes estudos anteriores, entre 2000 e 2008, que investigaram as áreas de pesquisa em EAD e seus respectivos métodos. Entre seus resultados, encontra-se a confirmação de que as pesquisas a respeito de teorias e modelos são um dos mais relevantes temas que deveriam merecer atenção da comunidade científica nesse setor; porém, contrariamente, é um dos assuntos menos estudados, sendo responsável pela escassez de modelos teóricos e pela disseminação de publicações meramente descritivas.

### **2.1.1 Teorizando na Área da EAD**

O que é teoria para os autores das seis principais teorias de EAD?

Segundo Holmberg (1995), as teorias voltadas para a pesquisa implicam em “um ordenamento sistemático de ideias sobre o fenômeno de nosso campo de investigação”. Elas podem ser de dois tipos:

- a) relativas ao entendimento;
- b) relativas à explanação e à predição.

Para Holmberg, a sua teoria é a de segundo tipo e as teorias propostas por Moore e Peters são do primeiro tipo (BERNATH; VIDAL, 2007).

As investigações teóricas, em geral, filiam-se a dois grandes paradigmas (GUBA; LINCOLN, 1994). No primeiro, o pesquisador está inserido na realidade que está sendo investigada, é influenciado pela realidade, interagindo com os fenômenos, em diferentes graus e de diversas formas. Sua interpretação da realidade está baseada em conhecimentos que serão formados em sua inserção no ambiente investigado e a partir dele. As grandes escolas teóricas que estão filiadas a esse paradigma são o construtivismo e o interpretativismo, dentre outras. O segundo paradigma procura identificar padrões estáveis, propriedades estruturais dos fenômenos que emanam da realidade. Ao propor hipóteses sujeitas à verificação e ao teste empírico dos fenômenos, o pesquisador pretende construir gradativamente um entendimento baseado na confirmação (ou na refutação) de suas hipóteses. A identificação de padrões regulares dos fenômenos possibilita-lhe realizar predições e previsões sobre a realidade. As escolas teóricas que estão filiadas a esse paradigma são a positivista e a pós-positivista, dentre outras.

Holmberg, baseado em Popper, afirma que uma teoria com objetivos de explanação e predição pode ser baseada na geração de hipóteses; pode, também, ter elementos descritivos, preditivos ou exploratórios. O objetivo do teórico, nesse sentido:

é encontrar teorias explanatórias (se possível, teorias explanatórias verdadeiras); ou seja, teorias que descrevam certas propriedades estruturais do mundo, e que nos permitam deduzir, com a ajuda de certas condições iniciais, os efeitos a serem explicados. (POPPER, 1980, p. 61 Apud HOLMBERG, 1995).

Apesar da afirmação de Holmberg sobre Peters, de que a teoria deste último é relativa ao entendimento, o próprio Peters afirma que a compreensão da realidade deve estar sujeita à verificação ou observação. Segundo Peters (BERNATH; VIDAL, 2007, p. 427):

entre as possíveis funções das teorias pode-se afirmar que elas são, basicamente, descritivas, analíticas ou exploratórias, assim como, em certa medida, elas também assumem um caráter, preditivo e inerentemente prescritivo. Uma teoria é uma unidade de conhecimento que compreende fatos, premissas e hipóteses. Tal unidade revela como os fatos podem estar subordinados a princípios gerais ou leis e como eles se relacionam entre si. Um teoria científica deve ser consistente com os fatos, caso contrário será mera ficção. As teorias são passíveis de serem verificadas por experimentos ou por observação metodológica.

A teoria para Moore pode ser representada, como ele mesmo sugeriu (BERNATH; VIDAL, 2007), pela imagem de um mapa:

um mapa sintetiza aquilo que é conhecido e revela aquilo que ainda é desconhecido. O principal valor de uma teoria é o conhecimento daquilo que é conhecido para nós, pessoas que aspiram à pesquisa, na medida em que a teoria indica áreas para futura exploração, para futura investigação [...] A teoria pode ser o resultado de uma extensiva revisão da literatura ou, em certos casos, pode se referir a uma síntese que ganhou notoriedade ao longo dos anos [...].

Moore não explicita, assim, qual é o conjunto de condições e premissas necessárias para o pesquisador realizar a apreensão e compreensão da realidade. Ou seja, quais são as condições determinantes que possibilitam ao pesquisador capturar os fenômenos investigados? A investigação sobre a realidade pode ser construída gradativamente pela imersão do pesquisador nos fenômenos estudados? As possibilidades do conhecimento estão relacionadas à verificação e à refutação de hipóteses e a procedimentos sujeitos ao teste empírico? Os conhecimentos já adquiridos (as regiões identificadas no mapa de Moore) são um aglomerado de fatos ou podem possibilitar a identificação de princípios ou leis que determinam os fenômenos? Moore parece somente considerar a teoria como um corpo de conhecimentos estabelecidos, que se constitui e que se aperfeiçoa ao longo do tempo, em vez de refletir sobre as condições e os limites relativos ao ato do conhecimento.

Segundo Keegan (1983): “Uma teoria em EAD firmemente constituída será aquela que fornecerá a pedra de toque para suportar as decisões – políticas, financeiras, educacionais, sociais – que, quando tiverem de ser tomadas, o serão com confiança”. A visão de Keegan, nesse sentido, está orientada para a ação. A teoria deve orientar as melhores decisões. Essa visão essencialmente pragmática da teoria parece se interessar predominantemente pela constituição de um corpo de conhecimentos que possibilite prescrever as melhores direções e decisões a serem

tomadas. A visão de Keegan carece, assim como a de Moore, de uma explicitação mais detalhada das condições e possibilidades do conhecimento. O que significa uma teoria “firmemente constituída”? São hipóteses que resistiram mais firmemente à refutação ao longo do tempo? São conhecimentos sedimentados e consagrados por um grupo de teóricos? Existe compatibilidade entre conhecimentos com finalidade tão distintas, como: conhecimentos sobre decisões financeiras voltadas para o lucro e conhecimentos orientados para iniciativas de caráter não lucrativo? Existe incompatibilidade entre tais conhecimentos ou a teoria carrega a noção de neutralidade? Ou seja, pode servir para propósitos antagonistas?

Garrison (2000) vale-se de uma citação de McMillan e Schumacher (1984, p. 11) para explicitar seu entendimento sobre o que é teoria: “a definição básica de que a teoria é ‘uma explanação, um relato sistemático das relações entre os fenômenos’”. Garrison afirma que:

a teoria é uma coerente e sistemática ordenação de ideias, conceitos e modelos, com o objetivo de construção de significados para explicar, interpretar e moldar a prática. A teoria pode fornecer uma perspectiva que reduz a complexidade, sugerindo a sua generalização.

No processo de compreensão dessa realidade complexa, da qual emanam fenômenos em direção a um processo de generalização e redução da complexidade, Garrison propõe que a teoria possa orientar a prática por meio da articulação de constructos conceituais derivados da realidade:

o corpo organizado de conhecimento que chamamos de teoria é uma constelação abstrata e parcimoniosa de constructos articulados com o propósito expresso de compreender e orientar a prática. A teoria pode ter diferente número de formas [...]; estruturas, modelos e conceitos são considerados elementos importantes da teoria e, em alguns casos, são sinônimos dela. Um referencial teórico constitui um amplo conjunto de pressupostos paradigmáticos que fornece os elementos da teoria, mas sem o detalhe e abrangência (nuances) de uma teoria completa. Um modelo é uma forma menos abstrata de uma teoria e representa relações estruturais entre os conceitos-chave. É uma réplica e, frequentemente, fornece a simplicidade visual que pode ser apreendida num rápido olhar. No entanto, por si só, pode não ter a riqueza da explicação inerente a uma teoria. Finalmente, os conceitos são os blocos de uma teoria, que evoluem a partir de ideias geradas da experiência direta. Dessa forma, eles são menos abstratos e não têm a coerência de um quadro conceitual, de um modelo ou de uma teoria. (GARRISON, 2000, p. 3).

A articulação de quadro teórico, modelos e conceitos gerados a partir da experiência direta com a realidade é o principal papel da teoria, enquanto um corpo de conhecimento que orientará a prática da EAD. Teoria e prática tornam-se indissociavelmente ligadas para permitir uma compreensão dos fenômenos estudados.

a boa teoria revelará as áreas de investigação e sugerirá hipóteses potenciais para o estudo contínuo e o desenvolvimento de uma fundamentação teórica de um campo de estudos. Esta necessidade de um desenvolvimento teórico continuado é um desafio particular para a EAD, tendo em vista a rápida evolução das tecnologias e métodos. Novas descrições e interpretações são ditadas pela evolução das práticas do campo de pesquisa. Neste sentido, a teoria e a prática estão indissociavelmente ligadas e a ação racional torna-se uma ação que é baseada na teoria. (GARRISON, 2000).

### **2.1.2 Outras Abordagens Teóricas em EAD**

Durante o processo de pesquisa e elaboração, diversos trabalhos contendo propostas teóricas sobre a EAD foram identificados, além das seis teorias já mencionadas. Tais trabalhos teóricos nem sempre propunham uma teoria completa e acabada. No entanto, na maioria das vezes, realizaram importantes contribuições teóricas para a área: seja pela reflexão a respeito de um tema central que afeta a compreensão teórica desse fenômeno, como é o caso de Wedemeyer nos anos 1960; seja pela proposta de hipóteses, conceitos ou dimensões para compreender o fenômeno da EAD como um todo ou parte dele. Alguns autores citados (HOLMBERG, 1995; GARRISON, 2000) já estão contidos neste estudo, porém foram relacionados no Quadro 4, pois propuseram uma reflexão teórica parcial, não tão abrangente como as aqui analisadas, ou mesmo porque fizeram propostas que se sobrepõem parcialmente às propostas aqui estudadas. O modelo *Comunidade de Inquirição* será tratado mais à frente em uma seção dedicada à revisão desse modelo.

Como exemplo, cito uma referência ao trabalho de Wedemeyer realizada por Garrison (2000):

Wedemeyer rompeu com o conceito de estudo por correspondência e preferiu se concentrar no processo de aprendizagem independente. Ao fazê-lo, observou que uma filosofia particular de ensino e aprendizagem geralmente está por trás dos conceitos de estudo independente e de aprendizagem autônoma. Estava claro que esta não era mera mudança de terminologia. O foco sobre os pressupostos pedagógicos do estudo independente foi uma mudança

no mundo do estudo por correspondência, dominado pelas preocupações organizacionais e administrativas, em direção a questões educativas sobre a aprendizagem à distância.

O Quadro 4 é um resumo de alguns autores cujas propostas teóricas destacaram-se na revisão de literatura; eles serão citados mais à frente, em diferentes seções, na revisão de conceitos, como o de distância, de educação de adultos, de autonomia etc. Porém em nenhum momento me dedicarei a aprofundar suas abordagens teóricas.

<b>Autores</b>	<b>Teorias e Abordagens</b>
Charles Wedemeyer (1960, 1961 e 1971)	Estudo ou aprendizagem independente; abordagem humanista; andragogia
David Harris (1987)	abertura ( <i>openess</i> ) e fechamento ( <i>closure</i> ) na EAD
Evans & Nation	Abordagem sociológica baseada em Giddens
France Henri (1992)	Aprendizagem colaborativa; comunicação mediada por computadores
Farhad Saba (1989)	Teoria de EAD baseada na teoria de sistemas
Garrison, Anderson, e Archer (2000)	O modelo de comunidade de inquirição ( <i>inquiry</i> )
H. D. Perraton (1981)	Focado na necessidade de expandir a educação e com a importância do diálogo
J. R. Minnis (1985)	Etnografia, estudo de caso e <i>grounded theory</i>
John A. Bääth (1979)	Investigações sobre teorias clássicas de educação e psicologia (Skinner e Rogers) e realização de teste de hipóteses sobre várias premissas de EAD
Greville Rumble (1986)	Abordagens organizacionais e de gestão
Börje Holmberg (1991)	Abordagem baseada na empatia
Rudolf Manfred Delling (1966)	EAD como um sistema multidimensional de aprendizagem e de processos de comunicação
Kevin Smith (1983)	Abordagem <i>dual-mode</i>
David Sewart (1981)	Estudos em aprendizagem a distância e ensino a distância

Quadro 4 – Outros Autores de EAD, suas Teorias e Abordagens

Fonte: Elaborado pelo autor

### 2.1.3 A Sociedade Industrial e Pós-Industrial

Only “industrial man” was able and willing to study at a distance, in the same way as “post-industrial man” is able and willing to study in online learning. (BERNATH; VIDAL, 2007, p. 434).

Existe um elemento comum e central entre todas as seis teorias de EAD selecionadas. Ele pode ser descrito como o fenômeno da “educação industrializada”, que é o nome dado a uma das teorias de EAD, proposta por Otto Peters em 1968 (PETERS, 1989). Existe bastante controvérsia se ele algum dia propôs uma teoria ou simplesmente apresentou uma análise a respeito da EAD, na qual destacou os elementos constitutivos do contexto a partir do qual essa prática está inserida. De todo modo, a ênfase dada por Peters à influência dos processos industriais na educação, resultando na criação de um novo subconjunto de práticas incorporado pela EAD, certamente está presente nas demais teorias. Estou chamando aqui de “contexto” ou de “condições dadas” os componentes formadores e estruturais da sociedade, que afetam as instituições e os indivíduos. Nesse sentido, o contexto ao qual me refiro é representado por um conjunto de componentes derivados das condições econômicas, sociais e históricas que afetam e suportam os fenômenos estudados. Não é meu intuito nesta seção discutir o binômio determinismo-emancipação do sujeito, mas simplesmente apontar que um conjunto de forças ou “condições dadas” – econômicas, sociais e históricas – atua significativamente sobre determinados fenômenos e manifestações, os quais estou propondo investigar. Segundo Evans e Nation (2003, p. 789): “Uma leitura atenta de suas publicações [de Otto Peters] revela, acima de tudo, que qualquer entendimento dos esforços educacionais exige uma reflexão profunda dos contextos cultural, econômico e político em que ocorrem”.

Todas as teorias em análise consideram que a EAD tem de ser tratada como um fenômeno que emerge das condições socioeconômicas típicas do século XX. Nesse sentido, os elementos centrais da sociedade industrial, como o uso extensivo da tecnologia, a produção em massa, a racionalização dos processos organizacionais, a padronização da produção, a divisão do trabalho e a geração de economias de escala, dentre outros, estão presentes também na área educacional.

O estudo a distância é um método racional de conhecimento que envolve a divisão do trabalho, como resultado da aplicação dos

princípios de organização industrial, bem como o uso extensivo de tecnologia, facilitando a reprodução da atividade de ensino objetiva, permitindo que um grande número de estudantes participem em estudos da universidade simultaneamente, independentemente do seu local de residência ou de trabalho. (SABA, 2003, p. 125).

Peters teve o mérito e o pioneirismo de descrever a EAD como um conjunto de práticas que incorporou os processos tipicamente industriais. Nesse sentido, ocorre profunda mudança em uma área marcada pela tradição e longevidade. A área de educação e sua longa tradição institucional, oriunda das correntes escolásticas da Idade Média, praticamente não sofreram alterações desde sua constituição (PETERS, 2004). O saber, o ensino e a aprendizagem, acolhidos tradicionalmente dentro das antigas universidades europeias, com a indissociável presença da Igreja e da religião, desenvolveram-se de forma relativamente linear ao longo dos anos. Dentro dessa perspectiva, a EAD representa uma mudança substantiva nos processos tradicionais da área de educação, ao incorporar as mudanças tecnológicas características do mundo industrial.

Peters menciona frequentemente uma linha divisória entre aquilo que ele denomina “o paradigma industrial” e um novo paradigma denominado “pós-industrial”, também chamado por ele de “modelo pós-moderno”. O paradigma industrial está relacionado a determinado modo de produção, representado pelos processos manufatureiros originados a partir da Revolução Industrial, e ganhou novo impulso com o advento do modelo burocrático (Max Weber), com a teoria da administração científica (Taylor) e com a teoria administrativa (Fayol). Claramente, Peters constrói sua análise apoiada em modelos consagrados da administração, como os citados, cuja fonte de pesquisa recai sobre os estudos organizacionais. Se, por um lado, o modelo de EAD está inserido no paradigma industrial, qual é o significado do modelo pós-industrial?

Segundo Saba (2003, p. 12):

a educação a distância, considerada na era pós-industrial e pós-moderna, pode ser definida como um sistema de ensino e aprendizagem complexo, hierárquico, não linear, dinâmico, auto-organizado, com objetivos claros e bem determinados.

Essa mudança “poderia ser mais bem referida como uma mudança de valores” (SABA, 2003). Conforme observou Peters: “A consequência dessa mudança é que o eu pós-moderno possui um comportamento que não corresponde mais à EAD em seu caráter industrial” (SABA, 2003, p. 124). Houve, de fato,

profunda mudança estrutural nos valores, que permite ao eu moderno ser reconhecido diferentemente do eu pós-moderno. Segundo Evans e Nation (2003, p. 785), essa passagem para a pós-modernidade ou modernidade tardia resultou na manifestação de novas formas de educação: “Nesse contexto, diversas formas de educação têm sido geradas, em maior ou menor grau, tais como a aprendizagem aberta, a aprendizagem flexível, o *fleximode*, o campus aberto ou o campus virtual.

A noção de EAD originada no contexto da sociedade industrial está associada às tradicionais práticas de EAD por correspondência. Com elas, um novo *modus operandi* permitiu reproduzir em escala as consagradas práticas de ensino e aprendizagem ocorridas em sala de aula. A flexibilidade desse novo formato gerou, como é bem conhecido, significativa flexibilidade nas relações de ensino e aprendizagem, principalmente associadas ao binômio flexibilidade de tempo e espaço. Como decorrência desse fenômeno, um novo modelo de EAD surgiu, tendo como uma de suas premissas a geração de economias de escala, devido à padronização de seus processos de produção e distribuição. A inovação teórica ocorrida a partir da introdução do conceito de “educação industrializada” consolidou um modelo baseado em diversas iniciativas e práticas, que gradativamente disseminou-se no setor. A British Open University, no início dos anos 1970, tornou-se uma referência relevante no segmento de educação aberta e a distância, inspirando muitas outras importantes iniciativas no mundo (MEIRELLES; MAIA 2002).

Com o desenvolvimento das novas TICs e sua gradativa incorporação nos processos educacionais, o modelo de educação industrializada ganhou novos contornos. Como alguns teóricos afirmam (BELL, 1973; CASTELLS, 1996; TOURAINE, 1969), o advento de um modelo denominado pós-industrial está apoiado em transformações significativas, decorrentes de um novo modo de produção baseado em serviços, segundo Touraine e Bell ou, também, baseado em informações, segundo Castells. Alain Touraine e Daniel Bell são os reconhecidos precursores dos estudos sociológicos que resultaram na descrição e análise de um novo sistema dominante em substituição à sociedade industrial. Em *The Coming of Post-Industrial Society* (BELL, 1973), o autor descreveu “um novo tipo de sociedade – a sociedade pós-industrial”. Ele argumentou que o pós-industrialismo seria orientado pela informação e pelos serviços. Bell também argumentou que a sociedade pós-industrial substituiria a sociedade industrial como um sistema

dominante. Segundo Bell, essa nova sociedade, caracterizada pelo predomínio de elementos imateriais (conhecimento e informação), representa uma alteração substancial em relação à estrutura da sociedade industrial anterior. Bell enfatizou que as mudanças para a sociedade pós-industrial não são apenas relativas às estruturas sociais e econômicas.

os valores e normas dentro da sociedade pós-industrial sofreram alterações. Racionalidade e eficiência tornaram-se os valores fundamentais dentro da sociedade pós-industrial. (BELL, 1973).

Castells (2010) introduziu os conceitos de “espaço de fluxos”, substância material e substância imaterial das redes globais de informação, utilizados para a coordenação da economia em tempo real e a longa distância. Segundo o autor, o termo mais apropriado para descrever essa nova fase da sociedade deve ser “sociedade informacional”, em vez de sociedade pós-industrial: pois uma sociedade baseada no conhecimento não é simplesmente uma sociedade pós-industrial. De acordo com Castells, abre-se uma nova era histórica, um novo modo de desenvolvimento, que não é mais pós-industrial, no sentido comparativo entre a sociedade industrial e a pós-agrária. Nesse sentido, a sociedade informacional é o resultado de um modo de desenvolvimento no fluxo da informação, tornando-se esse um termo mais adequado. Castells cunha o termo “informacionalismo” para descrever esse novo fenômeno característico da sociedade informacional.

A transição entre a sociedade industrial e a pós-industrial também é tratada pelos teóricos da EAD como uma transição entre a era moderna e a pós-moderna. Praticamente todos os autores estudados utilizam ambos os termos de forma indistinta. Saba fala em eu moderno e eu pós-moderno, muito provavelmente influenciado pelos estudos de Giddens sobre a modernidade tardia ou alta modernidade (*high modernity*). Os teóricos da EAD utilizam indistintamente o termo pós-moderno, incorrendo, assim, em algumas incoerências.

Uma boa forma de precisar o entendimento desse termo é recorrer ao filósofo Jean-François Lyotard (1979), considerado importante teórico a abordar esse assunto na área da filosofia. Lyotard realiza sua crítica principalmente à teoria representada pela Escola de Frankfurt. Em seu entendimento, o mundo contemporâneo é dominado pelas relações econômicas, cujo principal ícone é representado pela mercadoria. O processo de mercantilização das relações sociais esgota as possibilidades de emancipação do sujeito. O mundo pós-moderno é

marcado por um processo de desencantamento em todas as suas esferas, sociais, culturais e políticas.

Para os propósitos desta revisão de literatura, interessa destacar o contra-argumento realizado por Habermas (1984, 1990) em relação a Lyotard. Habermas se contrapõe a Lyotard, destacando que os fenômenos que caracterizam a denominada pós-modernidade estão sujeitos às mesmas condições e características que definem a Era Moderna, como os processos de racionalização instrumental que habitam o mundo dos sistemas, sujeitos aos interesses econômicos e às relações de poder. Nesse sentido, falar em pós-modernidade é um contrassenso, pois não existe um esgotamento dos princípios que caracterizam a Era Moderna, mas simplesmente uma exacerbação de alguns fenômenos no mesmo paradigma. Segundo Habermas, esses fenômenos devem ser tratados como manifestações de uma modernidade tardia. Assim, para fins desta revisão de literatura, utilizarei o termo “modernidade tardia”<sup>8</sup> ao analisar a EAD, como faz Jarvis (1993), importante teórico da EAD. De forma similar, Evans e Nation argumentam que a EAD é um produto da modernidade e também utilizam a expressão “modernidade tardia”.

Segundo Giddens (1990, p. 18), a modernidade tardia é caracterizada por três aspectos principais:

- a) separação entre o tempo e o espaço;
- b) desenvolvimento de mecanismos de desencaixe ou desconexão (*disembedded mechanisms*);
- c) apropriação reflexiva do conhecimento.

A análise de Jarvis (1993) sobre o trabalho de Giddens a respeito da modernidade tardia explica o significado desses aspectos:

na modernidade tardia a localidade é influenciada por fenômenos sociais totalmente distantes da realidade local, [...] o desenvolvimento de mecanismos de desencaixe refere-se à remoção das relações sociais dos contextos locais de interação, que os reestruturam através do tempo e do espaço, permitindo que a globalização possa ocorrer; [...] a apropriação reflexiva do conhecimento é caracterizada pela mudança constante, como se cada elemento da sociedade visasse responder às forças da mudança.

---

<sup>8</sup> Será utilizada de forma intercambiável a expressão “sociedade pós-industrial”.

A sociedade torna-se muito mais complexa. Quantidades imensas de informações atingem as pessoas, modificando suas relações, caracterizadas por vínculos sociais localmente constituídos. Ainda Segundo Giddens (1991, p. 2):

uma das características distintivas da modernidade, na verdade, é uma interconexão crescente entre os dois “extremos” da extensionalidade e intencionalidade: influências globalizantes por um lado e disposições pessoais de outro. [...] o surgimento de novos mecanismos de autoidentidade que são moldados pelas instituições da modernidade.

A clássica dicotomia de Giddens (1984) entre estrutura e agência em sua teoria da estruturação emerge a partir de sua análise dos fenômenos característicos da modernidade tardia.

Considerando que a EAD sofreu forte influência originada nos processos industriais descritos por Peters, considerando também que um novo conjunto de fenômenos, oriundos das transformações socioeconômicas da modernidade tardia e da sociedade informacional, continua a recorrentemente transformá-la, é preciso analisar os componentes derivados dessas transformações, que são tratados em estudos que ultrapassam em muito as áreas de educação ou de administração de empresas, que tradicionalmente costumam conduzir os estudos relativos à área de EAD. Para que haja um avanço teórico nos estudos sobre EAD, é imperativo que se analise os fenômenos constitutivos da EAD, para além das fronteiras que demarcam os estudos a respeito das áreas de educação, psicologia ou administração de empresas.

Poucos esforços têm sido realizados com o propósito de fazer avançar as investigações teóricas sobre os pilares conceituais da EAD, que quase sempre são dedicados a um pequeno grupo de teóricos, como esses já citados anteriormente. No entanto, algum consenso tem sido atingido, principalmente nesse círculo de teóricos. Cabe, a partir de agora, aprofundar ainda mais essas análises, relacionando-as às com as áreas de filosofia, sociologia, educação e comunicação, para investigar as bases que orientam e influenciam os principais conceitos que guiam a EAD.

Se, por um lado, o conceito de educação industrializada é quase uma unanimidade entre as teorias de EAD, ainda falta investigar outros conceitos derivados dessa macroanálise, como os conceitos de distância, comunicação e autonomia. A teoria da educação industrializada permitiu compreender como os

novos fenômenos, sobretudo organizacionais, estão sujeitos a um conjunto de novas condições e perspectivas, representadas pelo paradigma industrial e informacional. As análises mais profundas e compreensivas sobre esses fenômenos certamente ultrapassam os limites da teoria sobre EAD. Assim, é imperativo inserir a EAD em um debate no qual seus conceitos centrais possam ser ampliados por uma discussão que poderá estender os limites teóricos originalmente propostos.

#### **2.1.4 O Conceito de Distância**

Esta seção irá tratar do conceito de distância, primeiramente, por meio da apresentação do debate desse conceito dentro dos domínios das teorias de EAD. Posteriormente, serão dedicadas três subseções para tratar das relações desse conceito com a teoria da estruturação de Giddens (1984), assim como apresentar os conceitos principais dessa teoria. Ao final, será realizada uma síntese desta seção e será apresentado um quadro destacando as estratégias propostas pelos teóricos da EAD para superar a distância.

#### **O conceito de distância nas teorias de EAD**

[...] o estudo da EAD no século 20 esteve concentrado principalmente nas restrições impostas pela distância e pelas abordagens cujo objetivo era superar as restrições geográficas, através de estratégias organizacionais, tais como a produção em massa e a entrega de pacotes de aprendizagem. (GARRISON, 2000, p. 2).

O conceito de distância é central em todas as teorias comparadas. Nesta seção, interessará apresentar as inter-relações resultantes da visão particular de cada teoria a respeito desse conceito central.

Todas as teorias estudadas incorporam elementos da teoria da “sociedade industrial” e da “sociedade pós-industrial”, elaboradas a partir das análises de Peters (1989). Todas elas compartilham a mesma visão a respeito das características organizacionais das instituições de EAD, presentes naquela abordagem. Ou seja, em relação à educação como um serviço que está inserido no contexto da sociedade industrial, destacam-se as características baseadas na massificação e padronização dos processos de produção e distribuição e na geração de economias de escala, dentre outras. Em relação à educação como um serviço da sociedade pós-industrial, destacam-se as características baseadas nas relações mais

individualizadas dentro dos processos de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais descentralizadas (AMUNDSEN, 1993).

Peters (1983) está interessado em analisar a dimensão organizacional e os respectivos processos de produção da sociedade industrial e pós-industrial que afetam a educação. Na abordagem da sociedade industrial, a distância é tratada pela perspectiva organizacional das novas instituições de ensino. Nesse modelo, a predominância dos processos de produção se sobrepõe aos interesses dos indivíduos que estão sujeitos a esses processos. A relação desumanizada entre professores, estudantes e conteúdos é uma característica da sociedade industrializada, analisada por Peters. As relações impessoais e padronizadas ganham relevo. No contexto da sociedade industrial, os processos educacionais estão próximos da linha de produção e montagem, caracterizados pelo modelo fordista de manufatura. Segundo esse modelo, a distância geográfica não é o principal eixo condutor de seus processos. Os determinantes que estruturam as novas práticas organizacionais são representados pelo modo de produção da sociedade industrial. A distância entre professores e estudantes é vista como uma oportunidade para a instituição de ensino atingir uma massa de estudantes distribuídos geograficamente. Nesse contexto, os processos de produção em série visam atender as características representadas por um tipo de educação padronizada e massificada.

Já na perspectiva pós-industrial, Peters (1983) trata a distância como uma barreira que pode ser vencida por tecnologias mais individualizadas e estruturas descentralizadas de decisão. Os processos entre os agentes educacionais<sup>9</sup> podem ser reaproximados, tornando as relações mais humanizadas. Essa reaproximação possibilitada pelas tecnologias também é tratada por Keegan (1993) como a reintegração dos atos de ensino e aprendizagem, ou seja, a distância geográfica entre professores, estudantes e conteúdos na sociedade pós-industrial tende gradativamente a ser vencida por processos tecnológicos cada vez mais sofisticados, até o ponto em que a noção de distância começa a desaparecer das análises entre os teóricos mais recentes (GARRISON; ANDERSON; ARCHER,

---

<sup>9</sup> Nesta tese será utilizado o termo “agentes educacionais” para designar os indivíduos que desempenham papéis no processo educacional a distância, tais como o professor, o mediador local, o mediador externo e os estudantes.

2000), pois o predomínio das relações de ensino e aprendizagem, *vis-à-vis* a distância entre eles, torna irrelevante a distância física entre os agentes. As tecnologias, nesse sentido, permitem o resgate das relações de ensino e aprendizagem presenciais, pois os agentes podem interagir entre si, colaborar, compartilhar etc.. Novos termos ganham destaque, como “educação mediatizada” ou “educação mediada por tecnologia” (KANUKA; CONRAD, 2003). A dimensão “educação” ganha predomínio sobre o termo EAD. Os teóricos destacam a importância das relações de ensino e aprendizagem, que poderão ser incrementadas com o uso de recursos de comunicação bidirecional, como afirmam Keegan (1983), Garrison (2000) e Verduin e Clark (1991).

Dentre os teóricos aqui analisados, dois deles merecem especial atenção – Holmberg e Moore – em relação à análise que realizam a partir do conceito de distância. Holmberg (1995) cunhou o termo “comunicação não contígua” para descrever os processos de comunicação entre os agentes educacionais, que estão separados fisicamente no tempo e no espaço. Esta comunicação é de dois tipos:

- a) unidirecional, por meio de materiais pré-produzidos, enviados do departamento de apoio da instituição, envolvendo os estudantes através da interação com os textos, gravações e bases de dados; tal interação pode ser descrita como uma forma de comunicação simulada; e
- b) bidirecional, ou seja, uma comunicação real entre os estudantes e a instituição de apoio, por escrito, por telefone, por fax ou e-mail. (HOLMBERG, 1995, p. 2).

A teoria de Holmberg está apoiada no fato de professores e estudantes estarem separados fisicamente e procura encontrar meios para restabelecer essa conexão fundamental entre eles. Holmberg crê ser possível recriar o ambiente de ensino e aprendizagem das tradicionais salas de aula por meio de diferentes estratégias. Ele elenca diversas hipóteses baseadas em algumas variáveis, como a da comunicação interpessoal, que deve atuar como um meio para reconstruir o diálogo entre o professor e o aluno, tratada pelo conceito de conversação simulada; do mesmo modo, os processos de comunicação também devem estar presentes no nível da estrutura educacional (materiais impressos, comentários escritos do professor, etc.), visando recuperar o vínculo no processo de ensino e aprendizagem entre professores e estudantes. Nesse sentido, o centro de suas análises e sua proposta teórica orbitam em função do conceito de distância.

Como Holmberg, também Moore (1990) constrói sua teoria a partir do conceito de distância. Moore (1990, p. 22-38) descreveu a distância transacional como:

o conceito de transação é derivado de Dewey (DEWEY; BENTLEY, 1949). Conforme explicado por Boyd e Apps (1980, p. 5), “denota a interação entre o ambiente, os indivíduos e certos padrões de comportamentos em determinada situação”. A operação a que chamamos de EAD ocorre entre professores e alunos em um ambiente com as características especiais de separação entre professores e alunos. Essa separação conduz a padrões especiais de comportamentos entre aluno e professor. É a separação de alunos e professores que afeta profundamente o ensino e a aprendizagem. Com a separação existe um espaço psicológico e de comunicação a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre os *inputs* do professor e dos alunos. É neste espaço psicológico e de comunicação que se constitui a distância transacional.

A distância transacional é função de duas variáveis: o diálogo e a estrutura. Quanto maior o diálogo entre professor e estudantes, menor a distância transacional entre eles. Igualmente, quanto menor a interferência dos processos derivados da estrutura na relação de ensino e aprendizagem, menor será a distância transacional.

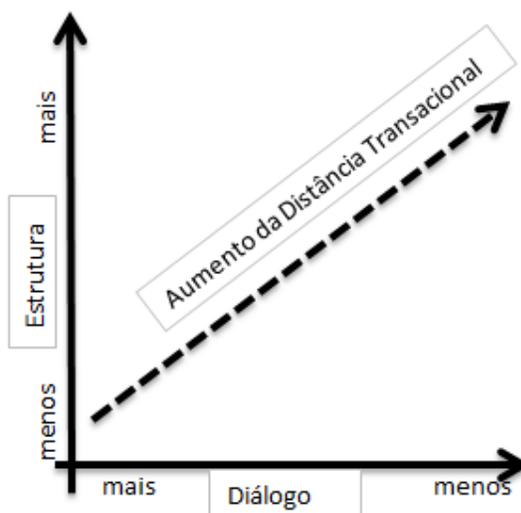


Figura 1 – Distância Transacional

Fonte: Adaptado de Moore In: Keegan (1997, p. 22-38)

Para Moore a distância transacional pode ocorrer também em um ambiente presencial de ensino. No entanto, é no contexto da EAD, na qual a distância física entre os agentes se destaca, que a distância transacional ganha evidência. Os

espaços psicológicos e de comunicação que permeiam a relação entre os agentes e que caracterizam a distância transacional de fato ganham nova interpretação nos processos de ensino e aprendizagem tratados por Moore. Nesse sentido, o deslocamento do *locus* tradicional da educação começa a ganhar novos contornos. Até que ponto o deslocamento do *locus* conduz à criação de um novo *ethos* educacional é algo que vale a pena ser investigado.

Higgs e Budd (2007) empreenderam uma interessante reflexão sobre esse assunto, a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas, para discutir os processos de autonomia dos alunos ante o novo *locus* educacional propiciado pelas TICs. Vodde et al. (2010) também realizaram estudos sobre esse assunto, que podem lançar novas luzes sobre as características e a transformação do novo *self* educacional considerado como presença virtual. Os estudos de Vodde et al. (2010) estão apoiados em grande medida nos filósofos pós-estruturalistas (como Foucault) e nos pós-modernistas (como Braudillard, Deleuze, Guattari e Virilio) e tratam dos processos de fragmentação do *self* (descontinuidade da identidade) em sua relação com a “hipertecnologia”.

Keegan (1986) possui significativo alinhamento teórico com o conceito de distância transacional de Moore. A partir dele, Keegan propõe a reintegração dos agentes por meio de processos que atuam no espaço comum de suas intersubjetividades:

a intersubjetividade do professor e do aluno, pela qual ocorre a aprendizagem, tem que ser recriada artificialmente. Um sistema a distância procura reconstruir, no espaço e no tempo, o momento em que a interação ensino-aprendizagem ocorre. A ligação de materiais didáticos para a aprendizagem é fundamental para este processo. (KEEGAN, 1986).

Os demais teóricos – Garrison, Verduin e Clark – transitam em torno da mesma visão em relação ao conceito de distância, cunhada por Holmberg e Moore. A abordagem dos três autores não é substancialmente diferente da abordagem de Holmberg e Moore, pois os primeiros constroem suas análises justamente a partir da reflexão desses últimos. Nesse sentido, apesar de eles proporem constructos distintos, nos quais o conceito de distância não aparece como o primeiro degrau em direção à construção de suas teorias, eles partem dessa “plataforma” criada pelos conceitos de distância de Holmberg e Moore.

Garrison constrói sua teoria baseada na “transação educativa entre professor e aluno”. A transação educativa, “baseada na busca de compreensão e conhecimento através do diálogo e do debate” (GARRISON, 1989), exige, segundo ele, uma comunicação bidirecional entre o professor e o estudante e é derivada da noção de distância transacional de Moore. Apesar da abordagem diferente proposta por Garrison – fortemente dependente das novas tecnologias, para recriar um ambiente que fomente o debate e o diálogo –, sua teoria é tão dependente do conceito de distância, quanto as de Moore e Holmberg.

Verduin e Clark (1991) propuseram um modelo teórico que, apesar de manter o foco na educação de adultos, tratada também por Moore e Garrison, tenta adicionalmente ampliar o escopo sobre as práticas de EAD. Os conceitos extraídos de Moore (diálogo, estrutura e autonomia dos estudantes) e os atributos definidos por Keegan de bidirecionalidade da comunicação são tratados conjuntamente com as noções de separação entre professor e estudante. Verduin e Clark exploram, além disso, outras dimensões, como as dicotomias entre diálogo e suporte; estrutura e competência especializada; e competência geral e autoaprendizagem (*self-directedness*). No entanto, permanecem válidas as mesmas abordagens em relação ao conceito de distância. Ou seja, a teoria propõe novas variáveis para superar a distância gerada entre os agentes envolvidos, seja para propiciar um estreitamento nas relações de ensino e aprendizagem, que aperfeiçoam os processos educacionais, seja para fomentar os processos de autonomia entre os estudantes.

### **O conceito de distância segundo Giddens**

Por que a reflexão sobre o conceito de distância é tão importante nas teorias de EAD?

Além de estar presente em todas as teorias analisadas, o conceito de distância ganha uma dimensão esclarecedora quando sua análise é ampliada por teóricos de outras áreas do conhecimento, como é o caso de Giddens ou Castells. Existe estreita conexão entre o conceito de distância e a transformação ocorrida na passagem da sociedade industrial para a pós-industrial (TOURAINE; BELL) ou sociedade informacional (CASTELLS); ou, também, de acordo com outra perspectiva desse mesmo fenômeno: da passagem da modernidade para a modernidade tardia. Evans e Nation (1990, p. 38), ao analisarem o conceito de

distância a partir dos trabalhos de Giddens, afirmam que a distância deve ser considerada (no âmbito da EAD) como um conceito que se estende para além dos aspectos relacionados com o espaço, como é convencionalmente tratada no campo da geografia, por meio do conceito de lugar (GIDDENS, 1984).

Giddens (1984) introduz as relações de “*situacionalidade* de espaço e tempo da vida social” como elementos centrais para compreender as sociedades contemporâneas. Sua análise, a partir dos trabalhos de Hängerstrand, destacam como as três principais formas de restrições do tempo-espaço podem ser utilizadas para interpretar e explicar como as pessoas se organizam no tempo e no espaço. Essas três restrições são:

a) restrições de capacidade: referem-se às necessidades básicas dos indivíduos, como o abrigo, a comida e o repouso; e determinam as formas como os movimentos de tempo-espaço podem ser realizados;

b) restrições de interação: referem-se às limitações nas interações ou encontros entre as pessoas, como os locais de acesso;

c) restrições de autoridade: referem-se ao poder e a suas várias ramificações econômicas, sociais e políticas. O poder reflete-se em torno das escolhas das pessoas em relação as suas vidas, deslocamento e ocupação.

Nessa análise, Giddens usa os termos “copresença”, para designar como as pessoas encontram-se presentes conjuntamente no tempo e no espaço; e “disponibilidade de presença”, para designar a habilidade de elas estarem disponíveis no tempo e no espaço. As comunidades de alta disponibilidade de presença eram representadas, no passado, por grupos de indivíduos que permaneciam fisicamente próximos uns dos outros. Giddens cita o telégrafo como uma invenção de grande impacto, devido à separação da comunicação em relação a seu meio (*media*) e do meio em relação ao transporte, nas formas de desenvolvimento do transporte e da comunicação que resultaram na convergência do tempo-espaço. Giddens sugere, ainda, que a análise do tempo-espaço pode ser relacionada com a distância psicológica por meio da inter-relação de dois eixos de regionalização:

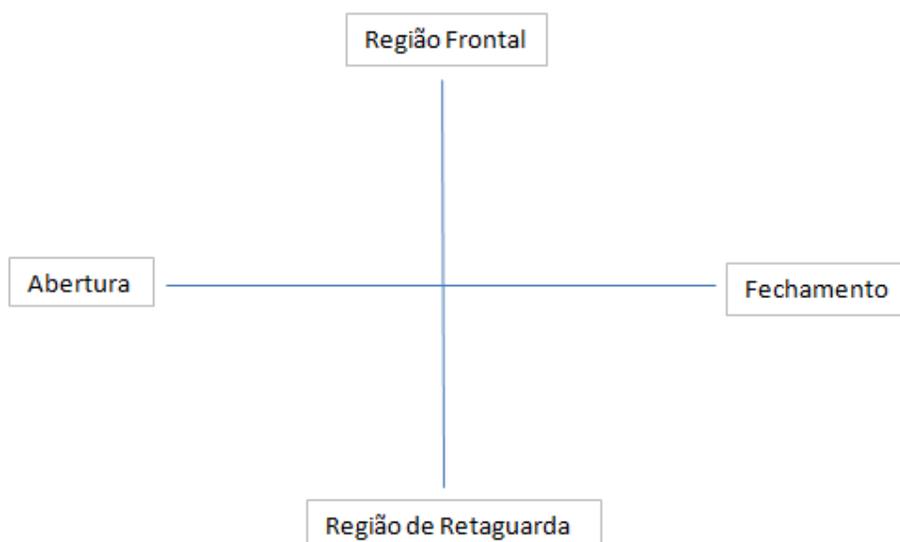


Figura 2 – Eixos de Regionalização  
 Fonte: Figura adaptada de Giddens (1984, p. 124)

Segundo Giddens (1984, p. 124), a regionalização encerra *zonas de tempo-espaço*<sup>10</sup>, que podem ser fechadas, ou seja, escondidas da visão pública, ou abertas, pois são tornadas públicas. Indivíduos agem de forma diferente quando estão em espaços públicos ou privados, visando “sustentar a *segurança ontológica*”. A dinâmica que afeta o comportamento dos indivíduos em contextos sociais é marcada pela interação entre os binômios região frontal e região de retaguarda, bem como entre as atitudes de abertura e fechamento. Abertura e fechamento são sinais da ação humana em contextos sociais, que revelam uma importante dimensão psicológica na relação tempo-espaço.

Nesse sentido, a transformação nas relações de tempo-espaço modifica a maneira como os indivíduos lidam com os novos fenômenos da sociedade pós-industrial. A interação entre a agência humana e a estrutura, nesse contexto, é afetada por um novo conjunto de fenômenos, que determinam as relações de ensino e aprendizagem no contexto permeado pelas novas TICs. Dentre esses fenômenos, destacam-se: a separação entre tempo e espaço; o desenvolvimento de mecanismos de desconexão e a apropriação reflexiva do conhecimento. A teoria da

---

<sup>10</sup> Ao longo do texto serão realizados pelo autor desta tese, destaques como esse acima, com o objetivo de sublinhar o conteúdo, visando estabelecer relações com os objetivos deste estudo.

estruturação de Giddens torna-se, assim, relevante para compreender esses novos fenômenos.

### **A teoria da estruturação**

O principal problema endereçado pela teoria da estruturação refere-se às questões relativas à *dualidade entre a estrutura e a agência humana* (GIDDENS, 1984, p. 25). A partir de seus estudos na área das ciências sociais, Giddens desenvolveu uma nova abordagem na qual a dualidade em questão é superada:

entre aqueles que observam o mundo por meio de uma lente determinística (onde forças externas, autônomas e formais moldam mudanças organizacionais ou, por outro lado, permanências) e aqueles que observam o mundo por uma lente voluntarista (onde mudanças organizacionais ou permanências são consequências de decisões e percepções individuais), temos discursos não dicotômicos, tais quais os de Giddens. (POZZEBON, 2004).

A superação dessa dualidade está baseada na premissa de que as estruturas sociais não existem de forma independente da ação humana, elas são concebidas na coexistência dinâmica com a ação humana. Existe uma inter-relação entre um conjunto de normas e regras, que compõem o sistema social e, conseqüentemente, suas estruturas sociais; e um conjunto de códigos, símbolos, sinais, padrões de conduta, linguagens e significados, dentre outros aspectos, que demarcam a ação humana. Nesse sentido, a visão na qual a estrutura é algo dado e preexistente à ação dos indivíduos, isolados ou socialmente organizados, é superada por meio da abordagem na qual a ação humana torna-se um elemento intrínseco e determinante da própria estrutura social. Como consequência, diversos aspectos teóricos relevantes para a pesquisa das ciências sociais decorrem dessa teoria, tais como:

a) o redimensionamento das instâncias de micro e macroanálises, ou seja, as ações humanas (microanálise) têm de ser tratadas para além da autonomia humana em relação ao sistema social, para além de toda ação voluntarista dos homens sobre a sociedade; e, por outro lado, do ponto de vista das macroanálises, as estruturas sociais não devem ser concebidas como algo dado, ou seja, como algo prévio e autônomo às ações humanas, ou seja, inalcançáveis à ação humana, eliminando, assim, o caráter determinístico da estrutura social sobre os homens;

b) visão de processo e de recorrência resultante das interações contínuas entre indivíduos com o conjunto de normas e regras formadas pelos sistemas

sociais, isto é, as estruturas não são autônomas nem fixas, mas, ao contrário, são resultantes de uma longa interação entre os homens, que afetam e modificam as regras e normas ao longo do tempo;

c) o tempo, nesse sentido, é também uma instância fundamental para a compreensão da relação entre os homens e a estrutura, pois tanto na perspectiva das ações de curta duração dos homens em relação às estruturas sociais (dias, semanas e meses), como nas ações de longa duração, o processo de formação e mudança dos códigos e signos de linguagem afeta continuamente a dimensão das normas e regras sociais.

Giddens (1984, p. 31) identificou três diferentes tipos de estruturas presentes no sistema social:

a) as *estruturas de significação*, que se referem ao conjunto de regras, normas, códigos e signos, ou seja, dizem respeito à dimensão simbólica das estruturas sociais, cujo representante emblemático é a própria linguagem humana, permeada de signos e significados;

b) as *estruturas de dominação*, representadas pelos poderes políticos e econômicos, que procuram controlar os recursos da sociedade; e

c) as *estruturas de legitimação*, relacionadas às instituições normativas da sociedade, representadas pelos valores, códigos morais, crenças. etc..

Em Giddens, a agência humana adquire uma dimensão única dentro das tradições críticas (PRASAD, 2005, p. 188). Por meio das estruturas de dominação social, os indivíduos sofrem continuamente a restrição de suas ações, resultando, com isso, numa terrível redução no exercício de suas liberdades individuais. Apesar disso – e ao contrário da tradição marxista, que considerava que a ação humana estava inelutavelmente subjugada pela infraestrutura econômica – em Giddens, a agência humana tem, por meio das *escolhas* individuais, a capacidade de interagir, refutar e, fundamentalmente, transformar o sistema social (WHITTINGTON, 1992, p. 696). A “dialética do controle” (GIDDENS, 1984, p. 156), representada pelo movimento dialético entre a estrutura e a agência, “contém as sementes da própria transformação” (GIDDENS, 1984, p. 229), da “*transformação social e do empoderamento individual*” (PRASAD, 2005, p. 189).

O “realismo utópico” de Giddens (BRYANT; JARRY, 1991) descreve como na modernidade tardia, afetada pelo rearranjo do binômio tempo-espço, onde as forças da globalização utilizam de forma coordenada as estruturas de poder, mesmo

assim existe um caminho alternativo representado pela junção das “políticas da vida” com as “políticas emancipatórias” (GIDDENS, 1990, p. 156).

### **Visão estruturacionista da tecnologia**

A aplicação da teoria da estruturação para além das ciências sociais também trouxe diversas contribuições e novas abordagens. Na área de sistemas de informação e estudos organizacionais, alguns trabalhos se destacam, como os estudos apresentados por Orlikowski (2000). Para Orlikowski (2000), a tecnologia é vista como algo capaz de determinar as ações e comportamentos dos indivíduos e das organizações. Por outro, ela é resultado do processo contínuo da ação humana, seja por meio de ações isoladas, seja no sistema social composto pelos indivíduos. A tecnologia é considerada um “gatilho” capaz de disparar mudanças organizacionais por meio de novos usos e arranjos possibilitados por ela. A autora também considera a tecnologia um produto e um meio da ação humana, mediando atividades organizacionais e atuando como viabilizadora de certas práticas e processos. Um dos conceitos emprestados da visão estruturacionista, a “tecnologia-em-prática”, foi proposto por Orlikowski (2000), que colocou o foco na utilização da tecnologia, enfatizando o modo como esta está incorporada ao dia-a-dia das pessoas, que interagem com as propriedades físicas dos artefatos<sup>11</sup>.

Assim, a EAD mediada pelo uso intensivo das novas tecnologias é um fenômeno no qual um conjunto de novas condições, oriundas do contexto da sociedade pós-industrial, afeta significativamente as relações de ensino e aprendizagem. Não se trata somente de vencer a comunicação não contígua ou reduzir a distância transacional por meio de estratégias baseadas no tripé ensino, aprendizagem e conteúdo. O conceito de distância nesse novo contexto revela que

---

<sup>11</sup> Orlikowski faz uma distinção entre *technology-in-practice* e *artifact*. O primeiro descreve as interações humanas com a tecnologia: “refere-se a uma estrutura específica, rotineiramente realizada (*enacted*), que trata da maneira como usamos um equipamento específico, uma técnica, um aparelho, um dispositivo, de forma recorrente em nosso cotidiano de atividades situacionadas” (ORLIKOWSKI, 2000, p. 408); ou, também, “é um conjunto de regras e recursos que são (re)constituídos no envolvimento recorrente das pessoas com as tecnologias disponíveis” (ORLIKOWSKI, 2000, p. 407). Enquanto o termo *technological artifact* refere-se à “tecnologia quando não em uso” (ORLIKOWSKI, 2000, p. 408). O termo *enacted*, que deriva de *enactment*, cunhado por Weick (MEIRELLES, 2005, p. 22) está sendo traduzido como “realizado”, ou seja, como algo que, simultaneamente, é concebido pelos indivíduos em seus processos de significação da realidade (construir determinado sentido), assim como o processo de realização (tornar realidade) do significado, dentro de uma dimensão concreta.

houve uma mudança substancial no *locus* da educação. Essa mudança não pode ser atribuída somente às novas estruturas tecnológicas que afetam a relação entre seus agentes. A inter-relação dinâmica entre a agência humana e a estrutura é determinante para se refletir sobre as bases teóricas da EAD. É por isso que as investigações teóricas da EAD devem ultrapassar os limites circunscritos pelas áreas de educação. A compreensão dos fenômenos relativos à EAD deve encontrar seus fundamentos nas grandes bases teóricas situadas entre as disciplinas de sociologia e filosofia.

### **Revisitando o conceito de distância**

Ao realizar uma reflexão que “vai além” das próprias teorias, ou seja, que não se restringe à compreensão de cada uma delas, e que procura investigar os grandes pilares conceituais que sustentam a visão de teóricos da área, cria-se uma oportunidade singular para expandir os limites teóricos da EAD. Amundsen (1993) estava interessada em propor um modelo que pudesse “maximizar” as relações de ensino e aprendizagem. Não se trata, a meu ver, nem de maximizar nem de minimizar, mas antes de compreender as intercorrências potenciais que poderão ser geradas a partir da investigação das bases conceituais que sustentam os conceitos discutidos pelos teóricos. Quando Amundsen deslocou sua atenção do conceito de distância e colocou foco nos aspectos de ensino e aprendizagem, ela fez sobressair a dimensão educacional em sua análise, que é, sem dúvida, o principal fim de qualquer programa oferecido na modalidade a distância. Porém, ao assim proceder, perdeu-se a oportunidade de refletir sobre as diversas intercorrências geradas pelas novas TICs nos programas de EAD no contexto da sociedade da informação.

Os processos de ensino e aprendizagem sofrem uma mudança substantiva a partir daí. Colocar simplesmente o foco nos processos de ensino e aprendizagem é deixar-se cegar pela luz natural que emana dos diversos aspectos que circundam e dão suporte aos processos de ensino e aprendizagem. Esse é um movimento de reflexão natural e evidente realizado por Amundsen. As teorias de EAD se deixam influenciar por abordagens da educação e da psicologia como a teoria comportamental, o cognitivismo e o construtivismo. Porém, um novo *self* começa a se consolidar na sociedade da informação. O uso intensivo de ferramentas e ambientes tecnológicos em educação, representados pela web 2.0 (blogs, wikis,

podcasts, etc.), tem alterado significativamente as tradicionais relações de ensino e aprendizagem da EAD, porém seus efeitos ainda não estão plenamente conhecidos.

Giddens (1984) postula a existência de um novo lugar, característico da modernidade tardia, que ultrapassa os tradicionais espaços físico-geográficos característicos da Era Moderna. Novos contextos, para além dos espaços geográficos e sociais, são criados pela interação da agência humana com a estrutura (zonas de tempo-espaço). A atual convergência tempo-espaço, afetada pelas tecnologias de comunicação, resulta em diferentes dimensões (como o espaço psicológico). Lugares novos surgem para além do *locus* geográfico, desconhecidos até então das tradicionais relações de tempo-espaço.

Castells (2010) apresenta o conceito “espaço de fluxos”, a ideia de que existe uma nova forma espacial característica das práticas sociais, que dominam e moldam a sociedade em rede. Por fluxos, Castells entende sequências de trocas e interação (repetitiva, programável e com propósitos definidos) entre posições fisicamente separadas, realizadas pelos atores sociais. “Os fluxos não são apenas um elemento da organização social: são a expressão dos processos que dominam nossa vida econômica, política e simbólica” (CASTELLS, 2010, p. 442).

A EAD mediada pelas TICs pressupõe nova gama de signos e significados derivados do processo comunicacional criado pela mediação tecnológica. Moore (1993) destaca as dimensões do diálogo e da estrutura como vetores da distância transacional. Holmberg (1983) enfatiza os processos de conversação guiada pelo ensino para suplantam a comunicação não contígua. Garrison (2000) propõe as tecnologias bidirecionais como fator-chave para enriquecer os processos de diálogo e debate na transação educacional. Keegan (1983) destaca a comunicação bidirecional para reintegrar os atos de ensino e aprendizagem. Verduin e Clark (1991) trabalham com as dimensões diálogo/suporte, estrutura/competência especializada, competência geral/autoaprendizagem (veja resumo no Quadro 5).

<b>Autores</b>	<b>Conceitos Centrais</b>	<b>Formas para Superar a Distância</b>
Peters (1983)	Análise da sociedade industrial e pós-industrial	Tecnologia individualizada e estruturas descentralizadas para tomada de decisão
Moore (1973)	Distância transacional	Diálogo e estrutura
Holmberg (1983)	Comunicação não-contígua	Conversação didática guiada
Keegan (1986)	Separação quase-permanente entre o professor e os estudantes	Tecnologias de comunicação bi-direcional
Garrison (Shale, Baynton) (1989)	Distância transacional	Tecnologias de comunicação bi-direcional
Verduin e Clark (1991)	Distância transacional	Diálogo e suporte

Quadro 5 – Conceitos de Distância Emergentes da Literatura de EAD  
 Fonte: Elaborado pelo autor

Todas essas alterações nascem da noção central de modernidade tardia ou de sociedade informacional, símbolos do novo contexto, e de como as novas tecnologias transformaram o conceito central de distância; essas não estão mais restritas às normas e aos padrões decorrentes da noção anterior de distância geográfica, como apontou Giddens (1984), mas sujeitas a um novo conjunto de condições e características. Cabe agora investigar como a “comunicação” emerge dessas teorias.

### **2.1.5 O Conceito de Comunicação**

Esta seção irá analisar como o conceito de comunicação é tratado pelos teóricos da EAD, assim como será apresentado o conceito de mediação dispositiva. Esse conceito, baseado no debate sobre as formas de mediação tecnológica para a educação, pretende enriquecer as análises tratadas na primeira parte desta seção. Ao final do texto, será realizada uma síntese desse debate, que visa ampliar os limites do conceito de comunicação da forma como é tratado na EAD. Nesse debate, são destacadas as relações entre os artefatos e dispositivos tecnológicos e a ideologia.

### **O conceito de comunicação nas teorias de EAD**

Quando analisados em termos de conceitos centrais e focos primários, assim como em termos de área de investigação, que

parece ter mais influenciado o desenvolvimento [da EAD], dois pontos se destacam: a influência da educação de adultos e o tema geral da comunicação. (AMUNDSEN, 1993).

O termo “comunicação” pressupõe ampla gama de significados, podendo resultar em grande imprecisão, dependendo dos diversos usos e fins que se fizer dele. A comunicação é um campo de estudos *per se*, do qual derivam diferentes teorias, teóricos e escolas. Nesta seção interessa investigar tão somente como as teorias de EAD posicionam esse conceito em seus respectivos quadro teóricos, tendo em vista atingir seus objetivos de ensino e aprendizagem. O Quadro 6 procura organizar os principais conceitos relacionados ao tema da comunicação dentre as teorias estudadas.

<b>Autores</b>	<b>Conceitos Centrais</b>	<b>Foco</b>
Peters (1983)	Auto-aprendizagem; tele-aprendizagem; intercuro social	Formas de ensino: comunicativa e interativa
Moore (1973)	Diálogo e estrutura	Espaço comunicacional e psicológico
Holmberg (1983)	Didática; empatia; motivação	Comunicação interpessoal
Keegan (1986)	Materiais de aprendizagem; técnicas variadas	Comunicação interpessoal e bi-direcional
Garrison (Shale, Baynton) (1989)	Diálogo e debate	Comunicação bi-direcional
Verduin e Clark (1991)	Diálogo/suporte; estrutura; conteúdo	Comunicação bi-direcional

Quadro 6 – Conceitos de Comunicação Emergentes da Literatura de EAD  
Fonte: Elaborado pelo autor

À exceção de Peters (1983), todas as outras cinco teorias destacam o tema da comunicação como algo relevante nos processos de EAD. Em vários momentos, na teoria de Peters, o tema da comunicação está presente, porém sem fazer parte constitutiva de sua teoria como um conceito, uma variável ou dimensão. Em sua abordagem, na década de 1980, a respeito do *social intercourse* – que reúne “formas de ensino comunicativa e interativa”, Peters revela diversas dúvidas sobre a eficácia das novas TICs nos processos de ensino e aprendizagem. Porém, como veremos mais à frente, Peters, com o passar dos anos, fará revisões em seu posicionamento cético em relação à incorporação das TICs na EAD:

os protagonistas das comunicações eletrônicas assumem que, com o suporte de meios técnicos de comunicação, a aprendizagem em EAD

e a aprendizagem em um ambiente digital emularão as formas de aprendizagem que são utilizadas no ensino tradicional [...] Que erro fatal para o ensino universitário! (PETERS, 1989, p. 18).

Não existe uniformidade no uso do termo entre os teóricos de EAD. As teorias mais vinculadas aos consagrados conceitos da pedagogia e da educação, sobretudo as teorias de Holmberg (1982) e Keegan (1983), anteriores ao desenvolvimento das TICs, colocam ênfase nos processos de comunicação como instrumentos de mediação pedagógica entre os professores e os estudantes. Como os atores estão separados pela distância física e utilizam como suporte materiais analógicos (guias de estudos, textos e conteúdos impressos, áudios gravados, etc.), o foco desses teóricos concentra-se no contexto educacional – suas restrições e potencialidades – e na proposição de estratégias para maximizar as relações de ensino e aprendizagem.

Por exemplo, Holmberg (1982) propõe ações relacionadas à comunicação interpessoal em sua teoria da conversação guiada. O diálogo deve estar apoiado em estratégias como a “conversação baseada na empatia”, que visa recriar os vínculos entre estudantes e professores por meio da comunicação simulada (ou conversação). O professor deve também valer-se de estratégias que promovam a motivação dos estudantes. Deve utilizar a estrutura pedagógica disponível, seja ela composta por materiais impressos, áudios gravados, etc., para enriquecer os vínculos entre os estudantes. O diálogo entre professores e estudantes em Holmberg faz parte de um conjunto de estratégias que, classicamente, são tratadas pela disciplina “didática de ensino” dentro da área de educação. Nesse sentido, cabe primordialmente ao professor (mais do que aos estudantes) guiar o processo de ensino e aprendizagem. Essa preponderância do professor nesse processo é uma herança das consagradas teorias de educação anteriores àquelas que consideram a participação ativa do aluno – a concepção construtivista da aprendizagem, como em Piaget, Vygotsky e Bruner (JACQUINOT-DELAUNAY, 2008, p. 184) ou a pedagogia crítica de Paulo Freire (1987).

Em Moore (1990), o conceito de distância transacional se concretiza por meio de um conjunto de condições e elementos representados pelos espaços comunicacionais e psicológicos que separam estudantes e professores, pois a distância transacional entre os agentes gera “falhas no entendimento entre o instrutor e o estudante”. Nesse sentido, a teoria de Moore propõe fundamentalmente

vencer a distância entre professores e alunos causada pela distância geográfica por meio “de procedimentos específicos no planejamento instrucional e por meio de processos que facilitem a interação” (BERNATH; VIDAL, 2007, p. 429). Sua proposta ultrapassa os limites convencionais da disciplina de educação, como as ações didáticas dirigidas pelo professor, sugeridas por Holmberg. Diferentemente, Moore (1990) constrói sua teoria a partir de um novo espaço (distância transacional) no qual as interações entre os agentes ocorrem. Assim, o papel desempenhado pela comunicação é central nesse espaço, pois as diversas variáveis que afetam os processos comunicacionais podem resultar na redução ou na ampliação da distância entre os agentes. Como resultado, as relações de ensino e aprendizagem podem tornar-se mais ou menos efetivas, tendo em vista o uso que se fizer dessas variáveis.

Segundo Moore (1990), as variáveis diálogo (a que ele também se refere como sendo um “meio de comunicação”) e estrutura são responsáveis por afetar os espaços comunicacionais e psicológicos entre os agentes. Nesse sentido, ele propõe um incremento do diálogo entre o professor e o aluno, por meio de técnicas que produzam interação e *feedback*, por exemplo, com as ações de tutoria e suporte ao aluno. Quanto mais sofisticado for o uso das novas TICs (teleconferências, por exemplo, ou programas mediados por computadores) para afetar positivamente o diálogo entre os agentes, menor será a distância transacional no processo de ensino e aprendizagem. Assim como, quanto mais flexível for o papel da estrutura, mais efetivo será o processo comunicacional. Programas menos estruturados (datas, horários e lugares flexíveis para realizar os estudos) podem reduzir a distância transacional entre os agentes. A comunicação entre os agentes poderá ser mediada por tecnologia analógica (materiais impressos, por exemplo) ou por tecnologia digital (conteúdos de cursos digitais, computadores ligados em rede, etc.). Segundo o autor, os meios comunicacionais, sem dúvida, podem afetar significativa e positivamente as variáveis diálogo e estrutura.

Keegan (1993) afirma que a distância entre o estudante e o professor pode ser superada pela recriação de vínculos entre os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a comunicação interpessoal poderá desempenhar papel importante, devendo para isso ser deliberadamente planejada por meio de estratégias que visem, sobretudo, a reintegração do ato de ensino com o ato da aprendizagem, como destaca Keegan. A relação entre os materiais de

aprendizagem e a comunicação interpessoal deve ser planejada com o objetivo de ampliar e maximizar as interações entre o professor e o aluno. Diferentemente de Moore (1993), que condiciona os resultados da distância tradicional às variáveis diálogo e estrutura, Keegan (1980) propõe diversas técnicas no processo de mediação tecnológica. A reintegração de ensino poderá valer-se de diferentes técnicas, como tutoriais, comentários dos tutores às tarefas realizadas pelos estudantes, teleconferências, etc. (SCHLOSSER; SIMONSON, 2006, p. 27).

Como já havia anteriormente destacado Keegan (1980), a comunicação bidirecional é uma importante forma de mediação pedagógica, característica da EAD, com o objetivo de fomentar o diálogo entre o estudante e o professor, assim como para criar um vínculo do aluno com a instituição de ensino. No início da década de 1980, as novas TICs ainda não haviam se difundido como atualmente; porém, já a partir de seu surgimento, “Keegan considerava que os sistemas virtuais baseados no ensino face a face, realizado à distância, são um novo campo de estudos para a EAD. Ele acreditava que a análise teórica da educação virtual ainda precisava ser endereçada” (SCHLOSSER; SIMONSON, 2006, p. 28).

Garrison (2003), em sua teoria da comunicação e do controle do estudante, coloca a comunicação bidirecional entre o professor e o estudante como um imperativo. As variáveis diálogo e debate devem propiciar aos agentes elevado nível de interação nos processos comunicacionais para ampliar a transação educacional. A comunicação bidirecional é, assim, um fator-chave para construir elevados vínculos na relação de ensino e aprendizagem. Os processos comunicacionais mediados por tecnologia digital, sobretudo baseados nas novas TICs, exercem papel relevante para promover as relações dialógicas entre os agentes. Garrison, entre todos os teóricos aqui estudados, é o que maior ênfase coloca nas novas TICs.

Peters (1989) também previu o incremento da aprendizagem por meio das novas tecnologias, fazendo uma importante distinção entre o homem industrial e o pós-industrial: somente “o ‘homem industrial’ era capaz e estava disposto a estudar a distância, da mesma forma como ‘o homem pós-industrial’ é capaz e está disposto a estudar na aprendizagem *online*” (BERNATH; VIDAL, 2007, p. 434). Porém, apesar de Peters já ter previsto há muitos anos uma grande transformação na EAD, devido à passagem da sociedade industrial para a pós-industrial, muitas dúvidas ainda restavam para esse autor sobre os efeitos potencialmente nocivos da

tecnologia para os processos de educação. Garrison, ao contrário, já previa, há mais de 20 anos, as grandes potencialidades das novas TICs.

mais recentemente, observamos que o foco no estudo da EAD mudou para as questões educacionais associadas à transação de ensino-aprendizagem, especificamente, às questões relacionadas com a comunicação em tempo real, sustentada, assim como a emergência das novas tecnologias de comunicação para apoio à comunicação a qualquer hora e em qualquer lugar. Como consequência desses desenvolvimentos teóricos, pode-se argumentar que o século XXI representa a era pós-industrial, onde as questões de transação educacional (ou seja, o ensino e a aprendizagem) predominarão sobre as limitações estruturais (isto é, a distância geográfica). (GARRISON, 2000, p. 2).

Para Verduin e Clark (1991), a separação entre professor e estudante no processo educacional pode ser vencida pela comunicação bidirecional. Os autores dessa teoria estão próximos de vários elementos das teorias precedentes, como a comunicação bidirecional de Keegan, a estrutura e o diálogo de Moore, e o suporte aos estudantes por meio de estratégias pedagógicas e motivacionais de Holmberg. Verduin e Clark partem das mesmas noções de diálogo e estrutura de Moore, porém relacionam essas variáveis com o conteúdo dos programas educacionais. Se, por um lado, em Moore o diálogo é uma variável que poderá reduzir a distância transacional entre o professor e o aluno, em Verduin e Clark essa mesma variável deve estar implicada no conteúdo dos programas, que, por sua vez, devem estar relacionados com as habilidades e competências do aluno. O conteúdo, nesse sentido, pela primeira vez entre as teorias estudadas, desempenha papel importante como vetor ativo no processo de ensino e aprendizagem. Assim, os processos comunicacionais devem incluir em suas estratégias uma elaboração dos conteúdos, de tal forma que possam estreitar as relações entre os agentes. A elaboração dos conteúdos não deve ser simplesmente uma ação didática genérica, como a preparação de materiais de aprendizagem, mas, mais do que isso, deve considerar o perfil dos estudantes, entendido como um conjunto de competências intrinsecamente relacionadas com os conteúdos presentes no processo de aprendizagem.

A comunicação bidirecional é um processo relevante dentro da teoria de Verduin e Clark, pois, além de disponibilizar os conteúdos para o aluno, deve fomentar a interação entre os agentes por meio do suporte oferecido pelo professor, abrangendo desde tarefas básicas, como um guia de estudos, dicas e sugestões,

até o suporte motivacional para melhor desempenho nas atividades propostas. A estrutura, nessa teoria, deve estar adequada ao conjunto de competências do estudante, procurando compreender suas necessidades e conhecimentos prévios, fornecendo, assim, uma retaguarda educacional adequada para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram. A comunicação bidirecional deve desempenhar papel ativo e estruturante nesse processo, de tal forma que as relações educacionais mediadas analógica ou digitalmente possam fornecer estruturas adequadas para suportar as relações de ensino e aprendizagem.

Anderson (2003) propôs um modelo baseado em Anderson e Garrison (1998), no qual o tripé estudante, professor e conteúdo sofre uma alteração significativa. O conteúdo passa a ser a interface entre o professor e o aluno e adquire nova gama de significações, ampliadas pelos componentes interação e conhecimento. Nesse sentido, o modelo de Anderson reconhece a natureza mediada das comunicações baseadas em conhecimento (EVANS; HAUGHEY; MURPHY, 2008, p. 13). Ao assim proceder, Anderson enfatiza em seu modelo dois aspectos que serão revistos mais à frente nesta tese: o papel da mediação tecnológica e a autonomia do estudante, que adquire liberdade e flexibilidade em seus processos educacionais.

Tendo em vista que todas as teorias anteriormente analisadas referem-se, direta ou indiretamente, à “comunicação mediada”, o tópico seguinte pretende destacar o termo “mediação” a partir de uma visão proveniente de teóricos que estudam a convergência entre comunicação e educação, assim como relacioná-lo com a teoria da estruturação de Giddens.

### **O conceito de mediação dispositiva**

Para Barbero (1987), a comunicação como um meio a serviço dos fins educacionais aproxima-se dos estudos das teorias das mediações. Wedemeyer (1975, p. 3) utiliza o termo *mediação* para tratar dos dispositivos tecnológicos utilizados pelas tecnologias de difusão e comunicação (som, vídeos, filmes, etc.) voltadas para a aprendizagem. Segundo Jacquinet-Delaunay (1998):

as teorias da comunicação, como as teorias da aprendizagem, atualmente convergem para substituir o paradigma da “transmissão” de conhecimentos, como valores, pelo da “mediação” compreendida como modelo interpretativo e relacional de apropriação de conhecimentos.

O conceito de mediação dispositiva (*médiation dispositive*):

[...] permite [tratar] o retorno dos atores, com suas representações, suas atitudes, até mesmo sua mitologia, onde tem-se falado, muitas vezes, apenas de “sistema” técnico e/ou de “estrutura” da organização. Além das dicotomias tradicionais, este conceito emergente permite apreender, em toda a sua complexidade, a relação entre o técnico e o simbólico, entre o sujeito e o objeto, entre a liberdade e o determinismo, por meio de suas lógicas de uso.<sup>12</sup>

Formas de Mediação	
Mediação Semiocognitiva	Relação entre as representações materiais e mentais; entre as representações simbólicas externas (linguagem escrita, imagens gráficas etc.); e entre as internas (modelos mentais, esquemas, conhecimentos etc.)
Mediação Praxeológica	Orientada para a ação ("as condições de realização da ação")
Mediação Reflexiva	Abrange o próprio sujeito e implica uma dimensão "meta" para o processo de aprendizagem
Mediação Relacional	Trata dos processos de interação social entre os sujeitos, assim como da constituição identitária dos mesmos
Mediação Sensoriomotriz	Estuda como as imagens figurativas nascem da imitação sensorial internalizada sob a forma de esquemas mentais

Quadro 7 – Formas de Mediação  
Fonte: Adaptado de Peraya (2009)<sup>13</sup>

<sup>12</sup> “[...] permet le retour des acteurs, avec leurs représentations, leurs attitudes, voire leur mythologie, là où l’on a eu trop souvent tendance à ne parler que de ‘système’ technique et/ou de ‘structure’ organisationnelle. Au-delà des dichotomies traditionnelles, ce concept en émergence permet d’appréhender, dans toute leur complexité, les rapports entre le technique et le symbolique, entre le sujet et l’objet, entre liberté et déterminisme, à travers des logiques d’usages”.

Vale ressaltar que o termo *dispositivo* (*dispositive*) é empregado largamente por teóricos da escola francesa que estudam os fenômenos da educação a distância (Jaquinot-Delanay, Rabardel, Peraya, dentre outros) para designar o conjunto de recursos tecnológicos voltados para os fins educacionais, compostos por (dentre outros) conteúdos digitais, espaços virtuais de interação e colaboração, plataforma de gestão de EAD, artefatos tecnológicos, etc.. Ou seja, um conjunto completo de recursos materiais e humanos, assim como de processos, que utilizam a tecnologia de forma mediada para realizar o ensino e a aprendizagem a distância. Em poucas palavras, o dispositivo a distância se confunde com a própria EAD, porém deixa evidenciado o aspecto tecnológico, que é representado, por sua vez, pelos processos de mediação. Veja também Abadía (2003).

<sup>13</sup> Peraya (2009) faz uma distinção entre o conceito de “mediatização” e “mediação”. Para esse autor, “mediatização” se refere aos usos de conteúdos diversos a serem comunicados pelos meios de

Kang e Gyorke (2008), ao realizarem uma revisão da teoria da distância transacional de Moore, comparando-a com a teoria da atividade histórico-cultural (CHAT), específica das ciências sociais, destacam a ausência de aspectos socioculturais na teoria da distância transacional de Moore. Segundo os autores, a teoria de Moore não contempla as características sociais dos estudantes a distância, que advêm do contexto sócio-histórico em que eles estão inseridos. Kang e Gyorke (2008), ao revisarem a literatura da *teoria da atividade*, resgatam um conceito seminal de Vygotsky, derivado do materialismo histórico-dialético de Marx: o conceito de mediação. Segundo ele, “o desenvolvimento humano é baseado em uma série de interações do indivíduo com seu contexto sociocultural, que é mediado por ferramentas<sup>14</sup> e signos” (KANG; GYORKE, 2008, p. 206).

A função de mediação para Vygotsky (1978) tem dupla função: estender as funções humanas por meio de ferramentas, para controlar o ambiente (função externa), e agir como um regulador da memória e das atividades psíquicas, por meio de signos (função interna). Engeström (1999), responsável pela revisão e ampliação do conceito de “sistemas de atividade”, incorporou componentes intersubjetivos que emanam do contexto dos objetos artificiais. Assim, artefatos e mediação são dois conceitos centrais dentro dessa teoria.

artefatos têm uma influência decisiva na atividade humana através do processo de mediação. [...] Para a teoria da atividade, a ideia de um *artefato de mediação*<sup>15</sup> vai muito mais além do que a concepção

---

comunicação de massa, ou seja, pelas *mídias* (principalmente a televisão, a imprensa escrita e a publicidade). Tais usos se valem de meios técnicos (desde as prensas gráficas até as atuais redes de comunicação web), que assumem um papel de intermediários entre os interlocutores, constituindo-se como um *medium*. Especificamente dentro do contexto educacional, o processo de mediatização se refere a um tipo de comunicação que engloba o planejamento e a execução de tarefas relativas à criação de conteúdos educacionais, através de suportes tecnológicos (páginas web, animações digitais, etc.), voltados para as relações de ensino e aprendizagem. Tais tarefas exigem uma competência específica que, em geral, é realizada por um *instructional designer*, assim como pressupõem a sua mediação por artefatos tecnológicos variados (computadores, redes virtuais, livros digitais, etc.). A “comunicação mediatizada pressupõe, simultaneamente, o domínio das mídias educativas, assim como os produtos educativos resultantes da operação de mediatização” (PERAYA, 2009). Ainda segundo Peraya (2006), a mediação assume cinco formas distintas, sendo a forma mais importante a *mediação semiocognitiva*, que se realiza por meio da relação entre as representações materiais e mentais, entre as representações simbólicas externas (linguagem escrita, imagens, gráficos, etc.) e entre as internas (modelos mentais, esquemas, conhecimentos, etc.). Veja nota 21, mais adiante.

<sup>14</sup> *Tools*: computadores, telefones etc.

<sup>15</sup> Os termos “artefato de mediação” e “mediação dispositiva” (JACQUINOT-DELAUNAY, 1998) possuem características semelhantes, assim como o termo “tecnologia-em-prática” (ORLIKOWSKI, 2000). O primeiro termo, na forma como é utilizado por Kang e Gyorke (2008), está orientado

de instrumento ou ferramenta (*device* ou *tools*) de mediação, por meio do qual a comunicação entre estudante e professor ocorre. (KANG; GYORKE, 2008, p. 208).

No CHAT, artefatos são ubíquos: qualquer coisa usada dentro de um sistema de atividade é potencialmente um artefato (signos ou ferramentas). Dentro do sistema, os significados dos signos e o uso de ferramentas são construídos como desenvolvimento cultural ao longo do tempo. (ENGESTRÖM, 1999).

O uso do termo “artefato de mediação” contempla não só os instrumentos técnicos (*devices*), mas também o diálogo entre o estudante e o professor.

O CHAT, ao considerar a relação de ensino e aprendizagem em um contexto sociocultural, trata toda a atividade interconectada entre seus agentes, que é composta por interações entre pessoas e objetos. Essa abordagem permite tratar, também, a transformação desses elementos entre si durante o processo de atividade<sup>16</sup>. Assim, a realização de determinada atividade, a consciência das alterações que ela sofrerá durante o processo, bem como os participantes que estarão interagindo, etc., são aspectos e componentes que fazem parte de uma “forma de vida” constituinte do ato de realizar aquela atividade (KANG; GYORKE, 2008).

Jacquinet-Delaunay et al. (2007, p. 19) também se referem à “atividade” quando analisam os usos decorrentes dos meios de comunicação (*medias uses*) em vez de abordar esse tema como uma questão circunscrita à “exposição” ou ao “consumo”. Para a autora, o ambiente simbólico “medializado” (*medialized*) em que vivemos molda em grande parte as escolhas, os valores e o conhecimento que determinam nossa vida diária (JACQUINOT-DELAUNAY et al., 2007, p. 22). Nesse sentido, Jacquinet-Delaunay et al. propõem uma nova educação voltada para os

---

especificamente para tratar dos processos de mediação entre indivíduos que usam os artefatos tecnológicos em suas atividades interacionais. A dimensão mediativa, nesse processo, é constituída pelas representações simbólicas dos indivíduos (signos, linguagem, etc.), inseridos em contextos histórico e sociocultural específicos. Diversas áreas interdisciplinares de estudos têm se dedicado ao aprofundamento do termo, sendo elas constituídas pelas disciplinas de ciência da computação, psicologia, comunicação, semiótica e linguística, dentre outras. Nesta acepção do termo, “artefato de mediação” e “mediação dispositiva” possuem o mesmo significado, com a ressalva de que o último termo trata especificamente dos processos de mediação restritos à EAD. “Tecnologia-em-prática” é um termo que caracteriza os diversos usos realizados pela agência humana em sua interface com os artefatos tecnológicos, durante o processo de rotinização da tecnologia no ambiente organizacional.

<sup>16</sup> Nesse caso, o conceito de rotinização da tecnologia, que adquire estabilidade ao longo do tempo, da forma como é tratado por Orlikowski (2000), deve ser repensado à luz da teoria da atividade.

meios de comunicação (*media education*), que possa desfazer as diferenças entre o norte e o sul e a distância entre ricos e pobres (sobretudo nas zonas rurais), assim como a exclusão e discriminação que ocorre no ambiente virtual entre grupos, sexos e etnias (JACQUINOT-DELAUNAY et al., 2007, p. 20).

O estudo dos dispositivos tecnológicos para fins comunicacionais (JACQUINOT-DELAUNAY, 1998) pode revelar oportunidades e restrições relacionadas ao estudo da autonomia dos indivíduos, que será abordado na próxima seção. Segundo Jacquinot-Delaunay (2001, p. 2):

no campo da pedagogia e da mediação dos saberes, realizar uma análise em termos de dispositivo permite considerar os indivíduos atores que interagem entre si e com os elementos do próprio sistema, em sua articulação coerente, visando auxiliar os alunos a ajudar-se a si mesmos: o dispositivo, nesse sentido, é uma espécie de “tentativa de instrumentação da autonomia dos atores”.<sup>17</sup>

As análises anteriores, quando comparadas com a revisão do conceito de comunicação entre os teóricos da EAD, revelam alguns pontos que merecem destaque: os teóricos da EAD colocam seus esforços na redução da distância transacional entre os agentes educacionais, como se o meio físico fosse um

---

<sup>17</sup> “*Dans le champ de la pédagogie et de la médiation des savoirs, faire une analyse en terme de dispositif permet de prendre en compte les individus considérés comme des acteurs interagissant entre eux et avec les éléments du système lui-même, pour les articuler de façon cohérente, visant à aider l'apprenant à s'aider lui-même: le dispositif, en ce sens, c'est une sorte de tentative d'instrumentation de l'autonomie des acteurs*”.

“Emerge, do campo das ciências sociais e cognitivas, um modelo alternativo de ação em que o ator não ocupa mais o lugar exclusivo em relação à capacidade de agir e controlar os objetos, porém “partilha estes atributos com os objetos, os artefatos, as ferramentas e os não humanos em geral. Situado e inserido em um ambiente, ele economiza seus esforços cognitivos e prescinde de representações, de deliberações e de planos” (QUÉRÉ, 1997).

Existe uma longa tradição teórica no campo de convergência entre as ciências humanas e as ciências sociais, que ultrapassa em muito a revisão de literatura empreendida nesta tese. Tal tradição teórica tem tratado de estudar os fenômenos relacionados à apropriação, à interação e às formas decorrentes da relação entre os indivíduos e as tecnologias. Desde os pioneiros estudos de M. Heidegger (1978) e Simondon (1969), caracterizados por abordagens filosóficas no estudo de objetos tecnológicos e/ou técnicos, com profunda influência posterior em teóricos como Bruno Latour (DE VRIES, 2008) em seu trabalho sobre a teoria ator-rede, assim como a escola “construção social da tecnologia” (SCOT), que argumenta que a tecnologia não determina a ação humana, mas que, ao invés, a ação humana molda a tecnologia. Para tanto, a tecnologia não pode ser entendida sem a compreensão de seu contexto social, no qual está inserida (cf. PINCH; BIKER, 1984, p. 399-441). Também a escola Social Shaping of Technology (SST) (WYATT, 1986, p. 326, 20) argumenta que a tecnologia e a sociedade são modeladas mutuamente; e mesmo a teoria desenvolvida por Orlikowski e Scott (2008), que tratam do tema da “sociomaterialidade”, considera que a tecnologia é inseparável da dimensão social, no mundo do trabalho, e que “qualquer distinção entre humanos e tecnologias é somente analítica, realizada com o reconhecimento de que essas entidades estão implicadas na prática, necessariamente, uma em relação à outra” (ORLIKOWSKI; SCOTT, 2008, p. 433-474). Isso para citar somente algumas correntes teóricas que têm se dedicado ao assunto.

componente neutro e desideologizado. Segundo eles, isso pode ser alcançado por meio da implementação de várias estratégias didático-pedagógicas, assim como pelo incremento de tecnologias bidirecionais de comunicação. Por outro lado, os teóricos situados fora da área da EAD, já mencionados, procuram ampliar o debate pela investigação crítica de conceitos, com o objetivo de revelar as dimensões sócio-históricas dos dispositivos tecnológicos, que funcionam só *aparentemente* dentro de uma lógica neutra e asséptica.

Evidentemente, para além de qualquer neutralidade, os dispositivos comunicacionais para a educação podem continuar servindo para a reprodução de práticas de dominação – em nome da performatividade (TOMAZETTI, 1998) e do managerialismo (MINGERS, 1992; ALVESSON; WILLMOTT, 2003); assim como, por outro lado, podem representar uma oportunidade de implementação de práticas que visem a emancipação crítica dos agentes. Nesse sentido, este trabalho pretende posicionar suas investigações em uma área na qual não é suficiente estudar a tecnologia como um fenômeno inserido dentro de um contexto social específico (como fazem as teorias SCOT ou SST) ou mesmo investigar os fenômenos decorrentes da sociomaterialidade<sup>18</sup>, como se propõem Scott e Orlikowski. Esta tese pretende investigar como a mediação dispositiva para fins educacionais, na qual os indivíduos se apoderam das tecnologias existentes, pode fazer parte de um programa educacional para adultos pobres visando promover a emancipação social através de uma práxis social e política.

### **2.1.6 O Conceito de Autonomia**

Esta seção irá tratar do conceito de autonomia para os teóricos da EAD, assim como irá apresentar um debate que pretende relacionar esse conceito com o de

---

<sup>18</sup> O conceito de sociomaterialidade de Orlikowski (2000) procura focar as diversas intercorrências no mundo do trabalho pelo uso de tecnologia. Nesse sentido, seu campo de pesquisa está circunscrito aos estudos organizacionais. Do ponto de vista desta tese, Orlikowski poderia contribuir se sua abordagem estivesse voltada, por exemplo, para o uso da tecnologia dentro de uma instituição de ensino (abrangendo desde o planejamento instrucional do conteúdo até as atividades de colaboração entre professor e aluno). Mas não é este o caso, nem de Orlikowski, nem do objetivo desta tese. Além disso, algumas questões de caráter ontológico na abordagem de Orlikowski poderiam merecer maior atenção, por exemplo, a revisão do conceito de sujeito individual e coletivo à luz dos processos de individuação propostos por Simondon (DE VRIES, 2008). As decorrências dessa revisão ontológica certamente levariam sua abordagem para outra direção. Porém, tal análise não faz parte dos objetivos da revisão de literatura aqui propostos.

emancipação social. Pretende-se, com isso, destacar uma perspectiva da autonomia que aproxima as práticas de EAD das abordagens do pensamento crítico.

### **O conceito de autonomia nas teorias de EAD**

Considerando o desenvolvimento da EAD a partir dos cursos por correspondência, é natural pensar que o conceito de autonomia ou aprendizagem autônoma esteja presente nas teorias estudadas, pois a relação entre professor e estudante é marcada pela separação física e transacional, que pressupõe o autocontrole e a autodireção dos estudantes, assim como relativa independência de suas ações ante as atividades propostas pelo professor. A partir dessa separação, surge o tema da autonomia do estudante e suas conseqüentes potencialidades e limitações, decorrentes desse processo.

Três importantes teóricos e precursores do conceito são John Dewey, Charles A. Wedemeyer e Malcolm S. Knowles (PETERS, 2004, p. 220). Dewey (1916) cunhou o conceito de atividade autônoma (*self-activity*), afirmando que tanto as crianças como os adultos necessitam ser deixados sós: “somente através das próprias observações dos alunos, de suas reflexões, formulação e sugestões, poderão ampliar e retificar aquilo que já é conhecido” (DEWEY, 1916, p. 353). Wedemeyer (1975) cunhou o conceito de aprendizagem independente (*independent learning*) e Knowles (1988), por sua vez, propôs um conceito que teve ampla repercussão na literatura educacional, que é a aprendizagem autodirigida (*self-directed learning*), na qual:

os estudantes diagnosticam as próprias necessidades de aprendizagem, de acordo com seus objetivos, identificando uma variedade de recursos pedagógicos e planejando estratégias para utilizar esses recursos, avaliando a própria aprendizagem e tendo sua avaliação validada. (KNOWLES, 1988, p. 5).

Garrison (2003) realizou uma revisão do conceito de autonomia relacionando-o com a “aprendizagem autodirigida” (SDL, na sigla em inglês), que nos ajuda a entender melhor este conceito em relação às teorias de EAD. Apesar de atribuir a origem do conceito de SDL a Dewey (que não fala expressamente sobre esse conceito, porém cita diversos atributos inerentes como *self-action*), Garrison afirma que o conceito emergiu do termo *autodireção* (*self-direction*) de Carl Rogers: “abordagem não dirigida acompanhada de extrema confiança no indivíduo para

apreender e aprender a aprender” (GARRISON, 2003). Ainda segundo Garrison, Malcolm Knowles, em 1970, foi o responsável por introduzir essa abordagem no campo da educação adulta (andragogia).

Uma significativa mudança nos processos de ensino e aprendizagem, que alterou a tradição pedagógica anterior centrada no professor, tomou corpo a partir da década de 1970, transferindo o centro desses processos para a dimensão da aprendizagem centrada no aluno:

evidentemente, o interesse em relação a SDL baseou-se nos aspectos relacionados à liberdade e à responsabilidade individual dos estudantes, para a construção das próprias experiências de aprendizagem. Foi também uma rejeição a uma tradição excessivamente centrada na experiência profissional do professor, que muitas vezes demonstrava pouca confiança nos estudantes e respeito por eles, gerando incongruências em seu papel de responsável pelo processo de aprendizagem. (GARRISON, 2003, p. 162).

Essa mudança também se refletiu no campo da EAD a partir de Charles Wedemeyer nos anos 1960, com a introdução do conceito de estudo independente (*independent study*) ou aprendizagem independente.

O primeiro dos teóricos a incorporar o conceito de autonomia em uma teoria de EAD foi Michael Moore, que associou os termos *independência*, *autonomia* e *aprendizagem autodirigida*. A distância transacional para Moore - ao contrário de para Keegan, que procura restabelecer os vínculos entre o professor e o aluno por meio da comunicação interpessoal - abre uma oportunidade no processo de ensino e aprendizagem, que está relacionada com a autonomia, ou seja, quanto maior a distância transacional entre os agentes, em função das variáveis diálogo e estrutura, maior é a oportunidade para o estudante realizar seus estudos de forma autônoma. Moore considera a autonomia um ideal a ser alcançado pelos estudantes, como sinal de maturidade. De acordo com Moore:

[...] usando o constructo vemos que podemos conceber cursos para diferentes graus de autonomia, variando o diálogo e a estrutura, e, do ponto de vista da investigação, podemos explorar e testar muitas interações dentro e entre essas variáveis [...]. (BERNATH; VIDAL, 2007, p. 442).

A Figura 3 representa a autonomia em função das variáveis diálogo e estrutura. Ela pode ser mais bem representada, como já afirmado pelo próprio autor,

se considerarmos a autonomia um terceiro eixo (com a estrutura e o diálogo), formando uma representação tridimensional.

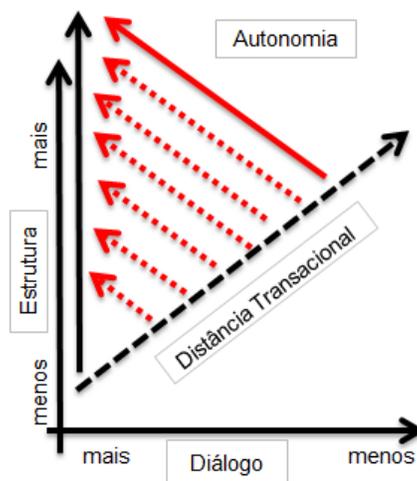


Figura 3 – A Distância Transacional em Função da Autonomia  
Fonte: Adaptado de MOORE (BERNATH; VIDAL, 2007)

Outro autor relacionado com o tema da autonomia é Peters (2003), que associou os termos *independência* e *autonomia* com os processos industriais de produção em massa. Se, por um lado, os estudantes ganham autonomia por meio de uma expansão do acesso aos programas educacionais, existem, por outro lado, segundo Peters, um isolamento institucional dos estudantes e uma redução do papel do professor durante os processos de ensino e aprendizagem (GARRISON, 2003, p. 163). Em relação à educação pós-industrial, Peters incorpora gradativamente em sua teoria os benefícios das novas TICs para os processos de aprendizagem autônoma:

é um fato que as ações nos espaços virtuais de aprendizagem incentivem mudanças radicais. Maiores níveis de atividade e de interatividade são atingidos com relativa facilidade. Além disso, existem muitas outras possibilidades promissoras para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma e para o comportamento autorregulado. Ainda mais, quando consideramos que o ambiente de aprendizagem digital promove de fato o desenvolvimento da aprendizagem autônoma. A autodireção, que sempre tem de ser considerada um pressuposto necessário para a aprendizagem de alunos a distância, pode ser realizada com a ajuda de um microcomputador em um nível qualitativamente superior. Por razões pedagógicas importantes, seria irresponsável não fazer uso dessas novas oportunidades para a otimização pedagógica. (PETERS, 2003, p. 90).

Para Peters, os processos educacionais decorrentes do contexto pós-industrial poderão favorecer uma aprendizagem mais individualizada e autônoma. As novas TICs têm papel preponderante nessa nova fase da EAD. Isso, de certa maneira, é uma resposta de Peters àqueles (crítica de Peters endereçada a Garrison) que o consideravam um defensor da educação industrializada e massificada (BERNATH; VIDAL, 2007, p. 433). Gradativamente, novos processos de ensino e aprendizagem possibilitarão aos indivíduos realizar sua aprendizagem de forma independente, por meio de tecnologias que poderão potencializar as características requeridas para o processo educativo de forma autônoma: “De acordo com Peters, para que os estudantes sejam autônomos, eles precisarão ser ‘metacognitiva, motivacional e comportamentalmente ativos participantes em seus processos de aprendizagem’” (GARRISON, 2003, p. 164).

O conceito de autonomia continua também sendo uma noção relevante para a teoria de Holmberg, que valoriza os aspectos relacionados à liberdade do estudante. Como Moore, Holmberg (2005) considera um importante objetivo da EAD promover a independência e autonomia do aluno. Sua visão humanista da EAD procura fomentar os aspectos relacionados ao diálogo, à motivação e à conversação baseada na empatia, para fortalecer a comunicação interpessoal, tendo em vista promover a completa autonomia do estudante.

Por outro lado, Keegan (1993) diverge de Holmberg e Moore em relação ao conceito de autonomia, pois considera a separação entre professor e aluno uma deficiência constitutiva da EAD. Toda a teoria de Keegan direciona-se à proposta de recriação dos vínculos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno, tendo em vista restabelecer a comunicação interpessoal por meio da comunicação bidirecional. Nesse sentido, a autonomia do aluno é tratada como um aspecto que fortalece o distanciamento dentro do processo educativo. A visão de Keegan está alicerçada na pedagogia tradicional. Sua teoria tem como referência, em geral, os processos educacionais presenciais, que servem de parâmetro para a proposição de estratégias de ensino e aprendizagem na modalidade a distância.

A teoria da comunicação e controle do estudante, de Garrison (1989), propõe substituir o conceito de autonomia proposto por Holmberg e Moore pelo controle do estudante: “O controle no contexto educacional, no entanto, não pode ser estabelecido por uma única via, pois a direção dos eventos deve ser inerentemente colaborativa” (GARRISON, 1989). O controle deve ser baseado na inter-relação

entre a independência (como no processo autodirigido dos estudantes), a proficiência (como na capacidade de aprender de forma independente) e o suporte (caracterizado pelos recursos disponíveis para orientar e facilitar a transação educacional). Mais recentemente, Garrison (2003, p. 166) reviu os conceitos de autonomia e controle dos estudantes em função do termo SDL e do advento das novas TICs:

autonomia e controle não são suficientes em si mesmos, visando dar conta do conceito de SDL. Consistente com Peters (1998), o pensamento deve estar relacionado aos fatores motivacionais e metacognitivos para que a SDL possa ser considerada um conceito viável e relevante na EAD no século XXI. A SDL deve estar baseada no fato de o estudante ter aprendido a aprender, assim como ter adquirido as consciências epistêmica e metacognitiva necessárias.

Por fim, segundo Amundsen (1993, p. 74), a terceira dimensão da teoria de Verduin e Clark (1991) – competência geral/autoaprendizagem – inclui a visão de Moore sobre a autonomia, porém com muito mais qualificação. Verduin e Clark colocam diversas questões sobre os princípios da andragogia, incluindo a aplicabilidade geral desses princípios para o estudante individual.

### **O conceito de autonomia sob a lente da emancipação social dos sujeitos**

Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que podem operar no pensamento e na prática pedagógica, ao estimular o individualismo e a competitividade. (FREIRE, 1996, p. 5).

Segundo Jouët (2000, p. 494), “as primeiras análises sobre os usos das tecnologias<sup>19</sup> tratam da forma pela qual as TICs se inserem nas dinâmicas das práticas de autonomia em outras áreas da ação social”. A problemática da autonomia social fornece, assim, os primeiros trabalhos nos estudos da sociologia de usos. Os pesquisadores vão, com efeito, demonstrar que os indivíduos se apropriam de suas ferramentas (*outils*) para emancipar-se (a programação “amadora” em informática, por exemplo), para usar no trabalho (caso das profissões

---

<sup>19</sup> O autor está realizando sua análise dentro de uma perspectiva das ciências humanas e, mais especificamente, em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

intelectuais), para se socializar no trabalho ou em geral (a troca de *e-mails* entre amigos, por exemplo).

Segundo Rabardel (2003), as relações constitutivas das *atividades cognitivas estão ligadas aos objetos de sua atividade*, assim como aos fins perseguidos por ela. Rabardel (2003, p. 670) faz uso da noção vygotskiana de instrumento psicológico sobre o qual o sujeito controla e regula a própria atividade. O autor concebe o instrumento<sup>20</sup> como uma entidade intermediária entre o sujeito e o objeto, que atua simultaneamente como artefato e modo de uso. Nesse sentido, o sujeito segrega determinadas formas de utilização na sua relação com o artefato, de acordo com os fins perseguidos. Esse processo é denominado por Rabardel (2003, p. 673) como “instrumentalização” dos artefatos.

Proulx (2002, p. 1) faz a distinção entre “uso” e “utilização”: “utilização se inscreve na tradição de pesquisa que estuda as interações homem-máquina”; o termo “uso” parte de uma perspectiva sociológica mais ampla em que:

o agente humano interage com um computador, sendo ao mesmo tempo portador de uma história pessoal e social (biografia). O agente humano inscreve, assim, sua ação em uma situação social dada, marcada pelo pertencimento a uma comunidade cultural particular, a uma categoria de idade, a um gênero, a um estrato socioprofissional específico.

Para Papi (2007, p.93), o estudo do uso que os sujeitos (“atores providos de intencionalidade ante uma rede de determinações” (BOUTINET, 2006 *apud* PAPI, 2007.) fazem de um dispositivo de formação a distância não se restringe a um conjunto de artefatos técnicos, mas é necessário considerar o sujeito como um

---

<sup>20</sup> “Instrumento”, “ferramenta” e “artefato” são termos utilizados nesta tese de forma intercambiável, visando significar o objeto tecnológico (o computador, por exemplo), que é apropriado pelos indivíduos durante seus processos mediados de atividade. Para uma revisão da literatura a respeito do termo artefato, ver Rabardel (2003, p. 641), que define seis princípios baseados em uma caracterização denominada “modelos generativos”, que considera a relação dos indivíduos com os artefatos. São eles: “visão pessoal *versus* visão do sistema”; “assimetria sujeito-artefato”; “artefatos como mediadores de ações”; “dimensões socioculturais dos artefatos”; “artefatos como objetos em desenvolvimento”; “dependência da situação” (sendo o termo “situação” entendido como os aspectos sociais, culturais e de tempo). Rabardel (2003, p. 731) apresenta uma teoria (*instrument mediated activity and instrumental genesis*) em que afirma ser “importante considerar não somente que os usuários interagem com um artefato, mas também que eles lidam com um objeto de atividade pela mediação do instrumento. Além disso, eles não só adaptam suas atividades para o artefato, mas também (isoladamente ou em conjunto como um grupo) *constroem novos meios e condições para as suas atividades produtivas futuras*” (grifos nossos).

“sujeito intencionalmente engajado nas atividades orientadas para a realização de tarefas, para um fim determinado” (RABARDEL, 2003, p.253).

Segundo Peraya (2006, p. 202), “um dispositivo é uma instância, um lugar social de interação e de cooperação, possuindo suas intenções, seu funcionamento material e simbólico, enfim, seus modos de interação próprios”. A economia de um dispositivo – seu funcionamento – é determinada pelas intenções e se apoia sobre a organização estruturada de meios materiais, tecnológicos, simbólicos e relacionais, que modelizam, a partir de suas características próprias, os comportamentos e as condutas sociais (afetivas e relacionais), cognitivas e comunicativas do sujeito<sup>21</sup>. Para Papi (2007, p.99), a revisão da literatura do termo “dispositivo” nos permite considerar “a importância central dos atores agindo no centro do dispositivo e de conceber o dispositivo como *o lugar da construção da autonomia de cada um*, assim como de uma *dupla identidade, individual e coletiva*” (grifos nossos).

Segundo Kanuka e Garrison (2004), a autonomia deve ser tratada como um processo cognitivo e metacognitivo no qual o estudante assume a responsabilidade da própria aprendizagem, envolvendo decisões como: o que aprender, como aprender e quando aprender (HOLEC, 1981). A autonomia deve contemplar a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem no qual o estudante está

---

<sup>21</sup> Peraya (2006) tipificou quatro formas de mediação: “(a) a mediação semiocognitiva (sendo esta a forma mais importante, segundo o autor), que se realiza por meio da relação entre as representações materiais e mentais, entre as representações simbólicas externas (linguagem escrita, imagens, gráficos etc.) e entre as internas (modelos mentais, esquemas, conhecimentos etc.); (b) a mediação relacional, que trata dos processos de interação social entre os sujeitos, assim como da constituição identitária deles; (c) a mediação tecnológica (ou instrumental), que trata do processo de apropriação social do artefato, transformando-o em instrumento, segundo a abordagem cognitiva das tecnologias” (RABARDEL, 1995). O autor cita, como exemplo, o uso do livro eletrônico, “que se refere a um ato social organizado pelo ‘contrato de leitura’”. Peraya cita, também, que a mediação tecnológica é um tipo de interação funcional que permite explicar como as características próprias do artefato modificam certos comportamentos cognitivos e/ou socioafetivos dos estudantes (PERAYA, 2006); por fim, (d) a mediação sensoriomotriz, que trata (a partir de Piaget) de estudar “como as imagens figurativas nascem da imitação sensorial internalizada sob a forma de esquemas mentais” (PERAYA; MEUNIER, 1999). Rabardel e Samurçay (2001), por sua vez, distinguem quatro tipos de mediação instrumental: (a) a epistêmica, que é orientada para o conhecimento do objeto; (b) a praxeológica, que é orientada para a ação; (c) a reflexiva, que é orientada para o próprio sujeito; e (d) a interpessoal, que se realiza entre os sujeitos (CHARLIER; DESCHRYVER; PERAYA, 2005). Mais recentemente, Peraya (2009) realizou uma revisão de sua proposta para categorizar as formas de mediação, comparativamente às categorias de Rabardel e Samurçay, propondo cinco formas: (a) semiocognitiva, (b) sensoriomotriz, (c) praxeológica, (d) relacional e (e) reflexiva, sendo esta uma forma de mediação “que abrange o próprio sujeito e implica uma dimensão ‘meta’ para o processo de aprendizagem”. Note-se que a mediação tecnológica, que havia sido identificada inicialmente por Peraya, desapareceu como tal do modelo, em linha com Rabardel e Samurçay, pois o autor acredita, atualmente, que ela é constitutiva do próprio “instrumento”.

inserido. Esse incremento à capacidade autônoma de os estudantes realizarem suas escolhas e seus percursos educacionais é destacado por diversos autores e modelos de EAD, como Peters (2010), Anderson (2003) e Garrison, Anderson e Archer (2000) - seja, por vezes, por meio de abordagens socioconstrutivistas, que tratam o conhecimento como algo socialmente construído, seja por abordagens baseadas na psicologia cognitiva, que procura compreender o processo de entendimento humano por meio da análise das estruturas psicológicas individuais, tais como a percepção, a memória e o debate. Nesse último caso, a psicologia cognitiva está baseada na concepção de que a mente humana é uma reunião especializada de componentes conectados. Importante frisar que os autores das teorias de EAD acima lidam com o processo de autonomia (evidentemente, resguardando algumas diferenças entre eles), como um processo de liberdade de escolha do percurso educacional de cada indivíduo (altamente flexível), em relação à instituição e aos modos tradicionais do ensino presencial. Porém, para os autores da escola francesa citados acima (principalmente Papi), a relação dos estudantes com os artefatos tecnológicos conduz a um processo de autonomia individual e coletiva que se aproxima da noção de emancipação social das tradições críticas (que será revisto mais à frente).

Burge e Haughey (1993, p. 88-89), ao analisarem a aprendizagem de grupos adultos de estudantes a distância, destacaram três abordagens epistemológicas para tratar do processo de autonomia nas relações de ensino e aprendizagem:

a) o conhecimento é visto como um corpo coerente de ideias externas aos indivíduos, no qual o maior objetivo educacional é transferir o conhecimento do professor para o aluno, para que os estudantes possam explorar conexões a partir de um *framework* de ideias fornecido;

b) o conhecimento é visto como algo interno ao estudante, no qual as ligações entre ideias e teorias são construídas baseadas nas experiências anteriores dos estudantes;

c) o conhecimento advém das experiências, visando uma construção transformadora do saber anterior, no qual os estudantes “avaliam a implicação de ideias por si mesmos, na própria vida, e decidem agir, acreditando na possibilidade de encontrar novos caminhos e alternativas”. Segundo os autores, tal perspectiva transformadora visa à *emancipação* dos estudantes de um paradigma educacional que tem dominado o ensino nos últimos séculos. Nesse sentido, as tecnologias de

comunicação interativa poderão possibilitar grande estímulo à reflexão crítica. Porém a incorporação irrefletida das novas TICs, sem uma revisão crítica dos modelos anteriores e atuais de educação, resulta na reprodução de práticas antigas que reforçam a atitude passiva dos estudantes. Para Burge e Haughey, não existe nenhuma garantia de que a expansão atual da EAD, por meio da adoção desenfreada das TICs, caminhe para uma mudança significativa em direção à “aprendizagem transformadora”<sup>22</sup>, ao empoderamento e ao fomento às habilidades críticas dos estudantes. Adicionalmente, os autores realizaram ampla revisão da literatura do conceito de emancipação, citando diversas correntes teóricas que incorporam esse termo, como a pedagogia crítica (ELLSWORTH, 1989; GIROUX, 1986; LISTON; ZICHNER, 1987; SIMON, 1987); a alfabetização de adultos (FREIRE, 1987); a educação emancipatória; o conhecimento transformador (MINNICH, 1990) e a educação transformadora (BOYD; MEYERS, 1988), dentre outros.

Segundo Burge e Haughey (1993), baseados na definição de Rappaport (1986, p. 69), a noção de *empoderamento* está relacionada às noções de escolha e de controle da própria vida, assim como de emancipação das formas que limitam a escolha e o controle por parte dos indivíduos. Poucos teóricos da EAD incorporaram esse conceito em suas análises e teorias. Dentre eles se destacam Harris (2008), um ativo professor da Open University inglesa, conhecido por suas críticas em relação às posições socioeconômicas dominantes na educação, Evans e Nation (1990) e Sumner (2000)<sup>23</sup>. Harris, baseado em Habermas (1972), afirma haver três tipos gerais de interesses humanos:

a) o interesse técnico (interesse pelo controle da técnica sobre a natureza, constituindo o mundo natural como um objeto técnico do conhecimento científico; esta é uma característica da razão instrumental do conhecimento);

b) o interesse comunicativo, no qual os homens entendem-se uns com os outros em seus contextos sociais; e

---

<sup>22</sup> Teoria proposta por Mezirow (1981). A aprendizagem transformadora é baseada no conceito seminal de emancipação dos indivíduos.

<sup>23</sup> Veja também o contra-argumento de Jarvis (2001) às análises de Sumner baseadas na teoria da ação comunicativa de Habermas.

c) o interesse na emancipação, que se constitui apoiada em valores humanos em direção a uma razão prática libertadora (GUTTING, 2005, p. 14), sendo este último “o interesse mais importante e que deve ser redescoberto e desenvolvido na prática política, na filosofia política e nas ciências sociais críticas” (HARRIS, 2008, p. 420).

Para Peters (2004), a EAD é o último passo em um longo processo de emancipação dos estudantes em relação aos professores e, principalmente, a um sistema educacional que ele denomina ser “a forma mais arcaica da educação”, cujos principais aspectos giravam em torno da elitização do acesso (restrita a uma elite de classe ou religiosa); da circunscrição às classes sacerdotais da função de ministrar o conhecimento; e das diferentes formas de dominação do professor, que exercia seu poder perante os estudantes - ou seja, a educação era elitista, sacra, hierárquica, relacionada a grupos e predefinida por parâmetros pouco flexíveis (como as restrições de tempo e lugar). Por fim, para Peters, os estudantes a distância podem se emancipar das restrições anteriores, tendo a oportunidade de se tornarem autônomos e autorregulados.

a educação digital continua este processo de emancipação, uma vez que proporciona novas possibilidades para os estudantes desenvolverem novas atividades independentes, bem como para fazer parte de novos espaços sociais e culturais. (PETERS, 2004, p. 22).

O conceito de emancipação humana é um dos pilares da teoria crítica (TC).

a teoria crítica tem uma agenda emancipatória, que procura revelar os pressupostos tidos como inquestionáveis por seus fundamentos ideológicos e restaurar uma intensa participação dos indivíduos nas arenas sujeitas à distorção sistemática da comunicação. A teoria crítica interessa-se, sobretudo, pelo tema da dominação da racionalidade técnica, que é ostensivamente obcecada pela eficiência, em busca de fins sem questionamentos. A teoria crítica pretende, assim, ao contrário, reacender o debate social em torno de objetivos e valores. (ALVESSON; WILLMOTT, 2003, p. 93).

Independentemente da polêmica em torno da fundação ontológica<sup>24</sup> do conceito de emancipação da teoria crítica, que visa sustentar uma epistemologia que

---

<sup>24</sup> Existe um amplo e extenso debate em torno do caráter transcendental das posições assumidas pela teoria crítica, especialmente em relação à “teoria da razão comunicativa” de Habermas. A crítica realizada por seus adversários, dentre eles Nikolas Kompridis (2006), discute a dicotomia assimétrica entre a realidade (o mundo concreto) e a concepção racionalista do sujeito do conhecimento

libere a agência humana da visão determinista das infraestruturas marxistas em direção a uma realidade “quase transcendental” (HABERMAS, 1970, p. 114-148, 1979, 1983, 1987), interessa, aqui, capturar o germe deixado por essa escola teórica, que coloca em cheque o sistema socioeconômico dominante e acena com alternativas passíveis de serem realizadas pelos indivíduos. Nesse sentido, a posição assumida nesta tese em relação, por exemplo, ao conceito de emancipação é uma afirmação positiva e contrária perante a resignação decorrente da impossibilidade de escapar à dominação socioeconômica do mundo dos sistemas, representada pelas análises de Lyotard ou Foucault, que gera, a meu ver, uma paralisia nos indivíduos, que seguem estupefatos pela constatação de que todas as ações da agência humana se restringem à reprodução das práticas de poder institucionalizadas nas microestruturas humanas<sup>25</sup>.

Por sua vez, a teoria da estruturação de Giddens visa superar a dicotomia entre a agência e a estrutura, assim como o binômio voluntarismo e determinismo, característico desse debate. Giddens pretende ultrapassar a visão determinista do marxismo, que estava orientado pela infraestrutura econômica, como origem primeira dos fenômenos sócio-históricos, assim como pretende remodelar o processo de emancipação social dos indivíduos, signo emblemático da teoria crítica. Segundo Masaki (2004), baseando-se na teoria da estruturação de Giddens, o poder é algo imanente às interações sociais cotidianas, cujas estruturas não somente restringem a ação dos atores, mas também facilitam a negociação nas relações sociais.

as “desvantagens estruturais” enfrentadas por grupos socialmente marginalizados são frequentemente transformadas em “propriedades estruturais”, que os habilitam a desafiar a ordem social existente. Tal “dualidade da estrutura” conduz a uma exacerbação de natureza complexa das dinâmicas do poder local, que orbita em torno de *tensões* de diferentes facetas, representadas em suas esferas políticas, étnicas, de classe e gênero. (MASAKI, 2004, p. 128).

---

(expresso pelo cogito cartesiano, pelo racionalismo iluminista e pela filosofia crítica de Kant), que visa suportar ontologicamente a realidade que o cerca.

<sup>25</sup> Rose (1996), em sua análise sobre o conceito *governmentality*, discute como um simples ato de ir até uma academia de ginástica, por exemplo, “revela como as nossas escolhas, desejos, aspirações, necessidades e estilos de vida foram mobilizados e moldados por várias tecnologias de poder”, resultando, na visão de Foucault, na reprodução contínua das práticas de poder exercitadas no nível individual pelo trinômio liberdade, iniciativa (*enterprise*) e autonomia.

Giddens fala da necessidade da existência de um “realismo utópico” (BRYANT; JARRY, 1991). Ao analisar os processos de transformação social propostos por Marx, Giddens (1990, p. 155) os considera a partir de sua imanência em relação às instituições. Giddens se distancia de Marx e também dos movimentos utópicos tradicionais ao tratar tais fenômenos inseridos no contexto da modernidade, quando se torna desnecessário contrapor rigidamente utopia e realismo (entendido pela lente determinista do marxismo). Giddens, assim, propõe um realismo utópico, produto da teoria da estruturação, que se distancia das correntes do materialismo histórico e da visão de emancipação, característica da teoria crítica<sup>26</sup>. O realismo utópico de Giddens é um conceito que pretende inspirar as ações emancipatórias (pela via política), realizadas pela agência humana em direção ao futuro, interagindo dinamicamente com as esferas local e global, que caracterizam a modernidade. Segundo ele:

[...] é preciso reconhecer que as políticas emancipatórias precisam estar ligadas às políticas da vida [...] Por políticas de emancipação, entendo como os engajamentos radicais relacionados à libertação de desigualdades ou de serventia. As políticas da vida referem-se aos engajamentos radicais que visam estender as possibilidades de satisfação e completude da vida para todos, e em relação aos quais não existam “outros”. Esta é uma velha distinção entre “liberdade de” e “liberdade para”, porém a “liberdade para” precisa ser desenvolvida à luz do realismo utópico. (GIDDENS, 1990, p. 156).

Nesse sentido, o realismo utópico de Giddens nos fornece alternativas para tratar a emancipação dos indivíduos, que objetiva ultrapassar as dicotomias ontológicas já citadas, assim como a paralisia inerente às análises de Foucault ou dos teóricos pós-modernistas. A meu ver, tratar a emancipação como uma ação que vise a “liberdade para” sinaliza imediatamente dois significados: é uma ação voltada para os indivíduos, segundo a perspectiva dos grupos sociais que sofrem os mais diferentes tipos de exclusão (econômica, social, cultural, étnica, etc.), assim como uma ação que se projeta para o futuro, ou seja, que visa a transformação social entendida como uma ação que *intenciona a emancipação*.

---

<sup>26</sup> Giddens se distancia da noção de emancipação como um movimento de transcendência da realidade. Porém, cabe destacar que a concepção de emancipação cunhada por Habermas na *Teoria da ação comunicativa*, também não comporta a noção de transcendência. Na proposta de Habermas, a emancipação é fruto do “entendimento compartilhado entre os sujeitos, sendo o resultado do processo de intersubjetividade construída no discurso público” (PAPASTEPHANOU, 2004, p. 372).

A utilização do termo “intencionar” remete-se ao conceito de “intencionalidade” do filósofo Edmund Husserl (2010), fundador da fenomenologia moderna. Husserl considera que a apreensão da realidade só é possível por meio de sua interpretação. A realidade é algo socialmente construído por meio de atos de interpretação do sujeito, que imprimem significações aos objetos de estudo. Assim, *intencionar a emancipação dos indivíduos significa uma predisposição do sujeito que visa interpretar determinada realidade a ser transformada*. A intenção de emancipar é um *movimento de inspiração* ideológica do sujeito orientado para uma práxis social e política, que é um marco significativo da pedagogia crítica de Paulo Freire (1987, p. 41): “o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se *intenciona*”. A emancipação é concebida, nesse sentido, não como um ponto de chegada ou mesmo como algo pronto e acabado. Mas, ao contrário, como uma inspiração que possa nutrir de esperanças os indivíduos no processo de transformação de suas condições e restrições socioeconômicas, tornando-os senhores da própria vida, ou sujeitos de suas ações, com o fim de superar a dominação e as desigualdades por meio de uma atitude reflexiva que vise uma práxis social e política em direção à liberdade dos indivíduo, enquanto grupo social constituído. Neste sentido, o *uso* dos dispositivos tecnológicos para fins de EAD deve ser tratado como um processo de empoderamento dos atores sociais em busca de suas emancipações socioeconômicas.

### **2.1.7 O Modelo *Comunidade de Inquirição***

Esta seção irá tratar de uma teoria recente designada *Comunidade de Inquirição (Community of inquiry)*. Ela será analisada em separado em relação às seis teorias de EAD anteriormente estudadas, em função de ter sido elaborada exclusivamente a partir do contexto das novas TICs, ou seja, por ter sido concebida em função do uso de recursos específicos como os computadores e a Internet.

Garrison, Anderson e Archer (2000, 2001) propuseram uma nova abordagem para a EAD ao desenvolver um quadro teórico voltado para ambientes de aprendizagem *online*, baseado no tripé: presença cognitiva, presença social e presença de ensino (*teaching presence*). Essa abordagem tem propiciado grande impacto nas pesquisas acadêmicas recentes sobre EAD. Até setembro de 2010, o

artigo de Garrison, Anderson e Archer foi citado 893 vezes, segundo o Google Scholar, representando, assim, o artigo mais citado até hoje na revista acadêmica *The Internet and Higher Education*.

O objetivo principal do modelo foi identificar e propor uma nova abordagem educacional a distância baseada nas redes de aprendizagem assíncronas e colaborativas no ensino superior (GARRISON; ARBAUGH, 2007). Os autores partiram da premissa de que uma comunidade de estudantes é um elemento essencial e constitutivo de uma experiência educativa elevada e que o senso de comunidade pode ser construído *online*. A gênese desse quadro teórico está baseada nos trabalhos de John Dewey e pretende ser consistente com as abordagens construtivistas voltadas para a aprendizagem no ensino superior (GARRISON, ANDERSON; ARCHER, 2000).

A presença social na aprendizagem *online* é descrita, segundo os autores, como a habilidade de os estudantes projetarem-se socialmente e emocionalmente, de tal forma a poderem ser percebidos como “pessoas reais” na comunicação mediada por tecnologia (GUNAWARDENA; ZITTLE, 1997). A presença social é formada pelas categorias: expressão afetiva, comunicação aberta e coesão de grupo.

Garrison e Arbaugh (2007) afirmam que o aumento da sociabilidade dos participantes em um curso conduz a um crescimento da interação, o que implica, portanto, em dizer que a presença social é necessária para o desenvolvimento da presença cognitiva.

Segundo os autores, a presença cognitiva se constitui em um processo de quatro fases:

(1) fato gerador [*triggering event*], no qual certos problemas são identificados, visando uma futura inquirição/investigação; (2) exploração, onde os estudantes exploraram a questão anterior, tanto individualmente como coletivamente, por meio de uma reflexão crítica e pelo discurso escrito; (3) integração, onde os estudantes constroem seus significados a partir de ideias desenvolvidas durante a fase anterior, apoiados pela “presença de ensino” [*teaching presence*], de tal forma que os alunos possam caminhar para um nível superior na elaboração de suas ideias; e (4) resolução, quando os estudantes aplicam os conhecimentos recém-adquiridos em contextos educacionais ou locais de trabalho. (GARRISON; ARBAUGH, 2007, p. 161).

A Figura 4 é a representação gráfica do processo e dos elementos que compõem a presença cognitiva no modelo *Comunidade de Inquirição*.

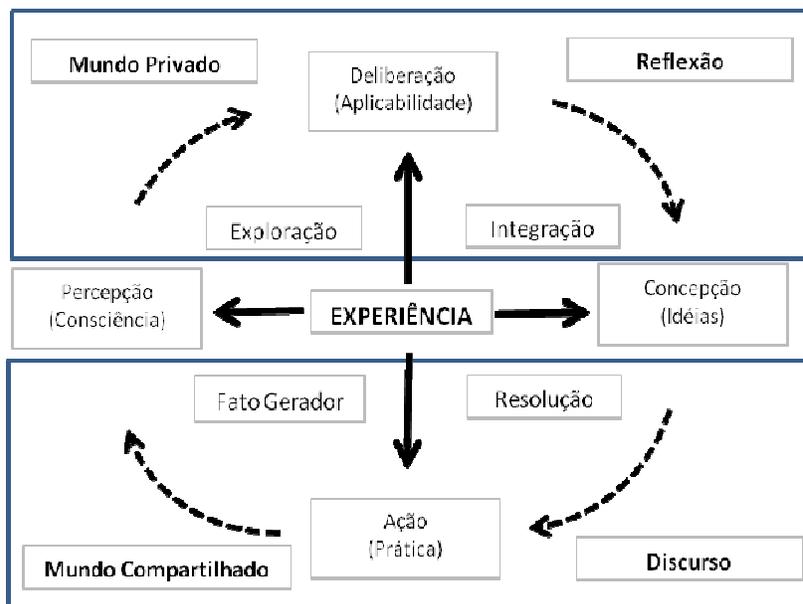


Figura 4 – O Modelo *Comunidade de Inquirição*: a presença cognitiva  
 Fonte: Adaptado de Garrison e Arbaugh (2007, p. 161)

A presença de ensino é formada por três componentes: (1) *design* instrucional e organização dos materiais de estudo; (2) facilitação do discurso (originalmente chamado de construção do entendimento) e (3) a instrução direta.

O modelo de Garrison, Anderson e Archer tem sido muito difundido e utilizado em um contexto educacional no qual a EAD, mediada pelas TICs (principalmente pelos computadores em rede, via Internet), continua expandindo-se com o grande crescimento dos cursos *online* no ensino superior. Tais cursos, em geral, utilizam ferramentas assíncronas de colaboração conhecidas como fóruns de discussão, nos quais alunos e professores realizam suas interações por meio de comentários escritos. Nesse contexto bastante específico e particular, porém ainda dominante no mercado de educação (HOPKINS et al., 2008), em que as instituições de ensino iniciaram a oferta e disseminação de seus cursos pela Internet a partir do ano 2000, Garrison, Anderson e Archer (2001) estavam bastante motivados a encontrar meios para:

a) investigar o processo cognitivo a distância e a experiência de aprendizagem daí resultante, pela qual os alunos constroem seus saberes de forma colaborativa e interativa (pela via escrita e assíncrona em um ambiente mediado por computadores e conectados via Internet). Garrison (1989), há muito tempo, já afirmava seu interesse explícito no fomento à comunicação bidirecional para a EAD, visando ampliar a aprendizagem de forma interativa entre os estudantes;

b) compreender como os alunos e professores constroem as próprias representações virtuais de si mesmos e dos outros (a presença virtual de cada um), visando, com isso, fomentar as atividades colaborativas e de coesão entre o grupo de aprendizagem;

c) propor atividades de aprendizagem a distância baseadas no planejamento instrucional, tendo em vista o fomento à colaboração e à interação por meio da forma escrita, apoiado e facilitado por tutores. Disso decorreram investigações e propostas para analisar o papel do professor, seja na elaboração do currículo e das atividades, seja na atividade de instrução direta (ministrar os conteúdos), ou seja, ainda por meio de propostas de estratégias pedagógicas para facilitar e aproximar os estudantes pela via do discurso (atividades de tutoria).

Os autores, também, propuseram indicadores para os elementos propostos (para medir as três diferentes formas de presença), com o objetivo de analisar a produção escrita. Com isso, eles vislumbraram construir uma ferramenta de medida para avaliação e comparação de resultados entre os grupos. Apesar de não ser uma proposta inédita na EAD, pois vários autores já haviam proposto estudos nessa direção, como Henri (1992), Newman, Webb e Cochrane (1995); Gunawardena, Lowe e Anderson (1997) (para uma revisão completa deste tema consultar Buraphadeja e Dawson, 2008); os autores pretenderam construir um modelo robusto que pudesse, além de propor estratégias educacionais para maximizar a compreensão crítica dos conteúdos, também ser mensurado.

As análises anteriormente realizadas nesta revisão de literatura em relação às seis teorias de EAD estudadas também podem ser estendidas ao modelo *Comunidade de Inquirição*, mantendo-se a mesma linha de raciocínio. Garrison, Anderson e Archer estão interessados, sobretudo, em reduzir a distância transacional entre os agentes educacionais por meio de estratégias centradas

predominantemente no aspecto cognitivo, utilizando como referência a abordagem crítica da educação (principalmente pela lente do pragmatismo crítico de Dewey<sup>27</sup>). Apesar de os autores fazerem constantemente referências ao “pensamento crítico” no modelo proposto, eles tratam esse aspecto segundo uma perspectiva instrumental e utilitarista, bastante distante da visão aguçada e da crítica social realizada por Dewey. Na visão dos autores, o fomento à reflexão crítica, ao debate e às práticas relacionadas ao discurso entre a comunidade de estudantes visa possibilitar progressos na busca pela significação e compreensão do conteúdo tratado.

Partindo de uma postura inicialmente exploratória, o objetivo é fazer com que o problema proposto pelo instrutor e apoiado pelo tutor possibilite a aplicação do conhecimento adquirido no contexto educacional ou na prática do trabalho (GARRISON; ARBAUGH, 2007, p. 161). Mesmo segundo essa concepção pragmática do pensamento crítico, uma ampla e recente revisão da literatura sobre o tema revelou resultados limitados, quando analisados em relação à busca de uma “inquirição crítica elevada” (*higher-order critical inquiry*) ou mesmo a respeito do conhecimento socialmente construído pela comunidade de inquirição (HOPKINS et al., 2008). Modelos como os de Garrison, Anderson e Archer (2000), que se valem frequentemente de métodos como a aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning*), apesar de conseguirem relativa eficácia cognitiva em seus resultados educacionais a distância, segundo Oliver e Omari (1999), ou mesmo uma eficácia elevada, segundo Anderson (2003), não questionam o uso dos dispositivos tecnológicos, entendidos como um instrumento voltado para a reprodução e a manutenção de interesses econômicos dominantes. Neste sentido, procurar desfazer a ideologia presente por trás dos dispositivos tecnológicos, que visam nada mais do que a performatividade (ALVESSON; WILLMOTT, 2003, p. 117), constitui o ato primeiro de uma reflexão crítica que vise a ação social (desfazer as assimetrias do poder) e, nesse sentido, Garrison, Anderson e Archer estão tão distantes desse objetivo como em relação às outras seis teorias analisadas.

Era esperado que um modelo baseado no pensamento crítico pudesse dialogar com as correntes críticas clássicas situadas entre a teoria crítica

---

<sup>27</sup> Sobre o pragmatismo de Dewey, veja Adler, Forbes e Willmott (2007).

(MARCUSE, 1964; HABERMAS, 1984), a pedagogia crítica (FREIRE, 1987), os estudos pós-estruturalistas (FOUCAULT, 1979; dentre outros), ou mesmo situar-se em torno do debate proposto pelas correntes críticas (iniciadas por Marx na Europa e por Dewey na América do Norte), que se antepõem às abordagens *managerialists*, que são criticadas pela vertente representada pelos estudo críticos (*critical management studies*) (ALVESSON; WILLMOTT 2003; PERRITON; REYNOLDS, 2004; dentre outros). Mas, ao contrário, Garrison, Anderson e Archer limitam-se a tratar o aspecto crítico, inerente ao diálogo e ao debate em classe, como um componente instrumental do processo de aquisição do conhecimento, ou seja, limitam suas análises aos aspectos meramente cognitivos, como se pudessem isolar a dimensão cognitiva do contexto sócio-histórico que, em última instância, incide na constituição do olhar e nas ações dos indivíduos. Nesse sentido, “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças” (FREIRE, 1996, p. 4).

Evidentemente, um modelo crítico deveria permitir que o processo de reflexão construído entre os agentes educacionais (VYGOTSKY, 1978) pudesse ir além dos aspectos estritamente cognitivos, ou seja, deveria contemplar a revisão de conceitos, daquilo que tem sido afirmado nesta tese como o novo *self*, característico da modernidade tardia (GIDDENS, 1991), inserido em um espaço representado por um novo conjunto de condições e processos que dominam a vida econômica, política e simbólica dos indivíduos (CASTELLS, 2010). Nesse sentido, é imperativa a investigação de aspectos relacionados à mediação dispositiva (JACQUINOT-DELAUNAY, 2001) para compreender e desfazer as ideologias representadas pelos dispositivos tecnológicos em sua aparente neutralidade. Assim como é imperativo, também, tratar os aspectos relativos à aprendizagem autônoma dos estudantes como uma oportunidade significativa de refletir a respeito do contexto social que envolve os estudantes e professores, visando articular uma práxis social que possibilite intencionar a emancipação dos atores.

### **2.1.8 Síntese da Seção**

Apesar da expansão recente das investigações sobre a EAD, os seus debates estão voltados, predominantemente, a estudar a aplicação das suas práticas. Poucos estudos têm se concentrado em reexaminar as suas fundações teóricas, que

ainda estão sujeitas aos fundamentos e conceitos da sociedade industrial, ao invés de adequá-los aos pressupostos da sociedade pós-industrial (PETERS, 1989).

O conceito de modernidade tardia, proposto por Giddens para tratar dos fenômenos da sociedade pós-industrial, enriqueceram esse debate. De acordo com a abordagem do autor, um novo conjunto de fenômenos afeta as relações sociais, como a separação entre o tempo e o espaço, o desenvolvimento de mecanismos de desconexão e a apropriação reflexiva do conhecimento. Esses fenômenos incidem sobre diversos aspectos do sistema social, tais como a criação de novas zonas de tempo-espaço, que afetam a distância entre os atores sociais. Nessa nova abordagem, a distância não é tratada somente dentro de sua dimensão espacial, mas por meio de outros conceitos como: o conceito de situacionalidade do tempo-espaço da vida social; e a regionalização de novas zonas de tempo-espaço, através dos binômios representados pelas zonas de abertura e fechamento, frontal e de retaguarda (GIDDENS, 1984). Giddens cita como os mecanismos de desconexão, característicos da modernidade tardia, afetam os indivíduos em seus contextos locais, gerando vários tipos de tensões.

Castells (2010) contribuiu também com o debate sobre a transição da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial, descrita pelo autor como sociedade informacional. Sua descrição dessa sociedade e de seus mecanismos de desconexão, gerados pelos fluxos de informações, permitiram enriquecer as análises anteriores de Giddens.

Outra contribuição da revisão de literatura relaciona-se com a ausência de abordagens críticas na EAD para tratar de emancipação social dos atores. A autonomia estudada pelas teorias de EAD estão orientadas, predominantemente, para a compreensão dos aspectos pedagógicos e psicológicos relativos à cognição. Esses estudos procuram tratar dos usos das tecnologias e como estas podem auxiliar na redução da distância transacional entre os estudantes e professores, sem entrar no debate sobre como a tecnologia pode ser um instrumento para a emancipação dos atores. Nesse mesmo sentido, os estudos sobre os processos de reflexão crítica propostos pela *Comunidade de Inquirição* (GARRISON, ANDERSON; ARCHER, 2000) estão predominantemente orientados para ações educacionais instrumentais e utilitaristas.

Os debates sobre o conceito de comunicação entre as teorias de EAD enfatizaram os usos das tecnologias bidirecionais (KEEGAN, 1983; GARRISON,

2000; VERDUIN; CLARK,(1991), constituindo-se em um meio de grandes potencialidades para reduzir a distância transacional e aperfeiçoar as relações de ensino e aprendizagem. Porém a tecnologia é tratada somente como um meio de transmissão, ao invés de representar uma forma de mediação capaz de reconfigurar as relações educacionais.

Jacquinet-Delaunay (1998) contribuiu com o conceito de mediação dispositiva, evidenciando os usos das TICs e os processos de mediação tecnológica voltados para a EAD. Nesse processo, novos aspectos relacionados à linguagem, como símbolos, signos e significados, fazem emergir uma dimensão nova para tratar da tecnologia, diferente daquela descrita anteriormente. Assim, a imagem da tecnologia como algo neutro e sem ideologia é reexaminada, possibilitando uma considerável reconfiguração analítica em relação ao conceito de comunicação da forma como foi tratado pelas teorias de EAD.

## **2.2 EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

O tema “educação de adultos” é largamente tratado pelos teóricos da EAD (AMUNDSEN, 1993). Isso, em parte, se deve à consolidação de uma tradição constituída a partir dos cursos por correspondência, na qual uma parcela considerável de estudantes a distância era formada por adultos que buscavam complementar ou mesmo adquirir conhecimentos (em geral técnicos e especializados), visando a preparação para o mundo do trabalho (JARVIS, 2003). Existe uma ligação histórica entre a EAD e a educação dirigida para adultos, como mencionam Kovach e Montgomery (2010), ao analisarem a primeira instituição canadense de educação para adultos, Frontier College, de 1899. A influência desse tema nas pesquisas teóricas em EAD é grande (AMUNDSEN, 1993), cobrindo larga faixa de assuntos, como a elaboração de estratégias didático-pedagógicas para atender as características específicas do adulto (HOLMBERG, 1995; KEEGAN, 1983); a adequação de conteúdos ao perfil desses alunos (VERDUIN; CLARK, 1997); a autonomia dos estudantes (MOORE, 1990; GARRISON, 2003), etc..

Com o crescimento da oferta de EAD, devido, fundamentalmente, à incorporação das TICs na elaboração e replicação de conteúdos digitais, à distribuição e venda de cursos e ao acompanhamento e controle dos percursos dos estudantes, a EAD também diversificou e expandiu sua oferta. Grandes instituições

de ensino com presença no mercado global<sup>28</sup> passaram a oferecer cursos para larga faixa de estudantes, cobrindo desde a educação básica até a graduação e pós-graduação. Instituições especializadas também procuraram encontrar estratégias de nicho para uma oferta bastante especializada de cursos<sup>29</sup>. Nesse sentido, atualmente, a predominância do público adulto está diluída por outros perfis, características e faixas etárias que, da mesma forma, visam a formação e/ou a complementação de seus estudos.

Kovach e Montgomery (2010) citam que houve uma mudança significativa na educação para adultos a partir de 1960, justamente quando apareceram os primeiros sinais de expansão mercadológica da EAD. Abordagens e métodos educacionais começaram a enfatizar as características pessoais dos estudantes (psicológicas ou, por exemplo, aquelas centradas nos interesses do indivíduo em busca do sucesso no mundo do trabalho, devido à aprendizagem adquirida), em vez de aspectos sociais e coletivos, levando, assim, a um acirramento do individualismo, principalmente no Canadá e nos Estados Unidos. Particularmente, teóricos como Knowles e Mezirow foram associados, pelas correntes críticas de educação, a este movimento individualista, segundo Kovach e Montgomery (2010).

Segundo Jarvis (1993, p. 164), uma infinidade de novos termos surgiram nos últimos anos no domínio da educação, como a educação de adultos, a educação continuada e a educação permanente, dentre outras. Jarvis destaca, também, que

o desenvolvimento da educação profissional contínua, o desenvolvimento das atividades de recursos humanos, a educação vocacional e a educação recorrente estão sendo oferecidas para adultos em uma escala muito mais ampla do que jamais vista.

Segundo o autor, existem abordagens que acreditam que a educação de adultos, da forma como está sendo transformada nas últimas décadas, está relacionada quase que majoritariamente às atividades de treinamento, mais do que propriamente às atividades de educação.

Segundo a UNESCO (2010, p. 53), ao analisar os perfis das ofertas das diferentes modalidades de educação de adultos (veja Quadro 7), é possível

---

<sup>28</sup> Veja, por exemplo a presença de instituições norte-americanas no mercado internacional (WENDE, 2002; MIDDLEHURST, 2002).

<sup>29</sup> Veja, por exemplo a grande disseminação de cursos de tecnologia (linguagens de programação, banco de dados, etc.) oferecidos para o público jovem.

compreender que esses perfis tendem a mudar de acordo com o desenvolvimento social e econômico dos países:

os países com pontuações baixas no IDE [Índice de Desenvolvimento Econômico e Social] são mais propensos a concentrar a oferta em programas de alfabetização de adultos, enquanto os países com pontuações médias se concentram mais em programas de desenvolvimento de recursos humanos. Os países com pontuações altas no IDE tendem a oferecer uma matriz mais abrangente de opções, incluindo a educação de adultos em geral, educação comunitária, competências básicas e alfabetização para adultos, educação de “segunda chance” para conseguir qualificações e certificados de nível secundário, educação universitária continuada, educação e formação profissional continuada e treinamentos corporativos, incluindo programas que são integrados a treinamentos no local de trabalho e no serviço.

<b>Tipologia internacional da provisão de educação de adultos</b>			
	<b>Categoria I - Países com IDE baixo</b>	<b>Categoria II - Países com IDE médio</b>	<b>Categoria III - Países com IDE alto</b>
<b>Grupos Regionais</b>	Estados Árabes; Ásia Sul e Oeste; África Subsaariana	Estados Árabes; Asiáticos (ASEAN); Europa e América do Norte; América Latina e Caribe; África Subsaariana	Ásia (Leste); América Latina e Caribe; Europa e América do Norte
<b>Principais Questões na Educação de Adultos</b>	Alfabetização sustentável e meios de vida sustentáveis; redução da pobreza e prevenção do HIV; educação de mulheres e educação para grupos indígenas; empoderamento para participação social	Desenvolvimento comunitário; desenvolvimento de recursos humanos e educação e formação profissional continuada; integração social e econômica	Desenvolvimento de recursos humanos; desenvolvimento pessoal e social; integração social e profissional de migrantes recém-chegados; reciclagem de trabalhadores antigos e com pouca qualificação; educação infantil
<b>Educação de Adultos Definida em Termos de</b>			
<b>Educação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida</b>	Educação de adultos sem a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida	Educação de adultos em direção à aprendizagem ao longo da vida	Educação de adultos com uma clara perspectiva de aprendizagem ao longo da vida

Quadro 8 – Tipologias da Educação de Adultos

Fonte: Adaptado do Relatório da UNESCO (2010, p.54)

Knowles – considerado pela literatura educacional (JARVIS, 1993, p. 125) o responsável pela disseminação moderna do termo *andragogia* nos Estados Unidos e na Europa – influenciou amplamente as teorias que tratam do tema da educação de adultos. Knowles (1980) distinguiu a andragogia da pedagogia como sendo (a primeira) a “arte e ciência de ajudar adultos a aprender”, e, esta última, dedicada à “educação de crianças e jovens”. Sua tese central está baseada no fato de que os adultos, em certos aspectos cruciais, são estudantes diferentes dos jovens, sendo necessária, também, uma abordagem diferente para tratar este fenômeno. Segundo Mezirow (1981, p. 21), a

andragogia, como uma perspectiva profissional de educadores de adultos, deve ser definida como um esforço organizado e sustentado para ajudar os adultos a aprender de uma forma que vise *umentar suas capacidades de atuar como estudantes autodirigidos*. (grifos nossos)

Em sua obra *The adult learner: a neglected species*, Knowles (1973, p. 45) destaca quatro premissas principais para caracterizar a educação de adultos ou andragogia:

a) as transformações no autoconceito (*changes in self-concept*) dos indivíduos, no qual os adultos partem de uma total dependência na infância em direção à autodireção (*auto-directness*);

b) o papel da experiência, que atua como um “reservatório” para a aprendizagem;

c) a prontidão para apreender, característica que indica que os adultos estão mais inclinados a aprender assuntos identificados por eles como significativos para sua vida ou para o trabalho;

d) a orientação para a aprendizagem, que considera que os adultos são mais orientados a resolver problemas do que a lidar com os conteúdos em si mesmos. Posteriormente, Knowles (1984, p. 12), incluiu uma quinta premissa: a motivação para aprender, que indica que o indivíduo maduro possui uma motivação interna para a aprendizagem.

Knowles (1980a, p. 24) sugeriu que o parâmetro para considerar as pessoas como seres adultos está no fato de elas se comportarem como adultos e se percebem a si mesmas como adultos. Apesar da afirmação tautológica de Knowles (que define um adulto pelas características do ser adulto), o ser adulto é aqui considerado como tendo atingido um nível de maturidade social em que os

indivíduos podem assumir uma posição responsável na sociedade e serem vistos como pessoas adultas. Jarvis (2003) prefere utilizar o termo “educação de adultos”, apesar de aceitar o uso do termo andragogia, pois o primeiro

refere-se a qualquer processo educacional empreendido por adultos, seja relativo à educação liberal (como ocorre no contexto inglês), vocacional ou em geral. “A educação de adultos” é um termo amplo que requer o desenvolvimento de uma esfera separada de estudo no âmbito da educação. (JARVIS, 2003, p. 46).

Segundo Mezirow (1981, p. 6), a aprendizagem adulta é um processo de construção de significado a partir de experiências do indivíduo, de modo que uma nova interpretação delas possa ser atingida. O autor concentrou suas investigações buscando compreender como as pessoas adultas, de maneiras diversas, constroem o significado baseado nas próprias experiências. Mezirow (1981, p. 6) utiliza o termo “perspectiva de significado” para referir-se à “estrutura de pressupostos psicoculturais nos quais uma nova experiência é assimilada e transformada pela experiência passada”. Mezirow considera que os indivíduos realizam construções da realidade baseando-se em representações do mundo sociocultural (muitas vezes, estereótipos dessas realidades), que são internalizadas e comparadas às experiências anteriores sobre essa mesma realidade. Quando tais perspectivas construídas pelos indivíduos não estão em harmonia com suas experiências, ocorrem, segundo Jarvis, disjunções. Nesta situação de

disjunção, a construção da realidade pelo indivíduo é transformada como resultado de uma reflexão sobre a experiência, assim como pelo resultado de sua avaliação sobre a situação vivida [...] Portanto, o cerne da análise Mezirow é que, quando uma “perspectiva de significado não pode mais lidar razoavelmente com anomalias da situação seguinte, abre-se espaço para que uma nova transformação possa ocorrer”. (JARVIS, 2003, p. 131).

Mezirow (1981, p. 7) sugeriu os seguintes passos para o processo de aprendizagem, como resultado de experiências discordantes:

(a) dilema desorientador; (b) autoexame; (c) avaliação crítica do significado, das premissas que dão suporte aos “papéis” internalizados e uma sensação de alienação em relação às expectativas sociais tradicionais; (d) estabelecimento de relações entre o descontentamento pessoal e as experiências similares vividas por outros, ou mesmo em relação aos problemas publicamente partilhados [*public issues*], resultando, assim, no reconhecimento de que tal problema é algo comum aos outros e não simplesmente algo restrito à esfera privada daquele indivíduo; (e) exploração de opções para novas formas de ação; (f) construção

de competência e autoconfiança nos novos modos de comportamento (“novos papéis”); (g) planejamento de um plano de ação; (h) aquisição de conhecimentos e habilidades a fim de implementar tal plano; (i) esforços individuais para testar os novos papéis e avaliar os *feedbacks*; (j) reintegração na sociedade em função das condições ditadas pela nova perspectiva.

Esse processo de aprendizagem é denominado por Mezirow de “*perspectiva de transformação*”, que é

um processo emancipatório do sujeito que visa tornar-se criticamente consciente a respeito de como e por que a estrutura de pressupostos psicoculturais restringe a forma como cada um vê a si mesmo e, também, como cada um vê os próprios relacionamentos. Nesse sentido, é um processo que visa reconstituir essa estrutura de pressupostos para permitir uma integração mais inclusiva e penetrante da experiência, assim como, visando atuar sobre esses novos entendimentos adquiridos. (MEZIROW, 1981, p. 6).

A transformação pessoal sofrida pelo indivíduo é o que Freire chamou de “conscientização” ou Habermas de “ação emancipatória”. Nesse sentido, a “perspectiva de transformação” considera esse processo de aprendizagem um eixo seminal no domínio da educação de adultos.

Se, por um lado, Knowles e Mezirow tiveram grande influência na literatura sobre a educação de adultos em uma época quando predominavam as abordagens de cunho individualista, por outro lado, Paulo Freire, considerado mundialmente o fundador da pedagogia crítica (MCLAREN, 2000, p. 141), construiu sua abordagem baseada na educação de adultos, visando a *emancipação social dos indivíduos*, ou seja, uma abordagem profundamente arraigada na dimensão coletiva e social.

Freire (1987, p. 43) destacou que a educação deve tornar o aluno criticamente consciente de sua falsa consciência e de sua condição social. Por meio do processo de alfabetização, o adulto é orientado a refletir sobre sua compreensão a respeito de si mesmo em seu meio sociocultural. Ao tornar-se consciente, ele deve rejeitar muitos dos mitos fabricados pela elite dominante, que o inibem de adquirir uma percepção clara de sua realidade social. O constante processo de reflexão, procurando desfazer a ideologia dominante, conduz a um *processo de conscientização*, levando o aluno a agir sobre o mundo, visando a construção de uma sociedade melhor e mais justa. É essa combinação de ação e reflexão que Freire chamou de *práxis*. Pelo processo dialético de reflexão e ação, os indivíduos podem tornar-se conscientes das realidades e superar a situação de opressão em que vivem (FREIRE, 1987, p. 21). Para esse autor, a educação nunca pode ser um

processo neutro, sem ideologia, ou desprovido de seu contexto sócio-histórico, mas, ao contrário, deve ser concebida como uma “prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 44).

Tanto em Mezirow como em Freire a educação é tratada como uma força libertadora: Freire visa liberar o indivíduo da falsa consciência e da ideologia dominante, que advém da cultura dos colonizadores. Ambos enfatizam a construção social da realidade e consideram a aprendizagem um método orientado para a *transformação social*. Mezirow centra-se na ideia de que a aprendizagem ocorre como resultado de uma reflexão sobre a experiência, de tal modo que a aprendizagem é definida como um “processo que utiliza uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou revisada do significado de uma experiência, tornando-se um guia para uma ação futura” (MEZIROW, 2000, p. 5). Já para Freire, a aprendizagem é um processo contínuo de problematização a respeito da ideologia dominante, que visa libertar os indivíduos das desigualdades socioeconômicas, direcionada para uma práxis que objetiva a emancipação social.

### **2.2.1 Uso de Tecnologia na Educação de Comunidades de Adultos Pobres**

Tendo em vista a revisão de literatura empreendida até aqui, o objetivo desta seção é dar continuidade à análise do tema sobre a emancipação, pretendendo tratar desse assunto na perspectiva do uso de tecnologia na educação em comunidades de adultos pobres. Porém, não fazem parte desta revisão alguns aspectos relativos ao uso das TICs (não menos relevantes, segundo Fillip (2001); Rahman, 2006; Gigler, 2006; Avgerou, 2008), como as dimensões que tratam das políticas, de seus aspectos econômicos e institucionais.

Segundo Rahman (2006), a tecnologia é considerada um dos meios mais importantes para o empoderamento de comunidades de adultos em situação de pobreza. As TICs facilitam a disseminação da informação e do conhecimento, bem como a aquisição de novas habilidades e competências, podendo resultar no empoderamento de comunidades carentes (RAHMAN, 2006; AVGEROU, 2008). Em geral, as TICs são um meio excelente para tratar das questões educacionais, possibilitando, em particular, o empoderamento de comunidades rurais pobres,

segundo o MSSRF(2004)<sup>30</sup>. Quando se trata de analisar o desenvolvimento das pessoas por meio das TICs, “a tecnologia não deve fazer parte do centro do planejamento ou da avaliação dos programas, mas, ao contrário, o centro das atenções deve recair sobre os indivíduos” (GIGLER, 2006).

### **Exclusão digital e acesso**

O acesso à tecnologia, em geral, é visto somente como o início de um longo processo em direção ao empoderamento dos indivíduos. Alguns autores (ADEYA, 2002; MANSELL; WEHN, 1998) destacam que a ênfase tem sido frequentemente colocada no acesso às TICs pelos pobres, antes de se avaliar qual o papel desempenhado pela informação e pela troca de conhecimentos voltados para o desenvolvimento em nível local. O acesso à informação e ao conhecimento são condições necessárias, porém não suficientes, para atingir esse objetivo. Desde o advento da sociedade informacional (CASTELLS, 2010), muito tem sido discutido a respeito do acesso às TICs, visando superar a “exclusão digital” de populações carentes. Segundo Barbara Phillip (2001) as definições em torno do termo “exclusão digital” limitam-se a tratar das questões relativas ao acesso e ao uso das TICs. Phillip cita duas definições correntes do termo:

embora muitas vezes tratada como uma questão de extremos, a exclusão digital se refere a um conjunto de fatores complexos que determinam se um indivíduo, grupo social, país ou região têm *acesso* às tecnologias associadas à economia da informação, bem como às competências educativas para atingir uma aplicação ótima dessas tecnologias. ([www.gjic.org](http://www.gjic.org), grifo nosso).

sempre houve um hiato entre as pessoas e comunidades que podem fazer *uso* efetivo de tecnologias da informação e aquelas que não podem. Agora, mais do que nunca, a adoção desigual da tecnologia faz com que se excluam muitos da oportunidade de receber os frutos da economia. Nós usamos o termo “exclusão digital” para se referir a esta lacuna entre aqueles que podem usar efetivamente as novas ferramentas de informação e de comunicação, tais como a Internet, e aqueles que não podem. ([www.digitaldividenetwork.org/tdd.adp/](http://www.digitaldividenetwork.org/tdd.adp/), grifo nosso).

---

<sup>30</sup> Relatório produzido pela M. S. Swaminathan Research Foundation (apoiada pelo IDRC e CIDA) para estudar e propor ações educacionais mediadas pelas TICs, voltadas para comunidades rurais pobres na Índia.

Segundo Phillip (2001, p. 6), a exclusão digital não é um simples problema de infraestrutura ou de acesso às TICs, ou seja, não se trata meramente de um problema tecnológico que pode ser resolvido por meio do fornecimento do acesso e da implementação de infraestrutura tecnológica. Segundo a autora, “o foco real deve estar concentrado em criar, capturar, armazenar e compartilhar conhecimento relevante”. Hargittai (2002) classifica a exclusão digital em dois níveis: acesso (primeiro nível) e habilidades para desempenhar o que se pretende realizar por meio da Internet (segundo nível). Wei et al. (2010), por sua vez, em um estudo mais recente, separam a exclusão digital em três níveis: a exclusão devida à falta de acesso; à *falta de capacidades individuais* (para ir mais além das restrições impostas pela ausência de acesso e devido a outras limitações do contexto) e a exclusão ocasionada pela falta de eficácia para atingir resultados – aprendizagem e produtividade – por meio do uso da Internet. Quais são as intercorrências da falta de acesso às TICs, quando se analisa a realidade de comunidades pobres em países em desenvolvimento?

as disparidades combinadas com a brecha no desenvolvimento pode ser capaz de produzir novas formas de exclusão e marginalização. É nas zonas rurais e geograficamente mais dispersas que a exclusão digital se faz sentir de forma mais aguda. (RAHMAN, 2006).

Phillip (2001) sugere alguns tópicos para tratar desse problema:

a) *acesso comunitário versus acesso individual*: muitas abordagens concentram-se no aspecto comunitário do acesso, em vez do acesso individual, seja por questões de redução de custo, seja pelo aspecto da socialização do acesso, que decorre de os indivíduos acessarem a tecnologia comunitariamente. Rahman (2006) considera que deve ser dada atenção especial às necessidades dos estudantes adultos e ao empoderamento das comunidades por meio de abordagens que levem em conta o uso de centros de aprendizagem comunitários;

b) *soluções técnicas e infraestrutura*: a disseminação da tecnologia não decorre simplesmente de uma questão técnica (tecnologia disponível para levar a Internet para lugares longínquos), mas, sobretudo, de questões políticas;

c) *custos e sustentabilidade*: os custos recorrentes dos serviços e as condições financeiras limitadas dos usuários colocam em risco a sustentabilidade dos projetos;

d) *capacidades individuais e conteúdo*: a educação e o treinamento são aspectos-chave após se adquirir o acesso à tecnologia em primeiro nível.

### **Importância do contexto local**

A localização dos conteúdos aportados por provedores globais, que, em geral, são indiferentes às necessidades locais dos indivíduos em seus contextos (KAHN; KELLNER, 2007; FILLIP, 2001; GIGLER, 2006; AVGEROU, 2008; WALSHAM, 1993), deve ser realizada para se atender às especificidades das comunidades rurais pobres do hemisfério sul. Phillip (2001, p.11) destaca que o foco nas “capacidades individuais é a chave não somente para superar a exclusão digital, mas também para superar todos os tipos de exclusão entre países desenvolvidos e em desenvolvimento”.

Essa também é a abordagem de Gigler (2006), que realizou pesquisas de campo em comunidades indígenas da América Latina, propondo um quadro teórico baseado nas capacidades humanas definidas por Amartya Sen, tendo em vista estudar o impacto, no desenvolvimento humano, do empoderamento social propiciado pelas TICs. Gigler pretendeu investigar se o acesso à informação e ao conhecimento mediado pelas TICs pode ampliar as capacidades individuais e coletivas dos grupos marginalizados. Um dos seus resultados destaca que, “apenas sob certas condições, as TICs podem agir no sentido de expandir as capacidades das oportunidades pobres e realizar melhoria da conjuntura econômica, social, política e cultural”. Essas condições estão estreitamente vinculadas ao foco da ação empreendida, que deve priorizar os indivíduos e seus contextos socioculturais, em vez da tecnologia.

Segundo Kinsley (1998, p. 23),

o uso efetivo da informação precisa tornar-se parte integrante de todas as funções do desenvolvimento da comunidade. A infraestrutura pode ser global, porém suas aplicações e impactos só devem ser determinados pelas condições humanas locais.

Gigler (2006) cita, também, que a formação de capacidades individuais em comunidades rurais não deve se concentrar somente no uso da Internet, mas no desenvolvimento do próprio conteúdo local, tendo em vista resultar em benefícios mais significativos para os indivíduos.

As análises que valorizam o contexto (AVGEROU, 2001; WALSHAM, 1995), ao estudarem o uso e o impacto no desenvolvimento das TICs em comunidades carentes, destacam os aspectos socioeconômicos e culturais do meio, no qual os sistemas de informação estão imersos em estruturas sociais e organizacionais no nível local. A interdependência entre a tecnologia e o contexto social, realizada (*enacted*) por meio das recorrentes ações humanas para interpretar, gerar significado e se apropriar das tecnologias dentro de contextos sociais, é uma abordagem também estudada por Orlikowski (2000), já vista nesta revisão de literatura, assim como as abordagens do CHAT (KANG; GYORKE, 2008).

### **Os interesses econômicos e o reforço das estruturas de dominação social**

Kovach e Montgomery (2010), ao analisarem o processo de empoderamento das TICs para fins de EAD em comunidades indígenas no Canadá, destacam que muito tem se discutido em termos de acesso tecnológico, porém é comum passar ao largo de um importante fator intrínseco ao acesso: os *fatores ideológicos subjacentes* aos currículos educacionais pretendem servir a quais *interesses*?

Kahn e Kellner (2007, p. 441) possuem a mesma inquietação:

as tecnologias e pedagogias emergentes estão servindo a quais interesses? Elas estão procurando ajudar a todos os grupos sociais e indivíduos? Quem está sendo excluído, e por quê? Precisamos também nos questionar seriamente em que medida as tecnologias e as formas de alfabetização, que estão se multiplicando, servem simplesmente para reproduzir as desigualdades existentes; assim como quais são as maneiras pelas quais elas poderiam, também, criar condições para uma sociedade mais justa e democrática no futuro.

Tanto Illich (1975) como Freire (1987) denunciaram, da mesma maneira, a utilização da técnica e da tecnologia, uma vez que a ciência está a serviço dos interesses de poucos: “nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a educação como prática da liberdade postula, necessariamente, uma pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1987, p. 5). Para Freire, a técnica e a tecnologia devem ser colocadas a serviço das relações entre os seres humanos e das relações humanas (MCLAREN; LEONARD, 1987). Para Illich, é necessário que a técnica e a tecnologia sejam revisitadas pelo espírito do homem autônomo (MESQUITA, 2007, p. 562). Segundo Gadotti (2000, p. 8):

a educação, em particular a EAD, é um *bem coletivo* e, por isso, não deve ser regulada pelo jogo do mercado, nem pelos interesses políticos ou pelo furor legiferante de regulamentar, credenciar, autorizar, reconhecer, avaliar, etc., de muitos tecnoburocratas. (grifo nosso).

Gigler (2006) e Kovach e Montgomery (2010) citam que as TICs, em geral, e a Internet voltada para a educação, em particular, são um meio muito “ocidental” que *precisa ser apropriado pelas comunidades pobres*, em vez de se tentar simplesmente mirar nos benefícios que daí poderão eventualmente resultar. As TICs estão profundamente enraizadas na base das estruturas sociais e institucionais, que continuam a perpetuar as desigualdades socioeconômicas entre as elites e os grupos marginalizados da sociedade (CASTELLS, 1997; MANSELL, 2004; GIGLER, 2006).

As estruturas de dominação socioeconômicas são reproduzidas nas TICs como uma extensão dos modelos correntes de desigualdade socioeconômica, constituindo-se, assim, em uma espécie de barreira natural que impede a inclusão de grupos marginalizados dentro do sistema. Na realidade, os sistemas de dominação, como já indicou Foucault<sup>31</sup> (1979, p. 171), são muito mais sutis do que a simples manutenção da exclusão social. Ao mesmo tempo em que eles oferecem formas inclusivas de acesso ao sistema, tais formas de inclusão escondem seu reverso: o poder se constitui na outorga do papel a ser desempenhado pelo outro por meio de mecanismos que só aparentemente desafiam o próprio sistema. Nesse sentido, os sistemas de inclusão social são formas institucionalizadas de manutenção das estruturas de poder.

Evidentemente, como já foi discutido por Giddens (1989), as estruturas sociais são dinâmicas e estão inseridas no movimento da agência humana e da estrutura, de onde derivam, por sua vez, oportunidades de transformação das próprias estruturas sociais dominantes. Kovach e Montgomery (2010, p. 3), que utilizam em suas análises uma perspectiva teórica baseada na abordagem denominada descolonização, afirmam que as “relações de poder entre grupos

---

<sup>31</sup> Ao descrever os mecanismos de poder situados sob o conceito de governamentalidade, Foucault (1979) coloca: “a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes”.

dominantes e oprimidos pressupõem que a mudança estrutural da sociedade ocorrerá quando as relações de poder forem desafiadas”. Nesse sentido, as autoras propõem uma ação que vá além da “falsa dicotomia” que atualmente separa as análises estruturais das relações de poder dentro da dinâmica colonial, endereçando os temas sobre hegemonia e culturalismo à nova abordagem contemplada pela educação transformadora, como sugerem Tisdell e Tolliver (2003).

A educação mediada pelas tecnologias pode resultar em importante instrumento para auxiliar os adultos pobres em seus processos de emancipação social. Porém, uma pergunta-chave deve ser colocada: qual educação? Que tipo de educação? Ou seja, da mesma forma que não é suficiente o fornecimento de acesso tecnológico para os grupos pobres e excluídos, não basta, também, imaginar que todo e qualquer modelo de EAD poderá amenizar as desigualdades sociais, que estão imersas nas estruturas hegemônicas de dominação, pois os modelos correntes de EAD, sobretudo, estão baseados nos tradicionais paradigmas de educação “industrializada”, em que predominam os processos massificados de produção.

### **Componentes para um modelo de educação baseado no uso de TICs em comunidades rurais pobres que visam o empoderamento social**

A análise de Gigler (2006) sobre o uso das TICs em comunidades carentes da América Latina revelou alguns resultados relevantes para o fim desta tese, que se encontram resumidos a seguir:

a) *dimensão psicológica do empoderamento*: freqüentemente, o efeito mais imediato e direto de programas de TICs parece ser o fortalecimento psicológico das pessoas pobres, segundo o qual as recém-adquiridas competências em TICs oferecem aos excluídos um senso de realização e orgulho, aumentando assim a sua autoestima. (GIGLER, 2006);

b) *intermediários da informação*: têm a função de facilitar a apropriação local da tecnologia e analisar as relações de poder preexistentes, permitindo a circulação e troca do conhecimento na comunidade;

c) *apropriação local da tecnologia* pelas comunidades locais e a *contextualização da informação* (local, cultural e sociopolítico) por meio das TICs;

d) *aquisição de habilidades*: visando tornar o uso das TICs significativo localmente:

atividades de capacitação e fornecimento de conteúdo local por meio de intermediários são dois fatores essenciais, que podem influenciar um programa de TICs com o objetivo de fortalecer a capacidade de pessoas pobres e, assim, contribuir para a melhoria de sua vida. (GIGLER, 2006);

e) *mídias tradicionais combinadas com as novas TICs*:

enquanto a Internet é uma ferramenta poderosa para conectar pessoas e viabilizar a troca de grandes quantidades de informação, as rádios comunitárias têm um alcance muito amplo e representam a tecnologia mais acessível e inclusiva para as pessoas pobres [...] considerando que seu uso não exige a alfabetização. (GIGLER, 2006).

Segundo Rahman (2006), o foco do debate não deve ser restrito às novas tecnologias, mas incluir todas as tecnologias de uso para as comunidades marginalizadas. O relatório do MSSRF (2004) também cita o uso do rádio combinado com as TICs como excelente meio destinado à aprendizagem em comunidades pobres;

f) integrar as TICs nas estruturas sociais preexistentes da comunidade:

os benefícios potenciais das TICs são maiores quando estão plenamente integrados em outros programas de desenvolvimento setorial (por exemplo, na educação ou na saúde). (GIGLER, 2006);

g) *participação de jovens*: o uso das TICs em atividades lúdicas (jogos) ou de pesquisa escolar entre jovens facilita a adoção dos programas;

h) *desenvolvimento de conteúdo local*: as lições aprendidas e o compartilhamento de conteúdo entre a comunidade local resultam em benefícios mais significativos, onde um aprende com a experiência do outro.

Os resultados da análise de Gigler (2006), citados anteriormente, partiram de um quadro teórico baseado no conceito de “desenvolvimento humano” de Sen (1999), em que:

a expansão das capacidades individuais em relação às TICs, ou, mais especificamente, em relação ao capital informacional<sup>32</sup>,

---

<sup>32</sup> Capital informacional é definido pelo autor como: (a) em que medida os pobres têm acesso à informação oriunda das instituições formais, do Estado e da sociedade civil; (b) a capacidade dos pobres para processar e avaliar as informações; (c) em que medida os pobres não apenas

permitirá aos indivíduos estar aptos a aumentar o controle sobre as escolhas da vida e, nesse sentido, tanto a informação como as TICs podem contribuir para o empoderamento das pessoas pobres.

Gigler utiliza o conceito de *enactment* proposto por Orlikowski (2000) para afirmar que o uso da tecnologia deve ser tratado como uma etapa do processo de emancipação social. Nesse sentido, a tecnologia pode representar um *agente catalítico* em direção à liberdade dos indivíduos.

### **Formas múltiplas de alfabetização**

Alguns autores (KELLNER, 2002; KAHN; KELLNER, 2007) apontam para a necessidade de se desenvolverem formas múltiplas de alfabetização, alinhadas com as abordagens críticas de Freire e Illich, visando empoderar as pessoas em uma época de grande expansão das mídias, da tecnologia e dos processos de globalização (KAHN; KELLNER, 2007, p. 440):

as formas múltiplas de alfabetização não devem somente incluir a alfabetização tecnológica, mas também uma gama diversificada de outras alfabetizações (social e cultural), que vão desde a “ecoliteracy”<sup>33</sup>, a alfabetização econômica e financeira, até uma variedade de outras competências que nos permitem viver bem em nosso universos sociais. (KAHN; KELLNER, 2007, p. 440).

Quando Jaquinot-Delaunay (2007) menciona a necessidade de uma nova educação voltada para os meios (*media education*), para endereçar os diversos aspectos decorrentes da mediação tecnológica, em certa medida podemos considerar que tal proposta possui um alinhamento com a proposta citada, que se origina da reflexão crítica sobre os processos de dominação e poder, presentes nas TICs descritas até aqui.

---

consomem, mas também produzem e compartilham informações em suas comunidades e redes, e, (d) em que medida o conhecimento da comunidade é utilizado.

<sup>33</sup> Segundo o Wikipedia ([http://en.wikipedia.org/wiki/Ecological\\_literacy](http://en.wikipedia.org/wiki/Ecological_literacy)), a alfabetização ecológica (também referida como *Ecoliteracy*) é a capacidade de compreender os sistemas naturais que fazem a vida na Terra possível. Ser um *ecoliterate* significa compreender os princípios de organização das comunidades ecológicas (ecossistemas, por exemplo) e usar esses princípios para criar comunidades humanas sustentáveis. O termo foi cunhado pelo educador norte-americano David W. Orr e o físico Fritjof Capra nos anos 1990. Uma sociedade alfabetizada ecologicamente seria, neste sentido, uma sociedade sustentável, que não destrói o ambiente natural do qual depende.

### **2.2.2 Síntese da Seção**

A educação de adultos é um tema amplamente tratado pelos teóricos da EAD (AMUNDSEN, 1993). As suas teorias e práticas estão concentradas, complementarmente, em dois eixos: a andragogia (KNOWLES, 1980) e a educação orientada ao mundo do trabalho ou para a aprendizagem ao longo da vida (JARVIS, 2003). No primeiro caso, destacam-se os aspectos cognitivos da educação (como o adulto aprende, etc.) e, no segundo caso, são estudadas diversas estratégias e práticas educacionais voltadas a apoiar o adulto para o trabalho ou para a complementação de seus estudos. As práticas de EAD, nesse sentido, são muito aderentes a esses modelos e abordagens.

A mudança de orientação da educação de adultos, no entanto, inicia-se, principalmente, com Freire (1987), que trouxe uma contribuição de grandes proporções para esse domínio. A sua abordagem, baseada na revisão dos fundamentos históricos e sociais, pretende fazer do processo de reflexão crítica uma forma de desfazer a ideologia dominante e possibilitar a emancipação social de adultos pobres. Se, por um lado, Freire contribuiu enormemente para a reconfiguração dos conceitos de educação de adultos, por outro lado, ele praticamente não tratou da tecnologia, atrelando-a, demasiadamente, ao sistema socioeconômico dominante.

A contribuição trazida por teóricos e praticantes contemporâneos sobre os potenciais usos da tecnologia para o empoderamento de adultos pobres ampliou consideravelmente esse debate acima (RAHMAN, 2006; FILLIP, 2001; GIGLER, 2006). Porém, esse debate não tratou da EAD voltada para adultos pobres. Kovach e Montgomery (2010) e Kahn e Kellner (2007) aportaram, nesse sentido, importantes contribuições para este trabalho sobre esse tema. Apesar de elas não terem proposto um quadro teórico para a EAD, baseado em modelos críticos, trouxeram elementos novos para esse debate e contribuíram, especificamente, com esta investigação, ao refletir sobre novas abordagens críticas da EAD.

### **2.3 A EDUCAÇÃO CRÍTICA**

Esta seção tem como objetivo apresentar uma revisão da literatura sobre a educação crítica. Antes disso, porém, serão introduzidas algumas correntes pertencentes às “tradições críticas” (PRASAD, 2005, p. 109), que influenciaram

amplamente as abordagens teóricas da educação crítica. A EC se insere no domínio de estudos críticos, iniciados pelo marxismo e ampliados e aprofundados, sobretudo, pela teoria crítica, reconhecida, também, como Escola de Frankfurt. Diversas correntes de pensamento derivaram da teoria crítica, dentre as quais se inserem a pedagogia crítica de Paulo Freire (1987), na década de 1960. Apesar deste trabalho utilizar o termo educação crítica, que pressupõe uma ampla diversidade de correntes e abordagens diferentes entre si, esse termo, neste trabalho, pretende dar conta da convergência entre a pedagogia crítica e alguns conceitos provenientes da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1984).

### **2.3.1 As Tradições Críticas: Fundação de um Novo Modelo de Pensamento**

Segundo Prasad (2005, p. 109), “as tradições críticas são caracterizadas como um conjunto de posições intelectuais que examinam os arranjos sociais através das lentes do poder, da dominação e do conflito”. Nobre (2008, p. 20) utiliza o termo “modelo crítico” para designar as abordagens provenientes da tradição crítica, iniciada por Marx. Para Nobre, “a ideia de modelo crítico está estreitamente ligada a arranjos disciplinares determinados”, ou seja, existe profundo compromisso dos autores que se filiam a essa tradição e que visam não simplesmente explicar melhor o funcionamento do capitalismo, mas, pelo contrário, propor visões emancipatórias para os indivíduos por meio de diversas disciplinas que se propõem a analisar a realidade. Assim, muito mais do que uma escola de pensamento que procura fundar “mais uma” explicação para a realidade – constituindo-se de forma “concorrencial” às outras explicações –, as tradições críticas se formam como um modelo que inspira diversas disciplinas do conhecimento (psicanálise, educação, administração, etc.).

As tradições críticas diferem das abordagens interpretativistas, construtivistas e socioconstrutivistas, dentre outros aspectos, em relação ao conceito de realidade socialmente construída, eixo central dessas correntes citadas. Apesar de as tradições críticas considerarem os indivíduos em seus contextos sociais, elas procuram, fundamentalmente, alertar para os interesses socioeconômicos que governam a ação individual e coletiva dos atores sociais. As tradições críticas propõem quadros teóricos para analisar a realidade sob a perspectiva do poder, do conflito e dos interesses de grupos econômicos e sociais, engajando-se em ações

orientadas para a crítica e para a transformação da sociedade (PRASAD, 2005; ALVESSON; WILLMOTT, 2003). Nesse sentido, o olhar crítico sobre a realidade e a ação voltada para sua transformação caracterizam o conceito de práxis, adotado por algumas dessas escolas.

Na gênese histórica dessas tradições encontra-se o materialismo histórico de Marx e Engels, que fundaram uma penetrante corrente filosófica comprometida em desfazer as ideologias econômicas dominantes. Tais ideologias, segundo eles, geravam a reificação das relações sociais e a alienação dos indivíduos em seus processos de produção. Essa dinâmica, característica, sobretudo, dos processos do capitalismo inglês no século XIX (ENGELS, 1982), oprimia e explorava a classe trabalhadora pela apropriação dos meios de produção e da criação da mais-valia. O cerne das análises do materialismo histórico recai sobre os conceitos de alienação, contradição, ideologia, luta de classes e exploração da mais-valia (PRASAD, 2005).

Segundo Adler, Forbes e Willmott. (2007, p. 21):

os esforços da Escola de Frankfurt têm sido amplamente dirigidos para a compreensão de como a classe trabalhadora foi destituída de seus direitos autônomos pelas esferas cultural, ideológica e tecnológica do capitalismo moderno.

Diversas correntes contemporâneas ampliaram essas análises, com o aprofundamento desses estudos em domínios bastante específicos, como a crítica à cultura (Marcuse, 1964) e as relações de poder em presídios e hospitais (FOCAULT, 1979), dentre outras. O foco dos estudos dessas diferentes correntes orbita em torno da ideia de opressão e exploração, seja ela direcionada a homens, mulheres, trabalhadores, minorias étnicas, etc.. O eixo teórico das tradições críticas situa-se entre a reflexão sobre a dominação material e simbólica, exercida hegemonicamente por uma elite socioeconômica e, em contrapartida, por propostas de emancipação dos grupos dominados (PRASAD, 2005; ADLER; FORBES; WILLMOTT, 2007). Prasad (2005) propôs uma representação das principais escolas críticas derivadas de Marx e Engels, conforme a Figura 5<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Tal representação, um tanto quanto esquemática e limitada, cumpre a sua função para os fins deste trabalho, que não pretende realizar uma revisão exaustiva sobre esse tema, tão amplamente conhecido e debatido.

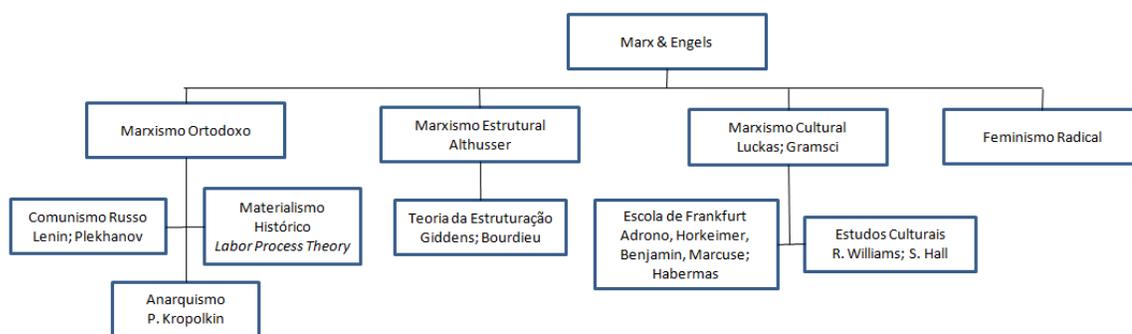


Figura 5 – Correntes Críticas  
 Fonte: Adaptado de Prasad (2005, p. 111)

### 2.3.2 A Teoria Crítica

Segundo Nobre (2008, p. 9):

desde seu marco inaugural com a obra de Marx, a teoria crítica se caracteriza por polemizar com duas maneiras tradicionais de compreensão da sociedade: o pensamento chamado de utópico e aquele que, com pretensão de neutralidade e objetividade, propõe-se unicamente a descrever o funcionamento do capitalismo.

A Escola de Frankfurt, de onde nasceu a teoria crítica, teve sua origem em 1923, no Instituto de Pesquisa Social associado à universidade de Frankfurt, na Alemanha, cujos principais expoentes foram Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin e Habermas, dentre outros (PRASAD, 2005, p. 136; KAES; JAY; DIMENDBERG, 1994, p. 309). Os primeiros trabalhos procuraram revisitar alguns conceitos centrais das filosofias de Kant, Hegel e Marx, visando endereçar uma crítica social ao aparelho de dominação representado pelo Estado e por práticas constituídas em uma forma determinada de razão, característica da sociedade moderna. Nesse sentido, desfazer a ideologia criada por essa razão, denominada instrumental, símbolo do mundo capitalista moderno e da sociedade da “administração total”, é um dos principais motores da escola frankfurtiana (ADORNO; HORKHEIMER, 1947; MARCUSE, 1964).

Segundo a teoria crítica, a razão instrumental constrói uma ideologia baseada no conhecimento certo e verdadeiro (“o império da razão”), que neutraliza e incorpora o discurso alheio como uma máquina de construir mitologias, aterroriza e mata por meio de ações totalizantes e persecutórias e incorpora e transforma o ímpeto criativo e crítico em mercadoria com mero valor de troca (MATOS, 1995; 2002). Nesse sentido, como descreveu Walter Benjamin (1987, p. 222), a razão

instrumental escreve uma história que necessita ser recontada a contrapelo, visando desfazer o acúmulo sucessivo de fatos baseados no terror e na destruição dos vencidos pelos vencedores.

“A teoria crítica não se coloca como “concorrente” das contribuições não críticas. Ela *não* pretende ser uma explicação mais adequada ou mais abrangente do funcionamento do capitalismo” (NOBRE, 2008, p. 20; grifo nosso), pois estar adequado ao sistema significa ser incorporado por uma racionalidade que não permite a expressão da alteridade com discursos dissonantes, representados pelas diversas minorias que se situam à margem do sistema central.

não cabe à teoria limitar-se a dizer como as coisas *funcionam*, mas sim analisar o funcionamento concreto das coisas à luz de uma *emancipação*, ao mesmo tempo, *concretamente possível e bloqueada* pelas relações sociais vigentes. (NOBRE, 2008, p. 17; grifos nossos).

Ao endereçar uma crítica frontal aos modelos dominantes de produção do conhecimento, a teoria crítica desafia a noção de isenção da ciência (aparência de neutralidade) conforme estabelecida pela epistemologia positivista (CHAUÍ, 2000, p. 357). Desse modo, contrapõe-se às correntes ortodoxas que “em nome da ciência, legitimam a administração tecnocrática da sociedade industrial moderna” (ADLER, FORBES e WILLMOTT, 2007, p. 21). Ainda, segundo Adler, Forbes e Willmott et al. (2007, p. 22):

o positivismo postula que o conhecimento simplesmente reflete o mundo. De acordo com a teoria crítica, isto leva à identificação acrítica da realidade e da racionalidade e, como resultado, nos encoraja a experimentar o mundo como algo racional e necessário, que nos impossibilita de realizar tentativas de mudança da ordem estabelecida. A teoria crítica afirma que a ideologia positivista foi difundida muito além dos limites profissionais da ciência, na medida em que as pessoas são ensinadas a aceitar o mundo “como ele é” e, assim, perpetuá-lo sem pensar. Neste sentido, a teoria crítica vê o positivismo como algo que está inserido em uma ideologia de adequação e ajustamento ao sistema corrente, minando, assim, a nossa capacidade de imaginar um mundo radicalmente melhor.

Ao fazer a crítica à ciência, a teoria crítica insere mais um componente central em sua abordagem teórica, constituída pelas dimensões de análise que tratam de forma interdependente o desenvolvimento da sociedade, o desenvolvimento da cultura (aí incluída a ciência) e o desenvolvimento do indivíduo (MASSCHLEIN, 2004, p. 353).

Durante as últimas décadas, a tradição da teoria crítica foi levada adiante por Habermas, que revigorou e deu continuidade aos fundamentos originais da teoria crítica. Um de seus trabalhos de maior impacto e envergadura na comunidade acadêmica diz respeito à “teoria da razão comunicativa” (HABERMAS, 1984)<sup>35</sup>.

Habermas propôs uma nova abordagem para o conceito de racionalidade, apresentando uma alternativa à moderna razão instrumental e à razão de herança iluminista (GOMES, 2007). A dimensão instrumental, representativa do mundo dos sistemas, interage com outro tipo de racionalidade, denominada “razão comunicativa”. O eixo central de sua tese é que a comunicação humana pressupõe uma comunicação livre como contrapartida à razão instrumental, símbolo da dominação (ADLER, FORBES E WILLMOTT, 2007, p. 22). Habermas, assim, propôs a “recuperação do potencial emancipatório da razão” ao restabelecer a dimensão libertadora característica da razão comunicativa.

ele sustenta a tese de que é possível instituir aos poucos um contradiscurso capaz de conferir novos rumos à razão e de gerar um novo equilíbrio [entre o mundo dos sistemas e o mundo da vida. Dessa forma, ele sustenta um] agir comunicativo emancipatório como o paradigma legitimador do discurso e da ação. (GOMES, 2007).

Esse agir comunicativo passa, necessariamente, pela constituição de um discurso ético, baseado na intersubjetividade pública e construída entre os indivíduos.

### **2.3.3 A Pedagogia Crítica de Paulo Freire**

Segundo Freire (1987), todos os indivíduos:

- a) têm o poder de agir e transformar o mundo (vocação ontológica);
- b) têm a capacidade de estabelecer uma relação crítica com a realidade (relação dialógica);
- c) podem ter consciência das dimensões pessoal e social em que estão inseridos, assim como de suas contradições (oportunidade de transformação);
- d) podem agir politicamente visando uma práxis social transformadora, que conduza à emancipação dos atores sociais.

---

<sup>35</sup> Esse trabalho também foi passível de muitas críticas, como aquelas formuladas pelos pós-estruturalistas, que questionaram o papel hegemônico concedido à razão comunicativa (WILLMOTT, 2003) ou a crítica a seu caráter transcendental (KOMPRIDIS, 2006).

Freire (1987, p. 44) considera a educação crítica parte integrante da prática social, contrapondo-se à visão instrumental da realidade (“prática bancária”). Segundo ele, uma das características essenciais da educação está ligada a seu processo de comunicação (LAPA, 2008). Na educação tradicional, a educação desempenha uma função acrítica por meio da transmissão instrumental do conhecimento, que tem um propósito meramente informativo e ideologizante<sup>36</sup> (apesar de sua aparente neutralidade). A relação dialógica (FREIRE, 1987, p. 31) do conhecimento constitui, em seu aspecto comunicativo, uma ação que ultrapassa a simples transmissão de informações. O diálogo, nesse sentido, assume importante papel na mediação entre os atores educacionais, visando uma transformação social pela ação e reflexão relativas ao contexto no qual estão inseridos. Nesse sentido, a educação torna-se significativa (FREIRE, 1987, p. 52) ao endereçar, de forma problematizadora, os elementos constitutivos da visão de mundo dos atores sociais. A visão transformadora da pedagogia crítica de Freire visa a práxis em direção a uma ação política, com o objetivo de uma transformação sócio-histórica das camadas carentes da sociedade, que historicamente estão colocadas à margem do sistema de produção capitalista. Uma formação crítica (FREIRE, 1987) deve passar necessariamente por um processo coletivo de troca de ideias, reflexão crítica e interação social, que, assim, conduzam a uma ressignificação das informações adquiridas, propiciando um conhecimento engajado com a prática social e comprometido com a mudança.

O Quadro sintetiza os principais conceitos da pedagogia crítica de Freire em contraposição à educação instrumental.

---

<sup>36</sup> Freire (1987) utiliza o termo *deformação* para contrapor a visão transformadora da prática educativa.

<b>Princípios e Modalidades</b>	<b>Diálogo</b>	<b>Reflexão crítica</b>	<b>Problematização</b>	<b>Aprendizagem significativa</b>	<b>Prática social</b>	<b>Ação política</b>	<b>Emancipação</b>
Educação instrumental	Monologuismo entre os detentores do conhecimentos e os aprendizes	O conhecimento tem uma função instrumental e individualista	O problema deve ser resolvido para um fim instrumental	Os conteúdos não dizem respeito ao contexto sócio-histórico dos atores	Orientado para a resolução técnica de um objetivo instrumental	Nenhuma	Alienação
Educação crítica	Abordagem dialógica	Visão crítica sobre a realidade para desfazer as ideologias	Compreensão dos aspectos sociais e históricos da realidade	Os conteúdos estão imbricados com o contexto sócio-histórico	O conhecimento é orientado para uma prática social que visa a emancipação	Ação política orientada para uma transformação social	Emancipação em relação às estruturas de dominação socioeconômicas

Quadro 9 – Conceitos da Pedagogia Crítica de Freire  
 Fonte: Elaborado pelo autor

### 2.3.4 O Método REFLECT

O método REFLECT (sigla em inglês de *Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques*, Alfabetização Freireana Regenerada através de Técnicas de Empoderamento Comunitário) é uma abordagem desenvolvida para a aprendizagem de adultos visando a transformação social, baseada na pedagogia crítica de Paulo Freire e nas metodologias do Diagnóstico Rural Participativo (PRA)<sup>37</sup> (ARCHER; COTTINGHAM, 1996b). Essa abordagem surgiu por meio da organização Action Aid<sup>38</sup>, que desenvolveu projetos-piloto em Bangladesh, El Salvador e Uganda entre 1993 a 1995 (ARCHER; COTTINGHAM, 1996 “a” ou “b”). Atualmente o REFLECT é utilizado por mais de 500 organizações em mais de 70 países ([www.reflect-action.org](http://www.reflect-action.org)). A avaliação dessas experiências piloto foi realizada pelo Departamento para o Desenvolvimento Internacional (DFID na sigla em inglês; [www.dfid.gov.uk](http://www.dfid.gov.uk)) da Inglaterra, que concluiu tratar-se de um método eficaz, voltado para a alfabetização crítica com foco no desenvolvimento regional.

O REFLECT se desenvolveu rapidamente por meio de publicações e seminários de formação de adultos (ARCHER, 2001). Os programas se diversificaram com diferentes organizações, que adaptaram o método para diversos

---

<sup>37</sup> O Diagnóstico Rural Participativo (*Participatory Rural Appraisal*) é um conjunto de técnicas (dinâmicas de grupo, amostragens, entrevistas e visualizações) baseadas nos ensinamentos de Freire sobre a educação de adultos e nos grupos de estudos do movimento Antigonish (CHAMBERS, 1997). O movimento Antigonish foi criado por padres da Nova Escócia, no Canadá, que procuravam reduzir a pobreza de comunidades rurais carentes por meio de pequenos empréstimos. O movimento extraiu conceitos e práticas de educação de adultos dos movimentos cooperativos e de microfinanças (CHAMBERS, 1994a). Em 1983, Robert Chambers, pesquisador do Instituto de Estudos do Desenvolvimento da Inglaterra, propôs um conjunto de técnicas (*Rapid Rural Appraisal*), dirigidas para a aprendizagem rural de comunidades de adultos pobres que viviam na Ásia, África e Índia. O termo difundiu-se, transformando-se na década de 1990 em novas expressões, como *Participatory Rural Appraisal* (PRA) e *Participatory Learning and Action* (PLA) (CHAMBERS, 1994b). Sua rápida difusão resultou, na mesma medida, em severas críticas ([http://en.wikipedia.org/wiki/Antigonish\\_Movement](http://en.wikipedia.org/wiki/Antigonish_Movement)). O meio acadêmico fez profundas críticas (principalmente de cunho pós-estruturalista) às práticas de Chambers, dentre as quais, ao conceito de participação comunitária orientada para o desenvolvimento (MOSSE, 2001, p. 16) e a respeito da reprodução de práticas de poder instituídas, por meio de “facilitadores” comunitários, que pretendem representar um conhecimento acima da própria comunidade (COOKE; KOTHARI, 2001, p. 1).

<sup>38</sup> A ActionAid é “uma agência internacional antipobreza, cujo objetivo é combater a pobreza no mundo”. Criada em 1972, ajuda atualmente mais de 13 milhões de pessoas, entre os mais pobres e desfavorecidos do mundo, em 42 países (<http://www.actionaid.org>).

contextos. O método é utilizado por ONGs regionais, nacionais e internacionais, por movimentos sociais, por organizações populares e por públicas (SEMPERE, 2009). O REFLECT já foi implementado em vários contextos e com diferentes objetivos, como em trabalhos sobre a paz e a reconciliação no Burundi, no planejamento para ocupação populacional na Índia, na responsabilização da administração regional em El Salvador, no trabalho sobre direitos da terra na África do Sul, no aumento de competências para a gestão escolar no Mali, na gestão de recursos florestais de comunidades no Nepal, na organização de trabalhadores em plantações de chá em Bangladesh, em educação bilíngue e pluricultural no Peru e no trabalho sobre a identidade cultural no país basco, dentre centenas de outras iniciativas ([www.reflect-action.org](http://www.reflect-action.org)).

O REFLECT é um método que visa fortalecer a capacidade das pessoas em suas competências comunicativas usando meios de comunicação relevantes e disponíveis em diferentes contextos sociais (OKECH; TORRES, 2005). O método está baseado no reconhecimento de que a realização de mudanças sociais e de justiça social é um processo fundamentalmente político. O REFLECT não é um método neutro (SEMPERE, 2009), que pretende promover uma visão também neutra do desenvolvimento, no qual o objetivo seja somente a melhoria das condições materiais e imediatas das pessoas, ou a satisfação no curto prazo de suas necessidades básicas. O REFLECT visa ajudar as pessoas na luta por seus direitos, no combate às injustiças e na mudança de suas condições sociais ([www.reflect-action.org](http://www.reflect-action.org)).

Como ponto de partida, o método respeita e valoriza os conhecimentos e as experiências anteriores dos atores. Isso não implica, porém, aceitar as opiniões ou os preconceitos populares existentes sem desafio – sobretudo quando estes entram em contradição com os princípios de manutenção do espaço democrático. O aspecto decisivo é dar às pessoas o controle sobre seus processos de aprendizagem, para que elas se tornem críticas e socialmente participativas. O método utiliza instrumentos participativos bastante diversos para ajudar na criação de um ambiente aberto e democrático, ao qual todos possam contribuir e participar. Os métodos de visualização são especialmente importantes (mapas, calendários, matrizes e outras formas gráficas). Utilizam-se também vários outros métodos participativos, inclusive teatro, canto, dança, vídeo e fotografia (SEMPERE, 2009).

Nos processos REFLECT, os instrumentos e as técnicas de visualização são entregues para os atores, visando ajudá-los em seus processos de aprendizagem, análise, planejamento e ação. O poder da comunicação visual encontra-se no centro conceitual do REFLECT, que está orientado para a alfabetização e a educação de adultos. Freire (SEMPERE, 2009) utilizava desenhos e fotografias (“as codificações”) para apanhar e isolar contradições-chave na vida das pessoas, dando-lhes, assim, espaço e distância crítica para a análise de suas realidades. Os programas do REFLECT, em geral, são estruturados em volta de uma série de gráficos desenvolvidos pelos participantes, fomentando a realização de pesquisas a partir de diferentes perspectivas. Esses gráficos representam a essência de uma estrutura para a sistematização de conhecimentos locais e para o estímulo da análise crítica, criando, assim, um ambiente favorável ao uso de vários métodos participativos. As visualizações também pretendem intervir por meio da geração de dinâmicas ativas no grupo, na quebra de formalismos e no reenquadramento das relações de poder preexistentes.

O Quadro 9 sintetiza as principais práticas utilizados pelo método REFLECT para implementar suas ações educacionais, assim como seus objetivos e ações (SEMPERE, 2009).

<b>Princípios Objetivos Ação</b>	<b>Processo Político</b>	<b>Criação de Espaços Democráticos</b>	<b>Processo Intensivo e Extensivo</b>	<b>Alicerçado em Conhecimento Experiência Pré-Existente</b>	<b>Reflexão-Ação- Reflexão</b>	<b>Análise do Poder</b>	<b>Ampliar a Capacidade Comunicativa dos Atores</b>	<b>Coerência</b>	<b>Auto- Organização</b>
<b>Objetivos</b>	Luta por direitos igualitários, combate às injustiças e transformação social	Dar voz igual para todos	Contato intensivo numa base processual visando o longo prazo	O conhecimento social e individual pré- existente é chave; porém sempre é desafiado pela reflexão crítica	Processo contínuo e participativo de reflexão	Reflexão constantes sobre as formas de poder instituídas dentro do grupo	Fortalecimento da capacidade das pessoas para se comunicarem através de quaisquer meios	O método deve ser aplicado a todas as instâncias da organização	Promover a auto- organização dos grupos sociais
<b>Ação</b>	Atuar <b>com</b> os atores ao invés de atuar <b>para</b> eles	Superar as hierarquias de raça, gênero e étnicas	Encontros 2 vezes/semana por 2 anos	Os atores têm o controle e confiança desde o início do processo;	As ferramentas visuais são especialmente importantes para garantir a participação	Reflexão e ação para desfazer as assimetrias de poder	Desenvolver novas capacidades comunicativas de forma significativa	Exercício de práticas democráticas em todos os níveis sociais	Empoderament o da auto- organização ao longo do tempo

Quadro 10 – O Método REFLECT

Fonte: Elaborado pelo autor

O ambiente de aprendizagem no qual cada ator está inserido envolve relações complexas, baseadas em diferentes formas de linguagem, como a fala, a escrita, imagens e números. Diferentes estratégias educacionais são utilizadas para incorporar o contexto social, por exemplo: programas de rádio, circulação de jornais e revistas, sinais de rua, letreiros, etc.. Entender o contexto significa saber apropriar-se de diferentes tipos de mídias e ações comunicativas adequadas ao ambiente social local e, da mesma forma, saber como isso também contribui para a compreensão das relações de poder. O REFLECT está imbricado no ambiente educacional por meio de quatro grandes linhas de ação (SEMPERE, 2009):

- a) analisando criticamente as relações de poder no contexto da aprendizagem;
- b) inspirando-se no ambiente educacional, de tal forma que os materiais de aprendizagem sejam mais relevantes;
- c) contribuindo com o ambiente educacional para que a aprendizagem possa ser sustentada e continuamente desenvolvida;
- d) transformando ativamente o ambiente de aprendizagem, através do desafio contínuo às relações de poder instituídas (por exemplo: criação de uma campanha para adoção da linguagem local nos jornais ou por meio da simplificação de textos escritos para adequar às características dos leitores).

O Quadro 11, abaixo, sintetiza os principais meios e mídias utilizadas pelo método REFLECT, seus objetivos e ações.

Meios/Objetivos/Ação	Linguagem Escrita	Linguagem Falada	Números	Imagens
<b>Objetivos</b>	Ajudar as pessoas a acessar o texto e utilizá-los para os próprios interesses, além de qualquer visão instrumental	Eliminar as barreiras de expressão para falar em público e lidar com situações em que a linguagem técnica serve como forma de exclusão social (bancos, organizações públicas ou privadas, esfera política)	Fomentando à <i>numeracy</i> ; Aplicação no contexto financeiro (uso do dinheiro)	Técnicas planejadas pelos próprios participantes para auxiliá-los no desenvolvimento de aprendizagem, análise, planejamento e ação. Gerar distanciamento crítico
<b>Mídias e Ações</b>	Canetas, papéis, computadores, telefones celulares etc.	Vocabulário, entonação, gestos, contato visual, escolhas das palavras apropriadas	Práticas para a resolução de problemas, analisar e expressar informações claramente; lidar com orçamentos e com a gestão do dinheiro	Comunicação não verbal; comunicação visual (cartazes, fotografias e diagramas); comunicação audiovisual (filme, vídeo, televisão ou teatro)

Quadro 11 – Técnicas do Método REFLECT  
 Fonte: Elaborado pelo autor

### 2.3.5 Um Debate Contemporâneo no Domínio da Filosofia da Educação

Esta seção pretende apresentar sucintamente um debate contemporâneo, situado no domínio da filosofia da educação, em torno de alguns conceitos seminais que foram derivados da pedagogia crítica, como emancipação, autonomia e reflexão crítica (seja dos alunos, seja dos professores), dentre outros.

Depois do grande impacto e da disseminação da pedagogia crítica de Freire a partir de fins da década de 1960 no mundo da prática educacional e no universo acadêmico, alguns de seus conceitos e ensinamentos vêm sendo desafiados contemporaneamente, principalmente, pelas escolas pós-estruturalistas (herdeiras intelectuais de Foucault, dentre outros) e pós-modernas (herdeiras de Lyotard, dentre outros). Essas críticas, na mesma medida, têm sido rebatidas por variantes da teoria crítica contemporânea (herdeira de Habermas, dentre outros).

Segundo Papastephanou (2004, p. 370), a imagem “ideal de um aluno crítico e de seus corolários, ou seja, aqueles de autonomia, independência e autorreflexão tornaram-se onipresentes e institucionalizados”. Crítica e autonomia tornaram-se lugares-comuns nas práticas pedagógicas. Papastephanou afirma que isso tem resultado em

clichês pedagógicos que encobrem dependências ao invés da liberdade entre professores e alunos, em relação às formas estagnadas do pensamento. Pior, por perder o seu frescor e radicalidade, mas, ao contrário, acomodados e subjugados pelo próprio sistema, estes ideais tornaram-se subordinados à ordem estabelecida.

Nesse sentido, o papel da crítica tem sido esmaecido em função de sua imanência no sistema dominante, que requer, ele mesmo, a criação de “papéis” e funções “críticas” para otimizar seu funcionamento e desenvolvimento, ou seja, o próprio sistema constitui mecanismos para criar seus antagonismos e inocular qualquer virulência que possa, eventualmente, ameaçá-lo. Esse argumento, construído por Lyotard e utilizado por Masschlein (2004) para desafiar o pensamento crítico, que é um dos alicerces da educação crítica, é rebatido por Papastephanou.

Masschlein (2004) afirma que existe um consenso entre os teóricos contemporâneos da educação crítica, que afirmam que o primeiro passo em direção a uma posição crítica é o *distanciamento* do indivíduo, que se encontra imerso em uma situação histórica e social dada. Na tradição da educação crítica alemã, entre

1960 e os anos 1980, o distanciamento constituiu uma parte necessária no processo de *Bildung*<sup>39</sup> em direção à emancipação, visando a libertação das relações de poder. O termo *Bildung*, segundo Masschlein (2004, p. 352), “inclui uma soberania ética e intelectual, tornando indissociável a ligação entre os termos *Bildung*, emancipação e crítica”. Ainda segundo Masschlein, a teoria crítica tradicional de educação se autoatribui uma posição de “guardiã” privilegiada do princípio crítico de *Bildung* e de sua promessa de emancipação:

a capacidade de dizer “Eu” demarca a habilidade do indivíduo em colocar-se em perspectiva a si mesmo e a sua própria condição, de maneira reflexiva, elaborando, assim, uma forma racional de ser autônomo.

Assim, ele argumenta que a crítica e a autonomia tornaram-se lugares-comuns, proclamados por todos e em todos os lugares. Masschlein denomina de “trivialização da crítica” a forma esquemática com a qual a tradição lida com o binômio ideologia e sua antítese, a crítica, que pretende desafiar a ordem estabelecida. O autor constrói seu argumento, fundamentalmente, apoiado no conceito de poder de Foucault, representado pela figura do “governo através da individualização”. Nesse quadro de análise proposto por Foucault:

a crítica, a autorreflexão, a vida autônoma, não constituem um princípio último que pode ser mantido contra as relações de poder, mas aparecem como uma forma particular de autogoverno, que é traspassado pelas relações de poder (entendido como uma forma de “governo do autogoverno”). (MASSCHLEIN, 2004, p. 353).

Nesse sentido, o vínculo entre o conceito de distância e de autonomia torna-se abalado, pois a partir de agora ela (a distância) somente poderá ser

formulada em termos de refutação prática de certas formas de governo e formas de criação de sujeitos, que fazem parte do “governo da individualização”. Emancipação torna-se relacionada a uma atitude prática, um *ethos*, no qual ficamos surdos à interpelação que nos pede para conduzir-nos a nós mesmos e para se relacionar de uma forma especial em relação a nós e aos outros. (MASSCHLEIN, 2004, p. 354).

---

<sup>39</sup> Masschlein (2004:365) afirma que o conceito alemão *Bildung*, que correntemente é traduzido por “educação”, possui uma longa tradição, muito particular, “com a própria história da Alemanha (que se confunde com a história da formação e do desenvolvimento da nação alemã e da história do pensamento e da língua alemãs)”. Utilizam-se, assim, como tradução equivalente os termos “edificação” ou “cultivação”. Alguns também afirmam, segundo Masschlein, que o termo pode ser traduzido, de forma simplista, por “educação liberal”. O autor prefere utilizar o termo alemão *Bildung*. Em português é utilizado o termo equivalente “formação”.

Segundo Papastephanou (2004, p. 369), a “educação deve manter-se distante da negação da distância”. Segundo a autora, a educação crítica aspira salvar os estudantes de tornarem-se meros ecos dos professores. Nesse sentido, é fundamental afirmar que existe um espaço seminal entre o “eu” e a comunidade, que permite *separar o amálgama sufocante das tradições passadas* “da prerrogativa dos jovens de se orientarem, eles próprios, criticamente contra a tradição”. A autora afirma que “quanto mais a educação propicia aos estudantes uma capacidade de eles próprios estabelecerem de forma ‘clara’ e ‘sólida’ os próprios julgamentos críticos, mais sucesso ela terá” (PAPASTEPHANOU, 2004, p. 371).

Papastephanou (2004, p. 372) constrói seu argumento contra Masschlein amparada na noção de *intersubjetividade*, baseada na teoria da ação comunicativa de Habermas, que afirma que “o discurso ético prefere tratar o entendimento compartilhado entre os sujeitos, como resultado do processo de intersubjetividade construída no discurso público”. Essa noção de intersubjetividade é uma contraposição ao argumento de Masschlein, que afirma existir um movimento de transcendência na proposta de Habermas sobre o conceito de autonomia<sup>40</sup>, que está (erroneamente, segundo Papastephanou) baseado na visão kantiana de sujeito universal, que legitima sua ação (e pensamento) nas categorias universais *a priori* (“as leis da razão universal”). Para Papastephanou o discurso ético de Habermas não possui nenhuma relação com Kant, pois, para o primeiro, o discurso ético é algo que se constitui na diversidade de interesses compartilhados dos indivíduos, enquanto que, para este último, a consciência transcendental emana como algo dado e, *a priori*, da pluralidade de egos empíricos. Ou seja, o entendimento do indivíduo sobre a realidade está baseado no “foro interno” de cada um, que, por sua vez, é regulado pelas categorias universais *a priori* e operado pela noção kantiana de imperativo categórico.

Ainda segundo Papastephanou, dois elementos cruciais foram excluídos nesse processo por Kant (ou pelo kantismo): “*os outros e os sentimentos*”.

a falta de uma atenção adequada aos outros e aos sentimentos coloca a autonomia numa proximidade perigosa com o individualismo, que produz profetas automeados e massas

---

<sup>40</sup> Autonomia ou *Autonomous* em grego, que contém o radical *autoi*, que significa “nós mesmos”, e o sufixo *nomos*, que significa “a lei da razão” (PAPASTEPHANOU, 2004, p. 372).

manipuláveis (em papéis alternados) e, em outras palavras, a trivialização da crítica. (PAPASTEPHANOU, 2004, p.:376).

Segundo Habermas (apud Papastephanou, 2004), em “Kant a autonomia concebida como liberdade ocorre sob leis autoimputadas, que envolvem um elemento de natureza subjetiva e subordinação coercitiva”.

Um segundo aspecto central no argumento de Papastephanou refere-se aos procedimentos operacionalizados pelo pensamento crítico, pois este é um dos elementos seminais debatidos pelas correntes críticas de educação. A autora indica uma tendência consolidada em torno de abordagens racionalistas (que enfatizam a “reflexão e o controle racional”) e tecnicistas (que trabalham com a noção de *performance*). A tradição racionalista procura associar o pensamento crítico às noções de habilidades e tarefas, acreditando, assim, ser possível atingir uma racionalidade objetiva, intencionada e orientada para determinado fim (*goal-oriented*).

Nesse sentido, distanciar-se ao máximo das emoções e desenvolver um conjunto idealizado (racionalmente) de habilidades entre os estudantes pode garantir uma aproximação com critérios supostamente válidos universalmente. Por outro lado, a abordagem tecnicista reaproxima-se da situacionalidade do mundo dos sistemas para garantir o desempenho bem-sucedido na realização de tarefas, criando, assim, uma “dependência perigosa com a razão instrumental” (PAPASTEPHANOU, 2004, p. 373). Nesse último caso, o desenvolvimento de habilidades entre os estudantes, por exemplo, no uso de técnicas baseadas na resolução de problemas, pretende treiná-los e habilitá-los em determinado tipo de pensamento crítico que visa a performatividade na realização de suas tarefas, tornando-as, assim, práticas meramente instrumentais da razão, que nada têm a ver com os princípios propostos pela pedagogia crítica em relação ao pensamento crítico.

### **2.3.6 A Pedagogia Crítica e a EAD**

Esta seção pretende apresentar o resultado da revisão de literatura entre os domínios da EAD e da pedagogia crítica. O objetivo dessa revisão foi o de verificar a presença de abordagens críticas e, mais especificamente, da pedagogia crítica na

EAD. Para atender esse objetivo, foi realizada uma análise de documentos em 25 de outubro de 2010, por meio de uma busca no Google Scholar (APÊNDICE A)<sup>41</sup>.

Como resultado, identificou-se uma participação reduzida de quadros teóricos críticos para tratar do fenômeno da EAD. Apenas três artigos, entre vinte documentos selecionados, apresentaram essa particularidade. Em geral, não foram encontradas referências nas quais tanto a pedagogia crítica como a EAD formassem um quadro teórico único e robusto, ou seja, por meio da constituição de uma abordagem que pudesse ser denominada como “educação crítica a distância”, em que os conceitos da pedagogia crítica fossem articulados para visar a emancipação social de estudantes a distância.

A presença da pedagogia crítica nos documentos analisados tem como função atuar como um referencial crítico para antagonizar e desafiar o sistema dominante. Nesse contexto, a tecnologia, em geral, é criticada, por assumir um papel de instrumento na preservação e manutenção das relações de poder, constituídas no sistema educacional. Nesse sentido, quando a pedagogia crítica rejeita a EAD, as TICs, ou ainda de forma geral, as tecnologias, ela, em certa medida, demonstra uma incapacidade de dialogar com a alteridade. Pois “o outro” (a tecnologia) não representa senão os sistemas de poder onipresentes e onipotentes. Como resultado, a abordagem crítica depara-se com um imobilismo e uma ausência de propostas afirmativas para transformar a EAD em uma modalidade de educação dirigida para o empoderamento e a emancipação. Nesse sentido, uma provável justificativa para a escassez de propostas críticas voltadas para a EAD deve-se a essa análise anterior, em que a pedagogia crítica atua como um instrumento de crítica ao sistema dominante e associa a tecnologia às suas práticas.

No entanto, mesmo assim, foi possível identificar propostas convergentes entre a pedagogia crítica e a EAD, que ajudaram a iluminar esta tese com sugestões na elaboração de um quadro teórico crítico para a EAD, que será descrito no próximo capítulo. Segue abaixo uma breve descrição desses trabalhos e de seus autores:

a) Lapa (2007, 2008) propôs um quadro teórico crítico baseado na pedagogia crítica de Freire voltada para a EAD. Nesses dois trabalhos, frutos de uma tese de

---

<sup>41</sup> Os resultados completos e os critérios de seleção da busca empreendida estão descritos no Apêndice.

doutorado, os principais conceitos de Freire, como a reflexão crítica, a prática social, o relacionamento horizontal, o compartilhamento de ideias e ação política, estão presentes em torno da noção de “ação dialógica” do sujeito. A autora explorou, também, a noção de “comunidades digitais de aprendizagem” como um espaço privilegiado para fomentar o debate e a reflexão crítica, promovendo as trocas dialógicas entre os sujeitos. Lapa, além disso, sistematizou esses conceitos por meio de um quadro conceitual constituído por indicadores empíricos e “variáveis de mensuração”, com a finalidade de analisar os cursos de EAD sob a perspectiva crítica. Os artigos trazem uma contribuição para esta tese ao proporem um quadro teórico baseado exclusivamente nos conceitos da pedagogia crítica de Freire com o objetivo de aplicação à área de EAD;

b) Kovach e Montgomery (2010), duas pesquisadoras e praticantes da EAD, realizaram um estudo em comunidades adultas rurais indígenas, aplicando um quadro teórico baseado nas tradições críticas, especialmente nas teorias da pedagogia crítica e da educação transformadora – e por uma abordagem baseada no conceito de descolonização. O artigo possui um viés crítico em consonância com as tradições críticas, procurando questionar os propósitos que guiam a perspectiva educacional para as comunidades indígenas, assim como discutir os interesses dominantes nos programas educacionais ofertados. A grande contribuição para esta tese se refere à larga experiência das autoras com a prática da EAD, incorporando os conceitos de educação crítica, não simplesmente como uma forma de desfazer a ideologia educacional dominante, mas, sobretudo, apresentando propostas concretas para um programa de educação crítica a distância;

c) Bessette (2004) propôs um guia prático baseado no desenvolvimento participativo, destinado ao empoderamento de comunidades pobres. A autora se valeu de referências baseadas nas tradições críticas, sugerindo estratégias e ações bastante concretas voltadas para o empoderamento das comunidades. As TICs, dentre as quais a EAD, são consideradas como um dos recursos importantes para a apropriação da educação participativa e para a transferência e troca de conhecimentos entre os membros da comunidade;

d) Sumner (2000) realizou uma análise da EAD seguindo um quadro teórico baseado na ação comunicativa de Habermas. A autora concluiu que, apesar de grande parcela dos programas de EAD estar destinada à simples reprodução dos sistemas hegemônicos, as ferramentas de conferência por computadores possuem

potencial para realizar a “ação comunicativa” por meio de ações pedagógicas que fomentem a interatividade entre os atores;

e) Evans e Nation (1983, 1990) são dois autores destacados dentro do domínio da EAD, que desde o início da década de 1980 têm procurado realizar uma reflexão convergente com as tradições críticas, especialmente em dois importantes trabalhos: seu livro de 1983, que reúne diversos especialistas em EAD e contém abordagens críticas sobre diferentes aspectos (políticas, aspectos institucionais, ações pedagógicas, etc.); e o artigo pioneiro de revisão da EAD sob a lente conceitual de Giddens, para tratar das novas relações de tempo e espaço caracterizadas pelos fenômenos da modernidade tardia;

f) Burge e Haughey (1993) realizaram compreensiva revisão da literatura sobre a educação crítica, destacando os conceitos de Freire em relação ao empoderamento de atores pobres;

g) Harris (1987), militante professor da Open University, baseou-se em Habermas para tratar dos fenômenos da EAD;

h) Heinecke, Dawson e Willis (2001) realizaram uma revisão da literatura da EAD segmentando as abordagens em pós-positivistas, interpretativistas e críticas. No domínio das tradições críticas, eles destacaram alguns conceitos como a “aprendizagem baseada em projetos”; a “aprendizagem autodirigida” e o “ensino emancipatório”;

i) Pucci (2008) apresentou um projeto de pesquisa (ainda em fase de realização) sobre a convergência da EAD com a teoria crítica e propôs um referencial teórico baseado no tripé: a) “a ambiguidade da tecnologia” (o conhecimento técnico expande as possibilidades dos indivíduos, porém, na mesma medida, cerceia a autonomia, resultando, assim, em um processo de desumanização); b) as análises frankfurtianas, realizadas entre as décadas de 1940 e 1970, sobre a técnica e a razão instrumental, que adquirem um tom ainda mais sombrio quando se colocam em perspectiva os atuais fenômenos da globalização; e c) a perspectiva emancipatória dos indivíduos ante as ameaças técnico-científicas dos sistemas dominantes;

j) Tomazzetti (1998) revisou os conceitos da teoria crítica (especialmente Habermas e Adorno) e da pós-modernidade (Lyotard) para fazer uma crítica dos sistemas de EAD que visam a performatividade, em contraposição à formação dos indivíduos em direção a um projeto de emancipação social.

### 2.3.7 Síntese da Seção

Esta seção procurou situar o debate sobre a educação crítica e, mais especificamente, a pedagogia crítica de Freire (1987), dentro do contexto das tradições do pensamento crítico. Nesse contexto, foram sublinhados alguns conceitos propostos pela teoria crítica, tais como o conceito de ideologia, de razão instrumental, de emancipação, de razão comunicativa e de intersubjetividade. Esses conceitos serão utilizados, neste trabalho, visando constituir um quadro teórico que fará convergi-los com a pedagogia crítica de Freire.

Esta seção também procurou exemplificar as práticas atuais da pedagogia crítica por meio do método REFLECT, inspirado em Freire e largamente utilizado em ações de alfabetização e empoderamento de comunidades de adultos pobres.

O debate contemporâneo na filosofia da educação procura destacar a importância do distanciamento crítico para a prática educacional, pois, muitas vezes, em nome de uma pretensa postura crítica do professor, muitas assimetrias e práticas de poder são reproduzidas nas relações com os estudantes. Papastephanou (2004) evidenciou o conceito de subjetividade de Habermas para melhor endereçar essa problemática anterior.

Por fim, procurou-se realizar uma ampla revisão de literatura sobre a convergência entre a pedagogia crítica e a EAD. Destacou-se o debate entre os autores e abordagens críticas contemporâneas relacionadas a esse tema. Ao final, concluiu-se que, apesar da existência de propostas críticas baseadas na pedagogia crítica para tratar o fenômeno da EAD, muito ainda precisa ser feito para uma proposta de um quadro teórico crítico que resulte em modelos voltados para a prática dessa modalidade de educação.

## 2.4 EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Desde os anos 90, boa parte dos debates sobre as microfinanças (MAYOUX, 2007; KRAYCHETE, 2005; FOUILLET et al. 2007) está vinculada às abordagens dominantes, baseadas em princípios derivados dos domínios da administração e da economia, expressos através de “boas práticas” do setor, que devem visar a *perenidade financeira* (RHYNE; OTERO, 2006). Diversas orientações foram publicadas por grandes organismos internacionais como USAID, ODA-UK (atual DFID), Banco Mundial, PNUD e membros do CGAP. De acordo com essas

publicações, as microfinanças deveriam lançar programas rentáveis e auto-suficientes, baseados na redução dos custos de transação e em economias de escala. O principal instrumento de tais políticas deveria recair sobre a taxa de juros, com o objetivo de instrumentalizar os princípios de rentabilidade e auto-suficiência financeira. O alvo, assim, é o indivíduo “*pobre solvente*”, ou seja, aquele que tem capacidade de pagar os empréstimos contraídos. Dentro dessa política, as mulheres ganharam um papel de destaque, pois possuem, reconhecidamente, um comportamento econômico em conformidade com os princípios da austeridade e disciplina, já que têm propensão a economizar, pagam os seus compromissos em dia e preservam o equilíbrio econômico no seio familiar, comparativamente aos homens. Segundo Mayoux (2007), ao invés de tratar as mulheres dentro do princípio de igualdade de direitos de gênero, tais abordagens visam, simplesmente, atingir uma *segmentação eficiente do mercado*, dirigido para os fins econômicos. Neste contexto, dominado pelas abordagens neoliberais (FERNANDO, 2006), Augsburg e Fouillet (2010) descrevem um cenário alarmante, resultado de ações de atores públicos e privados que, em nome da redução da pobreza, têm levado instituições microfinanceiras a perderem seus focos originais, em um processo de deriva de objetivos e missões que resulta, segundo os autores, na crise atual do setor.

Para ampliar o seu posicionamento comercial no mercado, diversas ações têm sido implementadas pelo sistema financeiro dominante, visando garantir a perenidade das inovações em matéria de produtos orientados à sua clientela, tais como: as pesquisas de mercado<sup>42</sup>, para conhecer em profundidade o perfil dos “clientes” da base da pirâmide (PRAHALAD, 2005); a proteção dos consumidores<sup>43</sup>, baseada em um conjunto de informações que visa esclarecer e preservar os seus direitos e obrigações; e os programas de educação financeira<sup>44</sup>, que visam desenvolver habilidades e competências voltadas para a mudança comportamental.

---

<sup>42</sup> Como por exemplo: [www.sewaresearch.org/books.htm](http://www.sewaresearch.org/books.htm)

<sup>43</sup> Como por exemplo: [www.microfinanceopportunities.org/docs/Innovations%20in%20Rural%20and%20Agriculture%20Finance%20Monique%20Cohen.pdf](http://www.microfinanceopportunities.org/docs/Innovations%20in%20Rural%20and%20Agriculture%20Finance%20Monique%20Cohen.pdf)

<sup>44</sup> Como por exemplo: [www.compartamos.com/wps/portal/!ut/p/c1/04\\_SB8K8xLLM9MSSzPy8xBz9CP0os\\_gADwNLcw93lwP3wBBHA09\\_Pw\\_HQGMLlw9XU6B8JLK8U6CrgaeFq7Gpo5m3gZmTOQHd4SD7zOINcABHA4g8PvNR5P1D3V0MjIwcdnYKMvEyNvY3N9P088nNT9QtlwvwyA9lVAXKqtHc!/dl2/d1/L2dJQSEvUUt3QS9ZQnB3LzZfUEgwOTdlRzlwR0JRRRTBJOEuzNUE2Sza2NzQI/?mosHist=1](http://www.compartamos.com/wps/portal/!ut/p/c1/04_SB8K8xLLM9MSSzPy8xBz9CP0os_gADwNLcw93lwP3wBBHA09_Pw_HQGMLlw9XU6B8JLK8U6CrgaeFq7Gpo5m3gZmTOQHd4SD7zOINcABHA4g8PvNR5P1D3V0MjIwcdnYKMvEyNvY3N9P088nNT9QtlwvwyA9lVAXKqtHc!/dl2/d1/L2dJQSEvUUt3QS9ZQnB3LzZfUEgwOTdlRzlwR0JRRRTBJOEuzNUE2Sza2NzQI/?mosHist=1)

É dentro desta perspectiva que esta tese vai tratar a *educação financeira orientada para os pobres*.

Segundo Kraychete (2005), a educação financeira faz “parte da tecnologia de concessão do crédito”, que se submete às exigências dos investidores que dão suporte às grandes organizações de microfinanças. Historicamente, houve atrelamento do acesso ao crédito à obrigatoriedade dos clientes em atender aos programas de capacitação. Mais recentemente, a “institucionalização do crédito pela via comercial” (KRAYCHETE, 2005, p.150) fez com que as instituições financeiras perdessem interesse nos programas de capacitação, que optaram pelo foco em estratégias comerciais, como o aumento de rentabilidade de suas carteiras de crédito, visando aumentar suas participações no mercado. Ao livrarem-se do compromisso operacional em torno da capacitação, tais instituições delegaram para terceiros estes serviços, tornando-se essa, assim, uma prática comum neste mercado. Até que ponto a capacitação deve ser atrelada aos serviços de microfinanças, ainda é algo incerto. A literatura, em geral, tem destacado a correlação positiva entre os programas de capacitação e a mudança de comportamento por parte dos clientes pobres; assim como um aumento de participação no mercado, por parte das instituições, devido à eficácia desses programas (COLE; FERNANDO, 2008); SERVON; KAESTNER, 2008; COLE, SAMPSON; ZIA, 2009).

#### **2.4.1 O Mercado de Microfinanças**

O mercado que oferece serviços financeiros para a população pobre é denominado mercado de microfinanças e tem no microcrédito o seu serviço mais conhecido mundialmente, voltado para a concessão de créditos de pequenos montantes. Este serviço é reconhecido como um importante instrumento para a geração de renda (WOLLER; WOODWORTH, 2001), para a redução de pobreza e para a promoção do desenvolvimento econômico e social. O microcrédito está inserido como um dos serviços das microfinanças que, por sua vez, são consideradas como uma prestação de serviços financeiros para indivíduos e microempresas (formais ou informais) à margem do sistema financeiro tradicional (NICTER et. al., 2002).

As primeiras iniciativas microfinanceiras começaram com casos isolados, protagonizados por ONGs<sup>45</sup>, e experimentaram um rápido crescimento, guiadas pelo êxito de experiências de organizações de serviços de microcrédito como o Grameen Bank, em Bangladesh, o Bank Rakyat, na Indonésia, e o Banco Solidario, na Bolívia (WOLLER; WOODWORTH, 2001; DORADO-BANACLOCHE, 2001).

Atualmente os serviços microfinanceiros são ofertados não só por entidades não financeiras, como ONGs e OSCIPs<sup>46</sup>, mas também por instituições financeiras, como bancos comerciais, empresas financeiras, sociedades de crédito ao microempresário (SCMs), empresas de pequeno porte e cooperativas, tornando-se uma prática globalizada. Soares e Melo Sobrinho (2008) estimam que mais de trinta milhões de pessoas têm acesso a serviços microfinanceiros ofertados por mais de dez mil instituições especializadas. Rhyne e Otero (2006) apontam que esta expansão se deve a quatro indutores de mudança no universo das microfinanças: a competição entre os diversos fornecedores de microcrédito; o ambiente legal favorável; a entrada de atores com explícito interesse comercial; e o uso de TICs.

Segundo a *Microcredit Summit Campaign* (2009), em 2007 mais de cem milhões de famílias pobres receberam alguma forma de microempréstimo, enquanto em 2005 a mesma quantidade de famílias, pobres ou não, receberam alguma forma de microempréstimo. Isto revela que o mercado de famílias pobres tem sido cada vez mais afetado positivamente por políticas de serviços microfinanceiros mundiais. A tabela abaixo apresenta o crescimento do mercado de microfinanças por distribuição regional.

---

<sup>45</sup> Organizações Não-Governamentais.

<sup>46</sup> Organização da Sociedade Civil para Interesses Públicos.

Tabela 1 – Crescimento do Mercado de Microfinanças

Região	Programas Reportados	Clientes (2006)	Clientes (2007)	Clientes (2006) Os Mais Pobres	Clientes (2007) Os Mais Pobres	Clientes Mulheres (2006) As Mais Pobres	Clientes Mulheres (2007) As Mais Pobres
África Subsariana	935	8.411.416	9.189.825	6.182.812	6.379.707	4.036.017	3.992.752
Ásia e Pacífico	1727	112.714.909	129.438.919	83.755.659	96.514.127	72.934.477	82.186.663
América Latina e Caribe	613	6.775.569	7.772.769	1.978.145	2.206.718	1.384.338	1.450.669
Norte da África e Oriente Médio	85	1.722.274	3.310.477	755.682	1.140.999	621.111	890.418
Países em Desenvolvimento Total	<b>3.360</b>	<b>129.604.168</b>	<b>149.711.990</b>	<b>92.672.298</b>	<b>106.241.551</b>	<b>78.975.943</b>	<b>88.520.502</b>
América do Norte e Europa Ocidental	127	54.466	176.958	25.265	109.318	11.765	72.576
Europa Oriental e Ásia Central	65	3.372.280	4.936.877	225.011	233.810	142.873	133.815
Países Industrializados Total	<b>192</b>	<b>3.426.746</b>	<b>5.113.835</b>	<b>250.276</b>	<b>343.128</b>	<b>154.638</b>	<b>206.391</b>
<b>Totais Globais</b>	<b>3.552</b>	<b>133.030.914</b>	<b>154.825.825</b>	<b>92.922.574</b>	<b>106.584.679</b>	<b>79.130.581</b>	<b>88.726.893</b>

Fonte: Adaptado de "State of the Microcredit Summit Campaign Report 2009"

Os números acima revelam um grande aumento de clientes de produtos microfinanceiros, com especial atenção para a região asiática que, comparativamente com outras regiões, apresenta um aumento significativo de clientes pobres que utilizam estes serviços. Em outras regiões, apesar do número de clientes ter apresentado um relativo crescimento, esta expansão tem dimensões bem inferiores quando comparadas com a região asiática. Cabe destacar a evolução da América Latina, que apresenta o terceiro maior número de programas microfinanceiros por região e uma evolução de 15% de aumento no número total de clientes, sendo 12% o aumento de clientes pobres entre 2006 e 2007.

Apesar da significativa expansão de clientes beneficiados por serviços microfinanceiros, existe ainda uma grande parcela de clientes pobres ainda não contemplados com estes serviços, como mostra o quadro abaixo:

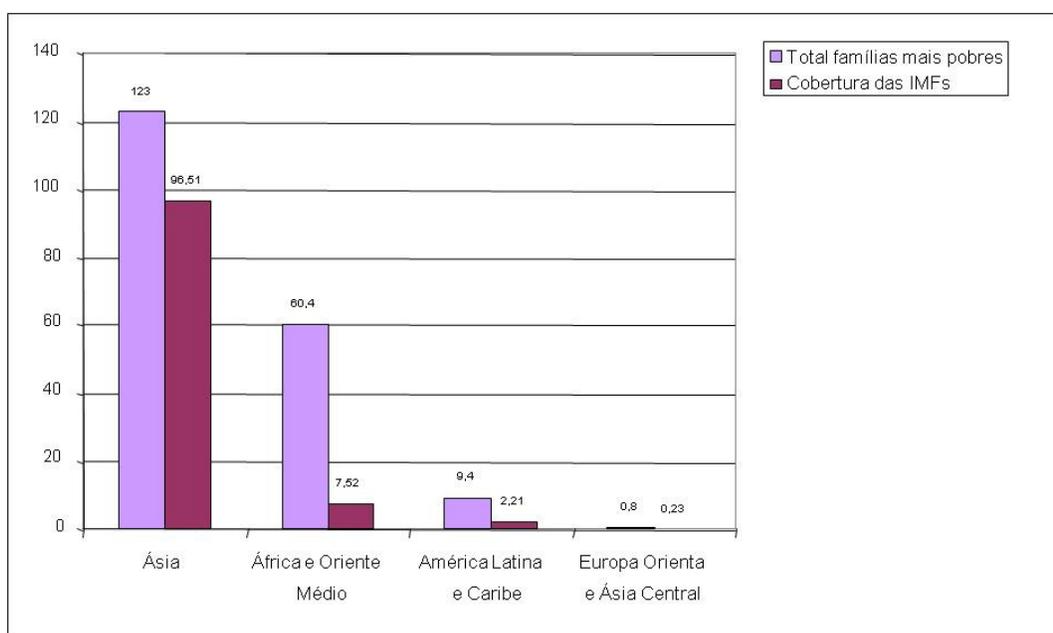


Figura 6 – Cobertura das IMFs

Fonte: Adaptado de *Microcredit Summit Campaign Report 2009*

## O modelo de microfinanças no Brasil

O primeiro evento de microcrédito no Brasil ocorreu em 1973, em Recife e Salvador, com assistência técnica da *Accion Internacional*<sup>47</sup>. Esta iniciativa contou com a participação de entidades empresariais, bancos locais e instituições internacionais e criaram a “União Nordestina de Assistência a Pequenas Organizações”, denominada “Programa UNO” (RODRIGUES, 2006). Apesar da primeira experiência brasileira ter ocorrido precocemente, quando comparada com ações de microcrédito no mundo, a segunda experiência ocorreu quase quinze anos depois, em Porto Alegre, com o projeto “Centro de Apoio aos Pequenos Empreendimento Ana Terra” (CEAPE). Os primeiros casos de microfinanças no Brasil foram casos isolados, sem a participação de entidades públicas, apenas com atuação de ONGs.

Foi somente na década de 1990 que o setor público, em parceria com o setor privado, passou a ter um papel mais preponderante no mercado microfinanceiro. Com a interferência das entidades públicas, as instituições de microfinanças começaram a se multiplicar e as ONGs passaram a obter recursos de entidades públicas e organizações internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Mas recentemente, os bancos privados entraram no mercado, particularmente atraídos pelo potencial comercial deste segmento. Estes bancos criaram entidades especiais para operações de microcrédito, como por exemplo o “Real Microcrédito” e a “Microinvest Unibanco”, além de instituições microfinanceiras independentes conhecidas como SCMs.

Mesmo com esta expansão, os serviços microfinanceiros ofertados no Brasil atingem somente cerca de 2% do seu mercado potencial - uma participação muito inferior à de outros países da América Latina (MONZONI NETO, 2006). Em maio de 2007, contavam-se 231 instituições microfinanceiras em operação no Brasil<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Antiga AITEC.

<sup>48</sup> Informação disponível em: [www.mte.gov.br/pnmpo/conteudo/instituicoes\\_habilitadas/default.asp](http://www.mte.gov.br/pnmpo/conteudo/instituicoes_habilitadas/default.asp). Acesso em 5 de janeiro de 2011.

Existem duas particularidades no modelo de microfinanças brasileiro em relação às iniciativas internacionais:

a) a criação de um serviço orientado ao setor, denominado “Microcrédito Produtivo Orientado” (MPO). Este serviço foi criado em 2005 por meio da Lei 11.110, que visa atender somente o microempresário. Para ilustrar, a figura abaixo mostra esquematicamente como o MPO está inserido no mercado microfinanceiro.

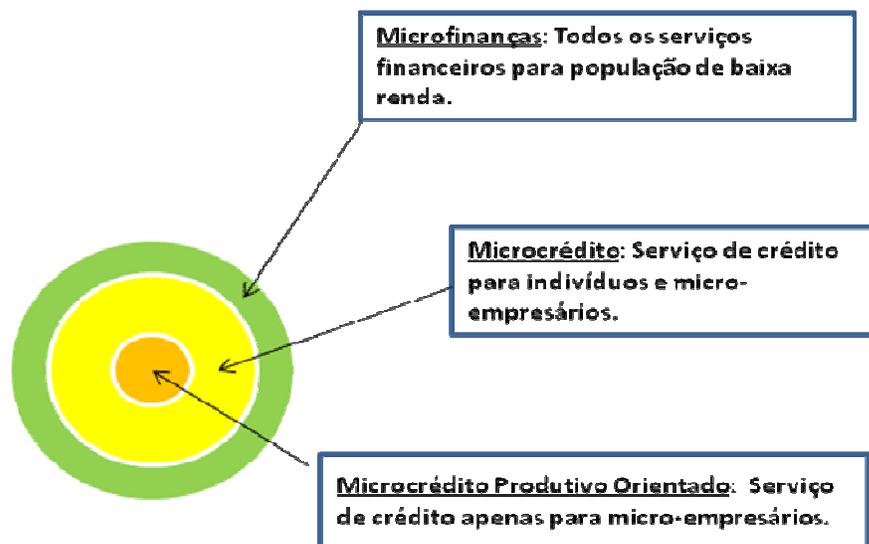


Figura 7 – Microfinanças no Brasil

Fonte: Adaptado de Soares e Melo Sobrinho, 2008

b) os atores que constituem o sistema de microcrédito são formados por instituições microfinanceiras (IMFs), bancos comerciais, correspondentes bancários (CBs), agentes de crédito, gestores de redes e clientes (JAYO, 2010).

### Entidades Microfinanceiras

As entidades microfinanceiras são instituições especializadas em prestar serviços microfinanceiros, constituídas na forma de ONGs, OSCIPs, SCMs, fundos institucionais e bancos comerciais públicos e privados (SOARES; MELO SOBRINHO, 2008). As instituições de microfinanças são responsáveis por operacionalizar os serviços microfinanceiros. Elas são formadas pelas entidades não bancárias deste mercado, como as ONGs, OSCIPs e SCMs. Já os bancos comerciais são instituições públicas ou privadas que têm como “principal característica a

manutenção de contas correntes de depósito à vista movimentadas por cheque. Trabalham geralmente com operações de curto e médio prazos”<sup>49</sup>.

A primeira entidade a iniciar o processo de microfinanças foi uma ONG<sup>50</sup>. O serviço de microcrédito era mantido através de recursos de doações e empréstimos de organismos multilaterais. Porém este modelo mostrou ter um alcance limitado e, com o tempo, passou a exigir maior profissionalização e especialização financeira (NOGUEIRA DE CASTRO, 2006).

Foi através da criação do “Programa Nacional de Microcrédito Produtivo Orientado” (PNMPO), estabelecido pelo governo federal através de medida provisória<sup>51</sup>, que se determinou que as instituições de microcrédito produtivo orientado são formadas por cooperativas singulares de crédito, agências de fomento, SCMs e OSCIPs.

A atuação das OSCIPs se dá no espaço público e privado e é marcada pela prática de princípios típicos de direito público, como a transparência administrativa, o controle social, a publicidade, a legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a economicidade e a eficiência<sup>52</sup>. As OSCIPs estão autorizadas a praticar atividades típicas de microfinanças, especialmente as compreendidas como "experimentação, não lucrativa, de novos modelos sócio-produtivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito"<sup>53</sup>. Já as SCMs são entidades privadas com fins lucrativos para a prática de microcrédito, restritas exclusivamente ao mercado de microcrédito e podendo praticar juros acima de 1% ao mês<sup>54</sup>.

A atuação dos bancos comerciais nos serviços de microcrédito é recente, datando da década de 1990. O interesse é motivado pelo retorno financeiro que este tipo de operação pode resultar. Os bancos comerciais também são motivados pela

---

<sup>49</sup> SEBRAE e Comitê de Marco Legal, do Conselho da Comunidade Solidária, dezembro de 2001.

<sup>50</sup> Conforme mencionado anteriormente, a primeira ONG foi a *Accion Internacional* em 1973 no Brasil.

<sup>51</sup> Informação disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Mpv/226.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Mpv/226.htm). Acesso em 10 de janeiro de 2011.

<sup>52</sup> SEBRAE e Comitê de Marco Legal, do Conselho da Comunidade Solidária, dezembro de 2001.

<sup>53</sup> Informação disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Mpv/226.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Mpv/226.htm), referente ao artigo 3o da lei 9790/99.

<sup>54</sup> Informação disponível em: [www.forumdemicrofinancas.org.br/rubrique.php3?id\\_rubrique=14](http://www.forumdemicrofinancas.org.br/rubrique.php3?id_rubrique=14). Acesso em 10 de janeiro de 2011

oportunidade de diversificação e ampliação de suas carteiras de crédito, dado o mercado competitivo em que se inserem.

### **Correspondentes bancários**

Os CBs promovem a execução de serviços de cunho assessorio às atividades privadas de instituições financeiras, por meio de empresas contratadas para este fim (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2006)<sup>55</sup>. São prestadores de serviços que intermediam os negócios entre os bancos e os clientes e formam, dentro do mercado de microcrédito, os canais de oferta dos serviços microfinanceiros em estabelecimentos de varejo. Resultado do uso intensivo de TICs no setor bancário brasileiro, o CB é um estabelecimento parceiro do banco, tais como os supermercados, as farmácias, as casas lotéricas, as agências de correio e diversos outros tipos de lojas e postos de serviços da rede varejista (DINIZ, 2007). A utilização dos CBs resulta para os bancos em um custo baixo de distribuição de recursos e na ampliação da penetração dos serviços bancários direcionados à população pobre.

Os CBs prestam atendimento a uma população desprovida de atendimento tradicional realizado por agências bancárias, composta por cerca de 45 milhões de brasileiros. Tais pontos de atendimento representam mais de 80% do total de dependências físicas disponibilizadas pelos bancos<sup>56</sup>. Segundo dados da Febraban, em 2009 existiam 149.507 correspondentes bancários, um aumento de 38,3% quando comparado ao ano anterior – além de 20.046 agências bancárias com um aumento de apenas 4,7% em relação a 2008. Segundo Meirelles, Fonseca e Diniz (2010), “somente uma tecnologia cada vez mais avançada será capaz de atender a um contingente tão grande e crescente de clientes, de transações e de postos de atendimento oferecendo novos serviços com velocidade, qualidade e segurança”.

---

<sup>55</sup> Fonte: Banco Central do Brasil, disponível em: [www.bcb.gov.br/pre/SeMicroInter2/Palestras/05\\_1\\_Ceofas.pdf](http://www.bcb.gov.br/pre/SeMicroInter2/Palestras/05_1_Ceofas.pdf). Acesso em 10 de janeiro de 2011.

<sup>56</sup> Notícia publicada na página <http://consumidormoderno.uol.com.br/canais/relacoes-de-consumo/bancos-e-correspondentes-bancarios-a-forca-da-parceria>. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

Tabela 2 – Número de Correspondentes Bancários

<b>Período</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2009/08</b>
Número de agências	16.396	16.841	17.049	16.829	17.260	17.627	18.087	18.572	19.142	20.046	4,70%
Postos tradicionais	9.495	10.241	10.148	10.054	9.856	9.985	10.220	10.555	11.661	12.131	4,00%
Postos eletrônicos	14.453	16.748	22.428	24.367	25.595	30.112	32.776	34.669	38.710	41.472	7,10%
Correspondentes não bancários	13.731	18.653	32.511	36.474	46.035	69.546	73.031	95.849	108.074	149.507	38,30%
<b>Total de dependências</b>	<b>54.075</b>	<b>62.483</b>	<b>82.136</b>	<b>87.724</b>	<b>98.746</b>	<b>127.270</b>	<b>134.114</b>	<b>159.645</b>	<b>177.587</b>	<b>223.156</b>	<b>25,70%</b>

Fonte: Adaptado de Febraban<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Disponível em: [www.febraban.org.br/p5a\\_52gt34++5cv8\\_4466+ff145afbb52ffrtg33fe36455li5411pp+e/sitefebraban/Apresenta%E7%E3o.pdf](http://www.febraban.org.br/p5a_52gt34++5cv8_4466+ff145afbb52ffrtg33fe36455li5411pp+e/sitefebraban/Apresenta%E7%E3o.pdf). Acesso em 12 de janeiro de 2011.

Alves e Soares (2006), destacam que o total de municípios brasileiros que não possuíam atendimento bancário caiu para zero após a implementação desta rede de atendimento. O uso de CBs revela, segundo Diniz (2007), um *fator de democratização do acesso aos serviços financeiros*, com implicações diretas para o crescimento das atividades microfinanceiras e de microcrédito. Contudo, dados apontados por Alves e Soares (2006) destacam que o uso dos CBs como canal de crédito para esta mesma população pobre é insignificante, ficando muito abaixo de 1% da movimentação de serviços registrada nestes pontos de atendimento.

### **Agentes de crédito**

O agente de crédito desempenha um duplo papel: atua como representante das IMFs e apoia o microempresário, auxiliando-o na gestão do negócio, realizando acompanhamentos e atuando como consultor e educador (MACHADO, 2002; GREVE, 2002). A legislação vigente (DINIZ, 2007) entende que

o atendimento ao empreendedor deve ser feito por pessoas capacitadas para efetuar o levantamento socioeconômico e prestar orientação educativa sobre o planejamento do negócio, para definição das necessidades de crédito e de gestão voltadas para o desenvolvimento do empreendimento.

### **Os gestores de rede**

Segundo Jayo et al. (2009), o gestor de redes é uma modalidade adaptada a partir de um novo tipo de relacionamento de negócios estabelecido entre as empresas concessionárias de serviços públicos a partir dos anos 1990, como concessionárias de luz, água e telefonia, com empresas varejistas detentoras de uma ampla rede de postos de atendimentos ao público, com presença em diversos municípios brasileiros. O sucesso desse relacionamento ao longo do tempo fez com que este novo arranjo de negócios começasse a ser designado como “redes arrecadadoras”. Uma das funções das redes arrecadadoras consistia em “prospectar, contratar, treinar e monitorar estabelecimentos comerciais contratados para desempenhar a tarefa de arrecadar contas”. No entanto, nenhum tipo de transação bancária era realizada por meio destas redes. Somente a partir de uma mudança na legislação bancária, ocorrida entre 2000 a 2003, é que foi permitido aos bancos a contratação de estabelecimentos não-bancários; assim como foi

autorizado que eles exercessem ações de subestabelecimento nos contratos mantidos com os CBs. Isto possibilitou aos bancos delegar a terceiros determinadas funções bancárias, que começaram a ser desempenhadas pelos CBs. Assim, ao transferir funções para empresas detentoras de redes de estabelecimentos varejistas – os gestores de redes – estes passaram a se responsabilizar por intermediar a relação entre os bancos e os CBs. Jayo et al. (2009) destacam, ainda, que esta mudança acabou incentivando a modernização da infraestrutura tecnológica das antigas redes arrecadoras, que iniciaram o processo de informatização de suas redes para atender às exigências dos bancos.

#### **2.4.2 Educação Financeira: Diferentes Modelos e Abordagens**

Não existe na literatura uma definição única e convergente para o termo educação financeira. Existe uma grande amplitude de significados que giram em torno de alguns termos correlatos. Por exemplo, a educação financeira e a “alfabetização financeira” (*financial literacy*) podem ser consideradas como equivalentes. Elas tratam de aspectos relacionados à educação de indivíduos dirigida à compreensão de produtos, serviços e processos financeiros, tais como poupança, crédito, investimentos, planos de aposentadoria, seguros, gestão de renda, gestão de despesas, gestão de riscos e de oportunidades financeiras, dentre outros. Elas tratam, também, do desenvolvimento de habilidades e competências financeiras entre indivíduos, com o fim de propiciar uma mudança comportamental que resulte em uma melhor gestão dos recursos. O termo *financial numeracy education*<sup>58</sup> é utilizado por Johnston e Maguire (2005, p.14), para designar a “habilidade para realizar escolhas corretas e tomar decisões eficazes em relação ao uso e à gestão do dinheiro”. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), a educação financeira é

o processo pelo qual consumidores financeiros/investidores aprimoram a compreensão a respeito de produtos e conceitos financeiros, por meio da informação, instrução e/ou aconselhamento objetivo; desenvolvendo habilidades e a confiança necessária para

---

<sup>58</sup> Uma possível tradução para o termo é: educação matemática orientada para a realização de cálculos financeiros. Porém vou manter ao longo da tese o termo em inglês, pois julgo ser mais conciso e completo. Em alguns momentos utilizarei simplesmente o termo “educação financeira” para designar o mesmo significado.

tornarem-se mais cientes dos riscos e oportunidades financeiras, visando, com isto: realizar escolhas seguras, saber a quem recorrer em caso de ajuda e agir de forma a incrementar o bem-estar financeiro. (OECD, 2005).

A OECD<sup>59</sup> e a “Fundação Nacional para a Educação Financeira” (NEFE)<sup>60</sup> definem a alfabetização financeira como “a capacidade de ler, analisar, gerenciar e comunicar sobre as condições financeiras pessoais que afetam o bem-estar material. Isto inclui a capacidade de discernir e realizar escolhas financeiras, discutir questões sobre o dinheiro e as finanças sem desconforto (ou apesar dele), planejar o futuro e responder com competência aos eventos da vida cotidiana que afetam as decisões financeiras, incluindo os eventos da economia em geral.” (MAVRINAC; WAN PING, 2004).

Estes termos e acepções podem ser utilizados dentro de uma faixa ampla de práticas e usos. Por exemplo, podemos designar como educação financeira os processos como: o ensino operacional de uma calculadora financeira; os cálculos para estimação de aposentadorias; conhecimentos voltados para investimentos em bolsa de valores; e operações de crédito e poupança, assim como diversos serviços cobertos pelo guarda-chuva das microfinanças, como o microcrédito. Importante também destacar que a educação financeira, em geral, não procura tratar de assuntos ligados ao domínio da gestão de negócios, tais como gerir uma empresa, elaborar planos de vendas e marketing ou ensinar como fazer um plano de negócios (MICRO INSURANCE AGENCY, 2008).

Para os fins desta tese será utilizado o termo educação financeira e interessará compreender como ela é tratada dentro do domínio das microfinanças, como uma *prática educacional voltada para o suporte de adultos pobres no exercício de suas atividades econômicas*.

---

<sup>59</sup> Informação disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/OECD>. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

<sup>60</sup> Informação disponível em: [http://en.wikipedia.org/wiki/National\\_Endowment\\_for\\_Financial\\_Education](http://en.wikipedia.org/wiki/National_Endowment_for_Financial_Education). Acesso em 10 de janeiro de 2011.

## **Educação Financeira Instrumental e Educação Financeira Transformadora**

A literatura pode ser dividida em, pelo menos, dois blocos: uma corrente dominante, que propõe ações para a manutenção e para o aperfeiçoamento do sistema econômico vigente; e propostas alternativas diversas, sem um eixo ideológico único e bem definido, que giram em torno de ações de caráter humanitário e social, relacionadas ao empoderamento dos indivíduos, à emancipação social e à busca da liberdade. Estas últimas procuram incorporar a educação financeira como um instrumento transformador da realidade socioeconômica dos indivíduos pobres. Vou designá-las como abordagens transformadoras.

Foram encontradas na literatura muitas propostas que visam aliviar e reduzir a pobreza. Apesar delas parecerem, em um primeiro momento, como algo diferenciador entre as abordagens dominantes e transformadoras, isto, na realidade, não ocorre - pois quase todas as propostas que tratam das microfinanças se propõem a combater a pobreza. Porém, as abordagens e os interesses entre elas diferem drasticamente. Por exemplo, quase todas as abordagens lidam com a educação financeira como um instrumento de inclusão social que tem como alvo o indivíduo pobre. Porém, as abordagens dominantes estão subordinadas a interesses neoliberais (FERNANDO, 2006; KRAYCHETE, 2005), que visam a manutenção do próprio sistema econômico que, em última instância, é gerador de desigualdades e assimetrias socioeconômicas. Práticas como essas, por exemplo, transferem a responsabilidade pela gestão financeira para os pobres, que são responsáveis solidários pelo crédito contraído. Além disso, justificam a cobrança de uma taxa de juros de mercado, com a alegação de que o sistema de microfinanças deve ser autossustentável, quando, na realidade, estas instituições sofrem pressões de seus financiadores para se tornarem mais eficientes na gestão de seus recursos (FOUILLET et al. 2007)<sup>61</sup>. Neste contexto, a educação financeira se constitui como

---

<sup>61</sup> Os autores discutem a lógica dominante do sistema neoliberal, que constrói um “mercado de ilusões” baseado na criação e propagação de mitos situados no plano do discurso. Segundo eles, cria-se uma euforia através de termos autorreferenciados em torno da pobreza, como a “inclusão

um instrumento para a manutenção do próprio sistema de dominação. Já nas abordagens transformadoras (LANDVOGT, 2006; ANUJA CABRAAL; ROSLYN RUSSELL; SUPRIYA SINGH, 2006), o sistema socioeconômico dominante é tratado como gerador da própria pobreza. As alternativas de mudança passam pelo fortalecimento de competências individuais, visando a transformação do indivíduo e do sistema de dominação através do empoderamento da condição social dos indivíduos, que poderá resultar na emancipação.

A corrente dominante estrutura a educação financeira a partir de dois eixos complementares: os indivíduos que desempenham papéis de consumidores de serviços financeiros<sup>62</sup> e a sua contraparte, representada pelos agentes do sistema financeiro, como os bancos, as instituições financeiras, as instituições microfinanceiras e os organismos multilaterais, que são ofertantes e gestores desses recursos. No primeiro eixo, as ações de educação financeira se concentram em temas como o esclarecimento sobre as leis de proteção do consumidor (CGAP, 2005)<sup>63</sup> e sobre as exigências legais de transparência e disponibilidade de informações, como a divulgação dos riscos envolvidos nas operações e as formas de como preveni-los ou adequá-los ao perfil dos consumidores. O indivíduo, antes de tudo, é tratado como um cliente ou consumidor de recursos (LANDVOGT, 2006).

No segundo eixo, as instituições do sistema financeiro estão interessadas em minimizar as suas perdas econômicas, aumentar os seus lucros e delegar aos clientes as responsabilidades pelo mau uso e pela gestão inadequada dos recursos financeiros (MAYOUX, 2010; AUGSBURG; FOUILLET, 2010). Em épocas de crise do sistema financeiro mundial, como o recente episódio de falência dos grandes bancos norte-americanos<sup>64</sup>, a educação financeira ressurge com força renovada,

---

financeira socialmente responsável”, mas que continua carente de planos e ações sérias para erradicá-la.

<sup>62</sup> Nesse caso, a educação financeira não faz distinção entre os indivíduos pobres ou ricos, pois o que importa é que todos os consumidores de recursos financeiros são, potencialmente, geradores de lucro comercial. As instituições do sistema financeiro, ao endereçarem ações para o mercado de microfinanças, o fazem como parte integrante de uma estratégia comercial que segmenta o mercado de acordo com a renda, com o gênero, a localidade geográfica, etc.. Para mais detalhes, ver Mayoux (2010).

<sup>63</sup> *Protection des emprunteurs dans le secteur de la microfinance*, 2005. Disponível em: [www.cgap.org](http://www.cgap.org). Acesso em 20 de janeiro de 2011.

<sup>64</sup> Devido ao voraz e mal regulado sistema de crédito ao consumidor, gerado pela crise das hipotecas imobiliárias do segmento sub-prime ([http://en.wikipedia.org/wiki/Subprime\\_mortgage\\_crisis](http://en.wikipedia.org/wiki/Subprime_mortgage_crisis)).

representando uma importante alternativa para prevenir a repetição de episódios dessa natureza (HOLZMANN, 2010; SERVON; KAESTNER, 2008). A educação financeira, assim, age como um instrumento que, antes de beneficiar o próprio indivíduo, busca favorecer o próprio sistema dominante. Ela tem um *foco instrumental*, pois é baseada em ações dirigidas para a aquisição de conhecimentos orientados ao desempenho, à eficiência e à eficácia (performatividade). A razão<sup>65</sup> age como um princípio orientador de ações voltadas para a gestão e para o controle dos recursos financeiros, baseados em conceitos derivados da administração de empresas e da economia, tais como a gestão do dinheiro, dos investimentos e do crédito. A educação financeira, assim, está estruturada como um programa de capacitação e treinamento, ao invés de um programa educacional - o que significa dizer que está muito mais voltada para as *ações de instrução* dos indivíduos, entendida como um ato de transmissão de conhecimentos instrumentais do professor para o aluno, que visa elevar o desempenho de tarefas, do que em ser uma *ação formativa*<sup>66</sup>, suportada por princípios pedagógicos consagrados, como as relações de ensino e aprendizagem de adultos, que não pretendem somente concentrar-se em instruções para serem aplicadas à prática imediata, mas, sim, na construção de uma base de conhecimentos que possibilite a transformação dos indivíduos. Ou seja, enquanto instrução, a educação financeira tem o propósito de servir ao sistema dominante (COLE et al., 2009) e, enquanto um programa educacional de formação, ela tem um propósito mais abrangente, orientado para o indivíduo, que antes de ser um consumidor é um ser social e humano (LANDVOGT, 2006). Segundo Dicko (2009), as cooperativas financeiras no Quebec atingem esse duplo objetivo social e econômico - porém dentro de um contexto de país desenvolvido, como é o Canadá, bem diferente dos países pobres ou em desenvolvimento.

Nas abordagens transformadoras, a educação financeira procura servir como um instrumento para a redução da pobreza através do desenvolvimento de

---

<sup>65</sup> Augsburg e Fouillet (2010), apesar de não tratarem especificamente do tema da educação financeira, mas sim das instituições de microfinanças em geral, fazem uma interessante análise baseada em Bourdieu. Eles afirmam que “as microfinanças participam plenamente neste processo em que um ‘cosmos econômico racionalizado’ (Bourdieu 2000, p.17) se impõe”.

<sup>66</sup> Ver nesta tese o conceito de *Bildung* apresentado por Masschlein na seção: “A Educação Crítica: Um Debate Contemporâneo no Domínio da Filosofia da Educação”.

capacidades individuais (CABRAAL et al., 2006). Algumas destas abordagens são baseadas em conceitos propostos por Amartya Sen (1999), onde a expansão das capacidades representa um caminho em direção à liberdade. Neste sentido, a educação, especificamente a educação financeira, desempenha um papel substantivo para garantir a liberdade dos indivíduos.

Não foram encontradas, na literatura, propostas teóricas alternativas exclusivamente voltadas para a educação financeira. Em geral, foram encontradas abordagens críticas ao modelo dominante, como algumas citadas acima, onde a educação financeira faz parte de uma ação mais ampla que visa o empoderamento dos indivíduos pobres. Neste sentido destacam-se as abordagens que tratam do empoderamento das mulheres, como um caminho para a igualdade de direitos que assegure a liberdade (MAVRINAC; WAN PING, 2004; GUERIN; PALIER, 2007; MAYOUX, 2007; MAYOUX, 2010). Os dois próximos tópicos irão descrever duas abordagens alternativas que tratam exclusivamente de práticas de educação financeira orientadas para a transformação.

### **Duas abordagens transformadoras: as capacidades financeiras críticas e a *financial numeracy education***

A proposta de Landvagt (2006) é orientada para a prática e descrita como uma abordagem “*bottom-up*”<sup>67</sup>, que foi influenciada pelos trabalhos acadêmicos de Burkett (2003). A autora procura integrar conceitos derivados das abordagens de Amartya Sen e Paulo Freire. O primeiro fornece a noção de “capacidades individuais”, como já descrito acima, que, segundo a autora, contribui para a ampliação do termo “alfabetização” (*literacy*), que se encontra demasiadamente associado à noção de educação elementar. Para Sen, o desenvolvimento não se restringe aos aspectos relacionados ao crescimento econômico (SEN, 1999), mas,

---

<sup>67</sup> Convencionalmente, propostas “de baixo para cima” fazem referência a dois níveis de análise: nível macro (que representa os sistemas e as macroestruturas sociais) e micro (que representa as microestruturas sociais). Tais propostas se constituem, primeiramente, através da compreensão e das especificidades do nível micro, como por exemplo, o contexto social, para, a partir daí, propor ações - ao contrário das propostas “*top-down*”, que partem, primeiramente, da compreensão das esferas de nível macro. Segundo Giddens (1984, p.139), tais análises dicotômicas criam uma antinomia mecanicista e excludente entre os níveis micro e macro, para tratar dos sistemas sociais. Giddens considera necessário tratar conjuntamente as esferas micro e macro através da inter-relação dinâmica entre a agência e as estruturas.

ao contrário, refere-se à expansão de várias capacidades que possibilitam aos indivíduos o exercício pleno da liberdade. A mudança, sugerida pela autora, do termo educação financeira para “capacidades financeiras” pretende dar conta dessa contribuição de Sen.

No quadro conceitual proposto por Landvogt, Freire fornece o viés crítico que procura desafiar o sistema dominante, assim como inclui os principais elementos da prática educacional crítica, como a reflexão crítica; a abordagem problematizadora; o diálogo; e o processo de conscientização. A autora se vale, também, do termo “educação bancária” de Freire para criticar a educação financeira dominante, que, segundo ela, se autodenomina um “banco de conhecimento” (LANDVOGT, 2006, p.13) capaz de transferir seus conteúdos de aprendizagem para todos, de forma indistinta e sem a necessidade do entendimento do contexto.

Ainda segundo a autora, não é necessário propor conceitos novos relacionados às práticas dominantes de educação financeira. O mais importante é constituir uma abordagem crítica dentro das práticas existentes, onde o contexto local forneça as informações necessárias para adequar os programas de educação financeira. Landvogt afirma que um bom início para se conceber um programa orientado para as capacidades financeiras críticas é o quadro conceitual de Kempson (2006), que sugere que o indivíduo deve:

- a) fazer face às suas despesas;
- b) manter o controle de suas finanças;
- c) planejar com antecedência;
- d) saber fazer escolhas de produtos financeiros; e
- e) manter-se informado sobre as questões financeiras.

Estes princípios devem ser tratados criticamente e de acordo com cada realidade local. A decisão sobre quais são os conceitos mais importantes ou sobre como implementá-los caberá a cada grupo de trabalho integrante do programa de educação financeira crítica. A autora propõe, também, práticas de diálogo entre o grupo, para que cada um possa compartilhar as dificuldades vividas, tendo em vista identificar as causas comuns localizadas no sistema socioeconômico dominante, responsável pela exploração e exclusão social - permitindo, assim, que o grupo possa encontrar e construir alternativas de transformação.

### ***Financial numeracy education***

Segundo Johnston e Maguire (2005), educadores de matemática, uma definição adequada para o termo *financial numeracy* deve colocar em destaque o contexto dos alunos, visando evidenciar as realidades e especificidades de pessoas que vivem em locais e situações diferentes. Os autores realizaram, em 2005, uma pesquisa através de questionários enviados para especialistas em *numeracy* em todo o mundo, visando compreender e constituir uma visão dessa prática, expressa através da diversidade das realidades vividas por esses profissionais. A compilação dos resultados, acrescidos das respectivas análises, formou uma das mais abrangentes investigações sobre o tema encontradas durante esta revisão de literatura. A diversidade dos relatos de experiências tão distintas como na Palestina, em Bangladesh, na Bolívia ou no Brasil, conseguiu manter sua coesão através de uma abordagem que se posiciona como alternativa às correntes dominantes, centrada no indivíduo e na transformação social. Porém, segundo os autores, apesar da importância do contexto local, a *financial numeracy education* “não deve ser tratada como um modelo fechado, confinado aos projetos locais, porém como uma proposta política, centrada em uma estratégia para o ensino e aprendizagem para a transformação e para o desenvolvimento econômico e social no nível local”.

Os autores propuseram um quadro teórico para a *financial numeracy education*, proposto pelo *Adult Financial Literacy Advisory Group* (2004), como ponto de partida de suas análises e definições:

- a) o que é o dinheiro e a troca de dinheiro (circulação);
- b) de onde vem o dinheiro;
- c) para onde o dinheiro vai;
- d) os registros financeiros (extratos, controles etc.) e a informação;
- e) gastando o dinheiro e fazendo o orçamento;
- f) risco e retorno;
- g) fazendo escolhas;
- h) direitos do consumidor e responsabilidades;
- i) as implicações das finanças.

Johnston e Maguire afirmam que para que o quadro teórico acima se constitua em uma abordagem alternativa às abordagens dominantes, a *numeracy* deve ser considerada como uma *prática social situada, formada pelo conteúdo*,

*contexto, cultura e ideologia* - de tal forma que o quadro teórico possa ser tratado na sua dimensão interrogativa e questionadora, visando evidenciar as relações de poder, as intenções e propósitos subjacentes. Neste sentido, o uso da matemática inserida dentro da educação financeira não deve ser algo neutro, livre de implicações políticas e morais. Ou seja, deve ser tratado como um instrumento vinculado a uma determinada ideologia. Para contemplar o objetivo de ser uma prática social situada, o currículo da *numeracy* deve enfatizar os *aspectos históricos, sociais e culturais do contexto tratado*. Os autores citam, como exemplo, a prática da etnomatemática, que incorpora o uso de diferentes técnicas locais voltadas para a educação. Se, por um lado, essa prática consegue capturar bem o contexto local, por outro lado os autores também apontam para o perigo representado pelo excesso de relativização, devido ao predomínio desmedido do contexto, *vis-à-vis* outros aspectos educacionais não menos importantes. Tais iniciativas, denominadas como “guetoização”<sup>68</sup>, são encontradas em movimentos sociais como o “Movimento Sem Terra” (MST)<sup>69</sup> no Brasil.

Johnston e Maguire propõem, assim, a articulação entre as particularidades do contexto, que são orientadas para o alívio da pobreza, com iniciativas em larga escala, que se concentrem nas causas estruturais desse fenômeno. Neste processo, a *numeracy* representa um excelente instrumento de articulação entre os níveis micro e macro - pois, a matemática é um conhecimento facilmente generalizável, que pode partir de exemplos aplicados sem perder a sua característica de abstração, que a faz adequada a outros contextos. As TICs, nesta abordagem, representam um valioso instrumento, como um veículo passível de ser orientado para a construção de demandas coletivas, representativas de um determinado grupo de aprendizagem<sup>70</sup>. A sua articulação com “estratégias coletivas”, voltadas para as necessidades de aprendizagem básicas de seus membros nos níveis pessoal,

---

<sup>68</sup> Neologismo derivado do termo “gueto”, criado para se referir ao excesso de particularização de práticas sociais voltadas para um determinado grupo social ou étnico.

<sup>69</sup> Apesar disso, é importante mencionar que o MST é citado pelos autores como um excelente exemplo, em nível mundial, de uma iniciativa que consegue articular as práticas educacionais com o contexto local.

<sup>70</sup> Os autores usam a noção *território* para designar os interesses e especificidades de uma determinada comunidade de aprendizagem (escolas, classes, vizinhanças ou comunidades).

familiar e comunitário, tornam este meio um instrumento valioso para a educação financeira.

Destaco abaixo, adicionalmente, algumas contribuições, para o fim desta tese, dos resultados da pesquisa empreendida pelos autores, relativas à *financial numeracy education*:

a) a educação financeira deve estimular e promover o *pensamento crítico*, que possibilite desvelar as relações de poder instituídas, os interesses e a ideologia dominante, através da análise das estruturas e dos sistemas social e econômico;

b) um de seus principais objetivos é o *empoderamento* social dos indivíduos;

c) a educação financeira deve relacionar a alfabetização com as *atividades voltadas para o modo de vida dos indivíduos* (suas características, necessidades, particularidades de vida e subsistência);

d) o conhecimento deve ser *significativo* e aplicado ao *contexto local*;

e) deve considerar o *diálogo* como uma prática educacional central no processo de aprendizagem;

f) devem ser valorizadas as *abordagens participativas* da comunidade, baseadas nas relações de ensino e aprendizagem *cooperadas e solidárias*, ao invés dos interesses individualistas;

g) deve ser destacado o aspecto *intersubjetivo* da compreensão e do conhecimento;

h) deve ser dada grande importância às questões *inter-geracionais* (a educação como um veículo integrador entre jovens e adultos);

i) os *jovens* representam um importante fator para dinamizar e facilitar os processos educacionais envolvendo adultos, especialmente quando forem utilizadas ferramentas baseadas em TICs;

j) as *TICs* devem ser usadas como um veículo educacional adequado e adaptado para este fim;

k) devem ser incluídos vínculos entre a educação financeira com a *ecologia* e o meio ambiente;

l) a educação financeira deve ser tratada como um *direito humano*.

Por fim, os autores consideram que o método REFLECT é a iniciativa internacional mais relevante, que articula organicamente a educação financeira à aprendizagem comunitária de adultos, como um elemento central e constitutivo. Além dos princípios teóricos de Paulo Freire formarem a base do REFLECT, os autores, em diversos momentos do estudo, destacam a importância central de suas práticas para a educação financeira.

### **Capacitação financeira presencial e a distância**

Embora as atividades de capacitação sejam consideradas como uma parte importante dentro do sistema de microfinanças (KRUMM, 2006), pouco tem sido realizado nesta direção. Treinar e monitorar estabelecimentos comerciais contratados para desempenhar a tarefa de arrecadar contas (JAYO et al., 2009) é uma das funções dos “gestores de rede”, por exemplo. Alves e Soares (2006) destacam as atividades de treinamento e capacitação como uma função das IMFs, assim como ressaltam a importância de prover aos clientes das IMFs cartilhas explicativas e de orientação, em linguagem simples, contendo informações sobre os direitos e deveres, além dos cálculos que resultaram nos valores das taxas cobradas.

Em geral, os programas de capacitação são implementados de forma presencial, como no caso do Banco Comunitário “Caju da Praia”, com atuação na região de cidades do Estado do Piauí. São ações pontuais, com escopo limitado, de abrangência limitada e de difícil viabilidade de replicação - como, por exemplo, quando é necessário repetir o treinamento, seja pela rotatividade natural dos colaboradores, seja pela alteração do conteúdo do treinamento, o mesmo esforço e recursos devem ser empenhados para atingir tais objetivos. É possível identificar diversas iniciativas de capacitação presenciais implementadas por IMFs, por instituições de ensino e por meio de programas governamentais. O programa UNO foi responsável por uma das primeiras iniciativas no Brasil a implementar programas de capacitação de trabalhadores pobres do setor informal.

O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), assim como outras organizações educacionais, possui programas de capacitação voltados para este segmento. Em 2008, o SEBRAE concluiu três turmas de formação de agentes de crédito, com um total de 59 alunos, atendendo ao programa de Microcrédito do Estado da Bahia (CrediBahia)<sup>71</sup>. A Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte (SETRE) do Governo do Estado da Bahia, a Agência de Fomento do Estado da Bahia (DesenBahia) e o SEBRAE desenvolveram ações conjuntas para ampliar e aperfeiçoar o programa CrediBahia. Entre as iniciativas em questão, o destaque maior está na área de capacitação. O CrediBahia contou com apoio financeiro da SETRE e teve como objetivo capacitar 2.000 clientes em 2008. A programação dos cursos, segundo Dora Parente, coordenadora do SEBRAE local, responsável pela execução das atividades, “objetiva complementar os conhecimentos dos empreendedores melhorando a rentabilidade de seus negócios e, conseqüentemente, o êxito do CrediBahia”. A matriz de capacitação do SEBRAE pretende desenvolver habilidades gerenciais que ultrapassam o domínio da educação financeira, abrangendo áreas como o planejamento, a formação de preços, planos de marketing e vendas, o atendimento ao cliente com ênfase na gestão financeira, etc.. Os cursos presenciais têm carga de 15 horas, programadas em dois dias consecutivos ou em dias alternados, durante duas semanas. O CrediBahia se responsabiliza pela formação das turmas nos municípios, que devem ter entre 20 a 25 alunos. Uma vez constituída a turma e elaborada a programação, o SEBRAE desloca a sua equipe de instrutores até o município onde o curso é ministrado. Ao lado das aulas expositivas, Dora Parente destaca o caráter participativo do curso, que inclui a narração de experiências bem sucedidas de microempresários. O objetivo para o futuro é “implantar um programa de capacitação continuada”, afirma a coordenadora.

Iniciativas de capacitação como esta podem ser observadas em diversos estudos, como o do “Arranjo Produtivo Local em Confecções”, em Campina Grande<sup>72</sup>; a “Agência Nacional de Microempresários”, de Minas Gerais (ANDE)<sup>73</sup>; os

---

<sup>71</sup> Informativo CrediBahia, ano 3, número 7, março/abril de 2008.

<sup>72</sup> CAVALCANTI FILHO, P. et al. *Cooperação Institucional como Estratégia Inovativa: O Caso do APL de Confecções em Campina Grande (PB)*. Rio de Janeiro: Revista Economia Contemporânea, 2007. 11 (3), p. 475-507.

programas “Salas do Empreendedor” e “Programa Previdência”<sup>74</sup> e o programa “Credigente”, de Campo Grande (MS)<sup>75</sup>; assim como o “Manual do instrutor de microcrédito”, que consiste em uma apostila impressa, em formato de cartilha, elaborado pelo Ministério do Trabalho e Emprego em 2004, com o objetivo de auxiliar nos programas de capacitação existentes.

Do ponto de vista dos programas de capacitação a distância, foram encontradas iniciativas pontuais. Em geral, são programas de inclusão digital que utilizam a infraestrutura pública, através de telecentros, para disponibilizar programas de treinamento e capacitar usuários no desenvolvimento de habilidades básicas no uso das TICs. Alguns exemplos destes programas no Brasil são: o programa “Casa Brasil”, para promover a inclusão social e digital na região centro-oeste; o “Centro de Inclusão Digital e Educação Comunitária” da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (CIDEC); o programa “Acessa São Paulo” do governo do Estado de São Paulo e o “Centro Rural de Inclusão Digital” (CRID), na região nordeste, dentre muitos outros<sup>76</sup>.

É possível encontrar diversos relatos de casos e iniciativas relativos ao uso das TICs em microfinanças, como um instrumento de acesso e apoio a conteúdos educacionais. As TICs voltadas para a educação financeira também são descritas como um importante recurso para aliviar a pobreza e empoderar adultos pobres, através do acesso ao conhecimento. Em geral, encontram-se relatos nos quais a educação financeira a distância serve como um instrumento multiplicador para complementar ações educacionais mais abrangentes - como, por exemplo, através do uso de vídeos na Internet sobre poupança, crédito, orçamento, gestão do dinheiro, sobreendividamento, etc., da IMF mexicana Compartamos Banco<sup>77</sup>; do uso

---

<sup>73</sup> OLIVEIRA, G. Gestão da Informação e do Conhecimento numa Agência Regional de Microcrédito: Estudo de Caso da Agência Nacional de Desenvolvimento Microempresarial – ANDE, filial Minas Gerais, da Visão Mundial Brasil. Minas Gerais: UFMG, 2005.

<sup>74</sup> RODRIGUES, C. Estudo Comparativo entre Modelos de Gestão de Programas de Microcrédito. Brasília: UNB, 2006.

<sup>75</sup> OLIVEIRA, L. Desempenho do Credigente no Microcrédito a Micro e Pequenos Empreendimentos de Campo Grande (MS) e suas Implicações no Desenvolvimento Local. Paraná: Universidade Católica Dom Bosco, 2007.

<sup>76</sup> CPQD. Projeto Soluções de Telecomunicações para a Inclusão Digital. Disponível em: [www.cpqd.com.br/img/modelagem\\_de\\_uso\\_aa.pdf](http://www.cpqd.com.br/img/modelagem_de_uso_aa.pdf)

<sup>77</sup> Informação disponível em: [www.compartamos.com/wps/portal/!ut/p/c1/04\\_SB8K8xLLM9MSSzPy8xBz9CP0os\\_gADwNLcw93lwN](http://www.compartamos.com/wps/portal/!ut/p/c1/04_SB8K8xLLM9MSSzPy8xBz9CP0os_gADwNLcw93lwN)

de CD-ROMs, como no relato de histórias e boas práticas na série “Ouvindo os Clientes”, da ONG norte-americana *Microfinance Opportunities*<sup>78</sup>; ou como através da descrição de casos de sucesso e boas práticas no uso das TICs por meio de jornais eletrônicos disponíveis na Internet, da indiana *i4d*<sup>79</sup>.

Chandraiah (2010) afirma que a educação financeira através da “Educação Aberta a Distância” assume um papel importante, na Índia, para reduzir a pobreza extrema e a fome. A educação financeira é considerada uma abordagem efetiva para ligar os serviços financeiros, providos por instituições financeiras, destinados a um grande contingente de pessoas, especialmente aquelas que vivem abaixo da linha da pobreza. No entanto, a autora verifica que existe uma *ausência de programas de educação microfinanceira a distância, especializados no atendimento às atividades econômicas de pequena escala ou às empresas sociais voltadas para o desenvolvimento da economia rural*. Mais ainda, a educação microfinanceira, como um instrumento de empoderamento baseado na formação de habilidades para pessoas pobres através da EAD, continua a representar um grande desafio a ser desenvolvido. A autora conclui afirmando que as instituições de EAD devem experimentar novos modelos de ensino e aprendizagem, com o apoio adequado das TICs, para suplantar o desafio citado.

O relatório do DFID (2008)<sup>80</sup> descreve iniciativas de TICs através de emissões de rádio e televisão como suporte à educação, principalmente para ajudar os facilitadores locais a incrementar a qualidade através de acesso a conteúdos educacionais. Os “pacotes de educação aberta a distância podem suplementar as emissões de rádio e televisão, enquanto materiais a distância podem ser usados quando o processo de alfabetização esteja voltado para o desenvolvimento de habilidades específicas” (DFID, 2008, p.8), como é o caso da educação financeira. O relatório cita várias iniciativas em países pobres e em desenvolvimento como

---

[3p0BXA08LV2NTRzNvAzNzE6B8JG55J3MCusNB9uHXjyLvH-ruYmBk7OgUZORlauptbAaRN8ABHA30\\_Tzyc1P1C3ljDDID0hUBIDkrkw!!/dl2/d1/L0IDUmiTUSEhL3dHa0FKRnNBL1ICUIp3QSEhL2Vu/?mosHist=1](http://www.cdbaby.com/all/i2cvcd). Acesso em 20 de janeiro de 2011.

<sup>78</sup> Informação disponível em: [www.cdbaby.com/all/i2cvcd](http://www.cdbaby.com/all/i2cvcd). Acesso em 20 de janeiro de 2011.

<sup>79</sup> Informação disponível em: [http://issuu.com/i4d\\_magazine/docs/i4d\\_may\\_2006\\_issue](http://issuu.com/i4d_magazine/docs/i4d_may_2006_issue). Acesso em 20 de janeiro de 2011.

<sup>80</sup> Disponível em: [www.dv-international.de/files/dfidbriefliteracyfinal080811.pdf](http://www.dv-international.de/files/dfidbriefliteracyfinal080811.pdf). Acesso em 20 de janeiro de 2011.

Guiana, Índia, China e México. Porém alerta que, apesar do grande potencial dos materiais apoiados em computadores, quando voltados para programas de larga escala eles devem mirar, antes, os tutores ao invés dos estudantes, que poderão adaptar os conteúdos e metodologias às necessidades desses últimos.

A “Microfinance Pasifika” é uma rede formada por instituições na região do Pacífico que atua como uma IMF, com oferta de serviços microfinanceiros, e educação financeira a distância para a população pobre e excluída. Um de seus principais programas de educação financeira<sup>81</sup> objetiva a capacitação de multiplicadores com foco nos produtos e no mercado microfinanceiro. Várias instituições estão oferecendo programas de EAD como esse para a capacitação de tutores e multiplicadores que atuam com educação financeira em microfinanças, como, por exemplo, a IMF francesa Planet Finance<sup>82</sup>, com o programa “e-learning T2”.

O projeto “Treinamento para o Planejamento e Implementação de uma Aprendizagem Integrada a Distância para Adultos e o Sistema de Treinamento (Sistema ECCA) para o Desenvolvimento Econômico de Cabo Verde e o Planejamento Curricular Relacionado”<sup>83</sup> é mais um dos inúmeros relatos de iniciativas práticas voltadas para a educação de adultos a distância e para o desenvolvimento econômico local. Apesar de não tratar especificamente da educação financeira através da EAD, tal projeto, implementado entre 2006 e 2009, incorpora algumas noções de educação financeira para endereçar à aprendizagem de adultos a distância. O rádio, neste caso, é usado como a mídia principal de disseminação, complementado por diversos outros materiais e TICs voltadas para a educação, como os encontros presenciais, materiais impressos e o uso de computadores.

Apesar das crescentes iniciativas no setor, como aponta Krumm (2005), são raríssimos os trabalhos acadêmicos que tratam de investigar teoricamente como a EAD pode atender o setor de microfinanças, através de metodologias e práticas

---

<sup>81</sup> Disponível em: [www.microfinance-pasifika.org/microfinance-competence-centre-courses-2009.html](http://www.microfinance-pasifika.org/microfinance-competence-centre-courses-2009.html). Acesso em 20 de janeiro de 2011.

<sup>82</sup> Disponível em: [www.planetuniversity.eu/site/58.html](http://www.planetuniversity.eu/site/58.html). Acesso em 20 de janeiro de 2011.

<sup>83</sup> Informação disponível em: [http://uil.unesco.org/fileadmin/bamako\\_conf\\_2007/UIE-Effective-Programmes/03\\_en.html](http://uil.unesco.org/fileadmin/bamako_conf_2007/UIE-Effective-Programmes/03_en.html). Acesso em 20 de janeiro de 2011.

específicas orientadas para adultos pobres. Da mesma forma, não são encontradas investigações teóricas que, partindo da perspectiva da educação financeira, possam incorporar a EAD como um meio adequado (ou não) para atingir estes objetivos. Isto se mostra ainda mais grave quando, além da convergência destes dois domínios, acrescenta-se uma abordagem de viés crítico, baseada na teoria crítica e em Paulo Freire – ou seja, quando investiga-se a EAD crítica orientada para as microfinanças, em geral, e orientada para a educação financeira, em particular.

### **2.4.3 Síntese da Seção**

Esta seção analisou o mercado de microfinanças, suas principais práticas, processos, serviços e atores; assim como definiu e analisou a educação financeira como uma prática educacional voltada, principalmente, para o suporte de adultos pobres no exercício de suas atividades econômicas. Apesar da predominância de ações educacionais orientadas, fundamentalmente, para a manutenção e sustentabilidade do sistema financeiro atual, que gera e reforça os mecanismos de exclusão social, foram também identificadas práticas educacionais transformadoras orientadas para o aspecto humano de indivíduos pobres.

A revisão de literatura mostrou também que, apesar do crescimento recente de programas de educação financeira através das TICs, em geral, tais programas ainda são realizados no formato presencial. As TICs começam a ser incorporadas nas microfinanças através do uso de telecentros públicos e outras formas de acesso privado, que viabilizam o acesso a recursos complementares para a educação financeira, como vídeos, depoimentos e materiais digitais de apoio.

Pelo menos duas lacunas foram identificadas:

- a) A falta de articulação da educação financeira com a EAD, por meio de metodologias educacionais e práticas pedagógicas a distância, baseadas nos princípios educacionais da EAD;
- b) A ausência de abordagens críticas, voltadas para a emancipação de adultos pobres, que sejam especificamente orientadas para a EAD, como suporte às atividades econômicas desenvolvidas pelo microempresários.

## 2.5 CONCLUSÕES DA REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi empreendida em função de um eixo dominante em torno do fenômeno da EAD. O exame das principais teorias da EAD se concentrou em encontrar uma fundação teórica comum, expressa por alguns conceitos essenciais: a transição da sociedade industrial para a pós-industrial, os conceitos de distância, de comunicação e de autonomia. Esses conceitos, que emergiram da análise, foram reinterpretados por teorias pertencentes a outros domínios do conhecimento, como a teoria da estruturação de Giddens (1984), a teoria da ação comunicativa de Habermas (1984), a pedagogia crítica de Paulo Freire (1987) e a teoria da educomunicação de Jacquinet-Delaunay (2001). A partir daí, dois novos eixos foram constituídos de forma complementar. Esses dois eixos constituíram seções específicas na revisão de literatura para tratar da educação crítica e da educação financeira. Para complementar, foi criada uma seção específica para tratar da educação de adultos (EA), pois em cada uma das seções anteriores interessou-nos investigar somente as abordagens que tratam da EA.

Abaixo apresento a representação esquemática dos três eixos principais de investigação empreendidos durante a revisão de literatura.

## Lacunas Teóricas

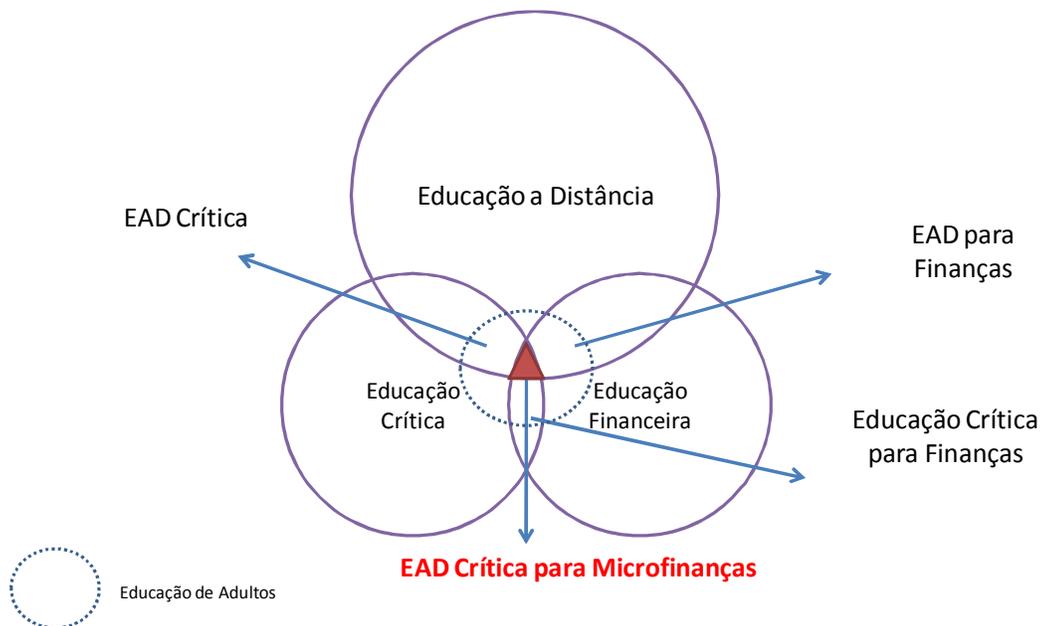


Figura 8 – Lacunas da Revisão de Literatura  
Fonte: Elaborada pelo autor

A revisão da literatura de EAD também indicou que as teorias investigadas e os trabalhos acadêmicos que dela decorrem estão voltados, sobretudo, para a aplicação das práticas da EAD. Elas, em geral, não estão voltadas para refletir ou questionar as abordagens teóricas que dão suporte a esses estudos. São raríssimos os trabalhos acadêmicos que tratam de repensar o sistema dominante que subjaz à essas abordagens, investigando propostas teóricas alternativas. Quando isto ocorre, o debate vem subsidiado por uma literatura que ultrapassa os limites da própria EAD, por meio de conceitos extraídos de teorias que estão fora de seu domínio, como as de Freire (LAPA, 2008) ou Habermas (TOMAZETTI, 1998). Assim, conclui-se que na revisão da literatura realizada:

a) as pesquisas a respeito de teorias e modelos em EAD são um dos assuntos menos estudados nessa área, sendo responsáveis pela escassez de

modelos teóricos e pela produção de publicações meramente descritivas (ZAWACKI-RICHTER et. al.; BÄCKER; VOGT, 2009);

b) quando essas pesquisas propõem uma fundação teórica para as suas práticas, elas se mantêm, ainda, vinculadas às fundações teóricas da sociedade industrial, ao invés de revisar seus fundamentos e conceitos adequando-os aos pressupostos da sociedade pós-industrial, ou essas fundações teóricas, em alguns casos, são influenciadas por áreas que estão além de seu próprio domínio, como por exemplo as áreas de filosofia, sociologia, educação, comunicação, tecnologia, etc.;

c) as abordagens alternativas às dominantes, consideradas como abordagens de EAD críticas, apesar de terem sido identificadas durante a revisão, são ainda mais raras;

d) isso ocorre, de forma semelhante, com as abordagens de EAD aplicadas às microfinanças e com as abordagens de educação crítica aplicadas às microfinanças;

e) por fim, *a convergência entre os domínios de EAD, educação crítica e educação financeira, representa a principal lacuna identificada durante a revisão de literatura.* Nesse sentido, pretende-se que esta tese realize uma *contribuição acadêmica inédita e relevante* ao propor cobrir essa principal lacuna identificada .

Para atender a esse objetivo, será proposto um quadro teórico, destinado a investigar empiricamente o fenômeno estudado. Esse quadro estará orientado para a elaboração de um programa de EAD denominado EAD crítica para microfinanças, dirigido para a emancipação social de microempresários pobres que usam serviços microfinanceiros através de mediações tecnológicas. Os eixos convergentes de estudo, analisados durante a revisão de literatura, foram determinantes na constituição desse quadro teórico, que será descrito no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO 3**

### **ABORDAGEM TEÓRICA**

#### **3.1 INTRODUÇÃO**

A revisão da literatura destacou quatro conceitos, que emergiram das análises das seis principais teorias de EAD: a sociedade industrial e pós-industrial, os conceitos de distância, comunicação e autonomia. A contribuição das abordagens baseadas em teóricos das áreas de filosofia, sociologia, educação e comunicação colocou esses conceitos dentro de uma nova perspectiva teórica. Esta seção está dedicada a descrever a constituição do quadro teórico, por meio de congruências encontradas entre os conceitos revisitados, com o objetivo de propor uma nova abordagem teórica para a EAD. Dessas congruências, resultaram três dimensões que irão orientar o quadro teórico dessa pesquisa: a dimensão histórico-social; a dimensão simbólico-comunicativa e a dimensão emancipatória. O quadro a seguir sintetiza o processo de elaboração das dimensões propostas. Esse processo foi dividido em etapas, de acordo com a seguinte sequência:

- a) os quatro conceitos que emergiram das teorias de EAD;
- b) os autores utilizados para revisar esses conceitos, pertencentes a outros domínios do conhecimento;
- c) as fundações teóricas que dão suporte às abordagens desses autores, representadas por suas teorias;
- d) os conceitos centrais dessas teorias, que foram destacados para compor um novo quadro teórico;
- e) a reinterpretação desses conceitos, visando incorporá-los, total ou parcialmente, ao quadro teórico e;
- f) as dimensões do quadro teórico.

Conceitos que Emergiram da EAD	Abordagens que Influenciaram a Revisão dos Conceitos de EAD	Fundações Teóricas	Conceitos Centrais	Conceitos para um Novo Modelo de EAD	Dimensões - Quadro Teórico
Sociedade Industrial e Pós-Industrial e; Distância	Giddens (1984, 1991)	Teoria da estruturação; modernidade e <i>self-identity</i>	Agência e estrutura; situacionalidade do tempo-espço da vida social; segurança ontológica e novo <i>self</i>	Tensões; Novo <i>self</i> ; Grupo social	Dimensão Histórico-Social
	Castells (2010)	Sociedade em rede	Sociedade em rede e novo <i>self</i>		
	Habermas (1984)	Teoria crítica	Modernidade tardia		
	Vodde et al. (2010)	Pós-modernismo e pós-estruturalismo	Hipertecnologia e novo <i>self</i>		
Comunicação	Jacquinet-Delaunay (1998)	Teoria da comunicação e Educomunicação	Mediação dispositiva; dispositivos	Mediação dispositiva; Empoderamento dos dispositivos e artefatos de mediação	Dimensão Simbólico-Comunicativa
	Kang e Gyorke (2008)	Teoria da atividade histórico-cultural	Contexto de atividade histórico-cultural		
	Orlikowski (2000)	Teoria da estruturação	Tecnologia-em-prática		
	Rabardel (2003 e 2005)	Teoria da mediação	Atividades cognitivas;		
	Proulx (2002)	Teoria da mediação	Usos e utilização		
	Peraya (2006)	Teoria da mediação e EAD	Mediação e dispositivos		
Autonomia	Giddens (1990)	Teoria da estruturação	Emancipação e realismo utópico	Intencionalidade; Intersubjetividade; Emancipação	Dimensão Emancipatória
	Habermas (1984)	Teoria crítica	Emancipação, intersubjetividade e agir comunicativo		
	Freire (1987)	Pedagogia crítica	Emancipação; diálogo, reflexão crítica, problematização, aprendizagem significativa, praxis social, ação política		
	Husserl (2010)	Fenomenologia	Intencionalidade e Intersubjetividade		

Quadro 12 – Transição da Revisão de Literatura para a Abordagem Teórica

Fonte: Elaborado pelo autor

A seguir, apresento a representação esquemática da abordagem teórica proposta. Essa abordagem, assim como o quadro teórico, sofrerão ajustes posteriores em função dos dados empíricos provenientes do estudo de caso realizado. Esses ajustes e modificações serão apresentados no capítulo seis, durante a análise e discussão dos resultados.

## Abordagem Teórica Inicial

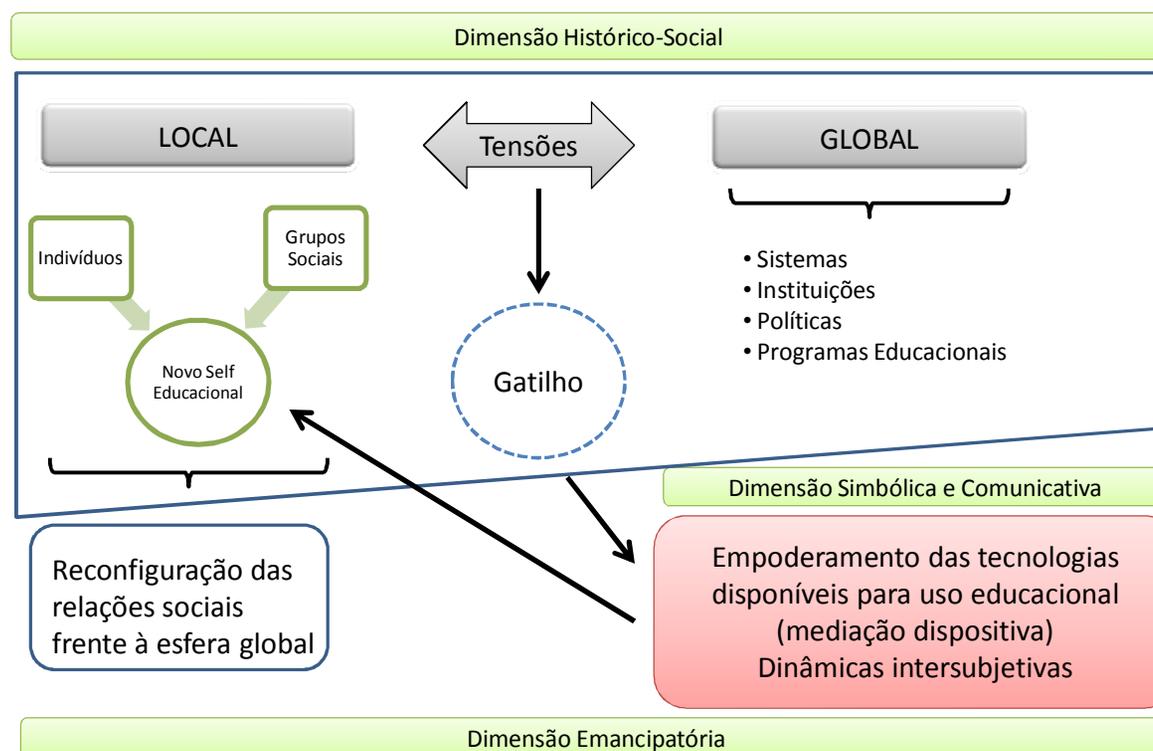


Figura 9 – Abordagem Teórica Inicial  
 Fonte: Elaborado pelo autor

A seguir, descrevo sinteticamente as três dimensões citadas:

A *dimensão histórico-social* é constituída por três conceitos:

a) pelas *tensões entre as esferas local e global*, caracterizadas pela distância, econômica e social, entre os agentes educacionais, separados territorialmente<sup>84</sup>, onde as tecnologias desempenham um papel de mediação entre essas duas esferas. Esse conceito foi baseado na abordagem de Giddens (1991), que analisa os fenômenos da sociedade pós-industrial<sup>85</sup> caracterizada pela alteração das relações do tempo-espaço que, por meio de mecanismos de desconexão social, produzem diversas formas de tensões sociais;

b) pela formação de um *novo self* dentro do contexto da sociedade pós-industrial. Esse conceito foi baseado na abordagem de Giddens (1984) sobre a situacionalidade do tempo-espaço da vida social;

c) pelo *grupo social* a que os atores pertencem.

A *dimensão simbólico-comunicativa* baseia-se no conceito de mediação dispositiva (JACQUINOT-DELAUNAY, 2001), que pressupõe que os atores, no processo de apropriação das tecnologias e nas suas lógicas de utilização, manifestam um modelo interpretativo e de linguagens tais como símbolos, signos e significados.

A *dimensão emancipatória* baseia-se no conceito de emancipação, que é a herança mais significativa proveniente das tradições críticas. Tanto Giddens (1984) como Habermas (1984) e Freire (1987), guardadas as diferenças entre as suas teorias, propõem a emancipação como um princípio orientador para a ação humana. O conceito de intencionalidade de Husserl (2010) atua, aqui, como um mote, um engajamento pessoal, onde o indivíduo visa a sua emancipação no processo de transformação da realidade. A intenção de emancipar é um movimento de inspiração ideológica do sujeito, orientado para uma práxis social e

---

<sup>84</sup> O conceito de território é derivado dos debates sobre desenvolvimento econômico local, que o considera como resultado de uma construção social dos atores locais (Arocena, 2004).

<sup>85</sup> Também tratada como “modernidade tardia”.

política. A dimensão emancipatória funcionará, no quadro teórico, como um eixo transversal em relação às duas outras dimensões anteriores.

A proposta de um quadro teórico para a EAD crítica está mais próxima de uma metateoria do que de um modelo educacional pronto para ser aplicado. Essa abordagem conceitual distancia-se, assim, das principais teorias de EAD, que procuram apresentar alternativas para a maximização dos processos de ensino e aprendizagem baseadas em dois vetores principais: nos conceitos e práticas derivados das teorias de educação e por meio da compreensão e uso de novas tecnologias para fins educacionais. Diferentemente, o objetivo desta tese é propor um quadro teórico que possa orientar a elaboração de novas teorias e modelos de EAD, voltados para a emancipação de atores adultos pobres, em situação de desigualdade socioeconômica e usuários de serviços microfinanceiros. A seguir, descreverei cada uma dessas dimensões.

### **3.2 A DIMENSÃO HISTÓRICO-SOCIAL**

A dimensão histórico-social contempla uma fusão de dois conceitos analisados durante a revisão teórica da EAD: o conceito de sociedade pós-industrial e de distância. O principal elemento teórico que emerge da análise da sociedade pós-industrial está relacionado com a formação de um novo *self*, em que os indivíduos estão sujeitos às novas dinâmicas do tempo-espço - ou seja, os indivíduos relacionam-se por meio de novas tecnologias (TICs) lidando com o binômio tempo-espço de forma diferente da era industrial. Naquele momento, os referenciais espaciais e geográficos representavam uma importante medida para demarcar a distância entre os indivíduos nos sistemas sociais (GIDDENS, 1984). Já na sociedade pós-industrial, profundas alterações no comportamento dos indivíduos ocorrem devido a uma nova forma de comunicação e relacionamento, caracterizada por outras distâncias que não estão sujeitas somente às limitações espaciais, mas, diferentemente, por meio das implicações derivadas do binômio tempo-espço. Quando observamos os jovens denominados nativos digitais (PRENSKY, 2001) trocando mensagens instantâneas, participando de redes sociais digitais, publicando vídeos na Internet e etc., percebe-se que a distância geográfica pode ser superada através das TICs, que reorganizam de forma diferente as relações sociais. Um novo comportamento e uma nova forma de

expressão surgem como algo bastante peculiar deste contexto social, característico da sociedade pós-industrial. Isto que está sendo chamado de novo *self* é uma tentativa de designar o perfil e o comportamento desses novos indivíduos, afetados pelos fenômenos da sociedade pós-industrial.

Porém, como se manifestam esses fenômenos quando tratamos de analisar a educação de adultos pobres em situação de exclusão socioeconômica? Quais são as características desse novo *self*, tendo em vista os indivíduos que estão à margem da dinâmica do sistema econômico dominante? Interessa-nos conhecer as características de pessoas adultas que vivem em áreas rurais ou urbanas e que, de alguma forma, relacionam-se com os artefatos tecnológicos visando melhorar suas próprias condições de vida. Se, por um lado, conseguimos identificar com clareza as características de jovens que estão inseridos no centro dessas mudanças, o que podemos considerar em relação à população adulta de baixa renda que vive às margens do sistema, mas que, mesmo assim, é afetada por esse processo?

Esses conceitos podem ajudar a compreender quais são as restrições socioeconômicas atuais dessa população, indicando *alternativas educacionais que visem o empoderamento dos atores*. Assim, cabe investigar as características e necessidades atuais dos atores locais, visando propor um processo de empoderamento dos recursos existentes com o objetivo de superar as atuais tensões. Por exemplo, quais são as tecnologias disponíveis para as práticas educativas na esfera local? Tecnologias públicas como telecentros, celulares comunitários, rádio-web, vídeos, etc..

Essa abordagem, tomando como referência as análises de Giddens, *desloca o eixo do debate da EAD*, que historicamente buscou alternativas baseadas, predominantemente, em tecnologias para reaproximar os atores educacionais, ou por meio de abordagens pedagógicas para reconstruir os vínculos entre professores e alunos. A EAD, como um fenômeno da sociedade pós-industrial, tem a capacidade de endereçar soluções que possibilitem gerar um processo de emancipação do sistema atual, que produz muitas assimetrias socioeconômicas. Um primeiro passo nessa direção significa priorizar a compreensão das condições históricas, sociais e econômicas dos indivíduos

localizados em um contexto local específico, ao invés de tratá-los como entes genéricos e abstratos, como faz a EAD da era industrial.

Essa análise estará baseada na investigação da situacionalidade da vida social dos atores locais e na interação com os artefatos tecnológicos - assim como por no entendimento da segurança ontológica dos indivíduos, manifestada por meio da dinâmica entre os espaços de frente e de retaguarda ou de abertura e fechamento. Os espaços de retaguarda e as ações de fechamento denotam um lugar psicologicamente seguro para os indivíduos, em relação aos espaços de frente e às ações de abertura. As tensões entre as esferas local e global servirão como um *gatilho* para disparar as mudanças na forma de apropriação dos dispositivos tecnológicos, visando o seu empoderamento. O quadro a seguir sintetiza os principais conceitos discutidos na dimensão histórico-social:

Dimensão Histórico-Social		
Esfera Local	Tensões	Esfera Global
Indivíduos e grupos sociais	Mediação tecnológica; Gatilho visando o empoderamento	Sistemas; Políticas; Instituições; Programas educacionais
Novo <i>self</i> educacional		
Processo emancipatório das condições histórico-sociais		

Quadro 13 – Dimensão Histórico-Social

Fonte: Elaborado pelo autor

### Definição de Grupo Social

Arocena (2004), ao tratar do conceito de desenvolvimento local, define o território como sendo um produto da construção social dos indivíduos, independentemente dos limites físicos ou geográficos que tradicionalmente o caracterizam. Castells (2002) destaca a importância da integração de identidades coletivas dos atores sociais quando estes ocupam o mesmo espaço da cidade, não somente em termos materiais, mas também em termos simbólicos. Tanto Castells quanto Zozaya utilizam o termo “proximidade” para tratar desses fenômenos. Para Zozaya (2006, p.198), o local é constituído por uma “densidade de *poder* social projetada em espaços de comunicação, histórias, identidades e horizontes compartilhados”.

Nesse sentido, os indivíduos que compartilham em seus contextos locais as suas “histórias, identidades e horizontes” fazem parte de um território comum. De forma ainda mais nuclear, pode-se dizer que o grupo social é um subconjunto do território local, constituído por indivíduos que compartilham, além de uma linguagem comum, interesses específicos (sociais, econômicos, políticos, religiosos, etc.) que os fazem pertencer a um mesmo grupo social. A proximidade entre os indivíduos transcende o seu aspecto físico, podendo ser representada pela construção social que mantém a coesão do grupo.

Adicionalmente, Giddens (1984) sugere a definição de grupo social como um conjunto de indivíduos que compartilham, de forma comum, regras, recursos e relações sociais em contextos de copresença.

### **3.3 A DIMENSÃO SIMBÓLICA E COMUNICATIVA**

O conceito de mediação dispositiva (JACQUINOT-DELAUNAY, 1998) abre a oportunidade de analisar os atores em suas interações com os artefatos tecnológicos, manifestadas por suas representações e atitudes. Esse conceito possibilita posicionar o debate acerca dos artefatos tecnológicos dentro de uma perspectiva diferente das teorias de EAD anteriormente estudadas, que lidam com a mediação da tecnologia como algo livre de ideologia (GADOTTI, 2000). Nesse sentido, esta dimensão irá tratar dos espaços comunicacionais e dos usos das novas TICs por meio da compreensão do processo de apropriação dos dispositivos pelos atores, na sua relação simbólica e comunicativa. A investigação empírica, a ser realizada no estudo de caso, procurará compreender como ocorre o uso dos dispositivos tecnológicos pelos microempresários pobres em seus contextos locais. O entendimento das lógicas de utilização atuais, manifestadas por meio de representações simbólicas, auxiliará na constituição de uma EAD crítica.

A mediação dispositiva, quando é orientada pela dimensão emancipatória, reconfigura o uso de tecnologias a distância para a educação, direcionando-as para a emancipação socioeconômica. Nesse sentido, o “melhor dispositivo tecnológico”, como habitualmente é tratado pelas teorias de EAD, não é aquele que possui a tecnologia mais avançada; mas, antes, é o dispositivo mais adequado às características de apropriação e empoderamento dos atores dentro de suas dinâmicas intersubjetivas, que visam a emancipação. Nesse processo,

empreende-se o re-exame das condições histórico-sociais comparativamente à esfera global, manifestadas por meio de tensões sociais, econômicas e culturais. O quadro a seguir sintetiza os principais conceitos da dimensão simbólica e comunicativa:

<b>Dimensão Simbólica e Comunicativa</b>		
Indivíduos e grupos sociais	Empoderamento das tecnologias disponíveis para uso educacional; Dinâmicas intersubjetivas	Mediação dispositiva
Processo emancipatório de empoderamento dos dispositivos		

Quadro 14 – Dimensão Simbólica e Comunicativa

Fonte: Elaborado pelo autor

### **3.4 A DIMENSÃO EMANCIPATÓRIA**

A dimensão emancipatória baseia-se no conceito de emancipação das tradições críticas. Ela está presente no quadro teórico, servindo como um princípio orientador para as ações dos microempresários em direção à emancipação socioeconômica. A dimensão emancipatória funciona, ainda, como um eixo transversal em relação às duas outras dimensões. Isto implica em que todos os conceitos tratados anteriormente estão orientados para as emancipações dos microempresários. Por exemplo, as tensões sociais, quando tratadas pela lente da emancipação, estão sujeitas a um processo de revisão da ideologia dominante. Da mesma forma, o processo de mediação tecnológica se constitui numa possibilidade para refletir criticamente sobre as práticas de empoderamento dos recursos. Ou ainda, os grupos sociais representam a oportunidade de encaminhar formas de mediação social voltadas para a emancipação dos indivíduos.

Nessa dimensão atuam, além do conceito de emancipação, as práticas educacionais críticas (FREIRE, 1987) que constituem um instrumento para os atores sociais em direção à emancipação. Essas práticas estão baseadas, predominantemente, nos conceitos extraídos da revisão de literatura de Paulo Freire e são formadas pelos elementos: diálogo, reflexão crítica, abordagem problematizadora, aprendizagem significativa, empoderamento, prática social e ação política.

As práticas estão voltadas para desfazer a ideologia dominante que distorce os fatos da realidade, assim como para reconstruir a história, evidenciando a sua

atual fundação baseada em assimetrias de poder econômico e social. As práticas, quando orientadas para o grupo social através de ações como o diálogo e o debate, conduzem a uma visão de mundo crítica, que não é somente do indivíduo nem de seu grupo social, mas, antes, uma visão compartilhada entre os dois. Como resultado, os indivíduos voltam-se para a transformação da realidade, empoderando-se dos recursos disponíveis, como, por exemplo, os recursos educacionais, tecnológicos, de processos, etc., visando uma ação social. Nesse processo, os indivíduos identificam canais para constituir uma ação política transformadora através de públicos, fóruns e instituições da sociedade. O processo contínuo e coletivo de reflexão orientado para ação tem por objetivo a *emancipação social*.

### **3.5 QUADRO TEÓRICO**

Esta tese argumenta que o uso da EAD, para além de uma abordagem instrumental, pode servir como guia na elaboração de uma proposta orientada para a emancipação socioeconômica destinada à formação de atores sociais, usuários dos serviços de microfinanças. Quando tomamos como ponto de partida as investigações sobre EAD, na passagem da sociedade industrial para a pós-industrial, identificamos constantes referências ao uso instrumental dessa prática. Ou seja, a ausência de um viés crítico nas teorias de EAD reforça a reprodução de práticas instrumentais de educação, baseadas em modelos característicos das sociedades industriais. Por outro lado, a revisão de literatura sobre educação crítica revelou robustez teórica suficiente para servir como uma lente crítica aos pressupostos da EAD. Porém, raramente são encontrados trabalhos acadêmicos sobre educação crítica aplicados à EAD. O que torna oportuna, nesse sentido, a realização de uma proposta que faça convergir essas duas áreas do conhecimento.

Pretende-se com isto realizar uma contribuição, tanto teórica quanto prática, na intersecção entre a EAD, a educação crítica e a educação financeira, por meio da proposta de um quadro teórico baseado nas tradições críticas (PRASAD, 2005). Esse quadro teórico está baseado em um referencial que reúne conceitos extraídos da revisão de literatura de EAD, de educação crítica, de educação financeira e educação de adultos. Se por um lado a EAD é marcada por práticas baseadas na razão instrumental da educação, que utilizam de forma padronizada

e estanque o conteúdo das disciplinas ou que lidam com a tecnologia como algo externo à ação dos indivíduos - ou seja, como algo que pode determinar, em última instância, o conhecimento dos alunos (visão determinista), por outro lado somos inspirados a gerar aproximações conceituais e teóricas na convergência dos domínios dos conhecimentos citados, pretendendo, dentre outros aspectos:

a) fomentar o *diálogo crítico e reflexivo* na relação intersubjetiva entre os atores sociais pobres;

b) tratar criticamente as dimensões relativas à *mediação* entre os atores sociais e os artefatos tecnológicos (mediação dispositiva), manifestadas por meio de tensões socioeconômicas entre as esferas local e global;

c) discutir o papel da *emancipação* e da *educação de adultos* em contextos sociais economicamente assimétricos;

d) tratar os conteúdos educacionais como elementos de reinserção social crítica, voltados para uma *práxis* e uma *ação política* dos atores, gerando, com isso, uma resignificação de seus papéis sociais.

Espera-se, assim, que a proposta desse quadro teórico, denominado EAD crítica, possa auxiliar na difusão de práticas microfinanceiras inclusivas destinadas a indivíduos adultos pobres.

Quadro Teórico Inicial		
Dimensão Histórico-Social	Dimensão Simbólica e Comunicativa	Dimensão Emancipatória
As tensões entre o local e o global servem de gatilho para a apropriação de recursos (financeiros, tecnológicos e educacionais)	A compreensão das formas de mediação por tecnologias (sendo a mediação dispositiva a mais importante) permitirá analisar a criação de dinâmicas intersubjetivas (locais e a distância). Os atores, no processo de apropriação das tecnologias (nas suas lógicas de uso), manifestam um modelo interpretativo e de linguagem (símbolos, signos e significados).	Fomento à emancipação dos atores adultos em relação às suas condições histórico-sociais
Indivíduos, pertencentes a grupos sociais locais, elaboram uma visão crítica da realidade, visando desfazer a ideologia dominante	Estratégias educacionais baseadas nos princípios: diálogo, reflexão crítica, método problematizador e aprendizagem significativa (Freire, 1987) serão implementadas para construir uma visão crítica da realidade, adequadas à dimensão histórico-social e em relação à mediação dispositiva	
A compreensão do perfil desses indivíduos possibilita endereçar soluções educacionais locais e a distância adequadas ao novo <i>self</i> (adultos pobres que usam dispositivos tecnológicos globais)		
Uso de diferentes estratégias para delinear o perfil do novo <i>self</i> , como a situacionalidade da vida social e a segurança ontológica (Giddens, 1984)		

Quadro 15 – Quadro Teórico Inicial - Educação a Distância Crítica  
 Fonte: Elaborado pelo autor

A aplicação empírica do quadro anterior pressupõe as seguintes etapas, ordenadas de acordo com as três dimensões anteriores:

- Dimensão histórico-social:

a) identificar tensões e oportunidades locais para endereçar programas educacionais a distância, como, por exemplo, a identificação de grupos sociais e lideranças locais; assim como de espaços públicos, como associações e sindicatos, que possuam disponibilidade de acesso tecnológico, adequados ao desenvolvimento de programas de educação financeira a distância;

b) compreender as lacunas de aprendizagem dos atores sociais, relativas à ausência de informações e conhecimentos matemáticos (alfabetização numérica), financeiros (alfabetização financeira) e no uso de tecnologias (alfabetização tecnológica). Sinais dessas lacunas são evidenciados por tensões entre as esferas local e global, na apropriação e uso de sistemas microfinanceiros mediados por TICs, como por exemplo o endividamento, a falta de informações sobre os serviços, inadequações nos programas de microfinanças, etc..

- Dimensão simbólica e comunicativa:

a) identificar oportunidades locais para a contextualização de programas de educação financeira que contemplem conteúdos adequados às atividades econômicas locais e aos serviços financeiros usados pelos microempresários, como, por exemplo, os significados do dinheiro, os usos de cartões de crédito e de débito, entendimento do funcionamento de operações bancárias como empréstimos, juros, etc.. Essa contextualização visa adequar as formas de comunicação e de linguagem às especificidade dos atores locais;

b) compreensão de como a mediação com os dispositivos tecnológicos, tais como os celulares, os computadores etc., podem contemplar soluções adequadas ao contexto local. Adicionalmente, compreender como o compartilhamento de experiências com membros de outras comunidades, situadas fora do contexto local através de dispositivos tecnológicos, poderá ajudar no distanciamento crítico dos atores locais.

- Dimensão emancipatória: identificar elementos e práticas atuais que possam auxiliar na elaboração de alternativas educacionais emancipatórias,

que visem a transformação social dos microempresários. Por exemplo: Quais são os motivos comuns, entre os atores, que geram o endividamento financeiro? Falta de compreensão do sistema financeiro? Falta de habilidades operacionais? Dúvidas em relação à taxa de juros e às regras do sistema? Quais são as sugestões que poderão ser endereçadas para os gestores dos programas de microcrédito, visando a transformação social das condições atuais? Como as tensões atuais poderão ser transformadas em oportunidades para a emancipação socioeconômica dos microempresários?

## **CAPÍTULO 4**

### **METODOLOGIA**

Este capítulo irá descrever, primeiramente, o paradigma de pesquisa adotado. Em seguida, será apresentada a questão de pesquisa que irá guiar a investigação empírica. Posteriormente, serão descritos e justificados a estratégia de pesquisa – o estudo de caso - e os pressupostos metodológicos que irão embasar esta investigação. Será descrito, também, o processo de coleta de dados, no qual foram realizados dois estudos exploratórios preliminares ao estudo de caso, que possibilitaram compreender o contexto estudado e endereçar com maior precisão a questão de pesquisa. Serão abordados, em seguida, os procedimentos de análise de dados utilizados. Por fim, serão apresentados os critérios que visam assegurar e validar os procedimentos metodológicos adotados.

#### **4.1 PARADIGMA DA PESQUISA**

Segundo Guba e Lincoln (1994, p.105), apesar de não ser incomum o uso do termo “pesquisa qualitativa” como algo mais abrangente e anterior ao termo “paradigma”, a pesquisa qualitativa deve estar circunscrita à descrição dos tipos de métodos de pesquisa, ao contrário de tratar da natureza da realidade investigada. Os autores referem-se aos paradigmas de pesquisa baseados no conceito cunhado por Kuhn<sup>86</sup>, ou seja, como um sistema básico de crenças ou convicções que são determinados pela adoção de pressupostos de natureza ontológica, epistemológica e metodológica. As questões de método são secundárias e posteriores às questões relativas à escolha dos paradigmas. Para os autores, a resposta a algumas questões fundamentais orientam a escolha do paradigma de pesquisa. Assim, temos:

- a) qual é a natureza da realidade investigada? (questão ontológica);
- b) qual é a natureza da relação entre o sujeito do conhecimento e aquilo que visa ser conhecido? (questão epistemológica); e
- c) como o sujeito do conhecimento pode conhecer? (questão metodológica).

---

<sup>86</sup> O autor define como “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares a uma comunidade de praticantes de uma ciência”. [o termo paradigma supõe “toda uma constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada” (Khun, 1993, p. 218).

A abordagem investigativa utilizada nesta tese é coerente com o paradigma conhecido como teoria crítica, conforme posicionamento ontológico, epistemológico e metodológico definidos no quadro abaixo, segundo Guba e Lincoln (1994):

<b>Itens</b>	<b>Teoria Crítica</b>
<b>Ontologia</b>	Realismo histórico - realidade constituída por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos e de gênero; cristalizada ao longo do tempo
<b>Epistemologia</b>	Transacional e subjetivista; o conhecimento é mediado por valores
<b>Metodologia</b>	Dialógica e dialética

Quadro 16 – Paradigma de Pesquisa  
Fonte: Adaptado de Guba e Lincoln (1994:109)

**Posicionamento Ontológico** – Segundo a teoria crítica, a realidade não é algo dado a priori, mas, ao contrário, é construída na sua historicidade por uma ideologia que a transforma em fatos necessários, racionais e verdadeiros. As abordagens acríticas da realidade, como por exemplo as abordagens positivistas, nos fazem acreditar em um mundo como algo neutro e sem ideologia, sem interesse e sem intenções; quando, ao contrário, a realidade serve a um determinado fim: a manutenção e a reprodução de um sistema dominante, baseado nas diversas formas de manifestação do poder (econômico, social, político, etc.), que visa legitimar e afirmar uma verdade pretensamente objetiva e neutra da realidade. Nesse contexto, a teoria crítica pretende desnudar a ideologia dominante, permitindo emergir as dinâmicas e contradições do sistema de dominação, que são reinterpretados por meio de abordagens críticas dos fenômenos históricos.

**Posicionamento Epistemológico** – Tendo em vista que a realidade é constituída na sua determinação histórica, que representa os valores e crenças de grupos dominantes, a relação entre a realidade e o sujeito do conhecimento é algo indissociável. Neste sentido, a epistemologia da teoria crítica é transacional e subjetivista: a) transacional na medida em que a inter-relação entre o sujeito e o objeto constitui a própria realidade estudada - o sujeito do conhecimento imprime a

sua visão e ideologia sobre o objeto estudado; b) subjetivista<sup>87</sup>, pois é concebida a partir da visão de mundo do sujeito (GUBA; LINCOLN, 1994), que a interpreta e cria significados intencionais.

Dentro dessa perspectiva epistemológica, que tem origem a partir da fenomenologia de Husserl (2010), os objetivos de pesquisa estão relacionados aos atos interpretativos do sujeito (PRASAD, 2005, p. 13), que fazem com que o pesquisador imprima significados aos objetos de seu estudo. O processo de significação e de intencionalidade dos atos do sujeito do conhecimento está, assim, intimamente vinculado ao processo de subjetivação da realidade. Ou seja, a realidade não é considerada a priori mas, ao contrário, faz parte inerente do processo de significação empreendido pelo sujeito na sua interação com o objeto do conhecimento. O processo constante de significação da realidade pelos diferentes sujeitos faz com que a realidade seja constituída na sua intersubjetividade.

**Posicionamento Metodológico** – A inter-relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento da teoria crítica se realiza através da relação dialógica entre os mesmos. Tal dialogicidade é dialética na medida em que instaura um processo contínuo de problematização da realidade, que faz emergir antagonismos e contradições. O procedimento dialético, assim, visa desfazer a ideologia dominante e acessar uma realidade nova para o sujeito do conhecimento. O processo de reflexão crítica leva o sujeito a querer agir e transformar a sua realidade. O ato de conhecer do sujeito está relacionado, assim, com a transformação da realidade. Através de um movimento dialético de reflexão e ação, os indivíduos tornam-se conscientes da realidade e são motivados a superar a situação de opressão em que vivem (FREIRE, 1987).

#### 4.2 QUESTÃO DE PESQUISA

O objetivo principal desta pesquisa é expresso pela seguinte questão:

---

<sup>87</sup> Apesar da imprecisão do termo “subjetivista”, que significa algo mais amplo dentro da história da filosofia (como o racionalismo subjetivista de Descartes ou o racionalismo de Kant, que não tem nenhuma relação com a teoria crítica), prefiro manter a classificação de Guba e Lincoln, simplesmente para demarcar e diferenciar esta abordagem das correntes conhecidas como “objetivistas”, como, por exemplo, o positivismo e suas derivações.

Como conceber um programa de EAD que opere como um instrumento de emancipação socioeconômica de microempresários pobres, usuários de serviços microfinanceiros?

Para responder essa questão, esta pesquisa será organizada em duas diferentes etapas de investigação. Em um primeiro momento, procurará compreender como a EAD poderá prestar apoio aos serviços de microfinanças, por meio da redução das tensões e da maximização das oportunidades dos programas públicos de microfinanças. Posteriormente, e mais importante, investigar quais são os principais atributos de um programa de EAD crítica dirigido para os microempresários, que fazem uso de serviços microfinanceiros para o desenvolvimento de seus negócios. Assim, para operacionalizar essa questão de pesquisa anterior, ela foi subdividida em duas dimensões, expressas pelas seguintes perguntas:

1 - Como um programa de EAD, com mediação tecnológica, poderá prestar apoio aos serviços de microfinanças?

2 - Quais são os principais atributos de um programa de EAD crítica para microfinanças, que não se limitem aos aspectos instrumentais da educação?

#### **4.3 ESTRATÉGIA DE PESQUISA: O ESTUDO DE CASO**

A estratégia de pesquisa utilizada é o estudo de caso (EISENHARDT, 1989; PATTON, 2002; STAKE, 2006; YIN, 1999). Eisenhardt (1989, p.534) afirma que um estudo de caso é concebido como “uma estratégia de pesquisa orientada para a compreensão das dinâmicas que emergem de contextos singulares”. Para Stake (2006, p.444), o estudo de caso “se concentra no conhecimento experiencial do caso e coloca atenção nos seus diversos contextos, como o social e o político”.

Para Stake (2006), existem três tipos de estudos de caso: intrínseco, instrumental e múltiplo ou coletivo. O estudo de caso intrínseco é aquele que desperta um interesse genuíno no próprio caso, na sua particularidade e especificidade. A sua escolha não se deve pelo fato de que ele possa representar

outros casos, nem para o fim de uma generalização ou para a construção de uma teoria.

O estudo de caso instrumental serve essencialmente para a generalização ou para o aprofundamento de um problema particular. Ele possibilita a geração de *insights* e ajuda a refinar uma teoria.

o caso em si tem um interesse secundário, pois ele desempenha um papel de suporte, agindo como um facilitador para a nossa compreensão e para o nosso entendimento. O caso é frequentemente tratado na sua profundidade e tem o seu contexto escrutinado e suas atividades ordinárias detalhadas. O caso pode ou não ser visto como típico de outros casos. (STAKE, 2006, p.445).

O estudo de caso múltiplo ou coletivo, por sua vez, consiste na aglomeração de diversos estudos de caso de tipo instrumental, que são similares em natureza e descrição (STAKE, 2006; YIN, 2003).

Na pesquisa realizada nesta tese foi utilizado o *estudo de caso instrumental*, segundo a definição de Stake (2006), pois ele permite aprofundar a investigação de um problema particular, como é o caso da EAD.

O desenvolvimento de modelos e a disseminação de práticas de EAD são fenômenos que têm sido observados com grande interesse nos últimos anos (ZAWACKI-RICHTER et al., 2009; PETERS, 2010). Apesar da expansão dessas práticas, uma pequena parcela de estudos tem se dedicado à investigação em regiões pobres e em desenvolvimento da América Latina, África e Ásia - especialmente em países, como é o caso do Brasil, com características de elevado desenvolvimento tecnológico e dificuldade de acesso a recursos materiais, devido ao tamanho e às particularidades de seu território. Quando colocamos atenção nas especificidades do Brasil, no que consiste à disseminação de práticas, processos e TICs voltadas para o acesso da população a serviços públicos, como os telecentros e os serviços bancários, percebe-se um grande potencial para a investigação do tema estudado. O contexto do Município de Autazes, com suas características particulares, permite investigar uma ampla multiplicidade de aspectos que também são comuns a outros municípios brasileiros, tais como o acesso público das TICs, voltado para a educação e para o setor microfinanceiro (correspondentes bancários), e a desigualdade socioeconômica, que resulta na exclusão de indivíduos pobres. Nesse sentido, este estudo de caso poderá servir para a disseminação de novos

modelos e práticas de EAD em outros municípios brasileiros, respeitando-se os contextos locais e as especificidades de cada região.

#### 4.3.1 Estudos Exploratórios e Estudo de Caso

Estudos exploratórios servem para estabelecer possíveis relações constituídas em torno do objeto estudado. “O pesquisador não visa “confirmar” uma determinada relação, mas, ao contrário, permitir que o método e os dados definam a natureza das relações” (BOUDREAU et al., 2001).

Segundo Cooper e Schindler (2001), os estudos exploratórios, dentre outros objetivos, servem para:

\_ aumentar o entendimento do problema; \_ refinar a questão de pesquisa; \_ identificar informações que possam ser reunidas para formular as questões investigativas.

Os estudos exploratórios são importantes para identificar o protocolo final de pesquisa, o refinamento dos instrumentos de coleta de dados e promover uma maior familiaridade do pesquisador com o estudo de caso (YIN, 1993, 1999; GLESNE, 2006). Para isso os estudos exploratórios devem ser feitos antes da coleta de dados final do objeto estudado com o intuito de refinar os procedimentos de pesquisa que serão utilizados.

O desenvolvimento de estudos exploratórios é útil para analisar se a estratégia de pesquisa adotada é apropriada e examinar as potenciais abordagens de investigação. Robson (1993, p.163) afirma que um estudo exploratório ajuda a verificar a viabilidade do que é proposto em termos de tempo, esforços e recursos que asseguram a melhor interpretação dos resultados da pesquisa.

A pesquisa empírica foi realizada em três momentos cronológicos entre 2009 e 2010. O estudo exploratório 1, realizado em julho de 2009, permitiu *formar uma primeira visão do contexto* estudado através da compreensão da dinâmica socioeconômica local, *vis-à-vis* à sua contraparte global, representada por ações e iniciativas externas ao contexto local, como, por exemplo, os serviços financeiros oferecidos através de correspondentes bancários. Pôde-se, também, *identificar os principais atores e grupos sociais* envolvidos nessa dinâmica, como os microempresários, a iniciativa privada, as associações de classe e o governo municipal, dentre outros. Foi possível, adicionalmente, compreender como o

desenvolvimento econômico observado trouxe bem-estar para a população, concomitantemente ao reforço de mecanismos de exclusão social e concentração econômica. Emergiram no estudo exploratório 1 evidências novas, até então desconhecidas, que permitiram ajustar o quadro teórico e aprofundar as investigações, tendo em vista responder a questão de pesquisa. Tais evidências são representadas pela falta de informações para a população sobre os serviços financeiros e pela ausência de programas de educação financeira que pudessem orientar a população e os microempresários nas suas atividades relacionadas ao acesso a estes serviços. Estes novos dados da realidade ajudaram a preparar um novo ciclo de investigações e entrevistas.

O estudo exploratório 2 foi realizado em dezembro de 2009 e permitiu aprofundar a compreensão das transformações socioeconômicas identificadas no estudo exploratório 1, associadas à implantação de serviços financeiros locais. O propósito específico desse estudo exploratório foi o de *precisar as diferentes tensões entre as esferas local e global*, que afetam os fenômenos sociais no município de Autazes. Dois grupos principais de tensões foram identificados e analisados a partir da noção de desenvolvimento humano, entendido como um fator orientado à expansão das capacidades e possibilidades dos indivíduos (SEN, 1999). Ao final do estudo exploratório, concluiu-se a necessidade de implementação pelos órgãos competentes de, pelo menos, duas ações: uma ação denominada “educação” e outra denominada “políticas e programas”. A primeira, voltada para os microempresários, constitui-se num eixo destinado à *instrumentalização e ao empoderamento* de práticas sociais, como a organização de grupos sociais voltada para a *práxis social e para a ação política* (FREIRE, 1987). A segunda ação, denominada “políticas e programas”, visa propor uma nova articulação entre as esferas global e local, para possibilitar a inclusão de novos microempresários no sistema econômico local. O *contexto local* surgiu como um importante vetor necessário para ancorar o fomento às atividades socioeconômicas, que são propostas e reguladas por agentes externos ao contexto local. Neste sentido, o estudo exploratório 2 consolidou uma visão de que a *educação é essencial para superar as tensões e assimetrias socioeconômicas*, como já havia sido identificado no estudo exploratório 1, porém, não é suficiente por si mesma. Ou seja, não será qualquer educação que permitirá superar as tensões socioeconômicas. Uma educação instrumental pode representar somente o primeiro passo para que os

microempresários possam resolver as falhas de informação e adquirir os primeiros conhecimentos, necessários para gerir financeiramente suas atividades. Porém, será através de uma *educação crítica*, que um processo de construção da emancipação social desses atores poderá ser iniciado, o que é um imperativo para superar a ideologia dominante e os diversos tipos de exclusão socioeconômica. Assim, o *estudo exploratório 2 representou a consolidação teórica de princípios e conceitos inspirados na pedagogia crítica de Paulo Freire*.

O *estudo de caso* foi empreendido em junho de 2010 e representou um mergulho em profundidade no próprio caso, que é o objeto principal deste estudo. Após os estudos exploratórios 1 e 2, o quadro teórico foi sendo gradativamente ajustado, tendo em vista incorporar novos conceitos baseados em evidências que emergiram do fenômeno estudado, comparativamente às teorias oriundas da revisão de literatura. Especificamente, foram destacados seis macro conceitos para dar conta das análises:

- a) as tensões entre as esferas local e global;
- b) o entendimento dos grupos sociais envolvidos;
- c) o delineamento do perfil dos microempresários pobres que utilizam as TICs nas suas atividades econômicas, denominado “novo *self*”;
- d) os processos de mediação tecnológica e, mais especificamente, de mediação tecnológica voltada para a EAD, denominada “mediação dispositiva”;
- e) o conjunto de práticas educacionais críticas; e, por fim,
- f) o processo de emancipação social dos microempresários.

Nesse sentido, percebeu-se a importância seminal dos estudos exploratórios 1 e 2 para a compreensão profunda da realidade estudada e para o refinamento conceitual do quadro teórico utilizado, que guiará as análises e discussões.

Conforme foi tratado neste tópico, a questão de pesquisa pôde ser consolidada por meio de alicerces empíricos densos de realidade. Na etapa seguinte terão início os processos de análise e discussão, que irão tratar de interpretar essas texturas empíricas e imprimir significados através do olhar do pesquisador. Longe de qualquer verdade positiva, tal realidade estudada encontra-se ancorada no desejo e na obstinação do sujeito do conhecimento em interpretar e transformar o objeto de seu estudo.

### 4.3.2 Por que Autazes?

A escolha de Autazes como estudo de caso deveu-se às características únicas e relevantes desse município para a compreensão do fenômeno estudado: ele possui aspectos semelhantes a centenas de outros municípios brasileiros, como, por exemplo, ser movido predominantemente pela atividade agrícola e pela renda de funcionários públicos municipais e aposentados que impulsionam a economia local, porém com acesso ainda incipiente a serviços financeiros. Autazes possui um contexto geográfico bastante particular, cercado de rios e da floresta amazônica, que permite, em certa medida, isolar o estudo de determinados fenômenos socioeconômicos e, assim, compreender melhor os seus efeitos sobre os atores pesquisados. Além disso, Autazes foi o primeiro município brasileiro a receber um correspondente bancário do Banco Postal. O acesso aos serviços financeiros alterou sensivelmente a realidade socioeconômica do município, que será tratada no estudo exploratório 1. Os serviços financeiros oferecidos através dos correspondentes bancários são prestados com a utilização de artefatos tecnológicos como POS e cartões eletrônicos. Isso é outra característica importante relacionada a esta investigação, ou seja, compreender como os indivíduos adultos pobres relacionam-se de forma mediada com as TICs para viabilizar as suas atividades econômicas.

Adicionalmente, o Estado do Amazonas possui desde 2007 um sistema de EAD via satélite, voltado para o ensino médio, para o último ano da educação básica e para a EJA. O serviço público é gerido pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC-AM), que conecta diariamente mais de 500 salas de aula (90% delas localizadas na área rural) por meio de uma televisão interativa via Internet, interligada a uma rede satelital. O sistema atende atualmente cerca de vinte e cinco mil alunos em todos os sessenta e dois municípios amazonenses. O município de Autazes está presente nesta rede educacional através de uma escola urbana e de dozes escolas rurais. Nesse sentido, será possível investigar os efeitos da presença da EAD em comunidades rurais e urbanas, envolvendo o uso de TICs para adultos pobres. Tal investigação poderá ajudar a compreender como o fenômeno da EAD poderá servir, no futuro, como um instrumento para atender microempresários, com o objetivo de levar a emancipação social para estes indivíduos.

#### 4.4 COLETA DE DADOS

No método de estudo de caso os dados coletados podem ser provenientes de diversas fontes, como documentos, registros, anotações, entrevistas e observações diretas ou observações participantes, dentre outras (CHETTY, 1996). Durante os dois estudos exploratórios e o estudo de caso, a coleta de dados incluiu uma combinação de fontes de informações como:

- a) entrevistas não estruturadas (estudo exploratório 1) e semi-estruturadas (estudo exploratório 2 e no estudo de caso);
- b) informações de fontes secundárias como jornais, revistas, informativos, folhetos, sítios web, etc.;
- c) registros de observações, diálogos e discussões informais, baseadas em uma abordagem não participante, apropriada ao objetivo desta investigação.

A pesquisa empírica teve como premissa que o conhecimento é algo construído socialmente (DENZIN; LINCOLN, 1994, p.10). Neste sentido, as experiências vividas, as narrativas das histórias e relatos dos atores e as informações coletadas dentro do contexto estudado, dentre outras informações, visam permitir ao leitor formar por si mesmo o seu próprio conhecimento a respeito do fenômeno estudado (STAKE, 2006). Nesse sentido, as observações e notas realizadas no campo de pesquisa são igualmente uma fonte essencial de informações para construir o conhecimento sobre o objeto deste estudo.

As fontes de informações coletadas durante os três momentos da pesquisa serviram para formar um conhecimento particular sobre o fenômeno estudado. A técnica de *triangulação* foi um recurso essencial nesse processo, permitindo confrontar as informações oriundas das diferentes fontes. A riqueza desse procedimento, no qual informações e dados incrementais sobre um determinado assunto se justapõem e se confrontam a outros formando uma espécie de mosaico rico em significações, pôde ser completamente delineada, na precisão de seus contornos e limites, durante a análise de dados. Assim, por exemplo, durante o estudo exploratório 1, foi possível compreender as tensões em torno do tema relacionado ao microcrédito, devido a relatos informais de acesso ao crédito. Se esta pesquisa se contentasse em analisar somente as estatísticas oficiais ou coletar informações de fontes com pequena diversidade, observaria uma realidade bem

diferente daquilo que ocorre no cotidiano. A técnica da triangulação, neste sentido, serviu como um importante instrumento para revelar uma dinâmica contraditória e repleta de interesses antagônicos.

A seguir serão descritos os procedimentos utilizados na coleta de dados dos estudo exploratório 1 e 2 e no estudo de caso.

#### **4.4.1 Estudo Exploratório 1**

Como já foi mencionado, o objetivo nesta fase foi o de formar uma primeira visão sobre o *contexto* investigado. Foi realizada uma pesquisa de campo exploratória em julho de 2009, contando com um pesquisador e três assistentes de pesquisa<sup>88</sup> que viajaram até o campo, sendo que um pesquisador e uma assistente de pesquisa permaneceram durante a primeira semana de julho e os outros dois assistentes de pesquisa permaneceram durante quatro semanas.

Foram realizadas entrevistas não estruturadas com objetivo de registrar e compreender o contexto estudado. Foram também realizados registros digitais por meio de fotografias, áudios e filmes. O material recolhido e analisado resultou na publicação de um blog<sup>89</sup>, assim como na elaboração de um relatório de pesquisa para o projeto “Conexão Local” da FGV-EAESP<sup>90</sup>.

Segue abaixo uma síntese do perfil das 73 entrevistas realizadas, ordenada pelos atores entrevistados, suas características principais, a localidade em que atuam (cidade de Manaus, Autazes ou vilas rurais dentro do município de Autazes) e o número de pessoas entrevistadas:

---

<sup>88</sup> Pesquisador da FGV-EAESP e HEC-Montréal: René Birochi; Alunos de graduação da FGV-EAESP: Ivan Santos Moura, Solly Nissim Sayeg; aluna de mestrado da Universidade de Barcelona: Karolyna Herrera Guirão.

<sup>89</sup> Blog disponível no sítio web: <http://conexaoautazes.blogspot.com/2009/07/chegada-autazes.html>.

<sup>90</sup> Disponível no sítio web: [www.eaesp.fgvsp.br/subportais/interna/Conexao\\_Local/1%20-%20Autazes.pdf](http://www.eaesp.fgvsp.br/subportais/interna/Conexao_Local/1%20-%20Autazes.pdf).

Tabela 3 – Atores Entrevistados – Estudo Exploratório 1

PILOTO 1			
Atores	Papel	Localidade	Entrevistas
AFEAM	Agência de Fomento do Estado do Amazonas - Funcionário responsável pela capacitação dos micro-empresários	Manaus	1
Banco Bradesco	Banco Comercial Privado - Funcionários da agência de Autazes	Autazes	3
Banco Bradesco	Banco Comercial Privado - Funcionário responsável pelos serviços de microcrédito que atuou em Autazes	São Paulo	1
Empresa Financeira	Instituição Financeira Privada - Funcionário	Autazes	1
CBs	Correspondentes Bancários (3 vinculados ao Bradesco e um à Caixa Econ. Federal) - Funcionários e proprietários	Autazes	4
Comércio	Estabelecimentos Comerciais - Funcionários e proprietários	Autazes	11
Comércio	Estabelecimentos Comerciais - Proprietários	Sampaio	2
Comércio	Estabelecimentos Comerciais - Proprietários	Novo Céu	3
Agricultores	Comunidade Indígena de Agricultores (atividades de subsistência e comércio de mandioca e abacaxi)	Josefa	7
Produtor	Produtor Rural - atividades de subsistência e comércio	Ramal do Miguel	1
População	População - Aposentados, funcionários públicos, desempregados, etc.	Muritinga	1
População	População - Aposentados, funcionários públicos, desempregados, etc.	Autazes	21
População	População - Aposentados, funcionários públicos, desempregados, etc.	Ramal do Miguel	1
População	População - Aposentados, funcionários públicos, desempregados, etc.	Sampaio	2
População	População - Aposentados, funcionários públicos, desempregados, etc.	Ramal do Ferro Quente	1
População	População - Aposentados, funcionários públicos, desempregados, etc.	Rosarinho	2
SEBRAE	Serviço de Apoio à Micro e Pequena Empresa - Consultor vinculado à recém criada cooperativa de leite (COOPLAN)	Manaus	2
Professora	Professora de Escola Estadual de Ensino Médio com Mediação Tecnológica	Autazes	1
Sindicatos	Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Urbanos - Presidentes	Autazes	3
Associações	Associação de Moto-Taxista - Presidente	Autazes	1
Prefeitura Municipal	Vice-Prefeito e Secretários Municipais	Autazes	4

Fonte: Elaborado pelo autor

Segue abaixo uma síntese das informações secundárias coletadas:

PILOTO 1	
Informações Secundárias	Características
Jornais, revistas, informativos, folhetos e sítios web, livros e artigos ligados ao tema	a) Informativos SEBRAE; b) Informativos AFEAM; c) Informativos da SEDUC-AM; d) Informativos do Governo do Estado do Amazonas; e) Registros Municipais fornecidos pela Prefeitura de Autazes; f) Sítios web como: Portal Amazônia; Sítio oficial do município de Autazes; Sítio do governo do Estado do Amazonas; Sítio do Banco Central do Brasil; Sítio da CIAB-FEBRABAN; g) Dados do IBGE; h) Atlas de Desenvolvimento Humano da ONU; i) Índice de Vulnerabilidade Social; j) Biblioteca Virtual do Amazonas; k) Livros e artigos acadêmicos sobre o tema; l) Reportagens jornalísticas; m) Vídeos institucionais; n) Jornais e informativos de sindicatos de trabalhadores

Quadro 17 – Fontes Secundárias - Estudo Exploratório 1  
Fonte: Elaborado pelo autor

Abaixo relaciono as informações coletadas através de observações e notas de pesquisa:

PILOTO 1	
Observações e Notas de Pesquisa	Características
Foram realizados diversos registros, notas e observações durante o processo de pesquisa de campo, como: gravações digitais de áudio, gravações digitais de vídeos, fotografias e notas escritas	Observações e notas realizadas: durante a sessão de capacitação do SEBRAE/AFEAM para micro-empresários (1); durante a reunião da COOPLAN (1); durante a reunião com o prefeito e vice-prefeito de Autazes (1); durante a aula a distância na escola municipal (1); durante conversas com a secretária de educação municipal (2); durante encontros com o gestor do programa de EAD da SEDUC-AM (2); durante reuniões informações nos sindicatos de trabalhadores (3); Almoços com funcionários do banco Bradesco (2); Conversas informais com hóspedes do Hotel Ellen Palace (várias); durante a visita e filmagem no laticínio Autalac (1); Conversas informais com líderes de comunidades indígenas (3); conversas informais com funcionários do Banco Postal (1)

Quadro 18 – Observações e Notas de Pesquisa - Estudo Exploratório 1  
Fonte: Elaborado pelo autor

#### 4.4.2 Estudo Exploratório 2

Em dezembro de 2009, uma nova equipe de quatro pesquisadores<sup>91</sup> retornou ao campo por dez dias, para realizar entrevistas semiestruturadas com representantes de grupos sociais que atuam no município de Autazes. Este estudo exploratório procurou aprofundar a compreensão das transformações socioeconômicas identificadas no estudo exploratório 1, associadas à implantação de serviços financeiros a partir de 2002. O propósito específico desta nova investigação foi o de *aprofundar a compreensão das diferentes tensões entre as esferas local e global*, que afetam os fenômenos sociais na localidade. Foram entrevistados os principais comerciantes da cidade de Autazes e da vila de Novo Céu, além de microempreendedores, representantes de sindicatos e associações de trabalhadores, proprietários e funcionários de correspondentes bancários, representantes da população e representantes do poder público.

As informações coletadas durante o estudo exploratório 2 resultaram, como no estudo exploratório 1, de três fontes complementares: entrevistas semiestruturadas, informações de fontes secundárias e registros de observações. Segue abaixo uma síntese do perfil das 24 entrevistas realizadas, ordenada pelos atores entrevistados (nomes fictícios), o papel que desempenham e as localidades em que atuam:

---

<sup>91</sup> Pesquisador da FGV-EAESP e HEC-Montréal: René Birochi; Professor da FGV-EAESP: Eduardo Henrique Diniz; Professora da HEC-Montréal: Marlei Pozzebon; e Produção e direção das filmagens: Cláudia Gamma.

<b>Piloto 2</b>		
<b>Atores</b>	<b>Papel</b>	<b>Localidade</b>
José	Comércio	Autazes
Esmeraldo	Comércio	Autazes
Décio	Comércio	Novo Céu
Silvano	Comércio	Novo Céu
Jeremias e Silvério	Comércio	Novo Céu
Maria	Microempreendedor	Autazes
Fausto	Microempreendedor	Autazes
Mario	Microempreendedor	Autazes
Américo	Poder Público / SEBRAE	Manaus
Anderson	Poder Público / AFEAM	Manaus
Vicente	Poder Público / Prefeitura Municipal	Autazes
Armando	Sindicatos	Autazes
Luis	Sindicatos	Autazes
Inácio	Associações	Autazes
Sonia	População	Autazes
Batista e Januário	População	Autazes
Sérgio	População	Capivara / Mamori
Donato	População	Capivara / Mamori
Wallace e Widmar	População	Novo Céu
Rivaldo	População	Ramal do Ferro Quente
João	Correspondente Bancário	Autazes
Severino	Correspondente Bancário	Autazes
Paulo	Correspondente Bancário	Autazes
Ronaldo	Correspondente Bancário	Autazes

Quadro 19 – Atores Entrevistados - Estudo Exploratório 2

Fonte: Elaborado pelo autor

Segue abaixo uma síntese das informações secundárias coletadas:

<b>PILOTO 2</b>	
<b>Informações Secundárias</b>	<b>Características</b>
Jornais, revistas, informativos, folhetos e sítios web, livros e artigos ligados ao tema	a) Informativos AFEAM; b) Informativos do Governo do Estado do Amazonas e da Prefeitura Municipal de Autazes; c) Sítios web como: Sítio oficial do município de Autazes; Sítio do governo do Estado do Amazonas; d) Livros e artigos acadêmicos sobre o tema; e) Reportagens jornalísticas; f) Jornais e informativos de sindicatos de trabalhadores

Quadro 20 – Fontes Secundárias - Estudo Exploratório 2

Fonte: Elaborado pelo autor

Abaixo relaciono as informações coletadas através de observações e notas de pesquisa:

PILOTO 2	
Observações e Notas de Pesquisa	Características
Foram realizados diversos registros, notas e observações durante o processo de pesquisa de campo, como: gravações digitais de áudio, gravações digitais de vídeos, fotografias e notas escritas	Observações e notas realizadas: durante a reunião com o vice-prefeito de Autazes (1); durante encontros com o gestor do programa de EAD da SEDUC-AM (2); durante reuniões informações nos sindicatos e associações de trabalhadores (4); conversas informais com hóspedes do Hotel Ellen Palace (várias); conversas informais com líderes de comunidades indígenas (1); conversas informais com a população e comerciantes (várias)

Quadro 21 – Observações e Notas de Pesquisa - Estudo Exploratório 2  
Fonte: Elaborado pelo autor

#### 4.4.3 Estudo de Caso

Entre os dias 15 a 26 de junho de 2010, foi realizada a última fase da pesquisa de campo. Após a compreensão do contexto estudado, através do estudo exploratório 1, e do aprofundamento do entendimento das tensões entre as esferas local e global, através do estudo exploratório 2, chegou o momento mais importante da pesquisa, tendo em vista responder a questão que orientou esta investigação. O estudo de caso concentrou-se na compreensão do tema da *EAD como um instrumento para a emancipação social dos microempresários pobres, que utilizam os serviços microfinanceiros para alavancar as suas atividades econômicas*. Uma atenção especial foi dedicada, nesta fase, às entrevistas com atores considerados chaves para a questão de pesquisa: foram entrevistados professores e coordenadores pedagógicos, com atuação nas áreas rurais e urbana, de programas educacionais a distância do Estado do Amazonas, como os oferecidos pelo Centro de Mídias da SEDUC-AM (ANEXO B). Essas entrevistas foram complementadas com professores do programa Pró-Jovem Urbano, além de uma experiente profissional do SEBRAE-AM, responsável pela capacitação de micro e pequenos empresários. Nesse sentido, esses atores entrevistados, ou seja, os indivíduos, consistiram na unidade de análise desta pesquisa.

Também procurou-se aprofundar o tema da educação aplicada ao segmento microfinanceiro com o dirigente da AFEAM, que já havia sido entrevistado no estudo exploratório 2. Os representantes sindicais contribuíram, igualmente, com informações valiosas sobre o tema, assim como os funcionários do telecentro local, que procuraram narrar as experiências cotidianas de adultos que lidam com a mediação tecnológica. Por fim, procurou-se ouvir os microempresários, respeitando-se uma distribuição dos entrevistados através de uma amostra suficientemente diversa, por meio de representantes do setor primário, secundário e terciário, assim como da área rural e urbana do município de Autazes.

As informações coletadas no estudo de caso seguiram os mesmos critérios e procedimentos dos estudos exploratórios 1 e 2, procurando triangular as três fontes de informações: entrevistas semiestruturadas, informações de fontes secundárias e registros de observações. Segue abaixo uma síntese do perfil das 32 entrevistas realizadas, ordenada pelos atores entrevistados (nomes fictícios), o papel que desempenham e as localidades em que atuam:

<b>ESTUDO DE CASO</b>		
<b>Atores</b>	<b>Papel</b>	<b>Localidade</b>
Elisabeth	Coordenação Pedagógica - Centro de Mídias - SEDUC-AM	Manaus
Rita	Representante do SEBRAE-AM	Manaus
Álvaro	Coordenação - Centro de Mídias Digitais - SEDUC-AM	Manaus
Paulo	Representante - AFEAM	Manaus
Costa	Sorveteiro ambulante	Autazes
Roberto	Coordenação - Pró-Jovem Urbano	Autazes
Mirtes	Professora - Pró-Jovem Urbano	Autazes
Junior	Coordenação - Telecentro	Autazes
Susana	Monitora - Telecentro	Autazes
Joana	Monitora - Telecentro	Autazes
Luis	Representante Sindical - Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Autazes	Autazes
Betania	Artesã e Comerciante (aluna do Pró-Jovem) - Feira do Produtor de Autazes	Autazes
Almir	Moto-taxista (aluno do Pró-Jovem)	Autazes
Moises	Representante Sindical - Sindicato Colônia de Pescadores	Autazes
Meire	Tesoureira - Sindicato Colônia de Pescadores	Autazes
Montserrat	Secretária - Sindicato Colônia de Pescadores	Autazes
Sócrates	Pescador	Autazes
Sena	Joalheiro e Comerciante - Feira do Produtor Municipal	Autazes
Sebastião	Professor / Tutor - Centro de Mídias - SEDUC-AM	Autazes
Roque	Professor / Tutor - Centro de Mídias - SEDUC-AM	Autazes
Solange	Professora / Tutora - Centro de Mídias - SEDUC-AM	Autazes
Arlete	Cabelereira	Autazes
Sofia	Comerciante de plantas medicinais - Feira do Produtor de Autazes	Autazes
Rui	Padeiro Rural	Sampaio
Benites	Padeiro Rural	Sampaio
Silmeire	Professora escola rural - Centro de Mídias - SEDUC-AM	Sampaio
Robson	Professor escola rural - Centro de Mídias - SEDUC-AM	Sampaio
Mezlaine	Comerciante - Feira do Produtor de Autazes	Autazes
Dilson	Comerciante - Feira do Produtor Municipal	Autazes
Juscelino	Secretaria de Cultura de Autazes	Autazes
Gombrilson	Canoeiro - Porto de Autazes	Autazes
Tércio	Canoeiro - Porto de Autazes	Autazes

Quadro 22 – Atores Entrevistados - Estudo de Caso

Fonte: Elaborado pelo autor

Segue abaixo uma síntese das informações secundárias coletadas:

<b>ESTUDO DE CASO</b>	
<b>Informações Secundárias</b>	<b>Características</b>
Jornais, revistas, informativos, folhetos e sites web, livros e artigos ligados ao tema	a) Informativos AFEAM; b) Informativos SEBRAE; c) Informativos da SEDUC-AM; c) Sites web como: programa PRÓ-JOVEM URBANO; programa PESCANDO LETRAS; programa PRONERA; programa JOVEM SABER; Fundação Rede Amazônica; d) Livros e artigos acadêmicos sobre o tema; e) Reportagens jornalísticas; f) Jornais e informativos de sindicatos de trabalhadores

Quadro 23 – Informações Secundárias - Estudo de Caso

Fonte: Elaborado pelo autor

Abaixo relaciono as informações coletadas através de observações e notas de pesquisa:

<b>ESTUDO DE CASO</b>	
<b>Observações e Notas de Pesquisa</b>	<b>Características</b>
Foram realizados diversos registros, notas e observações durante o processo de pesquisa de campo, como: gravações digitais de áudio, gravações digitais de vídeos, fotografias e notas escritas	Observações e notas realizadas: durante a reunião com o vice-prefeito de Autazes (1); durante encontros com o gestor do programa de EAD da SEDUC-AM (2); durante reuniões informações nos sindicatos e associações de trabalhadores (2); conversas informais com hóspedes do Hotel Ellen Palace (várias); conversas informais com líderes de comunidades indígenas (1); conversas informais com a população e comerciantes (várias); conversas com várias autoridades locais e de Manaus durante o evento de inauguração da Sala do Empreendedor do SEBRAE em Autazes (24/6/2010)

Quadro 24 – Observações e Notas de Pesquisa - Estudo de Caso

Fonte: Elaborado pelo autor

#### 4.4.4 Guia de Entrevistas

Foi elaborado um guia de entrevistas para os microempresários baseado no quadro teórico, que ajudou a organizar a coleta de informações durante os três momentos da fase empírica. O guia de entrevistas é composto por quatro blocos de questões (APÊNDICE B).

#### 4.5 ANÁLISE DE DADOS

Para realizar a análise de dados foram combinados procedimentos dedutivos e indutivos. A partir do quadro teórico que guiou a investigação empírica, buscou-se verificar gradativamente a aderência dos conceitos e dimensões, assim como os potenciais desvios e inconsistências, comparativamente aos dados empíricos. O procedimento de natureza dedutiva iniciou-se através das análises das teorias e casos identificados durante a revisão de literatura, onde emergiram os conceitos e as dimensões propostas através do quadro teórico. Os conceitos extraídos do quadro teórico formaram a base dedutiva que foi comparada e refinada pelos resultados provenientes do campo empírico. Relaciono a seguir as principais etapas do processo dedutivo, que guiaram a posterior codificação dos dados empíricos:

- a) identificação das principais teorias de EAD, baseada na revisão de literatura;
- b) cotejamento das teorias de EAD entre si, visando fazer emergirem conceitos seminais, comuns a esse campo de estudos;
- c) uso de teorias e conceitos das áreas de filosofia, sociologia, educação e comunicação;
- d) proposta de um quadro teórico para guiar a investigação empírica, formado por três dimensões e seis macroconceitos.

O procedimento indutivo, por sua vez, utilizou técnicas de condensação e codificação dos dados empíricos, orientado pelo quadro teórico inicial, com o objetivo de responder a questão de pesquisa. Ou seja, o quadro teórico guiou o processo de codificação, que, por sua vez, refinou o quadro teórico inicial. A análise dos dados empíricos<sup>92</sup> para o estudo de caso seguiu o método proposto por Miles e Huberman (1994), que compreende a condensação e a apresentação dos dados, a elaboração e a verificação das conclusões. Os dados obtidos através das gravações de áudio e vídeo, durante as entrevistas, foram transcritos integralmente. A partir de então, foram inseridos no *software* NVIVO e realizados os processos de codificação.

---

<sup>92</sup> No estudo exploratório 1 as entrevistas não foram gravadas, nem foi utilizado o *software* NVIVO para análise dos dados. Foram realizadas anotações a partir das entrevistas, assim como gravações de áudio e vídeo.

Para garantir o anonimato dos entrevistados, todos os nomes foram trocados. Para garantir a ética nas relações de pesquisa, foi criado um protocolo de ética (APÊNDICE C) que descreve os objetivos de pesquisa e a finalidade acadêmica da investigação, além de um campo de autorização para o uso das entrevistas.

A codificação de dados consiste na seleção e transformação de dados brutos, como palavras, sentenças e parágrafos (LANGLEY, 1999). Antes de iniciar o processo de codificação, foram criadas tabelas em *Excel* para reunir as informações de cada entrevista e entrevistado, tais como: breve descrição do perfil, papel desempenhado (por exemplo, mototaxista, professora, etc.), duração das entrevistas e a localidade de residência ou de atuação profissional. Foram, também, relidas as anotações de campo e realizadas consultas a documentos de fontes secundárias, como sítios *web*, para ajudar na complementação de informações relevantes. Durante todo o processo de reflexão e análise, o quadro teórico foi sendo comparado e revisto com os dados empíricos parciais. A partir daí, para dar início à primeira fase da codificação no estudo de caso, foram codificadas as entrevistas por grupos sociais, como microempresários, professores, etc., utilizando-se o procedimento *Tree Nodes* do NVIVO. Foram gerados 140 códigos. Após a releitura e análise de cada um desses códigos, eles foram reagrupados de acordo com os seis macroconceitos do quadro teórico. Os *codes* foram levemente modificados no curso das análises, sendo suprimidos algumas vezes. Em outras vezes, foram adicionados novos códigos (MILES; HUBERMAN, 1994).

Para a apresentação dos dados empíricos, foram construídas diversas tabelas para agrupar os códigos em “fatores” separados por grupo social, para que pudessem representar melhor os resultados encontrados através das análises. Segundo Miles e Huberman (1994) e Langley (1999), as grades analíticas, na forma de tabelas, matrizes e figuras, permitem:

- a) preservar parcialmente a riqueza dos dados coletados;
- b) criar conceitos e categorias relativamente mensuráveis; e
- c) identificar relações entre os conceitos.

Por fim, para a elaboração e verificação das conclusões, foram combinados os procedimentos dedutivos e indutivos conforme descritos acima. Foram realizadas comparações entre o quadro teórico com os dados empíricos, em seus três momentos de investigação, visando ajustá-los e adaptá-los à realidade estudada. Esse movimento recorrente de retorno ao quadro teórico, refinamento e ajuste dos

conceitos e reagrupamento dos dados empíricos tornou possível a emergência de *insights* e conclusões singulares, que resultaram de um processo sistemático de análise e interpretação.

#### **4.6 VALIDAÇÃO DA METODOLOGIA**

Seguem abaixo os critérios de validação da metodologia, que foram utilizados para assegurar os procedimentos adotados, baseados na autenticidade, na plausibilidade, na criticalidade e reflexibilidade:

Critério de Validação	Autores	Como Garantir	Como Validar	O Que Foi Feito
<b>Autenticidade:</b> fidedignidade do pesquisador como resultado de sua presença no campo de pesquisa.	Golden-Biddle e Locke (1993); Walsham e Sahay (1999); Schultze (2000); Trauth e Jessup (2000)	Pesquisador deve demonstrar: <b>(a)</b> que esteve presente no campo por um determinado período de tempo, que garanta a obtenção de informações suficientes para a pesquisa; <b>(b)</b> que teve interação suficiente com os participantes e acesso a documentos, que compensem a falta de imersão direta durante todo o desenvolvimento do fenômeno investigado; <b>(c)</b> que foi fidedigno com a experiência adquirida na pesquisa de campo.	<b>(a)</b> proporcionando detalhes das entrevistas realizadas (ex. percepção de participantes) e da proximidade com os eventos (ex. nomeando os entrevistados); <b>(b)</b> o pesquisador deve deixar claro que não está simplesmente transcrevendo os fatos, mas que está interpretando o processo; <b>(c)</b> apresentar transcrições das entrevistas e anotações realizadas durante a pesquisa de campo; <b>(d)</b> conduzir uma validação <i>post-hoc</i> com objetivo de convencer o leitor.	<b>(a)</b> foram apresentadas inúmeras referências personalizadas aos dados coletados (entrevistas transcritas, fotos, áudios, vídeos e blog), obtidos durante os 3 momentos da investigação empírica (mais de 30 dias presente no campo de observação); <b>(b)</b> a maioria das interações com os atores-chaves foi realizada durante 3 momentos separados no tempo, o que permitiu um aprofundamento das questões e do processo de interpretação.
<b>Plausibilidade:</b> habilidade do texto de se conectar com a visão de mundo leitor	Golden-Biddle e Locke (1993); Walsham e Sahay (1999); Schultze (2000).	Pesquisador deve demonstrar que seu texto: <b>(a)</b> faz sentido para o leitor; deve proporcionar uma resposta às expectativas do leitor; <b>(b)</b> faz contribuições ao tema estudado; <b>(c)</b> que o resultado do estudo pode ser generalizado.	<b>(a)</b> estruturando o texto de acordo com formatos acadêmicos (ex. introduzindo quadros e figuras, discussões e referências); <b>(b)</b> utilizando termos inclusivos ("nós") como se o leitor fosse co-autor do trabalho; <b>(c)</b> justificar afirmações contestadoras; <b>(d)</b> destacar as contribuições do trabalho no tema estudado, através de alternativas para superação de <i>gaps</i> da literatura.	<b>(a)</b> o texto procurou comunicar o processo de reflexão e investigação empreendidos, através de quadros, tabelas e figuras, que expressem o esforço de síntese do processo; <b>(b)</b> ofereceu ampla revisão da literatura para subsidiar os conceitos e afirmações propostas; <b>(c)</b> procurou identificar e superar os <i>gaps</i> encontrados na literatura, propondo contribuições teóricas e práticas.
<b>Criticalidade:</b> capacidade de organizar o texto de forma que o leitor reconsidere algumas de suas crenças relativas ao fenômeno estudado	Golden-Biddle e Locke (1993); Walsham e Sahay (1999); Schultze (2000)	Pesquisador deve: <b>(a)</b> prover diferentes visões de um mesmo evento; <b>(b)</b> demonstrar um segundo ponto de vista que incentive o leitor a relevar suas expectativas convencionais.	<b>(a)</b> usar indicações implícitas ou explícitas no texto que provoquem no leitor uma pausa para a reflexão; <b>(b)</b> instigar no leitor respostas a questionamentos propostos no texto; <b>(c)</b> guiar o leitor (uso de metáforas) a pensar de uma forma original.	<b>(a)</b> foram realizadas extensivas discussões visando promover a geração de uma reflexão crítica sobre o fenômeno, como a contestação aos modelos e práticas instituídas de EAD e microfinanças; <b>(b)</b> O paradigma de pesquisa adotado ofereceu diversas alternativas para desfazer a ideologia dominante e propos alternativas para a compreensão dos fatos, baseados na historicidade dos mesmos.
<b>Reflexibilidade:</b> implica a reflexão do pesquisador na produção do texto e no uso da linguagem utilizada; revela a consciência da ambiguidade da linguagem	Golden-Biddle e Locke (1993); Alvesson And Skoldberg (2000); Schultze (2000)	Pesquisador deve: <b>(a)</b> declarar seu próprio viés sobre o tema; <b>(b)</b> revelar suas próprias premissas.	<b>(a)</b> usar pronomes pessoais; revelando detalhes pessoais do pesquisador; <b>(b)</b> entrelaçar conteúdos atuais e confessionais; <b>(c)</b> descrever a escolha do pesquisador pela seleção dos atores representados no texto.	<b>(a)</b> desde o seu início, a pesquisa pretendeu escapar dos padrões instituídos de investigação, expressando, por exemplo, alternativas não convencionais para a redefinição de conceitos e modelos de EAD; <b>(b)</b> as opções teóricas e pontos de vista pessoais foram constantemente evidenciados através de uma abordagem que jamais se pretendeu isenta e sem ideologia.

Quadro 25 – Validação da Metodologia

Fonte: Adaptado pelo autor de Pozzebon (2003)

#### **4.7 CONCLUSÃO**

Este capítulo apresentou os pressupostos metodológicos utilizados para responder à questão de pesquisa. Foram explicitadas as bases teóricas em relação à metodologia, que deram suporte às escolhas realizadas. Foram descritos, também, o processo de coleta de dados, as fontes utilizadas e as entrevistas realizadas com os atores selecionados. Nesse processo foram empreendidos dois estudos exploratórios, anteriores ao estudo de caso, que ajudaram a constituir uma visão preliminar para melhor aprofundar a investigação do caso. Por fim, foram apresentados os critérios de qualidade que guiaram a validação da pesquisa empírica.

## CAPÍTULO 5

### AUTAZES: ESTUDOS EXPLORATÓRIOS 1 E 2

Neste capítulo serão descritos os dois estudos exploratórios realizados, anteriores ao estudo de caso. Eles representaram um importante momento no processo de pesquisa empírica, pois possibilitaram o entendimento do contexto estudado, assim como, contribuíram com informações para refinar o quadro teórico, antes da realização do estudo de caso. Descreverei a seguir o estudo exploratório 1.

#### 5.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO 1<sup>93</sup>

Esta seção pretende apresentar os resultados da pesquisa de campo realizada durante o mês de julho de 2009 no município de Autazes, localizado no interior do Amazonas. Distante cerca de 150 km ao sul de Manaus, o município de 30.000 habitantes possui características relevantes para compreender o papel desempenhado pelos serviços microfinanceiros em um pequeno município brasileiro.

O estudo exploratório 1 possibilitou *formar uma primeira visão do contexto* estudado através da compreensão da dinâmica socioeconômica local. Pôde-se, também, identificar os *principais atores e grupos sociais* envolvidos nessa dinâmica, como os microempresários, os aposentados, a iniciativa privada, as associações de classe e o governo municipal, dentre outros. Adicionalmente, foram identificadas tensões sociais, como o endividamento financeiro da população, além de mecanismos de exclusão social em função da falta de informações sobre os serviços financeiros.

A pesquisa de campo procurou compreender essas tensões, assim como entender o funcionamento dos serviços microfinanceiros ao longo do tempo, prestados pelos CBs locais. Esses serviços, iniciados em 2002 com a inauguração do primeiro posto de serviço bancário no município, culminaram, mais recentemente, na instalação de uma agência bancária em 2007. O primeiro posto de serviço bancário foi o resultado de uma iniciativa público-privada entre a Empresa Brasileira

---

<sup>93</sup> Como resultado do estudo exploratório 1 foi escrito um relatório em 07/10/2010, de autoria de Birochi, R. et al., para o Programa Conexão Local da FGV-EAESP, publicado em [www.eaesp.fgvsp.br/subportais/interna/Conexao\\_Local/1%20-%20Autazes.pdf](http://www.eaesp.fgvsp.br/subportais/interna/Conexao_Local/1%20-%20Autazes.pdf). Esta seção foi baseada nesse relatório.

de Correios e Telégrafos e o Banco Bradesco, através do Banco Postal, que ofereceu produtos e serviços financeiros para a população, tais como: pagamentos de contas, saques, serviços de crédito, investimentos, etc..

O acesso a esses serviços transformou a região. Até 2002, a população precisava realizar longos e onerosos deslocamentos por barco até Manaus para receber seus salários, levando até 12 horas para atingir a capital. As compras também eram realizadas em Manaus que, por fim, acabava concentrando a riqueza do município vizinho em seus próprios domínios. A ausência de atividade financeira em Autazes inviabilizava a prosperidade do comércio local, que timidamente conseguia se manter. Após a implantação do Banco Postal, o município iniciou um novo ciclo de prosperidade econômica. Os funcionários públicos e aposentados começaram a receber seus salários e benefícios diretamente na cidade. Como decorrência desse fenômeno, novas atividades econômicas de comércio e de serviços se desenvolveram.

Após a implantação do Banco Postal, outras iniciativas microfinanceiras se estabeleceram na região, iniciando um processo de capilarização e ampliação dos serviços por meio do surgimento de novos CBs. O vilarejo de Novo Céu, com 6.000 habitantes, distante 40 minutos de barco de Autazes, é um bom exemplo do processo de interiorização na disponibilização de serviços financeiros e das tensões socioeconômicas geradas após a instalação de um CB no local.

A pesquisa de campo procurou, ainda, identificar a existência de programas e práticas formais ou informais de microcrédito para o fomento às atividades dos microempresários locais. Diversas iniciativas e práticas foram identificadas, com interesses bastante diversos. Por um lado, iniciativas públicas, como a AFEAM do governo do Estado do Amazonas, fazem parte de um programa público de fomento ao microcrédito, que pretende ampliar o acesso ao capital para microempresários, gerando novas oportunidades de inclusão social. Por outro lado, foram relatadas iniciativas privadas que visam estritamente a rentabilização e ampliação da oferta de produtos e serviços financeiros, por meio da incorporação de um novo segmento de clientes localizados na base da pirâmide socioeconômica.

### 5.1.1 Histórico

A região de Autazes já era conhecida desde o século 18, quando era habitada pelos índios Mura, famosos por sua resistência à colonização portuguesa. A exploração da região teve início através do rio Madeira, em 1637, pelos coletores de cacau e demais produtos naturais. Mas a ocupação da área do município ocorreu a partir de 1860, com a chegada de colonos vindos de várias partes do Amazonas e do Nordeste, atraídos pela exploração da borracha. Entre 1835 e 1840, o local presenciou também um dos mais importantes movimentos sociais e políticos da história do Brasil, a Cabanagem. A revolta envolveu índios, negros, mestiços e alguns brancos pobres que lutavam contra a opressão portuguesa e buscavam melhores condições de trabalho e de vida<sup>94</sup>.

Em 1890, Luís Magno Cardoso demarcou a cidade de Vida Nova, que foi sendo efetivamente ocupada com a implementação de atividades econômicas (extrativistas, agrícolas e pecuárias). Levados pela necessidade de organizar a produção e promover o desenvolvimento da região, os pecuaristas e agricultores locais fundaram, em 1923, a primeira entidade que mobilizou e impulsionou a criação da cidade de Autazes: o “Sindicato Agropecuário Autazaense”, idealizado por Otaviano de Melo. O Sindicato planejou a criação de uma cidade e colônia agrícola que atuaria como centro econômico, social e cultural do município<sup>95</sup>.

No ano de 1955, através da Lei Estadual nº 96, o antigo distrito de Ambrósio Ayres, com território desmembrado dos municípios de Itacoatiara e Borba, passou a constituir o município autônomo de Autazes.

### Dados gerais

O município de Autazes está localizado no Estado do Amazonas e possui uma área de 7.599,28 km<sup>2</sup>, representando 0,48% do Estado do Amazonas<sup>96</sup>. Distante de Manaus cento e oito quilômetros em linha reta, a cidade pode ser

---

<sup>94</sup> Portal Amazônia. Disponível em: <http://portalamazonia.globo.com/pscript/amazoniadeaaz/artigoAZ.php?idAz=707>. Acesso em 7 de outubro de 2009.

<sup>95</sup> Índice de Vulnerabilidade Social. Disponível em: [www.ivs.am.gov.br/download/3-Historico/Autazes.doc](http://www.ivs.am.gov.br/download/3-Historico/Autazes.doc). Acesso em 7 de outubro de 2009.

<sup>96</sup> IBGE @CIDADES. Autazes. Disponível em: [www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1). Acesso em 7 de outubro de 2009.

acessada por estrada asfaltada em cerca de três horas, dependendo das condições climáticas; de barco; ou mesmo de avião, embora não haja vôos regulares.

Localizada na região do Rio Negro-Solimões, atualmente Autazes possui 31.774 habitantes<sup>97</sup> distribuídos em cerca de 40 comunidades que compõem o município, dentre elas: Rosarinho, Sampaio, Urucurituba, Miguel, Novo Céu, Mastro, Rochedo, Baracuba, Cara Grande, Rio Preto, Gomo, Butuca e Ramal do Ferro Quente. Além da zona urbana, com cerca de dezesseis mil pessoas, as comunidades de Novo Céu, com seis mil habitantes, e a de Sampaio, com cerca de 600 habitantes, são as comunidades com maior população.

O produto interno bruto (PIB) em 2007 foi de R\$ 127 milhões, representando 0,33% do PIB do Estado e posicionando o município em 17<sup>o</sup> lugar entre os sessenta e dois municípios do Amazonas<sup>98</sup>. Como será citado posteriormente, a maior parte da renda provém da economia agropecuária de Autazes.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é 0,661 (dados de 2000). O município está posicionado em 19<sup>o</sup> lugar dentre todos os municípios do Estado do Amazonas<sup>99</sup>, segundo o IDH.

### **Atividade econômica**

A pecuária de corte e leiteira é a atividade econômica de maior importância na geração de renda e ocupação de mão-de-obra. Essa atividade engloba a criação de bovinos, bufalinos, ovinos, caprinos e suínos. Autazes é o terceiro maior produtor de gado do Estado do Amazonas. Estão cadastrados na Associação dos Pecuáristas de Autazes 417 produtores<sup>100</sup>. Segundo dados do IBGE, Autazes possui a maior produção de leite de búfala do Brasil, com 1,7 milhões de litros de leite produzidos em 2006<sup>101</sup>.

---

<sup>97</sup> IBGE @CIDADES. Autazes. Disponível em: [www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1). Acesso em 7 de outubro de 2009.

<sup>98</sup> IBGE @CIDADES. Autazes. Disponível em: [www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1). Acesso em 7 de outubro de 2009.

<sup>99</sup> ONU – Organização das Nações Unidas. Novo Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, Brasília, 2002.

<sup>100</sup> Sítio web oficial do município de Autazes. Disponível em: [www.autazes.kit.net/Economia.htm](http://www.autazes.kit.net/Economia.htm). Acesso em 7 de outubro de 2009.

<sup>101</sup> Censo Agropecuário de 2006 do IBGE.

Conhecida como terra do leite e sede da “Festa do Leite”, que ocorre geralmente no mês de novembro, Autazes se destaca na criação de gado leiteiro e na fabricação de queijos. O financiamento do Banco do Brasil, de cerca de R\$ 2 milhões para a construção de uma fábrica de laticínios na comunidade de Novo Céu, inicialmente prevista para 2009, é um exemplo do desenvolvimento dessa atividade no município.

Um aspecto central na economia de Autazes refere-se aos repasses públicos do governo federal e à participação da servidoria pública na renda da cidade. Existem cerca de 1250 aposentados, 400 servidores e cerca de 2800 beneficiários do programa Bolsa Família; além de beneficiários de outros repasses sociais, como o programa auxílio-doença<sup>102</sup>. Dados de 2005 indicam que a folha de pagamento mensal da prefeitura era de cerca de R\$ 800 mil e que os repasses da União e do Estado chegavam a quase R\$ 1,5 milhão mensais<sup>103</sup>.

Os recursos públicos federais, estaduais e municipais representam a principal fonte de renda para os munícipes de Autazes, de acordo com os seus moradores e autoridades locais; conseqüentemente, isso afeta substancialmente a circulação de dinheiro no município. O atraso no pagamento dos salários dos servidores municipais pode afetar significativamente o comércio local - assim como a recente demissão de cerca de 20% dos funcionários públicos municipais, ocorrida no ano de 2009, foi apontada pelos comerciantes locais como uma das causas de queda nas vendas.

A agricultura e a pesca artesanal oferecem uma contribuição menor para a economia local. A agricultura se baseia principalmente nos cultivos de mandioca, milho, feijão, cupuaçu e banana, que ocorrem praticamente durante todo o ano. Já a pesca possui certa sazonalidade, variando de acordo com as duas estações do ano.

A avicultura e a hortifruticultura são atividades pouco desenvolvidas no município, voltadas tipicamente para o consumo doméstico. As atividades extrativistas são pouco representativas no cenário econômico do município<sup>104</sup>.

---

<sup>102</sup> Dados coletados junto à prefeitura de Autazes na pesquisa de campo.

<sup>103</sup> Sítio web oficial do município de Autazes. Disponível em: [www.autazes.kit.net/Economia.htm](http://www.autazes.kit.net/Economia.htm). Acesso em 7 de outubro de 2009.

<sup>104</sup> Biblioteca Virtual do Amazonas. Autazes. Disponível em: [www.bv.am.gov.br/portal/conteudo/municipios/autazes.php](http://www.bv.am.gov.br/portal/conteudo/municipios/autazes.php). Acesso em 7 de outubro de 2009.

Dentre elas destacam-se a coleta de castanha do Brasil; a extração de seiva das seringueiras, voltada para a produção de borracha; e o corte de árvores nobres – atividade esta, em geral, ilegal, voltada para o comércio de madeiras como o louro, o cedro, a andiroba e a itaúba.

O setor secundário se caracteriza por indústrias de beneficiamento de madeira e borracha, assim como pela produção de tijolos, gelo, mobiliário, construção naval e produtos alimentícios. Já o setor terciário se concentra no comércio varejista e atacadista, cobrindo desde gêneros alimentícios até material de construção, além de serviços como oficina mecânica, borracharia, oficinas de refrigeração, setor da construção civil, cabeleireiros, costureiras, fotógrafos e serviços de hotelaria, dentre outros. Os vários estabelecimentos comerciais da sede do município são responsáveis, também, pela circulação de recursos na cidade.<sup>105</sup>

### **5.1.2 A Ausência de Serviços Financeiros até 2002**

Até 2002, a ausência de serviços bancários em Autazes gerava dificuldades e transtornos diversos para a população, assim como entraves para o crescimento econômico do município. Serão descritas, a seguir, as principais dificuldades identificadas, assim como algumas evidências que parecem limitar o crescimento econômico local. Esta seção será finalizada com o relato de um caso da comunidade de Novo Céu, a maior comunidade rural do município, que recebeu, por um pequeno período de tempo, a presença de um CB em seu território.

#### **Dificuldades para a população**

Antes da criação do Banco Postal, as pessoas precisavam viajar até Manaus para utilizar qualquer tipo de serviço bancário, visto a sua inexistência na capital do município. Além do tempo gasto, o custo dessas viagens era relativamente alto para a população. Por exemplo, ir e voltar até Manaus custava R\$ 38,00. Outra opção era pedir favores para conhecidos ou ainda pagar um intermediário para realizar essas transações bancárias. Um exemplo dos transtornos causados pela ausência de serviços bancários na cidade pode ser percebido por meio do relato a respeito da

---

<sup>105</sup> Biblioteca Virtual do Amazonas. Autazes. Disponível em: [www.bv.am.gov.br/portal/conteudo/municipios/autazes.php](http://www.bv.am.gov.br/portal/conteudo/municipios/autazes.php). Acesso em 7 de outubro 2009.

logística necessária para realizar os pagamentos dos funcionários municipais. Essa operação custava para a prefeitura cerca de R\$ 3 mil, necessários à logística com o objetivo de fretar um avião para retirar o dinheiro em Manaus e garantir a segurança.

Os serviços mais utilizados pela população, naquele momento, eram representados pelo pagamento de boletos, saques e depósitos. Repasses sociais, como as aposentadorias e o programa federal “auxílio-doença”, já eram recebidos por grande parte dos beneficiários na agência dos Correios em Autazes.

### **Limitações para o crescimento econômico**

Como essas viagens eram necessárias, as pessoas aproveitavam a oportunidade para fazer suas compras em Manaus, tendo em vista os melhores preços na capital do Estado; ou ainda contratavam intermediários ou conhecidos para fazerem esses serviços. Outro fator que servia de incentivo para as pessoas realizarem suas compras em Manaus era devido à segurança, pois a possibilidade de ocorrência de assaltos nos dias de pagamento era algo que preocupava a população, quando muitos voltavam da capital com dinheiro.

Como as pessoas gastavam seus salários em Manaus, o dinheiro em circulação em Autazes era menor e o comércio local se via prejudicado. Essa barreira para o crescimento econômico local foi relatada com frequência pela maioria dos entrevistados. Assim, devido ao pequeno volume de dinheiro em circulação na cidade, o desenvolvimento do comércio local apresentava grandes limitações.

A aceleração do desenvolvimento econômico em Autazes nos últimos anos foi descrita pelos entrevistados. Segundo eles, esse desenvolvimento foi notado principalmente na área urbana de Autazes e nas comunidades maiores, como Novo Céu e Sampaio.

Atualmente, as cerca de 40 comunidades do município ainda não possuem acesso aos serviços bancários. Então, para realizarem o pagamento de contas, o recebimento de benefícios sociais, saques e etc., os habitantes têm de se deslocar da comunidade rural até a zona urbana da cidade. Assim, têm de enfrentar trajetos muitas vezes demorados e custosos.

O fenômeno anteriormente descrito, de concentração da renda do município de Autazes na cidade de Manaus, encontra-se atualmente resolvido. Porém, o

desafio atual refere-se à continuidade no processo de disponibilização de acesso financeiro no interior do município, visando atender a população rural.

### **Novo Céu**

As dificuldades descritas anteriormente em relação à cidade de Autazes até 2002, devido à ausência de serviços financeiros, atualmente podem ser comparadas àquelas vividas pelas comunidades rurais, pois somente a primeira possui os tais serviços através de uma rede de CBs. Nas demais comunidades que compõem o município, não existem ainda serviços bancários disponíveis.

A comunidade de Novo Céu, a maior do município de Autazes, é um exemplo peculiar para se analisar o fenômeno da ausência de serviços financeiros na região. Os moradores de Novo Céu necessitam se deslocar até a zona urbana para pagarem suas contas e, assim, acabam realizando suas compras na cidade de Autazes, pois a oferta abundante de mercadorias propicia a diminuição dos preços. A viagem de ida e volta para Autazes custa cerca de R\$ 20,00 e dura aproximadamente quarenta minutos de barco, na época das cheias dos rios, quando o trajeto é reduzido. Outra opção disponível é contratar um intermediário, que cobra entre R\$ 10,00 e R\$ 20,00 para realizar tarefas financeiras como o pagamento de contas, saques e depósitos em Autazes.

As dificuldades descritas acima são muito semelhantes àquelas enfrentadas pelos moradores de Autazes até a instalação do primeiro CB. Os comerciantes de Novo Céu reclamam que o dinheiro é gasto em Autazes, ocasionando, com isso, um obstáculo para o desenvolvimento do comércio local.

Até pouco tempo atrás, existia um CB na comunidade, porém ele foi fechado quando foram trocados os donos do pequeno mercado que abrigava esse serviço. Os demais comerciantes de Novo Céu afirmaram ter percebido uma redução em suas vendas logo que o CB foi desativado. Moradores acreditam que o fato de os serviços financeiros não serem mais oferecidos na comunidade tem gerado prejuízos para o comércio e dificuldades para toda a população.

#### **5.1.3 O Contexto Financeiro Atual**

A disponibilização do acesso financeiro em Autazes, a partir de 2002, alterou profundamente a realidade socioeconômica do município. Nesse contexto, a

implementação de CBs na cidade teve um papel central. Os CBs são responsáveis pela intermediação de negócios entre os bancos e os clientes, representando canais de oferta de serviços financeiros em estabelecimentos de varejo. Os CBs são formados por supermercados, farmácias, casas lotéricas, etc., fazendo uso intensivo de TICs. Em geral, eles oferecem serviços bancários direcionados à população pobre, realizando transações de pequeno valor.

O principal interesse desta pesquisa em investigar o papel desempenhado pelos CBs deve-se aos seguintes fatores:

a) compreender as formas de mediação tecnológica que a população utiliza para realizar os serviços microfinanceiros (suas dificuldades e facilidades de uso);

b) analisar os potenciais usos alternativos da rede de CBs para a oferta de programas de EAD para microempresários;

c) identificar dinâmicas entre as esferas local e global em relação aos serviços prestados pelos CBs, assim como localizar potenciais tensões entre os atores sociais envolvidos.

Na cidade de Autazes, em julho de 2009, cinco estabelecimentos atuavam como CBs. O Banco Bradesco, que atua na região, oferece seus serviços por meio das marcas Banco Expresso e Banco Postal. Já o Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal realizam suas operações por meio da Lotérica da cidade.

O Banco Postal é a marca por meio da qual o Banco Bradesco oferece os seus produtos e serviços em quase todos os municípios brasileiros, em parceria com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). A rede do Banco Postal, até abril de 2009, era formada por 5.972 agências e havia efetuado no mês 14 milhões de transações bancárias.<sup>106</sup> A primeira agência do Banco Postal inaugurada no Brasil instalou-se em Autazes, no ano de 2002.

O Banco Expresso é uma marca criada pelo Banco Bradesco para oferecer os seus serviços nos estabelecimentos comerciais que atuam como CBs. Em Autazes, três empreendimentos comerciais fazem parte da rede do Banco Expresso, sendo eles o Supermercado Leida, o Supermercado Eloísa e a WR Confecções. Um dos

---

<sup>106</sup> CIAB Febraban, 2009. *Banco não se abala*. Disponível em: [www.ciab.org.br/ciab2009/pts/anexos/Revistas/2009/23%20Junho%202009.pdf](http://www.ciab.org.br/ciab2009/pts/anexos/Revistas/2009/23%20Junho%202009.pdf). Acesso em 7 de outubro de 2009.

benefícios esperados pelos donos dos estabelecimentos na implementação dos serviços bancários é que esses serviços possam aumentar o movimento dos seus negócios e, conseqüentemente, aumentar potencialmente de vendas. Os usuários e os proprietários desses estabelecimentos comerciais deram grande destaque para os frequentes problemas tecnológicos enfrentados. A plataforma tecnológica é composta por duas pequenas máquinas que fazem a conexão com o banco, via Internet, e com as companhias de telefonia celular e fixa, que prestam os serviços de conexão de acesso à Internet. Os problemas enfrentados decorrem, basicamente, de falhas na conexão e do congestionamento do sistema. As falhas na conexão ocorrem porque a rede de telefonia da cidade é instável, assim como as conexões com a Internet. Já em dias de pagamento de aposentadorias e de benefícios do governo, a demanda pelas transações bancárias é tão grande que sobrecarrega a rede e faz com o que sistema fique fora do ar. Por conta desses problemas tecnológicos, algumas pessoas evitam o uso dos CBs.

A lotérica Auta Sorte atua como CB da Caixa Econômica Federal e do Banco do Brasil. Pela Caixa Econômica Federal são realizados saques, depósitos e pagamentos, mas a principal atividade da lotérica como CB consiste no pagamento de benefícios do governo, como aposentadorias e Bolsa Família.

O Banco Bradesco instalou em 2007 uma agência bancária na cidade, em função do rápido crescimento de volumes financeiros transacionados no município. Os principais serviços prestados pela agência consistem nos financiamentos de veículos e motos, no suporte às atividades rurais, na realização de empréstimos consignados e empréstimos pessoais para autônomos. A agência bancária também realizou uma grande campanha com a finalidade de inserir o cartão de crédito no comércio da cidade. Inicialmente enfrentou algumas barreiras, principalmente relacionadas ao receio da população em relação aos serviços oferecidos e à insegurança em relação às taxas cobradas. O comércio da cidade via no cartão de crédito uma forma de garantia de recebimento e uma forma de substituição de seus sistemas de crediário. A campanha teve relativo sucesso, mas ainda hoje o cartão de crédito não é muito utilizado na cidade, apesar do número de usuários crescer a cada dia.

## Panorama dos principais serviços financeiros em Autazes

O desenvolvimento da cidade, que em parte decorreu da expansão da oferta dos serviços financeiros, é perceptível para grande parte dos entrevistados. Além disso, dados do IBGE apontam que o PIB do setor de serviços em Autazes cresceu 90% entre 2002 e 2006, enquanto o do setor industrial cresceu 87% e o setor agropecuário expandiu-se em 25%.

Os principais serviços de créditos locais são oferecidos pela agência do Banco Bradesco, pelos crediários de algumas lojas e por uma financeira localizada na cidade. O sistema de crédito em Autazes é baseado, em sua grande maioria, no sistema de empréstimos consignados. Empréstimos consignados são empréstimos nos quais os débitos das parcelas são realizados diretamente na folha de pagamento do salário do cliente. Desse modo, o risco é baixo para o provedor de recursos. A grande representatividade dos empréstimos consignados no sistema creditício da cidade deve-se ao elevado número de servidores públicos e beneficiários de transferências sociais. Os crediários das lojas realizam quase a totalidade de seus empréstimos de forma consignada, enquanto a financeira realiza exclusivamente essa modalidade de crédito. Os empréstimos na agência do banco na cidade também são que quase exclusivamente realizados nesta mesma modalidade.

O montante total do comprometimento da renda de cada cidadão para o pagamento de parcelas de crédito consignado não pode, por lei<sup>107</sup>, ser maior do que 30% da renda total do beneficiário. Porém em Autazes, assim como em muitos outros municípios brasileiros<sup>108</sup>, essa lei não é cumprida. Cada empréstimo possui um limite máximo de 30% da renda a consignar, mas o acúmulo de empréstimos contraídos em diferentes agentes financeiros faz com que o limite de 30% seja facilmente ultrapassado. Assim, dependendo do número de empréstimos contraídos, as pessoas chegam a comprometer 90% de sua renda.

---

<sup>107</sup> O § 5º do Art. 1º da Lei nº 10.953, de 27 de setembro de 2004, dispõe que “os descontos e as retenções mencionados no caput deste artigo não poderão ultrapassar o limite de 30% do valor dos benefícios.”

<sup>108</sup> Informação disponível em: [www.jmonline.com.br/novo/?noticias.1,GERAL.26344](http://www.jmonline.com.br/novo/?noticias.1,GERAL.26344); [www.jornaloimparcial.com.br/?p=11870](http://www.jornaloimparcial.com.br/?p=11870) e [www.iparaiba.com.br/noticias.104237.3.governo+suspende+novos+emprestimos+consignados+a+servidores.html](http://www.iparaiba.com.br/noticias.104237.3.governo+suspende+novos+emprestimos+consignados+a+servidores.html). Acesso em 17 de outubro de 2009.

Essa situação prejudica, principalmente, os aposentados, que são facilmente enganados pelas facilidades representadas pelo acesso ao crédito. Além disso, notou-se, muitas vezes, que existe um repasse dos empréstimos contraídos, para familiares ou amigos. Tendo isso em vista, vários aposentados que consignaram quase toda a sua renda proveniente da aposentadoria recebem, ao final do mês, quantias líquidas ínfimas, não possuindo recursos suficientes para o próprio sustento.

### **Microcrédito**

O conceito de microfinanças remete à prestação de serviços financeiros adequados e sustentáveis para a população de baixa renda, tradicionalmente excluídas do sistema financeiro tradicional (RHYNE e OTERO, 1994). Já a atividade de microcrédito é definida como aquela que, no contexto das microfinanças, dedica-se a prestar esses serviços exclusivamente a pessoas físicas e jurídicas de pequeno porte. O Microcrédito Produtivo Orientado (MPO) é definido como o crédito concedido para o atendimento das necessidades financeiras de pessoas físicas e jurídicas empreendedoras de atividades produtivas de pequeno porte (SOARES; MELO SOBRINHO, 2008).

A prática do microcrédito tendo em vista a definição de MPO praticamente inexistente em Autazes. No entanto, pode-se encontrar formas alternativas de serviços de microcrédito. A demanda por microcrédito é latente, mas ainda não foi implementado na cidade um sistema que consiga fomentar o microcrédito de forma perene. O que foi verificado na cidade é o financiamento de atividades agrícolas, comerciais e industriais por entidades privadas e órgãos públicos. Os empréstimos e financiamentos de pequenos empreendimentos são feitos pelos bancos comerciais, pela AFEAM e pelo PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), mas não seguem integralmente as características do programa de MPO.

Os bancos comerciais financiam microempresários na cidade por meio de seus programas de crédito regular. Uma das modalidades de empréstimo dos bancos comerciais que é usada por microempresários é representada pelos empréstimos para capital de giro. Porém os juros cobrados nessa modalidade são altos, de cerca de 5% ao mês. Além dos empréstimos para capital de giro, também foi observado que alguns microempresários têm de recorrer ao empréstimo para

pessoa física para financiar suas atividades, pois, muitas vezes, esse empréstimo é a única maneira acessível de obtenção de crédito. Assim como no empréstimo para capital de giro, os juros cobrados para o crédito pessoal são elevados. Isto é justificado, por funcionários das instituições financeiras, pelo fato de os microempresários não possuírem bens para garantir suas operações de crédito, assim como, também, pela informalidade de seus negócios, como a falta de documentos.

Outro programa governamental de destaque no Estado do Amazonas, que também concede crédito em Autazes, é a AFEAM. Durante as entrevistas na Feira Municipal de Autazes, tomou-se conhecimento desse programa do governo do Estado, já que a maioria dos feirantes entrevistados possui empréstimos por meio desse programa. Durante o período de realização desse primeiro estudo exploratório, funcionários da AFEAM visitaram o município para recolher as novas demandas para microcrédito, visando avaliar as demandas e o perfil dos microempresários, assim como capacitar as pessoas selecionadas pelo programa, em um curso de educação financeira e empreendedorismo. A AFEAM é uma instituição financeira não bancária cuja missão é concorrer para o desenvolvimento socioeconômico do Estado do Amazonas, por meio de ações de apoio técnico e creditício que propiciem a geração de emprego, renda e a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos do Estado. Os beneficiários são micro e pequenas empresas dos segmentos industrial, comercial e de serviços. Porém não são financiadas pessoas que queiram iniciar um novo negócio. Somente quem já está no ramo há pelo menos um ano tem acesso ao crédito.

Os juros cobrados pela AFEAM variam de 7% a 10% ao ano, com bônus de adimplência de 25% sobre os encargos. Apesar dessa taxa de juros relativamente baixa, a inadimplência é muito alta (cerca de 37%). O programa contempla atualmente um módulo de educação financeira, que é um pré-requisito para todos aqueles que forem contemplados com o financiamento. Os microempresários recebem uma capacitação do SEBRAE. Nessa aula são abordados temas como empreendedorismo, relacionamento com fornecedores, clientes, concorrência, marketing e publicidade.

Já o PRONAF é um programa do governo que se destina ao apoio financeiro das atividades agropecuárias e não agropecuárias, exploradas mediante emprego direto da força de trabalho do produtor rural e de sua família. O crédito desse

programa pode ser utilizado para custeio, financiamentos, investimentos e capital de giro. Os demandantes por crédito são divididos em quatro grupos de acordo com a sua atividade, a sua ocupação e a finalidade do empréstimo. De acordo com seu grupo, são definidas as condições do empréstimo. Os juros variam de 1% a 4% ao ano, com bônus de adimplência.

### **Percepção da população em relação aos serviços bancários**

O Banco Bradesco possui uma imagem negativa perante a população, demonstrada pelas seguintes afirmações coletadas em Autazes: "O banco é igual a crédito de celular, não pára dinheiro na conta"; "No banco o dinheiro some da conta em dois dias"; "É uma roubalheira"; "Em dois dias o banco comeu R\$ 57,00 do meu dinheiro devido a taxas de cheque especial e cartão, mas eu não uso nenhum dos dois"; e "Uso o banco igual pronto-socorro, só porque não tem alternativa".

A aversão ao banco se estende por boa parte dos entrevistados. Muitos afirmam que o banco, por ser tão grande e "forte", sempre consegue tirar vantagens das pessoas. Interessante notar, também, que algumas pessoas acreditam que os bancos públicos têm interesses mais justos na prestação de serviços e, portanto, são instituições que atendem melhor as necessidades da população.

Esse grande receio da população em relação ao banco parece ser devido, em parte, a experiências pessoais ou relatos de conhecidos que se dizem prejudicados pelo banco e, em parte, à falta de informações sobre os direitos e deveres das partes. As pessoas, em geral, não entendem como funcionam as taxas cobradas pelos serviços bancários, os juros sobre empréstimos, etc..

O uso de cartão é um exemplo desse receio da população. Muitos afirmaram não usar o cartão por terem medo de ser explorados. Alguns chegam a afirmar que há má fé do banco, que fornece vários cartões desnecessariamente, principalmente para os aposentados. Um comerciante afirmou que a venda de cartões passou a ser uma atividade comercial lucrativa do banco em Autazes.

Por fim, a *falta de educação financeira* parece ser um fator crítico que ajuda a reforçar essa visão das pessoas em relação ao banco e às outras instituições financeiras - pois elas se sentem impotentes e ignorantes acerca do que as instituições financeiras estão fazendo com o dinheiro delas.

## **Interesses públicos e privados envolvidos no acesso aos serviços financeiros**

O acesso da população de Autazes aos serviços bancários e microfinanceiros foi estimulado por agentes cujos interesses são claramente distintos. Por um lado, nota-se a presença da iniciativa privada, que busca aumentar seus lucros através de uma base maior e mais diversificada de clientes. Por outro lado, encontram-se as organizações públicas, que procuram criar programas e ações para a população pobre por meio de iniciativas que possibilitem o acesso a serviços microfinanceiros, gerando novas oportunidades econômicas para o município.

O Banco Bradesco expandiu as suas atividades na cidade por meio de seus CBs e, posteriormente, por meio da instalação de uma agência. Dessa forma, atingiu um mercado incipiente, ainda pouco explorado por outras instituições financeiras no Brasil. Já os interesses públicos pretendem propiciar um aumento no bem-estar da população do município por meio do desenvolvimento econômico, gerado pela disponibilização de formas de acesso aos serviços bancários e financeiros. Assim, se por um lado o banco privado beneficia-se com a ampliação de sua base de clientes, ao incluir o segmento representado pela população pobre, por outro lado a situação econômica do município de Autazes beneficia-se, de forma geral, dos serviços financeiros oferecidos na cidade, principalmente, pela rede de CBs, como foi citado ao longo do texto.

Porém, se essas ações contribuem para o desenvolvimento econômico do município, vale salientar que elas não estão apoiadas em interesses convergentes. Existe uma clara demarcação entre os interesses representados pelas esferas públicas e privadas. Essa dissonância de interesses fica evidenciada, por exemplo, na disponibilização de programas de microcrédito. Apesar de ser, reconhecidamente, um importante instrumento de desenvolvimento econômico, o microcrédito não é um produto que desperte interesse da agência bancária local, na forma como é previsto pelo MPO. O banco procura concentrar seus esforços, principalmente, nos produtos de maior rentabilidade e menor risco, como é o caso do crédito consignado para aposentados e funcionários públicos.

Já alguns órgãos públicos parecem pretender gerar benefícios mais amplos para a população, por meio da oferta de microcrédito para microempresários e pequenos produtores. Por meio de programas como a AFEAM e o PRONAF, o

governo do Estado oferece microcrédito a juros baixos (em comparação com os juros de mercado), pretendendo com isto fomentar o crescimento da produção e do comércio local, gerando desenvolvimento para o município. No entanto, também esses programas públicos merecem uma revisão, pois a AFEAM parece atender somente de forma incipiente as necessidades da população em relação ao fomento aos microempresários; assim como carece de oferecer, com regularidade e em regiões rurais, programas educacionais de suporte a esses últimos.

O entendimento da dinâmica entre os interesses públicos e privados é relevante para a compreensão do contexto no qual a prestação de serviços financeiros está inserida no município de Autazes. Essa dinâmica produz resultados repletos de antagonismos sociais. Se por um lado o acesso da população aos serviços financeiros possibilitou um aumento na atividade econômica do município, por outro lado gerou, também, um aumento no endividamento das microempresas e dos indivíduos. A ausência de programas sustentáveis de microcrédito, pautados na transferência de conhecimentos como, por exemplo, por meio de programas de educação financeira, e no apoio às práticas de autogestão assistidas, são desafios importantes que merecem uma profunda reflexão nas ações e programas futuros.

#### **5.1.4 Conclusão**

A instalação dos CBs e a consolidação de um sistema financeiro na cidade de Autazes transformou-a significativamente desde 2002. A percepção do elevado desenvolvimento econômico em alguns setores da economia ocorreu de forma tão nítida que está presente em dezenas de relatos da população, que creditam o crescimento da cidade à oferta de serviços financeiros dentro do município.

Interessante destacar a situação do vilarejo de Novo Céu. Hoje, a comunidade de Novo Céu pode ser comparada à cidade de Autazes antes da instalação do primeiro CB. A mesma migração de recursos financeiros, que antes saía da cidade de Autazes para Manaus, ocorre, atualmente, entre a comunidade de Novo Céu e a cidade de Autazes. Deve-se ressaltar, também, que os habitantes de Novo Céu percebem como causa do baixo desenvolvimento econômico da comunidade a falta de um estabelecimento para realizar transações financeiras locais.

Outro ponto abordado pela investigação do estudo exploratório 1 foi a identificação de programas e de práticas de microcrédito como elementos impulsionadores de atividades de microempresários locais. As organizações públicas, por meio de seus programas de fomento, apareceram como as maiores provedoras dessas práticas. A participação do setor privado ocorre somente de forma indireta, pois os canais formais de crédito consignado para aposentados e para funcionários públicos acabam, muitas vezes, sendo um instrumento informal de financiamento para o microempresário.

Além disso, a pesquisa identificou as relações entre os atores envolvidos no processo de disponibilização de acesso financeiro local. Verificaram-se diversos receios da população em relação às práticas atuais da agência bancária local, creditados, principalmente, à falta de informação e transparência em relação às taxas cobradas, aos custos envolvidos, etc.. Nesse sentido, *programas de educação financeira para a população poderão trazer benefícios para todos os envolvidos*. Outro fenômeno que se destacou na investigação foi a disparidade de interesses por parte dos agentes privados e públicos no sistema financeiro de Autazes.

O estudo exploratório 1 possibilitou constituir um conhecimento profundo do contexto local, dos atores sociais envolvidos e dos principais elementos da investigação desta tese. Foi possível, por exemplo, compreender as consequências decorrentes da disponibilização de serviços financeiros e de fomento aos microempresários. Foram identificadas tensões entre as esferas local e global, como, por exemplo, a ausência de políticas inclusivas e abrangentes de microcrédito e o endividamento da população devido à falta de programas de educação financeira. Nesses dois exemplos, as ações e os programas locais de microcrédito apresentam disparidades pelo fato de terem sido elaborados fora do contexto local, sem a participação dos grupos sociais interessados.

Foi possível compreender como o desenvolvimento econômico observado trouxe bem-estar para a população, concomitantemente ao reforço de mecanismos de exclusão social e concentração econômica. Esses resultados emergiram através de evidências representadas:

a) pela falta generalizada de informações para apoiar os microempresários em relação aos serviços financeiros;

b) pela ausência de programas de educação financeira que possam orientar a população e os microempresários em suas atividades relacionadas aos serviços microfinanceiros.

Essas informações, obtidas no estudo exploratório 1, ajudaram a preparar um novo ciclo de investigações para aprofundar novos estudos, tendo em vista a compreensão dos fenômenos tratados pelas questões de pesquisa.

## 5.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO 2<sup>109</sup>

Esta seção irá descrever o estudo exploratório 2, concentrando-se em aprofundar os resultados obtidos no estudo exploratório 1. O eixo principal desta seção é constituído por um conjunto de análises baseadas nas entrevistas realizadas. Ao final, será apresentada uma síntese da seção, que procurará destacar os resultados obtidos, articulando-os com os conceitos de desenvolvimento local (AROCENA, 1999) e de expansão das capacidades individuais dos atores (SEN, 1999). Esse debate aponta para a necessidade de se realizar uma articulação entre as esferas local e global, sublinhando o papel desempenhado pelo ator local. Nesse processo, o desenvolvimento das capacidades individuais dos atores locais tem uma função central para o atingimento desse objetivo.

### 5.2.1 Introdução

Este segundo estudo exploratório, realizado em dezembro de 2009, procurou aprofundar a compreensão das transformações socioeconômicas identificadas no estudo exploratório 1, associadas à implantação de serviços financeiros a partir de 2002. O propósito específico dessa nova investigação foi o de *aprofundar a compreensão das diferentes tensões entre as esferas local e global*, que afetam os fenômenos socioeconômicos no município de Autazes. Novas questões de pesquisa foram formuladas pretendendo atingir esse objetivo, assim como refinar o quadro teórico com novas contribuições empíricas. O *contexto local* surgiu, novamente, como um importante vetor necessário para ancorar o fomento às atividades

---

<sup>109</sup> A pesquisa empírica e as análises das entrevistas do Estudo exploratório 2 foram publicadas no artigo *Financial Inclusion through Correspondents: the Case of Amazonian Autazes*, de autoria de Diniz et al., apresentado no European Group for Organizational Studies (EGOS) – Colloquium, 2010, em Lisboa, Portugal.

socioeconômicas, que são propostas e reguladas por agentes externos ao contexto local. Ao final, o estudo exploratório 2 consolidou a visão de que se *a educação é essencial para superar as tensões e assimetrias socioeconômicas*, como já havia sido identificado no estudo exploratório 1, ela não é suficiente - pois não será qualquer abordagem educacional que poderá resultar em um início do processo de emancipação dos microempresários. Assim, o estudo exploratório 2 consolidou a convicção de que um programa educacional como esse deve estar baseado nos princípios e conceitos inspirados na pedagogia crítica de Paulo Freire (1987).

### 5.2.2 Entrevistas: Análise e Discussão

Procurou-se separar os vinte e quatro entrevistados de acordo com os critérios “localidade” e “grupo social”, conforme a seguinte nomenclatura: “GS” para grupos sociais; “C & I” para comércio e indústria; “ME” para microempresário; “CB” para correspondente bancário; “S” para sindicatos e associações; “PP” para representantes do poder público; “P” para população. A tabulação dos dados das vinte e quatro entrevistas segue abaixo:

Tabela 4 – Localidades e Grupos Sociais

Localidades / Grupo Social	C & I	ME	CB	S	PP	P	Total
Autazes	2	3	4	3	1	2	15
Vila de Novo Céu	3	0	0	0	0	1	4
Outras	0	0	0	0	2	3	5
Total	5	3	4	3	3	6	24

Fonte: Elaborado pelo autor

Para efeito de compreensão, procurou-se segregar os entrevistados de acordo com a suas moradias ou área de atuação de seus negócios, estabelecimentos ou atividades econômicas. A categoria “Outras” refere-se às outras localidades que não a cidade de Autazes ou Novo Céu. Neste critério encontram-se habitantes de pequenos vilarejos circunvizinhos ou da cidade de Manaus.

Procurou-se, também, agrupar as respostas às entrevistas em dois momentos temporais, separados por um evento bem definido: antes e depois da implantação do primeiro CB, em 2002. Ou seja, procurou-se compreender o contexto e as consequências socioeconômicas anteriores e posteriores à disponibilização de serviços financeiros na cidade, de acordo com a interpretação dos atores entrevistados.

Para efeito de análise consideraram-se, também, os depoimentos registrados na vila de Novo Céu como sendo depoimentos da mesma natureza daqueles da cidade de Autazes, antes da disponibilização dos serviços financeiros. A vila de Novo Céu recebeu, por um curto período de tempo, um CB que impulsionou a economia local. Porém, pouco tempo depois, este CB foi desativado. Os depoimentos atuais, sem a presença do CB na vila, se reportam a uma realidade que se ressentia da falta de acesso financeiro local. Como consequência, os seus habitantes tem de se deslocar para a cidade de Autazes para realizar seus recebimentos, pagamentos e compras do mês. Em outras palavras, é uma realidade muito parecida àquela vivida pelos habitantes da cidade de Autazes antes de 2002, anterior à instalação dos CBs.

Por fim, foi criada uma terceira e última seção de análise, visando agrupar as respostas que apontam ou indicam para novas *possibilidades* e *capacidades* necessárias para superar as atuais tensões, que restringem o processo de inclusão financeira.

### **Consequências socioeconômicas da ausência dos serviços financeiros anteriores a 2002**

Nesta seção, foram agrupadas as repostas que tratam, retrospectivamente, das consequências socioeconômicas da ausência de serviços financeiros locais. A tabela a seguir reúne os fatores mais citados pelos respondentes a um conjunto de questões que pode ser resumido como: “Antes da instalação dos serviços financeiros em 2002, como você fazia para receber seu salário/benefício e para pagar as suas contas? Quais eram as principais dificuldades enfrentadas? Como isto afetava a sua vida, o seu negócio ou a vida da cidade?”.

Tabela 5 – Consequências Negativas Anteriores a 2002

<b>Consequências Negativas / GS</b>	<b>C &amp; I</b>	<b>ME</b>	<b>CB</b>	<b>S</b>	<b>PP</b>	<b>P</b>	<b>Total</b>
Acesso difícil (viagem)	2	0	1	0	0	4	7
Custos transacionais	2	0	0	0	1	2	5
Atividade comercial reduzida	3	0	0	0	0	0	3
Interrupção do trabalho	0	0	0	0	0	3	3
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>18</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

### **Acesso difícil (viagem)**

Este fator foi considerado o mais marcante entre os respondentes. Ele refere-se às dificuldades de deslocamento e transporte para o acesso aos serviços financeiros. Até 2002 os habitantes de Autazes tinham de se deslocar até Manaus, ou outro centro mais desenvolvido, como Itacoatiara, para receber seus benefícios, pagar suas contas e realizar qualquer outra operação financeira por meio de um banco ou agente financeiro. Essas viagens, quase sempre realizadas por intermédio de embarcações, demandavam até dois dias por mês, entre ida e volta, para serem realizadas.

era muito difícil pra comunidade inteira; pros comerciantes então! Eles faziam... os comerciantes faziam as suas vendas, eles realizavam as suas vendas e o numerário eles teriam que mandar via barco, que é o transporte na época, num tinha nem a estrada, num era asfaltada, e o meio de transporte utilizado era o barco mesmo...[Paulo, Empregado CB, Autazes]

### **Custos transacionais**

Referem-se aos diversos custos causados pela ausência de acesso local aos serviços financeiros. Assim, por exemplo, temos os custos de transporte e os custos de intermediação do serviço, como a contratação de um procurador informal para realizar as transações de saques, pagamentos e compra de mercadorias em uma outra localidade.

... todos os meses a gente vem pra receber o bolsa família... ..não tá dando pra pagar a passagem, porque só de lá pra cá, pra sair da comunidade pra chegar aqui é 8 reais: a gente paga 16 reais de cada pessoa, vindo e volta da comunidade, R\$ 16 reais! [Rivaldo, População, Autazes]

### **Atividade comercial reduzida**

A ausência de serviços financeiros locais foi descrita pelos entrevistados como geradora de transformações negativas sobre as atividades comerciais locais. Quando a população era obrigada a se deslocar para um centro urbano mais desenvolvido, para retirar seus benefícios ou pagar suas contas, ela aproveitava para realizar as suas compras mensais, pois a oferta de produtos nesses centros urbanos é mais abundante e os preços mais competitivos, comparativamente ao

comércio local. Nesse sentido, a *atividade comercial reduzida* é um fator que se destaca entre os respondentes:

porque hoje a população, os aposentados, pensionistas vão pra Autazes receber essas verbas aí. Coisa que ficava, que circulava aqui. Hoje não, quando vai receber o dinheiro por lá fica mesmo...e no caso de ir pra Autazes não, né?! A nossa grande fatia de dinheiro vai pra lá, né?! Fica lá; eles vão receber e por lá fazem suas compras e aqui a gente fica... [Jeremias, Comércio, Novo Céu]

### **Interrupção do trabalho**

É um fator semelhante aos *custos transacionais*, pois mensalmente os trabalhadores tinham de parar suas atividades por até dois dias, para irem receber seus salários em outra cidade. Pode-se perceber, por meio do depoimento abaixo de habitantes da vila de Novo Céu, como a ausência de serviços financeiros locais afetava o cotidiano da população, ou ainda continua afetando no caso dos moradores desse vilarejo. Nesse caso específico, os alunos ficavam sem aulas durante esses dois dias de paralisação.

sem o banco postal os professores têm que se deslocar de lá até aqui, no município, né?! E parar as aulas, tipo assim: hoje tem aula e já é avisado “amanhã sai o pagamento, então amanhã não vai haver aula”. Os alunos já são avisados, né?! E no outro dia não tem aula, os professores vêm pra receber, já no outro dia tem aula. E esse é o caso do Novo Céu. Porque tem comunidade mais longe que param dois dias as aulas. [Sonia, População, Autazes]

Em relação às diferentes percepções entre os grupos sociais, nota-se que os grupos mais afetados, como o C&I e a P, são aqueles que mais enfatizam as dificuldades vividas antes da disponibilização de serviços financeiros locais. Essa percepção está estreitamente ligada à posição que estes atores ocupam dentro da sociedade - seja pelo fato de essas atividades econômicas afetarem diretamente as suas atividades, como é o caso do C&I, seja pelas consequências ocasionadas para a P, devido à ausência desses serviços, como as viagens, custos de deslocamentos, paralisações de atividades, etc..

## **Consequências socioeconômicas da presença dos serviços financeiros após 2002**

A seguir, serão descritas as consequências socioeconômicas, positivas e negativas, descritas pelos entrevistados em relação à presença dos serviços financeiros após 2002.

### **Consequências positivas**

A tabela a seguir reúne os fatores mais citados pelos respondentes a um conjunto de questões que pode ser resumido como: “Após a instalação dos serviços financeiros em 2002, o que aconteceu com a cidade de Autazes? Você percebe sinais de desenvolvimento e progresso devido à disponibilização desses serviços? O que melhorou, na sua opinião?”. Os resultados compilados das entrevistas possuem elevada convergência em relação à percepção dos entrevistados sobre os sinais de desenvolvimento socioeconômico local, após a disponibilização dos serviços financeiros em Autazes em 2002. As entrevistas revelaram diferentes aspectos relativos à percepção do que representa esse desenvolvimento, como pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 6 – Consequências Positivas

<b>Consequências Positivas / GS</b>	<b>C &amp; I</b>	<b>ME</b>	<b>CB</b>	<b>S</b>	<b>PP</b>	<b>P</b>	<b>Total</b>
Acesso aos serviços financeiros	6	3	9	7	3	2	<b>30</b>
Aquecimento da economia local	3	2	4	2	1	1	<b>13</b>
Novos serviços de infraestrutura	1	1	5	0	0	3	<b>10</b>
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>53</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

### **Acesso aos serviços financeiros**

Esse fator consolida as vantagens reconhecidas pela população em função da disponibilização de acesso a esses serviços, tais como pagar e receber contas, serviços de crédito e investimentos, etc.. O acesso local aos serviços financeiros elimina a necessidade de viagens a outras localidades, como ocorria antes de 2002, assim como o recebimento de benefícios e a realização de pagamentos. Cabe destacar que os benefícios públicos, como as aposentadorias e o programa Bolsa Família, dentre outros, representam, na visão dos entrevistados, importantes fatores de transformação da “nova” economia de Autazes. No entanto, esses benefícios já

existiam antes de 2002 - porém, quando eles começaram a ser pagos dentro da própria localidade, por intermédio da rede de CBs, a percepção de que eles representam um destacado fator no desenvolvimento local ganhou ainda mais relevo para a população. Nesse sentido, o fato do recebimento do benefício ocorrer dentro da própria localidade parece ser mais importante do que o próprio benefício em si, pois isto permite impulsionar a economia local através da geração de empregos, da criação de novas atividades e negócios e da redução dos custos transacionais de deslocamento da população.

...é claro que depois que foi criado o banco postal, cresceu mais. Por quê? Por causa do desenvolvimento do banco, certo? Pagamento dos aposentados, financiamento para os aposentados, né?! Facilitou muito mais depois de 2002 pra cá". [Luis, Representante Sindical, Autazes]

Os grupos sociais também se mostraram bastante homogêneos em suas respostas. Dentre todos, os CBs foram os que mais convergiram a respeito dos benefícios percebidos, como o *aquecimento da economia local* e o *acesso aos serviços financeiros* para a população. Pode-se notar que tanto o C&I quanto a P destacaram os aspectos relacionados ao acesso aos serviços financeiros, aí incluídos o recebimento dos benefícios públicos no local e o aquecimento da economia local. Estas respostas tornaram-se ainda mais claras quando comparadas com a ausência desses serviços antes de 2002 - ou seja, o acesso e o aquecimento da economia são percebidos como um importante valor incorporado ao município após 2002.

### **Aquecimento da economia local**

Este é um fator de destaque apontado pela maioria (13) dos entrevistados.

então no momento em que começou o Banco Postal, o próprio dinheiro do município, começou a circular dentro do próprio município e isso facilitou porque a questão financeira do município crescesse. [Vicente, Prefeitura Municipal, Autazes]

Quase que indistintamente, os diferentes grupos sociais concordaram que a cidade sofreu nítidas mudanças a partir de 2002. Essas mudanças foram percebidas como um aquecimento da economia do município, creditada, majoritariamente, à disponibilização de serviços financeiros na cidade de Autazes. Se por um lado ela trouxe um grande benefício para o comércio local, principalmente para aqueles

comerciantes que se tornaram CBs, esse benefício foi percebido também como uma alavanca para a economia local, que beneficia todos os atores indistintamente.

### **Novos serviços de infraestrutura**

O fator *novos serviços de infraestrutura* reúne os principais serviços para a população que também afetaram o desenvolvimento do município. Uma estrada asfaltada, que faz a ligação entre a capital do Estado com a cidade de Autazes, inaugurada em 24/08/2007, representa um relevante fator de integração socioeconômica entre os municípios. Como consequência, as viagens por rio até Manaus, que duravam cerca de 12 horas, podem ser realizadas, atualmente, por transporte público ou privado em cerca de 3 horas. Destacam-se, também, os serviços de telefonia móvel e o programa do governo federal “Luz para Todos”, que realiza a ampliação da rede elétrica para a população rural.

### **Consequências negativas**

A tabela a seguir reúne os fatores mais citados pelos respondentes a um conjunto de questões que pode ser resumido como: “Quais são os principais problemas decorrentes do uso dos serviços financeiros disponibilizados na cidade de Autazes desde 2002?”.

Tabela 7 – Fatores Posteriores a 2002

<b>Fatores / GS</b>	<b>C &amp; I</b>	<b>ME</b>	<b>CB</b>	<b>S</b>	<b>PP</b>	<b>P</b>	<b>Total</b>
Endividamento	1	1	3	3	0	0	<b>8</b>
Falta de Informações	1	1	2	2	1	1	<b>8</b>
Burocracia	1	0	0	0	0	3	<b>4</b>
Ausência de políticas públicas de crédito	0	0	0	0	1	1	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>22</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

### **Endividamento**

O endividamento é um fator de grande destaque entre os respondentes, que chamou muita atenção durante a pesquisa de campo.

... 90% da nossa população tá pegando empréstimo. Todo mundo. Tá comprometido o salário dos autazesenses. Tá todo mundo com dívida. Depois que chegou o Bradesco aqui e esses correspondentes que também fazem empréstimo, quase que todo mundo se debitou. [Esmeraldo, Comerciante, Autazes]

...Agora o que nos impressiona, assim nos deixa muita dúvida, como leigo, desses assuntos... e aí eu gostaria de ter uma explicação, como é que um velho, um aposentado emprestando do consignado, que já tá dizendo consignado, né?! Consegue pagar juros de atraso? Das suas parcelas? Juros de mora; como se explica isso? [Armando, Representante Sindical, Autazes]

Percebe-se a convergência de, pelo menos, dois problemas relacionados:

a) Primeiro, o agente financeiro privado visa ampliar a sua carteira de crédito com risco reduzido. Assim, faz acordos com agentes públicos, como a prefeitura, para oferecer a modalidade de “empréstimo consignado” aos servidores públicos;

b) Segundo, a oferta abundante de novos recursos financeiros para uma população, até então, desprovida de acesso a esses recursos, acompanhada de uma inadequada estrutura de informações para a população, gerou um enorme endividamento das famílias e de microempresários locais - ou seja, a oferta abundante de recursos e a falta de informações representam conjuntamente um lado perverso do acesso fácil ao crédito.

### **Falta de informações**

A falta de informação é o único fator unânime entre todos os grupos sociais entrevistados (8 citações) nessa categoria. Esse fator revela uma preocupação dos usuários do sistema financeiro em relação à falta de conhecimentos operacionais (conhecimentos instrumentais) e à falta de conhecimentos a respeito das normas e regras do sistema financeiro, aí incluídos os direitos dos cidadãos e dos consumidores.

...hoje precisa ter uma nova visão de desenvolvimento, a visão ainda é muito centralizada e a característica da região norte é diferente do resto desse país; a questão cultural, a falta de informação... [Américo, SEBRAE, Manaus]

Existe um aspecto operacional do serviço que precisa ser melhorado, principalmente por meio da disponibilização de informações sobre o funcionamento desses serviços e por meio da criação de *programas educacionais visando a capacitação e o treinamento*. No entanto, existe, também, uma falta de adequação do programa de microcrédito existente frente às necessidades tangíveis dos microempresários e, conseqüentemente, das possibilidades concretas de eles conseguirem acessar o

crédito e pagá-lo em condições adequadas às suas realidades - como, por exemplo, por meio de garantias adequadas à realidade do microempresário e com taxas de juros compatíveis com sua condição de vida. Essa falta de adequação do serviço de microcrédito à realidade local revela a ausência de programas de crédito e políticas públicas adequadas à realidade local dos microempresários.

### **Burocracia**

Um aspecto revelador da falta de adequação dos serviços financeiros às necessidades locais do microempresário e da população em geral é representado pelo fator burocracia. Assim, por exemplo, alguns respondentes reclamaram das dificuldades em apresentar todos os documentos requeridos pelo serviço, enquanto outros reclamaram da demora na liberação do crédito demandado:

olha, pra nós mesmo, os pescadores, melhoraria suficiente pra gente era se quando a gente fizesse o financiamento, que esse financiamento fosse saísse assim ... em menos prazo, né?! Porque nós estamos com quatro meses com isso aí...[Batista, População, Autazes]

E, por fim, muitos apontaram a dificuldade em ter acesso ao crédito, em função da falta de garantias ou documentos necessários para comprovar a capacidade de pagamento do requerente.

Todas essas dificuldades, citadas pelos respondentes para a obtenção de uma linha de crédito, representam *tensões importantes no nível local* que merecem adequações pelos gestores desses programas de microcrédito. Tensões como essas geram excedentes de recursos financeiros nos programas públicos destinados ao micronegócio, redução no número de participantes dos programas e, por fim, manutenção da exclusão socioeconômica de pessoas pobres:

tem dinheiro sobrando pro setor primário, tem muito dinheiro pro setor primário. Tanto das instituições federais como das instituições estaduais e até, até... ONGs que surgiram; então não vejo falta de dinheiro pra isso, o que tá faltando é exatamente te dizendo: é você pensar no crédito pro setor primário, também em crédito inclusivo. [Anderson, AFEAM, Manaus]

Este importante depoimento, dado por um alto executivo do governo estadual para programas de microcrédito, aponta para o problema e indica uma solução: programas de crédito inclusivos.

### **Ausência de políticas públicas de crédito**

A ausência de políticas públicas de crédito é um sinal bastante claro das *tensões entre as esferas local e global*. Dentro da esfera pública existem programas e políticas criadas com o objetivo de atender às necessidades de fomento aos microempresários; no entanto, tais programas e políticas, concebidos fora da realidade local, sem o entendimento claro das necessidades e capacidades concretas de operacionalizar localmente tais programas, resultam em contradições e tensões como essas descritas anteriormente. Como superar esse desafio? Uma alternativa significa dar voz aos grupos sociais locais nos processos de elaboração e implementação dos programas de microcrédito, por meio do entendimento de suas demandas e necessidades atuais. Esse é um primeiro passo no sentido de *gerar mecanismos para o empoderamento local dos atores*. Além disso, torna-se clara a necessidade de criação de ações de capacitação que permitam a aquisição de conhecimentos instrumentais sobre os serviços oferecidos. Porém, muito mais importante é a *criação de um programa educacional* que permita aos microempresários criar de forma sustentável o seu negócio, em harmonia com os diversos participantes desse processo e respeitando-se as características locais, como, por exemplo, a preservação do meio ambiente e a inclusão de minorias étnicas, de gênero e raça, socialmente discriminadas.

...ainda falta muito para que essa política pública tivesse mais pessoas acessando o crédito porque ele vem junto com uma série de critérios e de condições. Tipo: assistências técnicas adequadas, formular os projetos de produção nas unidades de produtiva familiares... mas pra isso a nossa situação de consciência de gestão, de capacitação de gestão, dos empreendimentos e das suas organizações... Mas na prática, a gente depende de outros agentes, do processo e que num tem esse compromisso...[Armando, Representante Sindical, Autazes]

Apesar da existência da AFEAM e do programa PRONAF, como já foi descrito anteriormente, muitos respondentes ainda se ressentem da ausência de políticas públicas de crédito mais abrangentes e inclusivas, voltadas para o microempresário.

### **5.2.3 As Articulações entre o Local e Global para o Desenvolvimento Local**

Esta seção fará uma pequena digressão em relação às análises dos resultados das entrevistas do estudo exploratório 2, com o objetivo de posicionar o debate sobre as tensões entre as esferas local e global e o tema do

desenvolvimento local. Esse debate subsidiará, mais à frente, a discussão sobre a articulação entre os programas de microcrédito e os programas educacionais.

Nas últimas duas décadas, os processos de globalização, nas suas mais diversas dimensões - cultural, social e econômica - têm gerado impactos significativos no âmbito local das sociedades e territórios (GALLICHIO, 2004 e AROCENA, 2004), principalmente devido aos fluxos de informação da sociedade em rede (CASTELLS, 2010). Bervejillo (1999) destaca a emergência de sistemas globais que prescindem das realidades locais e se desvinculam das determinações dos territórios. Por outro lado, percebe-se uma reafirmação da territorialidade como um elemento decisivo para o desenvolvimento de países e regiões. Ainda segundo Bervejillo (1999): “os territórios aparecem questionados e reafirmados como âmbitos e sujeitos do desenvolvimento”.

Segundo Zozaya (2006), todos os estudiosos do tema de desenvolvimento local concordam que o “enclave territorial” é uma condição para se pensar a perspectiva local. Os limites do território podem ser compreendidos por meio do conceito de *proximidade*. Nesse caso, mais do que considerar territórios definidos *a priori*, dentro de determinados limites físicos ou geográficos, deve-se considerar que eles são o produto de uma *construção social*. Assim, o local é constituído por uma “densidade de *poder* social projetada em espaços de comunicação, histórias, identidades e horizontes compartilhados” (ZOZAYA, 2006, p.198).

Castells (2002) também destaca a importância da integração de identidades coletivas dos atores sociais que ocupam o espaço na cidade, não somente em termos materiais, mas também em termos simbólicos. Segundo ele, a “democracia da proximidade” constitui-se em uma oportunidade de coesão social e de integração cultural oposta às dinâmicas de fragmentação social caracterizadas pelo fenômeno da globalização.

Segundo Arocena (1999), existem, pelo menos, três abordagens possíveis dentro dos estudos de desenvolvimento local que tratam desse assunto:

a) aquelas que afirmam o caráter determinante do global sobre o local, enfatizando os processos de “desterritorialização”. Nessa abordagem o local é subordinado às dinâmicas globais, que produzem um modelo de integração uniformizadora, característico das sociedades pós-industriais. A sociedade se

globaliza em sua dimensão instrumental, esvaziando a possibilidade dos atores locais serem protagonistas nos processos de constituição de suas identidades;

b) outras que postulam o local como alternativa aos males da globalização. O desenvolvimento local é visto como uma política compensatória, como uma reação às dinâmicas globais;

c) uma terceira via que destaca a *articulação local-global*, dentro de uma dinâmica complexa da sociedade contemporânea. Muito além das tendências uniformizadoras da racionalidade instrumental da abordagem acima, o desafio, aqui, consiste em pensar a sociedade em termos de *tensão e diversidade*, recuperando, assim, os processos identitários. Tal articulação parte da noção central de território e de ator local.

Segundo Gallicchio (2004: 8),

o desenvolvimento local consiste no crescimento a partir de um ponto de vista endógeno e, também, pela obtenção de recursos externos, exógenos (investimentos, recursos humanos, recursos econômicos)... O desafio, então, está voltado para a capacidade dos atores em utilizar os recursos que se relacionam com o âmbito territorial, para melhorar a vida de seus habitantes.

Alguns teóricos do desenvolvimento local (GALLICHIO, 2004; BERVEJILLO, 1999; AROCENA, 1999 e 2004; BOISIER, 2005; BALODANO, 1997; CASANOVA, 2004) destacam a importância da articulação entre essas duas instâncias (local e global), tendo em vista as restrições e potencialidades dos territórios concretos *vis-à-vis* às determinações globais. A importância e a medida de tal articulação irão variar de acordo com as características e especificidades de cada território. Assim, dependendo do nível de articulação entre as capacidades endógenas dos territórios com a dinâmica global, poderão ser obtidos diferentes graus de integração dos cidadãos locais ou, ao contrário, de “fragmentação e exclusão social” (GALLICHIO, 2004). Nesse sentido, a maximização das *capacidades* dos diferentes atores sociais torna-se um fator de destaque dentro da dinâmica entre o local e o global. Segundo Arocena (2004), uma das chaves para se pensar o desenvolvimento local, dentro do contexto da globalização, está apoiada na noção de ator local, que se constitui como agente do desenvolvimento local. Ou seja, ao invés de estar subordinado a uma dinâmica exógena que “produz a desarticulação do tecido social da sociedade local” (AROCENA, 2004: 6), o ator-agente do desenvolvimento local fará a articulação das iniciativas de desenvolvimento voltadas para o interesse local, adaptando as

tecnologias disponíveis às características dos sistemas locais de produção. O papel das políticas de formação também deve ocupar um lugar central nesse processo, segundo Arocena (2004), Gallichio (2004) e Zozaya (2006).

Segundo Arocena (2004), deve existir uma relação dialógica entre o ator local e o sistema, constituída na noção de projeto. Ou seja, os atores locais devem ser capazes de constituir propostas concretas de desenvolvimento local em consonância com os interesses da comunidade, em permanente interação com a lógica do sistema global.

Uma capacidade de cooperação e negociação entre os atores do desenvolvimento é destacada por Zozaya (2006). A cooperação e a negociação entre os diferentes níveis institucionais (locais, regionais, nacionais e internacionais), assim como entre o setor público e privado, é central no processo de viabilização do desenvolvimento local. A noção de agência, individual e coletiva, no desenvolvimento, é um ponto relevante para se pensar a viabilização de alternativas no processo de articulação entre o local e o global. A participação coletiva dos atores locais deve ser potencializada por meio do fomento de capacidades endógenas (ZOZAYA, 2006). Ilustro a seguir os conceitos discutidos nesta seção, para fins de uma síntese teórica relativa ao debate sobre a articulação entre as esferas local e global.

## Tensões entre o Local e Global no Desenvolvimento Local

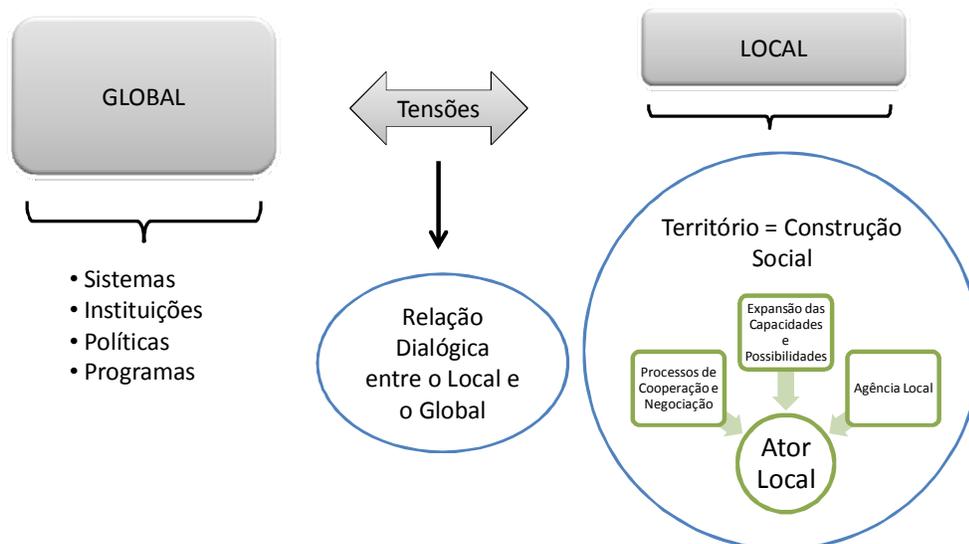


Figura 10 – Tensões entre o Local e o Global no Desenvolvimento Local  
Fonte: Preparado pelo autor

### 5.2.4 Conclusão

A partir das análises das entrevistas, pôde-se identificar a existência de dois grupos de *tensões entre as esferas local e global*. A separação dessas tensões em grupos teve como objetivo facilitar a compreensão das contribuições identificadas no estudo exploratório 2 para incorporá-las à última fase da pesquisa, que estará orientada para o estudo de caso.

Para encaminhar a conclusão dessas análises, buscou-se inspiração na abordagem de Amartya Sen (1999) sobre o desenvolvimento humano como resultado da *expansão das capacidades individuais*. Segundo essa visão, o objetivo do desenvolvimento é propiciar uma melhoria na vida das pessoas por meio da expansão das capacidades dos indivíduos (SEN, 1999). Nesse sentido, o desenvolvimento está intimamente vinculado à eliminação de barreiras e obstáculos que impedem os indivíduos de exercer plenamente suas liberdades individuais. O acesso à saúde, à educação, à moradia, ao transporte e às liberdades civis e políticas constitui, dentre outras coisas, uma expansão das capacidades humanas que conduzem ao desenvolvimento.

Um programa de educação financeira para microempresários pobres pode representar uma alternativa importante para superar as tensões identificadas e permitir a expansão das capacidades desses indivíduos. Por exemplo, para auxiliar no tema sobre o endividamento, um programa de educação financeira deveria possibilitar que os indivíduos pudessem adquirir habilidades instrumentais para lidar com os serviços financeiros e com a tecnologia. Porém, os aspectos instrumentais da educação não são suficientes para gerar condições de os microempresários superarem as tensões atuais e incorporá-las como uma oportunidade de transformação socioeconômica. Para isso, um programa de educação financeira deve estar atrelado a uma abordagem emancipatória direcionada à uma práxis social dos indivíduos (FREIRE, 1987), assim como fomentar o exercício de práticas de auto-organização social, para garantir que as demandas pessoais possam ser mediadas através de grupos sociais locais.

O segundo grupo de tensões está relacionado à ausência de políticas de microcrédito inclusivas. Para superar essas tensões, propõe-se uma nova articulação entre as esferas local e global. Essa articulação deve possibilitar a inclusão dos microempresários no sistema econômico local, por meio do fomento de atividades econômicas compatíveis com as características do contexto local. As políticas e os programas de microcrédito devem pretender potencializar as características produtivas dos atores locais, como, por exemplo, o fomento à ações voltadas para coletores e pequenos agricultores de frutas amazônicas, em consonância com as especificidades sociais e características individuais desses indivíduos - ao invés, por exemplo, de pretender transformar os coletores de frutas em mototaxistas ou em mão de obra para o setor pecuarista.

Tais políticas e programas de microcrédito devem dar condições para o exercício de atividades que fortaleçam o contexto local, ao mesmo tempo em que permitam a manutenção de uma vida digna para os trabalhadores pobres. Nesse sentido, a *articulação entre as políticas e programas de microcrédito com os programas educacionais* deve contemplar ações que visem o empoderamento dos recursos pelos atores sociais em direção à liberdade.

### 5.3 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS EXPLORATÓRIOS 1 E 2

Os estudos exploratórios 1 e 2 resultaram em contribuições significativas para endereçar a investigação do estudo de caso. Nesse processo, a questão de pesquisa pôde ser direcionada com mais precisão, assim como o quadro teórico pôde ser refinado para contemplar as contribuições dos estudos exploratórios. A seguir, sintetizo esses resultados, por meio do quadro abaixo:

<b>Contribuições dos Pilotos 1 e 2</b>	
<b>Piloto 1</b>	<b>Piloto 2</b>
a) Compreensão profunda do contexto sócioeconômico, dos atores sociais e dos programas e práticas microfinanceiras locais	a) O contexto local consolidou-se como um importante vetor para ancorar o fomento às atividades sócioeconômicas
b) Identificação de interesses divergentes entre as iniciativas microfinanceiras públicas e privadas	b) Aprofundamento do entendimento sobre as tensões entre as esferas local e global
c) Identificação de tensões entre as esferas local e global.	c) Os programas educacionais para microempresários devem contemplar aspectos instrumentais porém, mais importante, devem orientar-se para uma abordagem crítica que vise a emancipação
d) Emergência da necessidade de programas de educação financeira para microempresários	d) Necessidade de articulação entre os programas microfinanceiros pré-existentes com programas educacionais

Quadro 26 – Contribuições dos Estudos Exploratórios 1 e 2  
Fonte: Elaborado pelo autor

## **CAPÍTULO 6**

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

#### **6.1 INTRODUÇÃO**

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados das análises e discussões baseadas nas entrevistas realizadas entre os dias 16 e 25 de junho de 2010. Após a realização dos estudos exploratórios 1 e 2, que contribuíram decisivamente para a compreensão do contexto empírico e da problemática relacionada ao estudo de caso, chegou o momento de dedicar atenção ao caso em si, onde será encaminhada a questão de pesquisa que orienta esta tese. Antes de começar, vou realizar uma breve síntese para lembrar o percurso empreendido até aqui, as principais motivações e descobertas, apresentando, em seguida, o resultado dessa pesquisa por meio de um quadro teórico final, proposto após a análise e discussão dos resultados.

A pergunta principal de pesquisa desta tese é expressa pela seguinte indagação: como conceber um programa de EAD que opere como um instrumento de emancipação socioeconômica de microempresários pobres, usuários de serviços microfinanceiros?

Para operacionalizar essa questão, ela foi subdividida em duas dimensões que guiaram o processo de investigação desse estudo. São elas:

- 1) Como um programa de EAD, com mediação tecnológica, poderá prestar apoio aos serviços de microfinanças?
- 2) Quais são os principais atributos de um programa de EAD crítica para as microfinanças, que não se limitem aos aspectos meramente instrumentais da educação?

Essas perguntas pretenderam compreender o fenômeno da EAD aplicado ao campo das microfinanças - em um primeiro momento, visando entender como a EAD pode reduzir as tensões entre as esferas local e global, identificando alternativas e práticas educacionais que pudessem gerar melhorias aos programas públicos de microfinanças. Em um segundo momento, pretendeu-se identificar atributos para compor um modelo de EAD, denominado de EAD crítica, dirigido aos microempresários que fazem uso de serviços microfinanceiros para o desenvolvimento de seus negócios. Para responder a essas duas questões, foram

adotados dois procedimentos: uma extensiva revisão de literatura e uma pesquisa empírica, dividida em três fases.

Em relação à revisão de literatura, em primeiro lugar, procurou-se identificar conceitos seminais que compõem as teorias de EAD, onde foram destacados a sociedade industrial e pós-industrial e os conceitos de distância, comunicação e autonomia. Tais conceitos foram reorganizados pela influência das tradições críticas, o que permitiu, por sua vez, formar uma lente crítica para analisar os dados empíricos. Foram, também, utilizadas abordagens teóricas das áreas de educação financeira e educação de adultos. Desse processo resultou uma abordagem teórica inicial, conforme figura abaixo:

## Abordagem Teórica Inicial

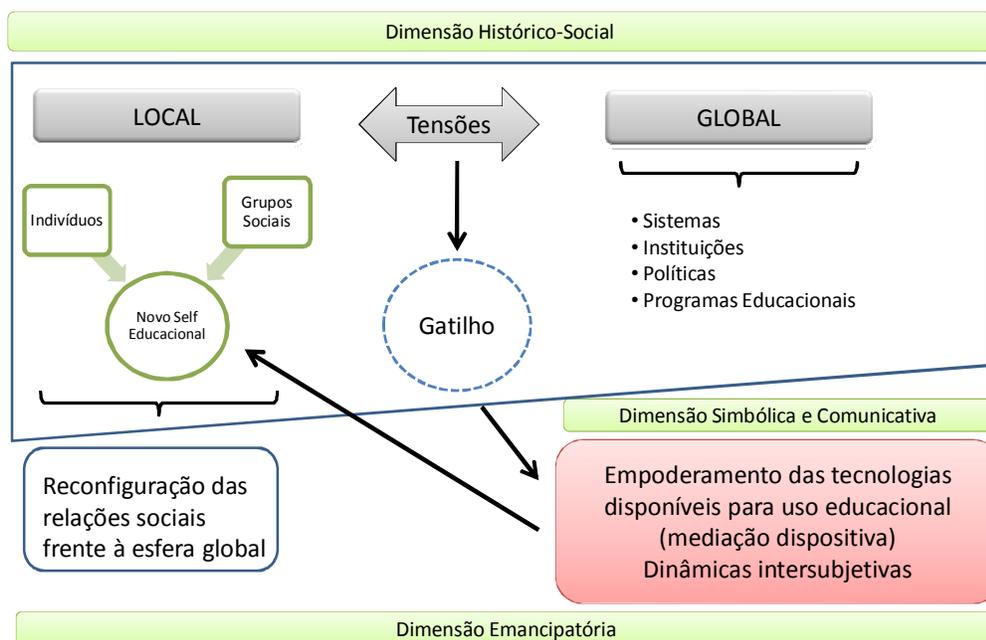


Figura 11 – Abordagem Teórica Inicial  
Fonte: Preparado pelo autor

A abordagem teórica acima guiou a coleta de dados empíricos e as análises posteriores, que foram realizadas em três diferentes momentos. Os estudos exploratórios 1 e 2, apresentados anteriormente, identificaram aspectos do campo de pesquisa que serviram para compreender, primeiramente, no estudo exploratório

1, o contexto estudado, através de uma pesquisa exploratória. Como resultado, foi verificado, por um lado, um expressivo crescimento econômico no município de Autazes, mas por outro, foi constatado que esse crescimento foi acompanhado pelo acirramento de diversas tensões socioeconômicas entre as esferas local e global.

Em seguida, no estudo exploratório 2, procurou-se investigar essas mesmas ocorrências, porém concentrando-se no entendimento das tensões entre as esferas local e global e na compreensão dos fenômenos resultantes da ausência, quase completa, de programas de educação visando dar suporte às iniciativas microfinanceiras. Assim, por meio desses dois estudos exploratórios, muitas dúvidas acerca da questão de pesquisa puderam ser melhor precisadas, para a realização do estudo de caso de Autazes.

Como resultado da última visita ao campo de pesquisa, e da posterior análise dos dados, o quadro teórico inicial foi reconfigurado conforme abaixo:

## Abordagem Teórica Final

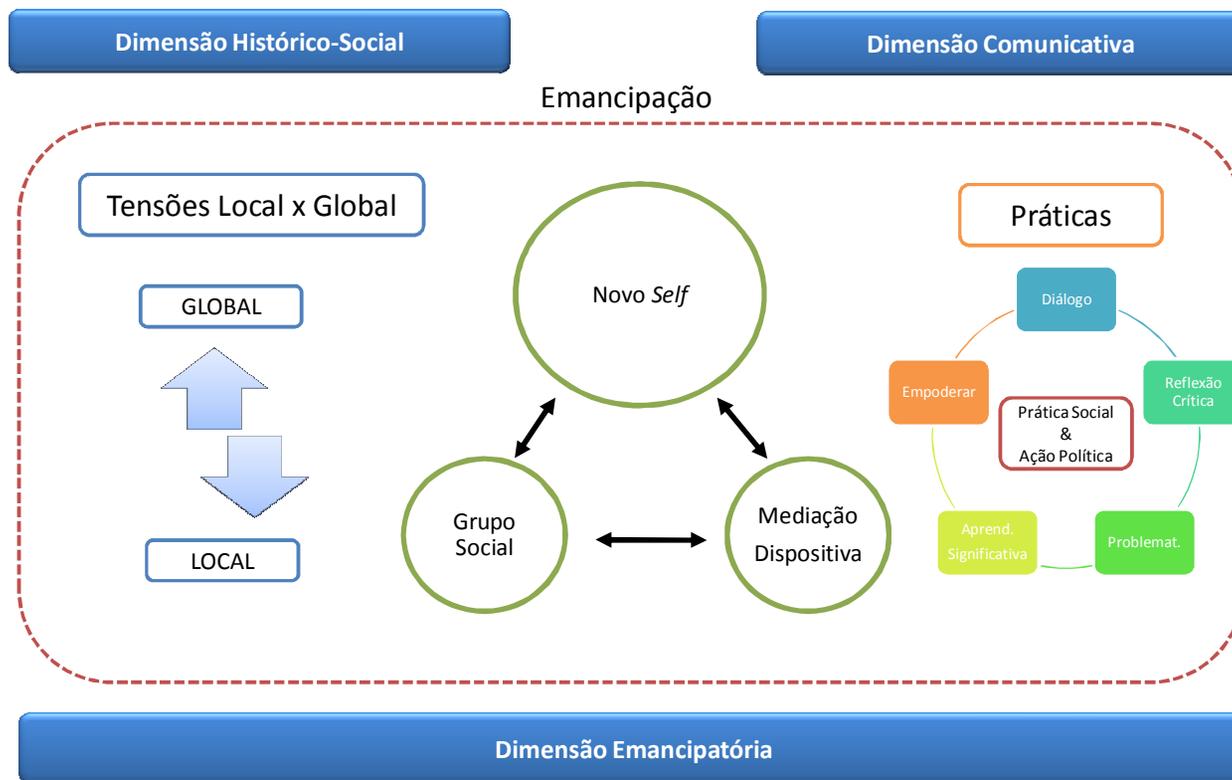


Figura 12 – Abordagem Teórica Final  
 Fonte: Preparado pelo autor

Nessa abordagem teórica final, permaneceram as três principais dimensões que constituíram a abordagem inicial, porém foram destacados seis macro conceitos: tensões entre o local e o global; grupo social; novo *self*; mediação dispositiva; práticas e emancipação. Esses macroconceitos serão analisados e discutidos em seções específicas, assim como será dedicada uma seção para responder cada uma das duas dimensões da questão de pesquisa. Ao longo das análises e da discussão dos resultados, serão propostas recomendações baseadas nos resultados encontrados em face às duas dimensões da questão de pesquisa.

## **6.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A seguir, serão apresentadas as análises seguidas das discussões dos resultados de cada um dos seis macroconceitos. Ao final de cada seção serão realizadas recomendações específicas, tendo em vista destacar contribuições dessa investigação para a teoria e para as práticas.

### **6.2.1 Grupo Social**

Foram entrevistados atores provenientes de diferentes grupos sociais, procurando-se constituir uma visão que pudesse dar conta das duas subquestões de pesquisa. Os atores foram divididos nos seguintes grupos sociais: microempresários (produtores, comerciantes e prestadores de serviços); professores (de escolas rurais e urbanas, que trabalham com programas de EAD do Centro de Mídias da SEDUC-AM e professores do programa Pró-Jovem Urbano); dirigentes sindicais e governos<sup>110</sup>, como gestores públicos das esferas municipal e estadual de programas de EAD (SEDUC-AM); gestores de programas de educação voltados para o microempresário (SEBRAE); gestores de programas de microcrédito (AFEAM); gestores de serviços de acesso à Internet (Telecentro de Autazes) e gestores de programas de inclusão social de jovens e adultos (Secretaria Municipal de Cultura).

O conceito de grupo social não pretende analisar todos os grupos sociais identificados durante a investigação, mas somente o grupo social dos

---

<sup>110</sup> O uso do termo “governo” e “gestor público” será feito, nesta tese, de forma indistinta, para designar os atores representantes do setor público.

microempresários, assim como as suas relações com os outros grupos sociais descritos acima. Interessa compreender tais relações, sobretudo, a partir da perspectiva dos microempresários, ou seja, em como elas afetam (favorecem, inibem, influenciam, etc.) o comportamento e as ações desses últimos na formação de seu novo *self*.

### **Perfil demográfico dos microempresários**

Foram entrevistados treze microempresários, todos eles com negócios de porte reduzido, como, por exemplo, uma banca de frutas ou de comércio de plantas medicinais; produtores, como padeiros rurais; prestadores de serviços, como um mototaxista, a proprietária de um pequeno salão de beleza, um vendedor ambulante de sorvetes, barqueiros que realizam o transporte de pessoas no principal porto da cidade, um pescador e artesãos, dentre outros. Procurou-se diversificar as entrevistas, dentro do possível, tendo como objetivo escutar indivíduos oriundos de diversas atividades econômicas, como o setor primário e extrativista, o setor secundário (produtores) e o setor terciário (serviços). Da mesma forma, procurou-se entrevistar indivíduos que vivem tanto na área urbana de Autazes (a maior parte das entrevistas) como em sua área rural, na vila de Sampaio, visando segregar hábitos, restrições e necessidades peculiares das realidades urbana e rural.

Tabela 8 – Perfil Demográfico dos Microempresários

Perfil Sócio-Econômico									
Atividade Econômica	Data de Nascimento	Local de Nascimento	Estado Civil	Filhos	Idade do Filho	Bolsa Família	Outro Auxílio Público	Escolaridade	Renda Mensal
Artesão e comerciante	1964	Autazes	Casado	1	18	Sim	Não	Ensino Médio	R\$ 2 000,00
Artesã e comerciante	24/02/1980	Tucuruí/Para	Casada	4	13, 10, 8 e 6	Sim	Pró-Jovem	Fundamental	R\$ 800,00
Moto-taxista	14/05/1981	Autazes	Casado	2	9 e 5	Sim	Pró-Jovem	Fundamental	R\$ 1 200,00
Pescador	1967	?	Casado	4	15, 15, 14 e 13	Sim	Defeso e Pró-Jovem	Primeira Série	R\$ 510,00
Produtor e comerciante	05/05/1954	?	Solteiro	1	22	Não	Não	Fundamental	R\$ 650,00
Produtor e comerciante	?	?	?	?	?	Não	PIS	Ensino Médio	R\$ 650,00
Comerciante	17/05/1975	Manacapuru	Casada	2	15 e 12	Não	Não	Ensino Médio	R\$ 600,00
Comerciante	27/09/1986	Autazes	Solteiro	1	5	Sim	Não	Ensino Médio	R\$ 600,00
Comerciante	28/05/1985	Autazes	Solteiro	0	0	Não	Não	Ensino Médio	R\$ 600,00
Prestador de serviços	04/11/1976	Novo Céu	Casada	2	15 e 13	Não	Não	Ensino Médio	R\$ 3 000,00
Prestador de serviços	18/03/1968	Manaus	Casado	3	13, 15, e 16	Sim	Não	Fundamental	R\$ 1 000,00
Prestador de serviços	13/06/1977	Autazes	Casado	1	2	Sim	Não	Ensino Médio	R\$ 800,00
Prestador de serviços	14/08/1985	Autazes	Solteiro	2	6 e 4	Não	Não	Ensino Médio	R\$ 800,00

Fonte: Elaborado pelo autor

Em geral, observou-se, como já era esperado, a ausência de empregados ou ajudantes entre os proprietários dos pequenos negócios. Em um ou em outro caso isolado, percebeu-se a presença de um empregado ou ajudante, como no caso do salão de beleza. A renda média mensal declarada, oriunda somente do trabalho<sup>111</sup>, está em torno de R\$ 850,00, o que equivale a aproximadamente um salário mínimo e meio. Para efeito de comparação, a renda média familiar mensal no Brasil, oriunda somente do trabalho, é de R\$ 1.688,00. Especificamente no Amazonas, este montante é de R\$ 1.362,13<sup>112</sup>.

Todos os entrevistados são adultos entre 24 e 56 anos. A média de idade situa-se em torno da faixa dos 30 anos. A maior parte é casada e tem entre 2 a 3 filhos. A participação no programa federal de transferência de renda *Bolsa Família* é bastante significativa, conforme informaram sete entre treze entrevistados. Alguns recebem, adicionalmente, algum auxílio de renda oriundo do programa de educação federal *Pró-Jovem Urbano* ou do programa federal *Seguro-Defeso*<sup>113</sup>, que visa apoiar financeiramente os pescadores artesanais durante o período de reprodução das espécies de água doce.

### **Perfil educacional dos microempresários**

O nível de escolaridade pode ser considerado bom, pois oito entrevistados declararam que já terminaram ou estão em fase de conclusão do ensino médio. Quatro entrevistados concluíram o ensino fundamental e apenas um deles, um pescador artesanal, estudou somente até a primeira série do ensino fundamental. A classe dos pescadores artesanais é uma das mais carentes em relação à educação formal, segundo o relato dos representantes do sindicato Colônia dos Pescadores:

sabe... o nosso pescador... se for dar uma caneta pro nosso pescador fazer uma conta, com certeza, ele não vai saber fazer. Aqui na cabeça, ele sabe! A nossa classe pesqueira, que nós temos mil e

---

<sup>111</sup> Não considera outras fontes de renda como o Bolsa Família.

<sup>112</sup> Fonte IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisas de Orçamento Familiares 2008-2009.

<sup>113</sup> É uma assistência financeira temporária concedida ao pescador profissional que exerce sua atividade de forma artesanal, individualmente ou em regime de economia familiar, ainda que com o auxílio eventual de parceiros, que teve suas atividades paralisadas no período de defeso. Disponível em: [www.mte.gov.br/seg\\_desemp/modalidades\\_artesanal.asp](http://www.mte.gov.br/seg_desemp/modalidades_artesanal.asp). Acesso em 21 de novembro de 2010.

pouco pescadores. Se 5% tiver um saberzinho, é muito raro. Sabe, mal assina o nome. [Moises - Representante Sindical]

Segundo a representante do Programa Pró-Jovem Urbano, o domínio das noções básicas de matemática é muito fraco entre os alunos do programa, entre 19 e 29 anos:

... em relação a matemática, tem alguns que tem muita dificuldade. Por exemplo, os professores de matemática, comentam conosco que eles tem muita dificuldade... [Representante do Programa Pró-Jovem Urbano]

Para o Sindicato de Trabalhadores Rurais, a realidade de seus associados, formada em sua maioria por agricultores rurais, também não é diferente:

no nosso meio, por exemplo, o agricultor, ele desenha o nome. Quando ele começa a primeira volta com a caneta, ele está decorado e ele consegue desenhar até o fim. Mas é um verdadeiro desenho... um gráfico ali que é aquilo que ele sabe fazer. Não é uma assinatura consciente. Então, ele não aprende. [Luis - Representante Sindical]

A gerente de educação empresarial do SEBRAE-AM, por sua vez, procurou destacar como os programas de capacitação do SEBRAE para os microempresários, denominados por ela de “empreendedores”, conseguem lidar com a ausência de escolaridade formal, procurando instrumentalizá-los com novas competências voltadas para o negócio. Nesse sentido, a necessidade de uma educação formal é minimizada em função da adequação do programa às características daquele público com baixíssima escolaridade.

os nossos cursos eles são exaustivamente trabalhados para atender a esse empreendedor que tem um nível de escolaridade baixo, ou não tem escolaridade... esse analfabeto funcional também faz parte do nosso empreendedor, porque ele é um homem que ele está no campo, ele está empreendendo, ele transforma essa linha dele numa mercearia, como nós chamamos aqui, ele começa a vender alguma coisa e ali começa um negócio. Mas ele não tem o conhecimento necessário para aquilo. [Rita - Representante do SEBRAE-AM]

Apesar disto, todos os entrevistados declararam ter o domínio funcional das competências de leitura, escrita e de álgebra básica, conforme a tabela abaixo:

Tabela 9 – Habilidades Funcionais de Educação

<b>Habilidades Funcionais de Educação</b>		
<b>Atividade Econômica</b>	<b>Sabe Ler Escrever</b>	<b>Sabe Contar</b>
Prestador de serviços	Sim	Sim
Prestador de serviços	Sim	Sim
Moto-taxista	Sim	Sim
Pescador	Não	Sim
Artesã e comerciante	Sim	Sim
Artesão e comerciante	Sim	Sim
Comerciante	Sim	Sim
Comerciante	Sim	Sim
Comerciante	Sim	Sim
Produtor e comerciante	Sim	Sim
Produtor e comerciante	Sim	Sim
Produtor e comerciante	Sim	Sim
Produtor e comerciante	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar do bom nível declarado em relação à educação formal e ao domínio das habilidades funcionais, a propensão para adquirir ou complementar a formação básica é questionada pela coordenação do programa estadual de EAD:

nem todos analfabetos que nós achávamos, que a alfabetização era o grande sonho deles, estavam dispostos a se alfabetizar, porque eles partiam do princípio assim, por exemplo, veja. Eu só escrevo meu nome e tenho aqui esse comércio, esse meu irmão é professor. Ele não conseguiu ganhar o dinheiro que eu ganho. Ele está me ajudando aqui na minha banca vendendo verduras e frutas. Então, qual é o referencial dele: “Vale, se eu vou ganhar dinheiro, se eu vou melhorar de vida.” [Elisabeth - Coordenação Pedagógica do Centro de Mídias da SEDUC-AM]

Ou seja, apesar de a educação formal fazer parte da vida dos microempresários urbanos, com negócios já estabelecidos, nem sempre será possível associá-la à imagem de viabilizadora ou alavancadora do desenvolvimento e crescimento profissional. A imagem de um negócio economicamente bem sucedido nem sempre poderá ser percebida, entre os microempresários, como algo devido ao papel da educação. Nesse sentido, isto se torna um desafio importante a ser tratado pelos programas de educação para adultos. Uma alternativa viável é associar a educação com a aquisição de habilidades e competências específicas, voltadas para o próprio negócio. Ou seja, ao invés de uma educação “que não serve para nada” ou que “não vai me levar a lugar nenhum”, deve-se *associá-la a uma*

*iniciativa concreta voltada para uma atividade econômica local, que poderá trazer benefícios tangíveis para os atores sociais.*

### **Educação financeira dos microempresários**

O domínio das noções de educação financeira pode ser considerado como bom, isto é, os entrevistados demonstraram uma boa compreensão do papel e do funcionamento dos principais elementos que afetam a vida financeira de um microempresário. As questões sobre a função do dinheiro na economia, sobre o papel de um banco na sociedade, o funcionamento de cartões e as operações básicas de crédito e débito foram respondidas satisfatoriamente, sendo explicadas através de exemplos práticos e concretos. A tabela abaixo sumariza a minha interpretação sobre as respostas dos microempresários:

Tabela 10 – Perfil de Educação Financeira dos Microempresários

Educação Financeira									
Atividade Econômica	Noções sobre o Dinheiro	Papel do Banco	Oper. de Crédito	Cartão de Débito/Crédito	Conta em Banco	Pretende ter Conta?	Usa CB?	Curso pode Ajudar?	Curso no SEBRAE/SENAI
Artesão e comerciante	Média	Boa	Boa	Boa	Sim	Já tem	Sim	Sim	AFEAM e CETAM
Artesã e comerciante	Boa	Boa	Boa	Boa	Sim	Já tem	Sim	Sim	Não
Moto-taxista	Média	Boa	Boa	Boa	Sim	Já tem	Não	Sim	Não
Pescador	Fraca	Fraca	Fraca	Média	Sim	Já tem	Sim	Sim	Não
Produtor e comerciante	Boa	Média	Boa	Boa	Sim	Já tem	Sim	Sim	SEBRAE, SENAI e AFEAM
Produtor e comerciante	Boa	Boa	Boa	Boa	Sim	Já tem	Sim	Sim	SEBRAE
Comerciante	Boa	Boa	Boa	Boa	Sim	Já tem	?	Sim	SEBRAE e computação
Comerciante	Boa	Boa	Média	Boa	Sim	Já tem	Sim	Sim	Não
Comerciante	Média	Média	Média	Fraca	Não	Sim	?	Sim	Curso de Informática
Prestador de serviços	Boa	Boa	Boa	Boa	Não	Sim	Sim	Sim	SEBRAE, SENAI e ITEC (EAD)
Prestador de serviços	Boa	Boa	Boa	Boa	Não	Sim	Sim	Sim	ITEC
Prestador de serviços	Média	Média	Média	Fraca	Não	Sim	?	Muito	Não
Prestador de serviços	Média	Média	Média	Média	Não	Sim	?	Muito	Informática no CETAM

Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar do bom domínio dessas noções financeiras, foi apontada por vários entrevistados a necessidade de um curso voltado para a educação financeira - seja para instrumentalizar os usuários no uso correto de operações bancárias básicas, como o uso do cartão eletrônico, seja para a aquisição de conhecimentos voltados para o uso do financiamento dirigido ao próprio negócio. No primeiro caso, esse tipo de capacitação deve estar orientada, predominantemente, aos analfabetos e aposentados da zona rural, visando evitar fraudes e o sobreendividamento, como já havia sido identificado no estudo exploratório 2. No último caso, essa capacitação deve estar orientada à aquisição de conhecimentos direcionados para o próprio negócio do microempresário, como relata o padeiro rural abaixo:

eu acho que seria interessante um curso [um curso de educação financeira] voltado para a utilização do crédito, como você citou ... Apareceu muitas pessoas excluídas do sistema de crédito. Porque a maioria dessas pessoas também ... vão lá, se utilizaram daquele crédito, mas não souberam trabalhar de uma forma que pudesse render alguma coisa para eles e pagar o que eles emprestaram. Isso acontece com a maioria das pessoas... Se você for fazer uma pesquisa lá a maioria está endividada. [Benites – Padeiro Rural]

A AFEAM reconhece o fracasso de operações voltadas para o microempresário, caso essas não sejam acompanhadas de um programa de educação financeira:

...isso é um problema porque, se nós colocássemos hoje na mão de um produtor uma quantia um pouco além do que nós limitamos, ele vai estar totalmente perdido, ele não vai saber o que fazer com aquele dinheiro. E os exemplos por aí estão cheios. ... Nós temos um programa que tinha limite de 200-3000 reais. E o pescador foi a minha inspiração. Então, abrimos um crédito para eles de 200 reais no cartão. Ele não foi preparado para receber aqueles 200 reais e usar como nós pregávamos ... Então, aí a educação fez muita falta ... E o cartão com raríssimas exceções, para mim, foi uma tremenda frustração. [Paulo - Representante AFEAM]

Assim, é possível notar que, apesar do bom nível de escolaridade dos microempresários e das boas noções de educação financeira dos entrevistados, esse grupo social ressenete-se da falta de conhecimentos financeiros voltados para o próprio negócio ou para a sua atividade econômica. Programas de educação financeira complementares aos programas atuais de microcrédito são essenciais para:

a) permitir a aquisição de conhecimentos instrumentais, evitando-se, assim, os diversos riscos inerentes à operação e, sobretudo, o sobreendividamento;

b) mas, mais do que isso, servir como um instrumento de empoderamento do microempresário, para que ele possa transformar a sua condição socioeconômica, que o mantém cativo dos sistemas de dominação sociais e das assimetrias diversas. Esse poderá ser o início de um processo em direção à sua emancipação socioeconômica.

### **Uso de serviços de microfinanças pelos microempresários**

Os serviços microfinanceiros estão presentes de forma isolada e não articulada. Notou-se, por meio das respostas dos entrevistados, que os microempresários têm um conhecimento parcial a respeito de alguns dos serviços oferecidos de microfinanças voltados para os microempresários. Por exemplo, o acesso limitado ao crédito, seja devido à ausência de programas inclusivos de microcrédito, seja porque as instituições financeiras privadas cobram taxas de juros elevadas, restringe e inibe o crescimento econômico local dos microempresários, que gostariam de obter mais recursos para investir em seus negócios. A falta de informações sobre os serviços e programas microfinanceiros resultou, como já foi mencionado anteriormente, em um elevado endividamento da população. Esse fato gerou exclusão de muitos microempresários do sistema formal de crédito, através da geração de cadastros negativos por falta de pagamento. Nesse sentido, o fato de alguns entrevistados afirmarem que nunca solicitaram empréstimos não é um indicador de que eles não precisam, mas, sim, da falta de informação ou de acesso a programas inclusivos. A AFEAM está bastante presente entre as respostas, porém a falta de presença local gera morosidade no atendimento e limitações para a inclusão de novos participantes nos programas existentes.

Tabela 11 – Conhecimentos dos Serviços e Programas de Microfinanças

Conhecimento dos Serviços e Programas de Microfinanças							
Atividade econômica	Já solicitou empréstimo?	Está bem atendido?	Empréstimo para que?	Conhece AFEAM?	Já utilizou AFEAM?	O que faz quando precisa de informações?	Recorre a alguém?
Prestador de serviços	Sim	Sim	Investir no negócio	Sim	Sim	Recorre a uma amiga	Recorre a uma amiga/amigos
Prestador de serviços	Sim	Precisa de empréstimo	Investir no negócio	Sim	Sim	Recorre a amigos, a prefeitura, a Internet	Recorre
Artesão e comerciante	Não	Gostaria de um curso	?	Sim	Não	Recorre a alguém mais experiente	Recorre
Artesã e comerciante	Sim	Sim	Investir no negócio	Sim	Sim	Recorre ao marido e amigos	Recorre
Moto-taxista	Não	Sim	?	?	?	Recorre a um amigo	Recorre
Pescador	Sim	Associação poderia ajudar	Investir no negócio	Não	Não	Recorre a um amigo e a Associação	Recorre
Comerciante	Sim	Precisa de mais recursos	Investir no negócio	Sim	Sim	Lan House/Internet e Revistas	Internet. Não tem restrições
Comerciante	Não	Sim	?	?	Não	Recorre a amigos ou outros comerciantes	Recorre
Comerciante	Não	Sim	?	?	Não	Recorre àqueles que conheçam o negócio	Recorre
Produtor e comerciante	Não	?	Investir no negócio	Sim	Não	?	Sente falta de uma Associação ou Sebrae
Produtor e comerciante	Não	Associação poderia ajudar	Investir no negócio	Sim	Não	Solução individualista	Sente falta de uma Associação ou Sebrae
Produtor e comerciante	?	Não	?	?	Não	?	?
Produtor e comerciante	Não	Não	Investir no negócio	?	Não	?	?

Fonte: Elaborado pelo autor

Chamou a atenção, entre as respostas, o fato de que a maioria não se inibe na busca de novas informações ou recursos para auxiliar no desenvolvimento do próprio negócio. É prática comum recorrer à famílias, a amigos, revistas, Internet, associações ou sindicatos. Por um lado, compreende-se melhor, agora, as práticas informais identificadas no estudo exploratório 1, que visavam buscar recursos financeiros alternativos independente das restrições impostas pelos mecanismos formais de acesso ao crédito. Ou seja, o microempresário, mesmo excluído do sistema ou sem informações suficientes, encontrava alternativas para continuar sobrevivendo e administrando o seu negócio.

Outro aspecto de destaque relacionado a este fato anterior deve-se à propensão dos microempresários a recorrer a associações ou sindicatos. Ou seja, tais formas de mediação social e de representação não inibem a participação do indivíduo, mas, pelo contrário, são encaradas como alternativas viáveis para auxiliar no suporte ao próprio negócio.

na nossa profissão de mototaxista, que nós temos a diretoria, sempre no final do mês a gente se reúne, sempre são discutidos isso aí. A gente quer fazer uma cooperativa, não uma associação, que nós estamos numa associação. Vamos ver se a gente trabalha tudo bem padronizado, que nosso trabalho é complicado, no trânsito, e a maior parte não são habilitados, tanto a gente como o pessoal aqui da população... [Almir – Mototaxista]

### **Hábitos e usos de dispositivos com mediação tecnológica pelos microempresários**

A novas TICs estão muito presentes na vida e nos negócios dos microempresários. O celular é uma unanimidade entre todos, seja para o uso pessoal, seja para o negócio. Apesar disto, as funções de texto dos celulares são raramente usadas. Muitos, também, já declararam ter usado pelo menos uma vez algum computador ou mesmo a Internet. A baixa frequência no uso de computadores não pode ser atribuída somente à falta de acesso, pois o telecentro público da cidade oferece excelentes condições de acesso e apoio aos usuários. Os laboratórios das escolas públicas urbanas e rurais também estão abertos à população, para serem utilizados fora do expediente regular de aulas, como por exemplo nos finais de semana. Apesar disto, o uso é baixo. Como ocorrido anteriormente, o problema de falta de informações restringe o acesso da população a esses recursos. Por exemplo, muitos desconhecem a existência do telecentro

local, assim como não sabem que ele é público e gratuito. Existe bastante interesse e propensão à aprendizagem em relação às novas TICs e para a realização de cursos destinados à capacitação no uso de computadores e Internet. Os cursos a distância raramente são conhecidos, porém houve depoimentos que afirmaram conhecer cursos pela Internet e que demonstraram interesse na realização de um curso dessa natureza. Destacou-se, entre as entrevistas, a declaração de uma comerciante de plantas medicinais que já havia realizado no passado um curso de informática. Ela demonstrou interesse em fazer um curso a distância pela Internet, de que havia tomado conhecimento por meio de uma conhecida em Manaus. Ao fim, ela afirmou que, se possuísse um computador em casa, seria bem melhor para realizar um curso como esse.

...já ouvi falar, mas nunca fiz. Inclusive tem um curso a distância sobre medicina alternativa, é lá em Manaus. ... é um curso nessa área assim, mais aprofundado... tiram uma base de um ano... é a distância. E eu fiquei de buscar mais informação... [Sofia - Comerciante de plantas medicinais]

Tabela 12 – Alfabetização Tecnológica

Alfabetização Tecnológica									
Atividade econômica	Novas TICs ajudam?	Faria um curso?	Tem celular?	Usa SMS?	Já usou computador?	Dificuldades com computador?	Fez curso a distância?	Já usou o Telecentro?	Sabe o que é um email?
Prestador de serviços	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim
Prestador de serviços	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim
Artesão e comerciante	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Não	Não	Sim	Sim
Artesã e comerciante	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Em termos
Moto-taxista	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Pescador	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
Comerciante	Sim	Sim e já fez	Sim	Sim	Sim	Não	Não, mas conhece	Não	Sim
Comerciante		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim
Comerciante	Sim	Sim e já fez	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
Produtor e comerciante	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Faz por correspond.	?	Sim
Produtor e comerciante	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Faz por correspond.	?	Sim
Produtor e comerciante	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
Produtor e comerciante	Sim	Sim e já fez	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor

### **Discussão Teórica**

O processo de análise das entrevistas revelou algumas importantes características representativas do perfil e dos hábitos dos microempresários, especialmente em relação:

- a) à educação formal e aos seus vínculos com as atividades produtivas locais;
- b) à educação financeira como um instrumento que poderá ajudar a combater o endividamento e propiciar a compreensão sobre o acesso a mecanismos e práticas do mercado microfinanceiro;
- c) à alfabetização tecnológica através do conhecimento e uso de novos dispositivos de TICs, inclusive via EAD; e
- d) à propensão dos microempresários em encontrar alternativas e canais de interlocução social para o desenvolvimento de negócios, por meio de associações e grupos de representação comunitária ou sindical.

Programas de microfinanças e de educação financeira, sejam eles a distância ou não, devem, primeiramente, compreender o perfil e as características socioeconômicas dos microempresários, para endereçar soluções que visem o desenvolvimento de habilidades locais específicas (DFID, 2008)<sup>114</sup>. O entendimento do contexto local (KANG; GYORKE, 2008), representado por aspectos históricos, sociais e econômicos, serve como um primeiro passo nessa direção, procurando adequar os programas às características locais dos microempresários. Porém, isto não será suficiente se tais estratégias educacionais não resultarem em práticas tangíveis e concretas relacionadas às atividades econômicas que eles realizam. Tais programas devem atentar-se, concomitantemente, ao contexto local e ao indivíduo, visando compreender as suas características, hábitos e usos. Os programas de capacitação devem relacionar, assim, os processos educacionais com o modo de vida dos indivíduos, contemplando suas características, necessidades e particularidades, expressas pelas atividades econômicas e de subsistência (JOHNSTON; MAGUIRE, 2005). A relação dos indivíduos com outros grupos sociais, assim como dentro do seu próprio grupo social, que favorece ou constrange as atuações dos mesmos, poderá contribuir, também, com o entendimento de fatores adicionais nesse processo.

---

<sup>114</sup> [www.dfid.gov.uk/About-DFID/Finance-and-performance/Annual-report/Annual-Report-2008](http://www.dfid.gov.uk/About-DFID/Finance-and-performance/Annual-report/Annual-Report-2008). Acesso em 5 de janeiro de 2011.

Como já havia apontado Knowles (1973), a experiência do indivíduo adulto desempenha um importante papel em seu processo de formação, atuando como uma espécie de “reservatório” da aprendizagem, que relaciona o conhecimento experienciado no passado com o conhecimento novo. Essa característica do indivíduo adulto lhe confere uma “prontidão para apreender”, pois representa uma pré-disposição para conhecer assuntos considerados como significativos para a sua vida ou para o seu trabalho. Ou seja, o indivíduo consegue mais facilmente estabelecer vínculos de aprendizagem com aquilo que lhe parece familiar e já conhecido, pois vê aplicação concreta no seu cotidiano. A aprendizagem significativa é considerada, também, um aspecto central na pedagogia crítica de Freire (1987). Nesse sentido, programas de capacitação de provedores globais, ou mesmo de fora do contexto local, devem atentar-se para a compreensão dessas especificidades que cercam os microempresários, para apresentar soluções intrínsecas (linguagem, exemplos, dinâmicas, etc.) ao contexto. A compreensão dos hábitos e práticas correntes em relação à educação formal (FREIRE, 1987), aos serviços financeiros locais (LANDVOGT, 2006; JOHNSTON; MAGUIRE, 2005), às TICs disponíveis (KAHN e KELLNER, 2007; FILLIP, 2001; GIGLER, 2006) e à mediação social realizada por meio de grupos sociais (GIDDENS, 1984; HABERMAS, 1984) são importantes fatores para o atingimento desses objetivos.

Nesse processo, os conhecimentos instrumentais sobre as microfinanças representam um elemento importante para permitir aos microempresários evitar a exclusão financeira e a contínua exploração socioeconômica que sofrem atualmente. O esclarecimento sobre as leis de proteção ao consumidor (CGAP, 2005), sobre os riscos envolvidos nas operações e sobre as formas de prevenção devem representar um primeiro passo necessário, porém, não suficiente. Os programas de capacitação não devem se restringir às abordagens instrumentais, como se elas, por si próprias, pudessem propiciar o empoderamento social dos atores. As abordagens transformadoras, voltadas para o fortalecimento das capacidades individuais (CABRAAL et al., 2006) por meio de práticas de empoderamento social, poderão indicar alternativas que estejam orientadas para a emancipação social (SEN, 1999; FREIRE, 1987).

#### **RECOMENDAÇÃO 1:**

*A – Devem ser oferecidos programas de capacitação voltados para o próprio negócio dos microempresários ou para a sua atividade econômica. Tais cursos devem ser adequados ao perfil específico do microempresário, de acordo com o seu nível de escolaridade - como, por exemplo, cursos diferentes para analfabetos funcionais e para o público que já possui escolaridade avançada;*

*B - Os programas de educação devem estar associados às iniciativas tangíveis de negócio, dos atores sociais. Tais iniciativas devem fazer parte de um rol de possibilidades de negócio situadas no entorno do contexto local;*

*C - Programas de educação financeira devem permitir a aquisição de conhecimentos instrumentais, evitando-se, assim, os diversos riscos inerentes à operação e, sobretudo, o sobreendividamento;*

*D - Programas de educação financeira devem servir como um instrumento de empoderamento ao microempresário, para que ele possa transformar a sua condição socioeconômica.*

### **6.2.2 Tensões entre o Local e o Global**

A dimensão histórico-social procura colocar em primeiro plano os atores inseridos dentro de seus contextos, demarcados por suas características e condicionamentos históricos e sociais. Essa dimensão pretende evidenciar as condições que restringem e constroem as ações dos indivíduos, assim como a ideologia dominante representada pelos poderes constituídos, como o poder econômico, político, etc.; além das diversas desigualdades sociais que impedem um agir livre e autônomo dos indivíduos.

Segundo o quadro teórico utilizado, as primeiras evidências aparecem por meio de tensões entre as esferas local e global. Não significa dizer que as tensões sociais somente podem ser identificadas por essas duas esferas, mas, antes, significa afirmar que, dentro de uma análise interessada em compreender os diferentes atributos de uma EAD crítica, as tensões entre o local e o global representam um dos aspectos centrais, relacionado diretamente com a distância entre estudantes e professores, que é mediada por artefatos tecnológicos.

Conforme já havia sido identificado nos estudos exploratórios 1 e 2, existem diferentes tensões entre os microempresários que utilizam o sistema financeiro local através da rede de CBs - ou seja, a falta de informações relativas à utilização dos

artefatos tecnológicos e, conseqüentemente, a ausência de programas de educação financeira resulta no sobreendividamento dos microempresários, dentre outros problemas. Uma abordagem acrítica procuraria endereçar soluções para esse tipo de tensão, como por exemplo, por meio de programas de educação financeira que fizessem com que os usuários dos sistemas utilizassem melhor os artefatos tecnológicos, resultando, assim, em uma melhor eficiência do próprio sistema - assim como permitindo que os usuários pudessem adquirir noções financeiras básicas para promover um bom desenvolvimento do sistema. Soluções assim são consideradas, por parte da literatura (KRAYCHETE, 2005; TOMAZZETI, 1998), como soluções "inclusivas", pois permitem que o uso instrumental dos artefatos e do sistema como um todo possa gerar um aumento na *performance* do usuário e, conseqüentemente, uma eficiência do próprio sistema.

Como já havia sido identificado, igualmente, no estudo exploratório 2, um conjunto de tensões caracterizam o desenvolvimento socioeconômico recente no município de Autazes, dentre as quais o endividamento elevado e a falta de informações diversas. Esses fatores representam uma evidência das tensões entre as esferas local e global, sejam eles devidos à ausência de programas e políticas de microcrédito amplamente inclusivas, que visem atender as necessidades dos micros e pequenos empresários locais, sejam devido à ausência de programas de educação que possam instrumentalizar os atores em seus usos. Os programas e políticas existentes, assim como os programas de educação, são concebidos fora da realidade local, sem o entendimento claro das necessidades e características concretas dos atores, resultando, assim, em contradições e tensões. Da mesma forma, a falta de informação adequada sobre o contexto local, também, é uma característica das tensões percebidas nas entrevistas no estudo exploratório 2.

Nessa última seção de entrevistas realizadas durante o estudo de caso, procurou-se focalizar a investigação das tensões entre o local e o global, visando compreender, especificamente, os aspectos relacionados à educação. Para efeito de análise, foram agrupados os seguintes fatores geradores de tensão entre o local e o global, derivados das entrevistas: a ausência de programas de *capacitação* (financeira, tecnológica e a capacitação voltada para a gestão de um pequeno negócio); a percepção da ausência de programas de *educação financeira*; e a *falta de informação* sobre as formas de acesso público aos recursos. A tabela abaixo ilustra os principais fatores.

Tabela 13 – Tensões entre o Local e o Global

Fatores	Micro-empresários	Professores	Poder Público	Sindicatos	Total
Capacitação	11	0	1	0	12
Educação Financeira	10	0	1	1	12
Contexto e Participação da Sociedade Local	0	5	1	1	7
Falta de Informação sobre o Acesso Público	3	0	1	0	4
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>35</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

A seguir, farei uma análise de cada um dos fatores relacionados acima.

### **Capacitação, educação financeira e falta de informação sobre o acesso público**

Os programas de capacitação voltados para a educação financeira são importantes tanto para o melhor entendimento e acesso aos recursos microfinanceiros voltados para o negócio, como para permitir o acesso e uso aos recursos tecnológicos voltados para essa operação. Vários microempresários se referem à importância de um curso para os “outros”, como para os aposentados e pessoas mais velhas, com menor instrução, ou aqueles que “vêm do interior” ou, ainda, que têm dificuldades no uso do cartão eletrônico voltado ao negócio, à aposentadoria, etc.. A forma mais elementar e primeira de acesso aos recursos financeiros, seja para sacar um benefício como o Bolsa-Família, seja para fazer o pagamento de um boleto bancário através de um cartão de débito, exige um conhecimento mínimo e instrumental necessário para operar o artefato tecnológico. Em geral, o usuário precisa ter o domínio de operações bastante simples como, por exemplo, a inserção de sua senha. Os indivíduos mais humildes, analfabetos funcionais ou totalmente analfabetos, como é o caso de muitos pescadores artesanais de Autazes, encontram muitas dificuldades nesse tipo de operação elementar, como relata o sindicato dessa categoria:

muitas vezes eles pedem ajuda da gente mesmo. Para receber o benefício deles, a gente tem que estar acompanhando. Eu passei esse tempo tudinho... acompanhando eles lá, dando ajuda para eles, dizendo para eles que têm que conferir o dinheiro quando pegar no banco, porque tem gente que teve perca de dinheiro, porque não conferiu na hora. Foi conferir lá no barco, e está faltando 50, 60. Então, não funciona assim, né? Sempre procuro educar um pouco o que eu sei a eles e dizer a eles “Não dá ... professor, tem que ele mesmo digitar. É assim, assim ... [Moises - Representante Sindical - Sindicato Colônia de Pescadores]

A falta de domínio operacional e de conhecimento dos riscos de tal operação acaba resultando em problemas como esse apontado acima, de perda de recursos

por falta de conferência, assim como em diversos outros já relatados no estudo exploratório 2. Se por um lado o conhecimento instrumental surge como algo necessário para preservar a integridade financeira do próprio usuário, por outro lado diversas outras informações deveriam fazer parte, também, de um programa educacional que visasse resguardar os direitos essenciais dos cidadãos. Saber operar um pequeno artefato tecnológico sem antes conhecer o funcionamento, os processos e os propósitos das operações de crédito, por exemplo, torna-se ainda mais complexo. Os indivíduos pobres e sem instrução são empurrados, pela própria modernização da sociedade e de seus sistemas, a lidar com um conjunto sofisticado de novos aparelhos tecnológicos (como o celular, por exemplo), sem a contrapartida de aquisição gradativa de informações e conhecimentos ligados ao seu contexto social, de tal forma, que essas transformações possam ser amenizadas. O resultado, como é citado abaixo no depoimento da AFEAM, é de grande frustração para os responsáveis pelo próprio programa, que observam o insucesso de suas iniciativas - assim como dos indivíduos que se encontram à margem do sistema, onde o reforço de suas exclusões é caracterizado por processos de inadimplência que resultam na geração de cadastros negativos de crédito em órgãos como o SPC e SERASA. As assimetrias de informação e a ausência de programas educacionais para acompanhar as iniciativas microfinanceiras são evidências das tensões entre as esferas local e global, que geram a perda de recursos públicos e o reforço da exclusão social de comunidades carentes. O relato abaixo descreve, parcialmente, o insucesso de uma iniciativa microfinanceira do governo do Estado do Amazonas, criada com o objetivo de realizar a inclusão social - porém fracassada pela ausência de integração com programas educacionais da própria iniciativa.

eu acho que você está realmente colocando o dedo na questão, na ferida, como nós dizemos aqui... Se criou o conceito no Brasil, e no mundo, de que tudo tem que passar pela educação, e é real... a educação, em se dar conhecimento às pessoas, de como fazer as coisas, inclusive como usar o crédito... Isso é um problema porque, se nós colocássemos hoje na mão de um produtor uma quantia um pouco além do que nós limitamos, ele vai estar totalmente perdido, ele não vai saber o que fazer com aquele dinheiro. Não tem a menor noção de como aplicar aquele dinheiro. E os exemplos por aí estão cheios. [Paulo – Representante AFEAM]

O sobreendividamento dos indivíduos devido ao uso incorreto dos recursos, aliado ao reforço de diferentes formas de exclusão econômica devido à inadimplência crônica, fazem parte de uma mesma história, na qual a educação

financeira tem um papel importante a desempenhar como alternativa às tensões socioeconômicas. A educação financeira, mas não só ela, deve fazer parte de um programa mais abrangente que permita aos indivíduos encontrar alternativas para a emancipação socioeconômica. O depoimento abaixo, de um padeiro artesanal localizado em Sampaio, que é uma pequena vila rural no interior de Autazes, com 600 habitantes, descreve a importância de se buscar alternativas para se resolver esse problema. Alternativas educacionais que possam ir mais além das noções instrumentais de uso do cartão de débito ou de crédito, e que incorporem novos conhecimentos de gestão de negócios, são essenciais para permitir o crescimento das atividades produtivas dos microempresários.

eu acho que seria interessante um curso voltado para a utilização do crédito ... apareceu muitas pessoas excluídas do sistema de crédito. Então a gente vê a necessidade das pessoas, necessidade mesmo de ter esse crédito voltado pra produtividade delas. Mas a gente vê também a necessidade das pessoas terem mais informação a respeito do crédito. Por isso que eu acho a necessidade, além de um curso voltado para a utilização dos cartões de crédito... também voltado para educar em relação ao crédito em si. [Benites - Padeiro Rural]

Por fim, muitos indivíduos desconhecem a existência de recursos públicos e gratuitos para o acesso a computadores e Internet, como o telecentro da cidade, por exemplo.

quando chegam no nosso departamento, não sabem nem que existe! Têm pessoas que não sabem que existe esse laboratório, até hoje. [Joana - Monitora - Telecentro]

### **Contexto e participação da sociedade local**

Os programas educacionais existentes no município carecem não só de contextualização de seus conteúdos, mas, sobretudo, de uma adequação de suas características, de seus objetivos e de seus atributos, anterior à implementação. Como consequência dessa falta de contexto, percebem-se diversas expectativas não atendidas e frustradas ao longo do desenvolvimento do processo. Os sinais dessas tensões são percebidos pelos dois lados envolvidos, tanto na sua dimensão local como na global.

é preciso que se saiba o que essa comunidade quer, que eu estou chegando lá para oferecer. Eu estou oferecendo aquilo que eu posso dar ou é aquilo que eles estão precisando? Então, ter essa sensibilidade exige um trabalho inicial de consulta, de pesquisa... O que eles querem, eu tenho entendimento suficiente para captar essa

mensagem? Eu tenho que fazer essa crítica também. Você chegar num lugar onde não tem jornal, onde não tem revista, onde a única televisão que existe na comunidade é a televisão da sala de aula. Foi ali que foi aberta a janela do mundo. [Elisabeth - Coordenação Pedagógica - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

Essa “sensibilidade”, descrita pela responsável pelo programa de EAD da SEDUC-AM, tem de ser traduzida por meio de uma pesquisa preliminar que permita a compreensão das características e necessidades locais, evitando-se, assim, uma frustração entre os seus participantes. Como foi bem destacado pela professora, em muitas comunidades rurais, sem energia elétrica<sup>115</sup>, a “janela do mundo” é representada pela tela interativa da sala de aula. Estar atento às necessidades de contextualização com a realidade local é essencial para o sucesso do programa e, sobretudo, para o respeito e atendimento das necessidades da comunidade local.

O coordenador local e uma professora do programa de educação para jovens adultos do governo federal, *Pró-Jovem Urbano*, destacam justamente o descompasso entre as características e necessidades locais para a elaboração do programa e uma “incerta” pesquisa realizada previamente à sua implementação, para que pudessem ser determinadas as disciplinas que deveriam compor o denominado “arco ocupacional” no município de Autazes.

Entrevistador: agora, essa definição, essa qualificação, ela vem de cima pra baixo, ou vocês escolheram isso?

Mirtes: Já veio definido já. Inclusive já foi muito questionado isso aí né. É. Porque aí, como já vem, lá de cima né, eles vejam. É. Não sei como foi feita a pesquisa, né?

Junior: Eles, eles. A informação que nós temos é que eles fizeram uma pesquisa antes, pra definir qual dos arcos ocupacionais seria implantado em Autazes. Mas nós não sabemos como é que foi elaborado essa pesquisa... Veio de lá, mas eles dizem que fizeram uma pesquisa antes. Parece-me que durante a matrícula do pessoal foi feita alguma sondagem nesse sentido. [Mirtes e Junior – Professora e Coordenador - Pró-Jovem Urbano]

O representante do sindicato dos trabalhadores rurais aprofunda o debate sobre esse problema, procurando questionar o processo de escolha das profissões, que ocorre sem uma consulta prévia à comunidade local. O programa selecionou a profissão denominada “metal-mecânica” para promover a especialização técnica em

---

<sup>115</sup> 90% das escolas rurais atendidas pelo Centro de Mídias da SEDUC não possuem luz elétrica. O projeto utiliza geradores para fazer funcionar os seus computadores para ministrar as aulas a distância.

serralheria. É, pelo menos, esperado pensar que uma cidade no centro do Estado do Amazonas pretende especializar profissionalmente seus jovens em uma área na qual, presumivelmente, existe carência na oferta de serviço e mercado suficientemente grande para absorver futuros trabalhadores. Porém, segundo o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, a formação de novos profissionais deveria estar orientada para o setor da construção civil.

... o tipo de ensino complementar que é dado na perspectiva de uma profissão, não é discutido com a sociedade civil, como o sindicato. Porque se fosse discutido, nos contribuiríamos com certeza em escolher algumas profissões que de fato, saindo do Pro-Jovem, pudesse gerar renda. Aqui nesse município, entre artesanato e a profissão de pedreiro, com certeza, alguém saindo do Pro-Jovem, sabendo assentar tijolo, conseguiria pegar um trabalho de pedreiro, estaria capacitado para fazer o seu próprio piso. Então, entre esses dois, se você for lá no Pro-Jovem desse município, vai estar cheio de gente fazendo mecânica e artesanato. Você vai ver isso e você não vai ver um pedreiro, ninguém, um jovem, uma mulher, que até é um desafio pro Brasil que as mulheres estão entrando em tudo o que é mercado de trabalho, e isso é maravilhoso, mas você não vê esse desafio de pegar alguém para ensinar a assentar tijolo. [Luis - Representante Sindical - Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Autazes]

Para concluir esta seção sobre as tensões entre o local e o global, é possível identificar sinais de reforço da exclusão social entre essas esferas, manifestadas a partir do acesso aos recursos disponíveis - tanto o acesso aos recursos microfinanceiros, voltados para o negócio, como o acesso a programas educacionais (como o Pro-Jovem) voltados para o microempresário, além do acesso e uso de recursos tecnológicos. É a partir da tentativa de acesso a tais recursos microfinanceiros que as tensões entre as esferas local e global se manifestam e surge, conseqüentemente, a necessidade de programas educacionais para suplantar as diferentes tensões envolvidas. As assimetrias de informação entre os atores e a quase que total ausência de programas educacionais integrados aos programas correntes de microfinanças públicas representam fatores adicionais que evidenciam tais tensões. Alternativas educacionais que possam ir além das noções instrumentais de uso de cartões bancários e que incorporem novas competências para a gestão de negócios podem, também, representar alternativas para a superação desses desafios. Nesse sentido, a ampla difusão da informação dos recursos públicos disponíveis para o uso do cidadão deve fazer parte de um plano de ação voltado para o empoderamento dos meios e dos recursos locais. No

entanto, os resultados serão pouco efetivos se não for considerado o contexto local durante o processo de elaboração de um programa educacional. Ou seja, existe a necessidade de uma pesquisa preliminar sobre as necessidades locais, que contemple a participação dos atores locais e de seus representantes (grupos sociais) nos programas concebidos para fora do contexto, que são orientados para uma determinada localidade sem conhecimento e participação adequada dos grupos sociais locais.

### **Discussão Teórica**

As tensões resultantes das esferas local e global, acirradas pelos fenômenos da modernidade tardia, constituem um tema amplamente discutido pela literatura em diversos domínios do conhecimento. Giddens (1984) cita como os mecanismos de desconexão, característicos da modernidade tardia, afetam os indivíduos em seus contextos locais, gerando vários tipos de tensões. A teoria da estruturação possibilita tratar as tensões enfrentadas pelos grupos socialmente marginalizados (MASAKI, 2004) como um fenômeno passível de ser transformado em “propriedades estruturais” do sistema social, que habilita os atores a desafiar a ordem social existente. Ou seja, as “desvantagens estruturais”, representadas pelas tensões, podem ser apropriadas socialmente como oportunidades de transformação.

Castells (2010) propõe o conceito de espaço de fluxos, como uma sequência de trocas e interações entre os atores, caracterizada pela desconexão com o mundo físico, resultando, de forma semelhante, em diversas tensões. Para Castells (2010), os fluxos representam os próprios processos que governam a vida econômica, política e simbólica dos indivíduos. Nesse sentido, as alternativas para o encaminhamento e superação das tensões devem ser encontradas nos próprios processos que constituem o mundo informacional, ou seja, deve-se descobrir oportunidades na sociedade em rede para ultrapassar as tensões identificadas.

A tensão entre o local e o global, dentro da perspectiva do desenvolvimento local, deve ser tratada, segundo Arocena (1999), por meio da articulação entre essas duas instâncias, capaz de recuperar os processos identitários que constituem o ator local. Na perspectiva do desenvolvimento humano de Sen (1999), o desenvolvimento está intimamente vinculado com a superação de fatores que impedem os indivíduos de realizar o exercício de suas liberdades individuais, assim

como de suas liberdades enquanto grupo social. A expansão das capacidades dos atores e a ampliação de possibilidades, como o acesso a recursos diversos, podem se constituir em importantes fatores para o desenvolvimento humano na perspectiva do ator local. Nesse sentido, o acesso à informação, e principalmente a programas educacionais, pode representar a ampliação de enormes possibilidades para os atores locais, que afetará positivamente as suas capacidades individuais.

No entanto, muito cuidado é necessário quando nos referimos a programas de educação como uma alternativa para ampliar as capacidades dos indivíduos. A educação não pode ser tratada como uma espécie de panacéia que tem a capacidade de resolver todas as restrições individuais relativas ao acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, ao desenvolvimento humano - assim como não pode ser tratada como um instrumento neutro e desideologizado (Freire). Uma educação orientada para o desenvolvimento humano deve oferecer alternativas para o *empoderamento* dos atores em busca da *emancipação* social (FREIRE, 1987). Nesse sentido, um programa de educação não deve se limitar a capacitar os indivíduos nos aspectos meramente *instrumentais*, como, por exemplo, no entendimento operacional e no uso de artefatos tecnológicos voltados para as microfinanças; ou mesmo à capacitação de aspectos relacionados à administração de pequenos negócios e a noções de empreendedorismo, como foi observado nos programas do SEBRAE-AM. Se, por um lado, o conhecimento instrumental é importante, ou seja, serve como uma espécie de primeiro passo na aquisição de noções operacionais sobre administração, tecnologia, finanças, etc., um programa educacional não deve se restringir a tais objetivos. É comum encontrarmos, na literatura sobre educação microfinanceira, exemplos de programas instrumentais. Os problemas em relação aos programas instrumentais são, pelo menos, dois: não tocam no cerne da problemática relativa à exclusão social de indivíduos pobres (FREIRE, 1987) e carregam, muitas vezes, noções baseadas na performatividade (TOMAZETTI, 1998) - ou seja, são orientados por métodos baseados na resolução de problemas, visando a resposta certa ao invés da compreensão do contexto.

Programas de EAD quase sempre falham ao capturar o contexto histórico e cultural (KANG; GYORKE, 2008). As teorias de EAD, como as de Moore (1990) ou Garrison, Anderson e Archer (2000), estão bem desenvolvidas em relação aos aspectos cognitivos e transacionais da EAD, porém carecem de adequação ao contexto local, visando capturar as condições históricas e sociais que são

formadoras e constituintes da realidade dos atores. Kahn e Kellner (2007) e Gigler (2006) discutem a necessidade de adequação ao contexto local dos processos e conteúdos mediados pelas TICs, visando não somente tornar significativos os conteúdos para os atores locais, mas um processo de empoderamento dos meios e recursos.

Para Rahman (2006), as TICs devem ser consideradas como um dos meios mais importantes para o empoderamento de comunidades de adultos em situação de pobreza. Da mesma forma, Kovach e Montgomery (2010) citam que a Internet voltada para a educação é um meio que precisa ser apropriado pelas comunidades pobres. Nesse sentido, é importante considerar não somente uma ação isolada de capacitação, mas um plano de ação abrangente que possibilite o empoderamento dos meios e dos recursos pelos atores sociais locais. Gigler (2006) apresenta algumas lições apreendidas no uso de TICs voltado ao empoderamento de comunidades pobres, como, por exemplo, a contextualização local e a integração com programas pré-existentes de desenvolvimento econômico e social.

Assim, as tensões entre as esferas local e global devem ser apropriadas socialmente como oportunidades de transformação. A incorporação das tensões como propriedades estruturais do sistema social se corporifica em um programa de EAD crítica, voltado para a capacitação de atores que utilizam serviços microfinanceiros em seus negócios e atividades. Dessa forma, um programa de EAD crítica habilita os atores a desafiar a ordem social dominante. Nesse processo de transformação, a emancipação social representará uma importante inspiração para impulsionar a mudança nas condições históricas e sociais de indivíduos pobres.

#### **RECOMENDAÇÃO 2:**

*Para superar as tensões identificadas entre as esferas local e global, evitando-se, com isso, o reforço da exclusão social, algumas recomendações são sugeridas:*

*A – A implementação de programas de capacitação a distância (financeira, tecnológica e a capacitação voltada para a gestão de um pequeno negócio), tanto para um melhor entendimento e acesso aos recursos microfinanceiros disponíveis, voltados para o negócio, como para permitir o acesso e uso de recursos tecnológicos;*

*B – Os programas de capacitação devem atender às necessidades de aquisição de conhecimentos instrumentais, como, por exemplo, o domínio operacional de artefatos tecnológicos e de gestão financeira de recursos, assim como o conhecimento dos riscos envolvidos em uma operação financeira;*

*C – As informações contidas nos conteúdos desses programas de educação devem estar adequadas ao contexto social local, visando amenizar os efeitos gerados pela introdução repentina de inovações tecnológicas e financeiras. Nesse sentido, é importante a realização de uma pesquisa preliminar que permita compreender as características e necessidades locais, evitando-se, assim, uma frustração entre os seus participantes;*

*D - A educação financeira deve fazer parte de um plano de ação abrangente que possibilite a ampla divulgação de informações sobre os recursos públicos disponíveis para o uso do cidadão, que permita o início do processo de empoderamento dos meios e dos recursos locais. Nesse sentido, um programa de educação não deve se limitar a oferecer somente conhecimentos instrumentais, mas, antes, permitir aos indivíduos encontrar alternativas para a sua emancipação social.*

### **6.2.3 Novo Self**

O Novo *self* é composto:

- a) pelo perfil dos microempresários, assim como por seus hábitos e características (educação financeira e usos de tecnologia);
- b) pelo conceito de situacionalidade do tempo-espço da vida social;
- c) pela relação entre o indivíduo e o grupo social no qual está inserido (formas de organização social); e
- d) pela relação entre o indivíduo e os dispositivos de mediação tecnológica.

O item (a) já foi tratado dentro da seção “grupo social”. O item (b) trata do conceito de situacionalidade do tempo-espço da vida social. Esse conceito é baseado em Giddens (1984), conforme as suas análises sobre a geografia do espaço-tempo<sup>116</sup> de Hägerstrand, sendo formado pelos seguintes aspectos: *restrições de capacidade, restrições de interação e restrições de autoridade*. Esse

---

<sup>116</sup> *Time geography.*

conceito procura compreender como as diversas restrições sociais impostas ao indivíduo limitam e determinam a sua mobilidade no tempo-espaço, as suas formas de interação social e as suas escolhas em relação à ocupação do espaço, deslocamento e permanência. Giddens reinterpreta a geografia do tempo-espaço e propõe uma nova abordagem que irá fazer parte de sua teoria da estruturação, como os conceitos de *local*<sup>117</sup>, *regionalização*, *copresença* e *disponibilidade de presença*. Essa nova abordagem afeta as análises das restrições acima, impostas aos indivíduos, sendo um caminho para compreender como o novo *self* é constituído.

Importante também destacar que, da mesma forma que essas restrições limitam a ação dos indivíduos, elas, por sua vez, representam alternativas e oportunidades que habilitam novas formas de ação. Assim, temos:

- *Restrições de capacidade*: referem-se às necessidades básicas dos indivíduos, como o abrigo, a comida e o repouso; elas determinam as formas como os movimentos no tempo-espaço podem ser feitos;
- *Restrições de interação*: referem-se às limitações e oportunidades nas interações entre os indivíduos. São constituídas pelos espaços sociais relativos ao acesso, onde os indivíduos podem realizar as suas trocas sociais - não somente as trocas econômicas, mas, sobretudo, onde podem exercer seus atos de contar, narrar, ouvir e interagir. Esse aspecto está estreitamente ligado ao ato educacional, pois diz respeito às restrições que atuam sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- *Restrições de autoridade*: referem-se ao poder<sup>118</sup> e às suas várias ramificações econômicas, sociais e políticas. Reflete-se em torno das escolhas dos indivíduos em relação aos deslocamentos e à ocupação dos territórios em função

---

<sup>117</sup> O “local” é um conceito que ultrapassa a noção de espaço físico e geográfico. Ele está baseado na convergência do espaço-tempo, como um *locus* introjetado psiquicamente pelo indivíduo, que constitui diferentes zonas de regionalização baseadas nas suas escolhas e comportamentos, de acordo com o seu posicionamento em zonas sociais caracterizadas pela abertura ou fechamento e pelas zonas frontais e de retaguarda.

<sup>118</sup> É importante destacar que a definição de poder, conforme coloca Giddens, ultrapassa em muito a concepção de restrição de autoridade de Hägerstrand. Para o primeiro, o poder é definido como um meio pelo qual as coisas são realizadas, sendo simultaneamente um fator habilitador da agência humana e uma restrição. O “poder não é uma mera restrição à ação dos indivíduos, mas está na origem mesma das capacidades dos agentes, que permite com que eles atinjam os resultados intencionados por suas ações” (Giddens, 1984, p.173).

das limitações e oportunidades impostas pelas autoridades políticas, econômicas e sociais.

O item (c) procura identificar as formas de organização social entre os atores, destacando a relação entre o indivíduo e o grupo social. Esse item procurará compreender e analisar como ocorrem as dinâmicas subjetivas e intersubjetivas entre os atores. Ele está baseado nos conceitos de “segurança ontológica” de Giddens e de “intersubjetividade” de Habermas. O item (d) será tratado dentro da seção “Mediação Dispositiva”, mais à frente.

### **Situacionalidade do tempo-espaço da vida social**

A seguir descreverei os três conceitos que compõem este tópico: as restrições de capacidade; as restrições de interação; e as restrições de autoridade.

#### **Restrições de capacidade**

Essa seção procura analisar como as restrições sociais impostas ao indivíduo limitam e determinam a sua mobilidade no tempo e no espaço. Especificamente, as restrições de capacidade se referem às necessidades básicas dos indivíduos, como o acesso ao abrigo, ao alimento e ao repouso. Elas determinam as formas como o indivíduo procura se fixar geograficamente, estabelecendo relações que visam a proteção e a manutenção de sua vida. Elas, também, podem ser consideradas como um importante fator que determina a permanência dos grupos sociais em seus territórios, ou, de forma contrária, que estimula a migração e o deslocamento para polos de maior atratividade socioeconômica. A contraparte das restrições de capacidade é representada pelas oportunidades identificadas pelos indivíduos como alternativas que podem afetar positivamente a sua fixação ou mobilidade no tempo-espaço.

Segundo a coordenadora do Centro de Mídias da SEDUC-AM, o homem amazonense é caracterizado por ter um acesso generoso aos recursos naturais, fazendo com que as suas necessidades básicas sejam facilmente atendidas.

ele não tem aquela vida de sacrifícios de quem mora no sertão. Ele tem as alternativas de pescar, de... tanto que... o acompanhamento básico, porque que a farofa... porque da macaxeira ele tira uma série de derivados... Essa vida ali, deu para eu comer, tenho uma casinha, porque é que vou me preocupar com essas histórias de financiamentos. [Elisabeth - Coordenação Pedagógica - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

Na fala da professora está subentendido que as características do comportamento do amazonense, ou seja, o acesso fácil aos recursos naturais, o transformam em um indivíduo com baixa ambição orientada ao desenvolvimento humano e à transformação social. Independentemente da longa e histórica polêmica acadêmica a respeito das influências geográficas e étnicas (como a mestiçagem) no comportamento humano<sup>119</sup>, o líder comunitário de um pequeno agrupamento indígena da etnia Mura nos fornece um exemplo de acesso aos recursos da terra, que provê alimentos para a subsistência da comunidade e para o comércio excedente em feiras urbanas.

...todo tipo de plantação aqui, o que a gente planta dá: feijão, milho, café, banana, macaxeira, tudo isso daqui, maxixe, tudo isso dá.  
[Líder comunitário do Ramal do Ferro Quente]<sup>120</sup>

O relato abaixo, das transformações sociais recentes, indicam um avanço significativo em direção ao acesso a novos recursos - como o transporte, a comunicação e a eletricidade - que afetam favoravelmente o bem-estar. O acesso a tais recursos incide, também, em como os indivíduos podem estar presentes em outras regiões de tempo-espaço que, antes, limitavam o seu desenvolvimento. Ou seja, a disponibilidade de presença e a copresença, habilitadas pelos artefatos tecnológicos como o celular, por exemplo, permitem a realização de novos negócios, como a comercialização das mercadorias produzidas localmente. Esses recursos também representam evidências da redução no isolamento da comunidade que, ao integrar-se mais facilmente com o mercado e com a sociedade, desperta novos interesses, como a busca por recursos financeiros para ampliar o seu desenvolvimento local.

Entrevistador: E o que é que mudou? Dessa época pra agora?

Entrevistado: Bom... pra cá mesmo o que mudou foi o meio de transporte, o meio de comunicação, luz... que isso aí nem se falava né?! Agora graças a Deus tem luz aqui e em quase todas essas comunidades aqui tem luz. Então isso aí eu acho que foi uma evolução muito grande pra nós aqui.

---

<sup>119</sup> As abordagens oriundas da geohistória são muito criticadas no meio acadêmico, pois procuram relacionar as características humanas determinadas pelo meio ambiente. Faz parte dessa longa polêmica o perfil denominado como “indolente” e “preguiçoso” dos habitantes da zona equatorial. Ver “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre, 1998.

<sup>120</sup> Essa seção utilizou depoimentos de um ator que já havia sido entrevistado nos estudos exploratórios 1 e 2. O exemplo descrito em seu depoimento é o melhor, entre todas as entrevistas selecionadas no estudo de caso, para tratar do conceito de restrição de capacidades.

Entrevistador: Então assim, em termos de medidas que poderiam melhorar a vida aqui da comunidade, os elementos principais seriam quais?

Entrevistado: Assim, seria o financiamento... [Líder comunitário do Ramal do Ferro Quente]

Se por um lado a garantia de ocupação da terra em áreas indígenas serve como um benefício para a comunidade, que se sente assegurada em relação às suas necessidades básicas, a falta de documentos que comprovem a posse da terra impede e exclui a comunidade do sistema de crédito, que exige, muitas vezes, uma garantia fiduciária para realizar tal operação. Assim, a comunidade, que antes estava isolada territorialmente, quando começa ter acesso aos modernos recursos propiciados pelo desenvolvimento econômico, se vê, novamente, excluída.

...é complicado por causa da documentação. Por exemplo: se eu moro aqui e se vão financiar pra mim um dinheiro, eles vão ter que ter o tamanho da terra, que é pra eles poderem financiar. Ter no meu nome, tudo legalizar, mas no nosso caso aqui é diferente, né?! Terra indígena nós não paga. E é essa a dificuldade, o impacto que a gente encontra é esse....num adianta ter terra boa e não ter apoio de ninguém. Porque...eu acho assim, eu num sei se é discriminação, mas é que nós não conseguimos fazer isso não, só quem faz empréstimo quem é aposentado. [Líder comunitário do Ramal do Ferro Quente]

A redução do isolamento na comunidade possibilitou o acesso à educação formal, pois a ausência anterior de estradas de acesso e de linhas públicas de transporte impediam que fosse criada uma pequena escola dentro da comunidade. Isto representou uma conquista social importante, que propicia atualmente às crianças, jovens e adultos as suas inserções em uma nova realidade, que poderá ajudá-los a exercer seus direitos de cidadania e a ampliar as possibilidades de mobilidade social.

...tá com 2 anos que funcionava aula aqui. Ano passado funcionou o EJA. Ela vem de Autazes, essa professora. Ela vem no ônibus. Mas, pra nós aqui isso aqui é um motivo de vitória, né?! Porque eu jamais sonhava em alguma vez alguém tendo aula aqui. Com a luz também. Isso foi um sonho que a gente tinha, mas que a gente custava de acreditar de ser realizado, mas foi realizado graças a Deus. A gente tá com expectativa que melhore mais... [Líder comunitário do Ramal do Ferro Quente]

Para concluir, este item apresentou como o acesso aos recursos naturais nas comunidades rurais já assentadas, ou com a posse de propriedade fundiária<sup>121</sup>, permite a execução de atividades de subsistência e de coleta agrícola (de açaí, cupuaçu, etc.), que, por sua vez, possibilitam o comércio de seus excedentes. Sem dúvida, esta é uma importante característica em relação às capacidades dos indivíduos, comparativamente àqueles que habitam lugares onde o recurso natural é escasso. No entanto, em regiões como o Estado do Amazonas, com características geográficas únicas, provida por muitos rios (aproximadamente mil rios) e cercada por uma densa floresta, a fixação geográfica de comunidades, em geral, é representada pelo isolamento e pela dificuldade de acesso. A pequena comunidade do Ramal do Ferro Quente, no município de Autazes, serve como um pequeno exemplo. Os recursos naturais abundantes propiciaram historicamente uma fixação da comunidade naquele território, isolando os seus habitantes de um contato frequente com os centros urbanos mais desenvolvidos - resultando em diversas restrições para a realização do comércio de produtos agrícolas e para o acesso a inúmeros recursos sociais que pudessem propiciar o desenvolvimento socioeconômico de seus integrantes. Essa realidade, vivida pelos habitantes do Ramal do Ferro Quente até sete anos atrás, é semelhante à maioria dos pequenos municípios brasileiros, especialmente entre as 6.100 comunidades rurais no Estado do Amazonas. Resta, ao fim, um dilema muito comum enfrentado pelos indivíduos que vivem em zonas rurais: *migrar ou permanecer?* Nesse caso, após várias e insistentes ações da comunidade citada acima junto à FUNAI e à prefeitura local - e também devido ao programa federal "Luz para Todos", novos recursos foram disponibilizados, como a ampliação de uma estrada de terra, a introdução de uma linha de ônibus, pontos de eletricidade e telefonia celular. Da mesma forma, os moradores decidiram construir uma cobertura de sapé na pequena escola local, que não possui paredes, onde a professora, atualmente, ministra cursos regulares para as crianças, jovens e adultos no programa de alfabetização EJA. A EAD poderá representar, neste caso, um significativo avanço nesse processo de redução das restrições de capacidades da comunidade. As novas TICs podem alavancar significativamente as capacidades de comunidades semelhantes a essa, por meio da disponibilização do acesso a

---

<sup>121</sup> Não faz parte dos objetivos desta tese discutir o problema gravíssimo representado pelas dificuldades de acesso à propriedade fundiária para os pequenos agricultores.

recursos educacionais que, até então, obrigariam os seus moradores a se deslocarem para centros mais desenvolvidos, situados fora de seus territórios. A EAD, assim, pode representar uma alternativa significativa na redução dessas restrições através de um novo arranjo nas relações tempo-espço, propiciado pelas novas TICs. A escola coberta com sapé precisa, agora, ser conectada ao mundo digital, para que seus indivíduos adquiriam uma nova “disponibilidade de presença” (GIDDENS, 1984, p.118) no tempo-espço.

### **Restrições de interação**

Esse conceito procura analisar como as diversas limitações nas interações sociais, representadas pelas restrições às diferentes formas de conexão e cooperação entre os indivíduos, limitam suas presenças no tempo-espço. Segundo Giddens (1984, p.118), as “localidades” são internamente *regionalizadas*<sup>122</sup> e as regiões que as engendram internamente são de fundamental importância na constituição dos contextos de interações”. Isso implica que as diversas restrições impostas aos indivíduos são internamente constituídas na formação de seus *selves*, fazendo com que a reprodução social de suas condutas e comportamentos (a sua agência) seja, também, revivida em outras zonas de tempo-espço (a estrutura) - ou seja, o indivíduo que teve a sua conduta cerceada por ações diversas tende a reproduzir os mesmos comportamentos em outras zonas de tempo-espço (outros lugares geográficos (físicos) e virtuais), como é o caso de cursos de EAD e relações mediadas por artefatos tecnológicos onde o “outro” está presente virtualmente, mas ausente pela distância física. Esse aspecto está estreitamente ligado à ação educacional, pois diz respeito, também, às restrições e oportunidades que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem. A tabela abaixo representa os principais fatores selecionados entre os entrevistados.

---

<sup>122</sup> A *regionalização*, segundo Giddens (1984, p.119), deve ser entendida não meramente como uma localização no espaço, mas, ao contrário, deve fazer referência a uma zona de tempo-espço em relação às práticas sociais rotinizadas. Ela afeta significativamente a dimensão psicológica dos indivíduos, que reproduzem certos padrões de comportamento e conduta adquiridos através da rotinização de hábitos cristalizados no espaço geográfico. Essa rotinização, que demarca regiões de tempo-espço para além do espaço geográfico, é mantida e estendida para novas dimensões de tempo-espço, como os ambientes virtuais de educação.

Tabela 14 – Restrições de Interação

Fatores	Microempresários	Professores	Poder Público	Sindicatos	Total
Acesso	2	3	0	1	6
Interatividade	0	3	1	1	5
EAD evita o fluxo migratório	0	2	1	0	3
Local x Global	0	2	1	0	3
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>17</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

### Acesso

O primeiro e mais citado dentre todos os fatores é o acesso a diferentes tipos de recursos, como, por exemplo, os recursos financeiros, tecnológicos e educacionais. Durante o estudo exploratório 2, o acesso já havia surgido como o fator mais importante dentre as consequências socioeconômicas devidas à ausência de serviços financeiros locais anteriores a 2002. Agora, dentro de uma perspectiva interessada em compreender como as restrições de interação entre os indivíduos pobres atuam na formação do conceito de situacionalidade do tempo-espço da vida social, é possível perceber como tais restrições limitam a atuação dos indivíduos e, diferentemente, como a sua superação poderá ser um fator de transformação social, caso sejam conquistadas alternativas para que se possa superar as barreiras de acesso.

... logo, a princípio, eles não estão tendo acesso... o problema de acesso mesmo... antes de chegar ao problema, eles têm que ter, por exemplo, é... obter informação de que vai haver o programa. E ele tem que chegar até o programa, porque se não, eles não vão ter, por exemplo, não vão se sensibilizar, não vão estar... não tem como essa ferramenta chegar até eles. [Roque - Professor / Tutor - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

O sindicato dos pescadores artesanais, quando questionado sobre as atuais dificuldades encontradas pelos pescadores para participar de programas educacionais, apontou também o problema do acesso. As alternativas para a oferta de cursos devem respeitar o cotidiano dos pescadores, restringindo-se a horários nos finais de semana ou à noite.

Aqueles que moram na zona rural, mas que já possuem alguma escolarização, apontam alternativas através do uso da Internet como um meio para se fazer chegar a informação ou alternativas de capacitação até a comunidade. No

entanto, a barreira do acesso persiste, pois continua sendo necessário que o recurso chegue até a comunidade rural.

Entrevistador: e se mandasse pelo colégio ali que tem, pelo laboratório, mandar por email, não dá certo?

Entrevistado: Facilitaria, facilitaria.

Entrevistador: Se tivesse alguma coisa aqui dentro da comunidade, por Internet...

Entrevistado: Facilitaria. Se tivesse a Internet aqui agora, facilitaria o trabalho da gente. [Rui - Padeiro Rural]

Para a professora de Autazes do programa de EAD da SEDUC-AM, além do grave problema de acesso, é necessário também instrumentalizar os indivíduos com conhecimentos aplicados à realidade local. Pois, muitas vezes, a falta de conhecimento sobre técnicas de trabalho e de respeito ao meio ambiente acaba gerando a destruição da natureza e, conseqüentemente, problemas para os próprios trabalhadores rurais, decorrentes do desconhecimento de procedimentos, até então, ignorados.

teria que dar condições para essa comunidade no interior de ela ter acesso a essa mídia, utilizar aí no seu mercado de trabalho. Porque têm pessoas que pescam, pessoas que criam boi, né. Um levantamento de quantos quadros de roçada ele tem, e o levantamento, tipo assim, eu tenho isso, eu vou ter que usar isso, porque não posso mais desmatar. Trabalhar assim, né, matematicamente com a coisa, e até se atualizando sobre essa porcentagem de quantos quadros de roçada ele pode derrubar. Se ele tem tantos hectares de terras. Eu acho que a tecnologia pode dar isso para ele. Têm muitas vezes eles pecam, porque eles não têm esse conhecimento. Para saber como é que deveria ser feito. [Solange - Professora / Tutora - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

### **Interatividade e local x o global**

Os fatores “interatividade” e “local x global” foram reunidos nesta seção, para efeito de análise, pois possuem bastante semelhança. No primeiro caso, trata-se do relato de experiências onde alunos do curso de EAD da SEDUC-AM realizam atividades interativas pelo sistema bi-direcional *online* por satélite. No segundo caso, trata-se de evidenciar como o ator local foi afetado pela narrativa de uma experiência situada fora do contexto local.

A primeira reação dos usuários em relação à interatividade de imagem e som em tempo real é de surpresa e expectativa, pois uma rede fechada de transmissão leva a imagem de professores e alunos para todos o Estado do Amazonas. Uma espécie de pequena notoriedade devido ao efeito de exposição da própria imagem

para milhares de outros alunos faz com que haja uma certa inibição inicial, que logo é superada.

primeiramente, logo no começo, a gente teve aquele impacto, né? Já pensou? Chega assim... televisão! Mas assim, com o tempo, eles começaram a se adequar ao ensino, já conseguiram acompanhar, já participavam das interatividades, eles achavam até legal, conhecendo todos os outros municípios, colegas, aí às vezes a gente chamava outra sala de Autazes, eles começavam a dizer: “Olha, é Urucurituba, é Novo Céu, ... aquela integração, entre as outras comunidades. [Silmeire - Professora escola rural - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

A participação em tempo real gradativamente começou a ampliar e potencializar os diferentes percursos que os indivíduos podem realizar. Restritos, até então, às interações reais realizadas no entorno da própria comunidade, vila ou cidade, os indivíduos adquirem uma visão ampliada da realidade, que permite, conseqüentemente, superar diversas restrições vivenciadas no dia a dia das relações não virtuais.

mas logo em seguida que ele começa a participar, essa interação de estar conectado ao Amazonas... Por exemplo, uma senhora lá de Iranduba se comunica pelo chat com um senhor daqui da comunidade. Então, tipo assim, eles começam a entender a situação, vai perdendo medo daquela situação, porque eles chegam realmente inibidos, e logo, com 30-40 dias, a gente vê aquele adulto participativo. Aquele adulto que estava ali achando que o mundo dele era a comunidade, dentro do assentamento, deu uma amplitude daquela situação... Ele não tem mais só a informação da comunidade, *ele começa a sair da comunidade para fora, tem uma visão mais ampliada*. E a gente vê a mudança... Não só na vida do jovem, mas também na vida daqueles adultos que não tiveram a oportunidade, e agora está tendo, de ampliar a visão dessas pessoas que estão chegando... Chegam inibidos, porém, logo em seguida você vê uma grande mudança. Quando você está participando no cotidiano dele, você vê que realmente começa a sonhar. [Robson - Professor escola rural - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

Essa profunda ampliação de possibilidades de trocas entre os indivíduos é abordada pelo gestor do programa do Centro de Mídias da SEDUC-AM, destacando a importância da interatividade no processo educacional a distância. Nesse processo o professor local, também denominado de professor generalista, que dá suporte pedagógico dentro das classes presenciais, desempenha um papel de grande importância, pois permite que o processo de interatividade seja maximizado.

...o momento que é mais esperado, pelos adultos que passaram a incorporar essa cultura, é a possibilidade de poder interagir...Tradicionalmente, a educação a distância é conceituada

entre o professor e o aluno estarem separados por espaço ou tempo. Na verdade, tem um terceiro elemento, é espaço, tempo e a interatividade. Se está só o professor numa esfera e o aluno na outra, o nível de interatividade é "X". Se além do professor, tem um professor local que tem um papel ativo, então essas interatividades podem ser 2X, 3X, 5X, dependendo da atuação do professor local. [Álvaro - Coordenação - Centro de Mídias Digitais - SEDUC-AM]

É muito interessante, nesse caso, fazer um paralelo com a análise de Giddens (1984) sobre as trajetórias potenciais no tempo-espaço realizadas pelos indivíduos devido às restrições em suas interações. Os seus percursos e deslocamentos podem ser radicalmente afetados em função das possibilidades e restrições de cada um. Se considerarmos que, nesse relato descrito acima, os estudantes têm uma profunda ampliação de suas experiências devido à comparação, escuta e interação com realidades diversas, que estão além do próprio território local, novas zonas de tempo-espaço serão criadas, podendo transformar radicalmente a vida dessas comunidades.

quando a gente coloca essas pessoas dentro de um processo nacional ... para que ele seja cidadão do mundo, *não fique condenado ao seu local*, aos seus saberes locais e os saberes globais. Que contempla isso como que, a partir do meu mundo, eu possa expandir pro mundo do outro e torná-lo meu. [Elisabeth - Coordenação Pedagógica - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

Nesse sentido, a superação das restrições de interação, ou melhor, a ampliação das possibilidades de interação, permite reposicionar o contexto local *vis-à-vis* a sua parte global. Se por um lado a preservação e o respeito às condições locais são uma pré-condição importante para que haja uma superação das tensões entre o local e o global, não menos importante será considerar o processo de interação e troca entre os indivíduos situados em contextos diferentes. Ao assim proceder, empoderando-se do outro (o conhecimento daquilo que não faz parte do meu contexto), por meio de um processo dialógico, em que a partir da perspectiva local o indivíduo apropria-se do outro, os indivíduos têm a possibilidade de realizar uma profunda transformação social. Esse processo singular é uma característica marcante da EAD.

### **EAD evita o fluxo migratório**

Se por um lado as comunidades rurais possuem diversas limitações tendo em vista ampliar as interações entre os indivíduos, por outro lado restringir-se ao contexto local, muitas vezes, significa uma opção que inibe o desenvolvimento

pessoal e humano. O dilema entre ficar na comunidade e sair em busca de novas oportunidades não é uma escolha fácil para os indivíduos, conforme os relatos abaixo.

é porque eles, no caso, eles são pais de família, agricultores, pescadores, para saírem daqui pra ir pra Manaus, pra ir para Itacoatiara, seja para onde for, onde tem uma vaga numa universidade, eles não vão. Eles não vão deixar a família deles. Então, desses 18 alunos adultos que se formaram, nenhum fez o vestibular. Eles estão na expectativa de que um dia tenha uma universidade para todos e que chegue aqui na comunidade e que de preferência seja na área de agricultura, para eles se especializarem. Mas sair daqui para lá eles não vão...Eu acredito que o governo deveria fazer um programa para chegar a inclusão digital para cá, para a própria comunidade, aonde eles pudessem estudar aqui... [Silmeire - Professora escola rural - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

Os sinais de mobilização social da comunidade, para reivindicar o acesso local aos recursos de EAD, é um importante incentivo de organização social que permite a *redução do fluxo migratório*.

...inclusive, a antena do tecnológico só chegou para cá pela união, dos membros da comunidade. Se uniram realmente, queriam fazer um ensino médio. Mas como eles não podem sair daqui para ir pra cidade, eles conseguiram com que viesse para cá. E um dos facilitadores tecnológicos é justamente isso. Hoje em dia, os adolescentes não precisam mais sair da comunidade para Autazes ou outros lugares para estudar. Hoje, ele estuda aqui, ele não precisa mais sair de casa, para fazer o ensino médio. E acredito eu como educadora que, daqui um tempo, eles não vão precisar sair daqui para ir fazer um nível superior. Acredito que a qualificação vai chegar assim, na comunidade. [Silmeire - Professora escola rural - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

A difícil escolha dos membros das comunidades entre permanecer ou migrar, muitas vezes, resulta no abandono da comunidade. O desincentivo à migração é algo difícil de controlar quando os polos de atração socioeconômica motivam e atraem os indivíduos a realizar seus movimentos migratórios. Quem perde é a própria comunidade, que se vê enfraquecida pela redução do número de seus indivíduos. A opção por permanecer nem sempre é a melhor escolha, pois as profundas restrições, principalmente relativas à educação, fazem com que a resignação pela permanência, seja, também, uma escolha pelo atraso. O que fazer? A EAD pode representar, nesse caso, uma alternativa que reduz o fluxo migratório e que fortalece, concomitantemente, as comunidades locais.

então essas pessoas iriam ter que ser forçadas a migrar dessas seis mil e cem comunidades... pros nossos 61 municípios que têm no interior. Eles seriam forçados... eles não teriam opção. Eles teriam que ir para outra localidade para concluir essa etapa importante, tendo professor ou não. [Álvaro - Coordenação - Centro de Mídias Digitais - SEDUC-AM]

mas foi uma chave, porque tinha a chance de terminar o ensino médio na sua própria comunidade. Antes, tinham que vir para a zona urbana. Aí saiu do seio familiar, muitos não voltavam mais. Muitos filhos, aliás quase todos, foram embora aqui de Autazes, por exemplo, não voltaram mais... Quem perde com isso? A comunidade que você nasceu. Porque você viu um mundo melhor onde têm várias portas para você seguir. Você volta para cá para fazer o que? [Solange - Professora / Tutora - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

### **Restrições de autoridade**

A última restrição que define o conceito de situacionalidade do tempo-espço da vida social refere-se às relações de autoridade. Como já havia sido destacado por Giddens, esse componente cristaliza nos indivíduos comportamentos formados por meio das zonas de regionalização, nas quais as restrições impostas pelas formas de autoridade definem o comportamento dos indivíduos em diferentes outras zonas de tempo-espço. Ou seja, as restrições de autoridade que eles encontram em seu cotidiano são rotinizadas e cristalizadas através de zonas regionalização, que demarcam a sua ação em outras zonas de tempo-espço, como os ambientes virtuais.

O líder comunitário de um pequeno agrupamento indígena da etnia Mura relata abaixo como o poder político local pode ser determinante nas ações de apoio, ou, nesse caso, de falta de apoio, às necessidades locais. O direcionamento de prioridades para a realização de determinadas ações sociais locais se dá através de uma estranha matemática política, que vincula o número de eleitores votantes com o nível de prioridade para o suporte e apoio às comunidades.

pois é, assim, no negócio do apoio assim... a política ela visa... as pessoas, assim, as comunidades. Principalmente aqui no nosso município, ela visa as comunidades que tem mais eleitor, então eu acho que aqui a nossa, porque tem poucos eleitores, tem 25 só e a gente fica aqui meio... de lado, né?! Fica meio de lado, acha que é pouco eleitor e num vai investir lá...[Líder comunitário - Ramal do Ferro Quente]

A falta de apoio da população ao jogo político local reforça a exclusão socioeconômica das comunidades, que precisam suplantar as restrições locais por meio de iniciativas solidárias que independam da ação da prefeitura.

a cobertura da casa, foi sábado nós fizemos uma reunião passada, pra cada sócio dá duas folhas de Brasilit só, né?! ...e aí assim, nós fizemos uma reunião aqui pra ir embora comprar nós mesmo, porque a gente fala com o prefeito e ele não ajuda. A gente vai cobrir e aí a gente vai cercar aqui, porque para o ano, vem uma professora pra dar aula aqui mesmo pras crianças, sem precisar sair daqui. [Líder comunitário - Ramal do Ferro Quente]

No entanto, segundo a AFEAM, existe uma cultura arraigada nos programas educacionais atuais que não visa fortalecer, nos indivíduos, a organização social, como, por exemplo, através de formas baseadas no associativismo. Na visão da AFEAM, essa cultura do “empreguismo”, associada ao poder político local, que também tem seus interesses e uma agenda política própria, reforça esse comportamento dos indivíduos.

...nós não temos noção de empreendedorismo, noção de associativismo. O nosso currículo escolar não foi preparado e não está sendo preparado para isso. Nós formamos pessoas que vão brigar por um emprego, mas que não vão ser empreendedores, vão cultivar a vida toda deles, tentando arranjar um emprego na prefeitura local, ou em algum órgão, ganhando alguma coisa muito pequena que não vai dar sustentação para eles, não vai permitir que eles cresçam. [Paulo - Representante - AFEAM]

Apesar da questionável “visão empreendedora” expressa no depoimento acima, que significa, em alguns casos, delegar para o indivíduo pobre, com baixa escolaridade e recursos escassos, a responsabilidade por sua própria autonomia econômica, o poder político atua, amiúde, de forma assistencialista, para atender os seus interesses. A vinculação dos interesses políticos do poder local ao pagamento de uma bolsa de estudos de R\$ 100,00 para os estudantes do programa *Pró-Jovem Urbano* é um exemplo que limita a participação espontânea da sociedade e reforça a ação política como uma prática assistencialista.

agora o PROJOVEM principalmente está sendo para receber 100 reais, é como se o político local dissesse: “Olha, vou arrumar uma maneira de tú ganhar 100 reais, que aqui tú vota em mim, sempre vota e tal, é uma troca de favor sem o compromisso de retorno de produtividade, da finalidade do programa. E não tem uma fiscalização independente... que deveria ter, porque o governo também, o governo federal, por exemplo, confia, para ser seu parceiro, o governo municipal, é um tipo corporativismo, alguma

coisa assim, nos governos. [Luis - Representante Sindical - Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Autazes]

Políticas assistencialistas de transferência de renda são instrumentos para a redução da pobreza (WERTHEIN; NOLETO, 2003); porém, ajudam a reforçar nos indivíduos comportamentos baseados na ausência de engajamentos social e político.

o Bolsa-Família deveria dar uma transferência, uma ajuda, para promover esse indivíduo para que ele pudesse em seguida deixar de precisar, passar aquela renda para outro que não teve oportunidade, e conseguir virar alguém, alguém que tenha um empreendimento próprio, e comece a pagar seus impostos, suas contribuições, começar a ser um cidadão que contribui, ou arrumou um emprego, alguma forma ele foi promovido. [Luis - Representante Sindical - Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Autazes]

Nesse sentido, programas educacionais críticos voltados para uma ação social e política podem representar um processo de mudança desse comportamento. A incorporação de programas de fomento como o microcrédito, dentro de programas educacionais (ou vice-versa), pode mudar esse panorama assistencialista - pois, poderá representar, para os indivíduos, a existência de alternativas que não dependam de condicionamentos da autoridade local da forma como são oferecidas atualmente. Programas de educação orientados para o fortalecimento de características que levem ao empoderamento dos recursos pelos indivíduos, associados às atividades econômicas locais, que não dependam de um Estado assistencialista e onipresente, constituem-se em uma importante alternativa às restrições identificadas.

### **O indivíduo e o grupo social**

Este item procura identificar a existência de formas de organização social, destacando a relação entre o indivíduo e o grupo social, assim como a sua propensão e confiança para interagir com os seus pares em fóruns públicos como, por exemplo, associações, cooperativas e sindicatos. Procura, também, compreender e analisar como ocorrem as dinâmicas subjetivas e intersubjetivas entre os atores. Ele está baseado nos conceitos de “segurança ontológica” de Giddens (1984) e “intersubjetividade” de Habermas (1984). Conforme afirma Habermas, o discurso ético se constitui e se afirma a partir do “entendimento

compartilhado entre os sujeitos, como resultado do processo de intersubjetividade construída no discurso público”.

A escola é um importante eixo dentro da comunidade local onde os indivíduos podem não só realizar os seus processos de ensino e aprendizagem, como também exercer o papel de membros de uma coletividade que se une para viabilizar os seus próprios interesses sociais e econômicos. O relato abaixo sublinha a importância do papel desempenhado pela *associação de pais e mestres* na comunidade local. Ela pode ser um canal para o encaminhamento das demandas individuais e coletivas, não só relativas à educação, mas também a outros assuntos de interesse da comunidade - viabilizando, assim, atividades econômicas e sociais articuladas por seus membros.

*...a escola já é um elo de ligação com a comunidade. Aqui, nós temos ensino tecnológico, que vem facilitar a questão da Internet, a ligação com o mundo... , e também, deles se organizarem. Como que é que eles estão se organizando? As formas que eles vão buscar os recursos financeiros, para fazer com que a comunidade venha a crescer. Então, esse é um elo de união. E a associação, principalmente, a de *pais e mestres*, vem unir, buscar melhorar a união do povo em busca de uma melhor educação... Hoje, se você procurar ser individual dentro da comunidade, isso não existe... Tem a cooperativa de piscicultura, tem a cooperativa de agricultura, tem a cooperativa de leite, ou seja, *tudo hoje está girando em torno das cooperativas, da troca de conhecimentos*. [Silmeire - Professora escola rural - Centro de Mídias - SEDUC-AM]*

Mas também é importante notar que, se por um lado, os indivíduos podem ser atendidos nas suas necessidades coletivas através de fóruns públicos como as associações, o sentimento de preservação da própria individualidade se dá dentro de zonas de retaguarda e de fechamento (GIDDENS, 1984). Ou seja, por mais que o espaço público possa ser democrático, aberto e representativo do desejo da comunidade, será no recolhimento individual, representado pelos espaços de retaguarda e de fechamento, que o indivíduo constitui a sua segurança ontológica.

eu preferiria se tivesse a opção de ir numa associação... mas nesse ponto aí, *a gente está sendo um pouco egoísta*, a gente parte sozinho mesmo. A gente procura as coisas sozinho mesmo. [Benites - Padeiro Rural]

O equilíbrio entre as regiões frontais e de abertura com as regiões de retaguarda e fechamento constitui-se como a alternativa mais adequada para preservar o sentimento de segurança ontológica, necessário para que os indivíduos possam assumir posições de risco representadas pelos espaços abertos e frontais,

compartilhadas coletivamente. A cristalização dessas zonas de regionalização no comportamento do indivíduo é um importante indicador de como ele irá realizar a sua trajetória no tempo-espaço, além dos ambientes geográficos já conhecidos, como a escola, a praça pública, a associação, etc..

...o lugar público ofereceria essa possibilidade da relação pessoal... e... em casa, ofereceria a possibilidade do sigilo, da privacidade... O sigilo não, a *privacidade é importante*. É importante, também, aquele sentido que nós temos, de “meu”, né, e tal... articulado no sentido do nosso também, que seria esses *espaços democráticos abertos, que proporcionaria tanto a relação pessoal dos usuários aí, como também, a parte pública*. E oferecer para todo mundo. Mas eu aqui também, a questão da individualidade, eu acho que a gente também tem que pensar. [Coordenação Pró-Jovem]

A dinâmica entre a subjetividade e a intersubjetividade delineará caminhos pelos quais o discurso ético poderá se constituir como um mecanismo viabilizador dos interesses individuais e coletivos - ou seja, um equilíbrio tenso e dinâmico construído no encontro entre subjetividade e a intersubjetividade dos atores e entre as regiões frontais e de abertura, com as regiões de retaguarda e fechamento. Se por um lado, o reforço da individualidade pode conduzir a práticas egoístas que resultam na reprodução de mecanismos de reforço e exclusão social, a valorização unívoca dos espaços públicos, como canal exclusivo para manifestar o interesse individual, põe em risco o sentimento de segurança ontológica necessário para gerar confiança nos indivíduos, para que eles exercitem as suas práticas coletivas.

### **Discussão Teórica**

A análise anterior mostrou diversos aspectos e características empíricas daquilo que está sendo denominado como novo *self*. Foi possível compreender alguns hábitos e usos da tecnologia, assim como as características educacionais e financeiras, que fazem parte do perfil de indivíduos adultos pobres. O conceito de situacionalidade do tempo-espaço da vida social revelou restrições e oportunidades no acesso aos recursos básicos para a subsistência, para a interação e cooperação social - assim como também em relação às formas de poder instituídas, representadas pelo papel da autoridade. Por fim, foi possível compreender a importância do equilíbrio entre as instâncias subjetivas e intersubjetivas como reguladoras do comportamento e atuação dos indivíduos frente ao grupo social.

O trabalho recente de Vodde et al. (2010) sobre a transformação do novo *self*

educacional, considerado como presença virtual, nos ambientes de EAD, claramente não consegue tratar desse assunto da forma como está sendo proposto nesta tese. Vodde et al. se restringiram a analisar os processos de fragmentação do *self* na geração de descontinuidade identitária, na sua relação com a hipertecnologia. De forma semelhante, as análises dos teóricos da EAD analisados, dentre os quais Garrison, Anderson e Archer (2000), que investigam a presença social dos estudantes no meio virtual, também não comportam a riqueza conceitual proposta por Giddens (1984). Apesar de Giddens não tratar do fenômeno da EAD e nem propor um modelo orientado para a interpretação dos usos e das formas de mediações tecnológicas, a sua teoria da estruturação pode ser estendida e adaptada para compreender aquilo que está sendo denominado como novo *self*. A proposta da teoria da estruturação como uma meta-teoria se torna, nesse sentido, adequada na tarefa de revisar conceitos e abordagens para lançar luzes sobre novos fenômenos, como o da EAD.

Giddens (1984) utilizou só parcialmente os conceitos propostos por Hägerstrand em relação às restrições geográficas de capacidade, interação e de autoridade. Ele reinterpretou esses conceitos e os enriqueceu com outros novos, como o conceito de local, de regionalização de disponibilidade de presença e copresença. Nesse sentido, Giddens incorporou algumas noções de Hägerstrand para propor uma abordagem que ultrapassa as análises de tempo-espço dentro da perspectiva geográfica. A sua teoria permite analisar como os indivíduos atuam dentro de outras relações de tempo-espço e, ao mesmo tempo, como esses novos condicionantes afetam a agência humana.

A análise da restrição de capacidade mostrou como os indivíduos procuram se fixar geograficamente em suas localidades, constituindo seus territórios em torno de formas de acesso aos recursos naturais voltados para a subsistência. Esse fator é determinante para compreender a permanência e os motivos das migrações dos grupos sociais em relação a seus territórios. Se por um lado foram identificadas várias restrições, como por exemplo as limitações ao acesso terrestre e formas de escoamento da produção local, também foram identificadas oportunidades através das quais os indivíduos podem ampliar as suas formas de presença, por meio de celulares ou através de redes de computadores via satélite. Essas oportunidades identificadas podem ampliar as capacidades dos indivíduos, atuando como um importante componente para o desenvolvimento humano, como já foi discutido

anteriormente (SEN, 1999).

A análise da restrição de interação mostrou como os indivíduos começaram a ampliar suas visões de mundo para além dos limites da comunidade local, quando eles têm a oportunidade de interagir virtualmente. As novas zonas de tempo-espaço, citadas por Giddens, permitem que os indivíduos comecem a construir novas experiências através da troca e interação com outras comunidades. Esse novo comportamento, vivido em um ambiente de EAD, pode resultar em uma significativa transformação na vida das comunidades locais.

Um aspecto não previsto, antes da realização das análises, está relacionado às transformações potenciais que um polo educacional pode representar para a vida de uma comunidade, podendo ser um importante indutor para a fixação da comunidade em seu contexto local, impedindo, com isso, migrações (parciais ou totais) de seus membros para polos econômicos mais atraentes.

Os principais autores das teorias da EAD estudados limitam-se a tratar dos aspectos pedagógicos relacionados com a interatividade, proporcionada por um sistema virtual a distância - como por exemplo em Garrison (2000), Moore (1990) ou Peters (2010). Todos eles, em maior ou menor medida, imputam grande responsabilidade às tecnologias bidirecionais como meio de reaproximar os agentes educacionais, mostrando, com isso, o grande benefício da tecnologia para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, nenhum deles destaca o potencial de transformação na vida de comunidades que as interações virtuais podem gerar, considerando isso como um fator de permanência nos territórios.

Os autores que estudam o desenvolvimento local, como Arocena (1999) e Gallicchio (2004), tratam do tema da desterritorialização, devido aos fenômenos da globalização que afetam drasticamente os territórios locais. Porém, aí, também, os autores não pretenderam estabelecer relações com os potenciais usos de um sistema de EAD para a manutenção e preservação de comunidades locais.

A análise da restrição de autoridade mostrou como algumas formas de poder, representadas pelos programas de transferência de renda para a população pobre, associados a programas de educação, como o *Pró-Jovem Urbano*, por exemplo, podem cristalizar um comportamento baseado na ausência de engajamento social e político (característica assistencialista). Nesse sentido, visando transformar os comportamentos baseados nessas restrições, que são internalizados pelos indivíduos em outras zonas de tempo-espaço (GIDDENS, 1984) através de

ambientes como, por exemplo, os cursos de EAD, tais programas educacionais devem fomentar as práticas emancipatórias. Kovach e Montgomery (2010), acreditam que as relações de poder entre grupos dominantes e oprimidos devem ser desafiadas para que possa ocorrer uma mudança estrutural na sociedade. Programas educacionais a distância orientados para o fortalecimento de características que induzam ao empoderamento, como citam Burge e Haughey (1993), são alternativas importantes frente às formas que limitam a escolha e o controle dos indivíduos. Da mesma forma, Rahman (2006) considera que o empoderamento das comunidades, por meio de abordagens que levem em conta o uso de centros de aprendizagem comunitários baseados em TICs, representa uma alternativa concreta de transformação.

Por fim, pode-se encontrar importantes evidências de comportamentos baseados na segurança ontológica (GIDDENS, 1984) como um mecanismo que visa assegurar a confiança dos indivíduos, encontrado na rotinização de comportamentos e atuações em zonas de retaguarda e fechamento. Esse fator é um indicador de como um programa de EAD, que envolva diversos membros da comunidade local, deve ser orientado visando construir, gradativamente, um espaço que permita que o indivíduo se manifeste dentro de seus limites, possibilidades e características. A confiança adquirida no espaço compartilhado com o grupo social resultará da rotinização de hábitos individuais exercidos em zonas frontais e de abertura. Da mesma forma, os dados empíricos mostraram que o desequilíbrio excessivo em pró de zonas de retaguarda e fechamento pode conduzir a comportamentos egoístas e individualistas. Um equilíbrio com as zonas de abertura e frontal pode significar uma alternativa para que o discurso ético seja construído no ponto de encontro das subjetividades publicamente compartilhadas (HABERMAS, 1984; PAPASTEPHANOU, 2004).

### **RECOMENDAÇÃO 3:**

*Para tratar as restrições e as oportunidades identificadas, algumas recomendações são sugeridas:*

*A – Visando superar as restrições de capacidades, como a redução no isolamento da comunidade, recomenda-se a implementação de canais de acesso e comunicação virtuais. Isto poderá permitir aos indivíduos ampliar as suas disponibilidades de presença, realizando suas interações virtuais e integrando-se*

*mais facilmente à sociedade e ao mercado. A permanência dos grupos sociais em seus territórios evita os deslocamentos e as eventuais migrações, assim como fortalece os vínculos comunitários e o desenvolvimento produtivo local;*

*B - Visando superar as restrições de interação, recomenda-se a ampliação das possibilidades de interação virtual, mediadas por programas de EAD. O fomento ao processo dialógico entre os indivíduos situados em seus contextos locais com os indivíduos situados em outros contextos permite um profundo alargamento nas capacidades individuais, fortalecendo a transformação social. Alternativamente, o fortalecimento de mecanismos de interatividade através da EAD representa um fator de fixação das comunidades em seus territórios (processo de reterritorialização) e de consequente redução do fluxo migratório (prática de desenraizamento que produz o esgarçamento dos laços sociais). Nesse sentido, a instalação de polos de EAD dentro das comunidades locais representa um importante instrumento de viabilização das ações descritas acima;*

*C – Visando superar as restrições de autoridade, recomenda-se a criação de programas educacionais orientados para o fortalecimento de características e comportamentos que induzam o empoderamento dos recursos pelos indivíduos. Tais programas devem estar orientados para que os indivíduos possam realizar um ação social e política que vise a transformação social;*

*D – Devem ser viabilizadas alternativas que objetivem a constituição de um equilíbrio dinâmico entre a subjetividade e a intersubjetividade dos atores. Esse equilíbrio pretende permitir a constituição de um discurso ético no seio da comunidade local, como um mecanismo viabilizador dos interesses individuais e coletivos. A escola e os seus fóruns de participação social, tais como a associação de pais e mestres, poderá representar uma alternativa nesse sentido.*

#### **6.2.4 Mediação Dispositiva**

Esta seção procurará analisar como a mediação dispositiva está presente no processo educacional, por meio do uso de artefatos tecnológicos para realizar a mediação entre os agentes educacionais. A mediação dispositiva se refere ao conjunto de recursos materiais como, por exemplo, os artefatos tecnológicos e as redes de comunicação; os recursos humanos como, por exemplo, os agentes educacionais presenciais ou a distância; e os processos como, por exemplo, o

processo de ensino e aprendizagem, que utilizam a tecnologia de forma mediada, para realizar o ensino e a aprendizagem a distância. A mediação dispositiva e a EAD se confundem nos seus próprios limites. Porém, assim destacado, esse conceito deixa evidenciada a importância da presença e do uso das tecnologias nos processos de mediação educacional a distância. Nesse sentido, o indivíduo não ocupa um lugar exclusivo em relação à capacidade de agir e controlar os objetos para uso educacional, porém compartilha os atributos desse processo e a sua experiência, que daí emana, com os próprios objetos, artefatos e ferramentas em geral. A mediação dispositiva, nessa acepção, coloca em relevo a tecnologia, onde os processos de mediação dispositiva assumem um papel de destaque no processo educacional. Esse conceito permite colocar no centro do processo os sujeitos com as suas representações e atitudes, suas histórias pessoais, sociais e biografias, por meio das lógicas de uso e formas de apropriação e empoderamento dos dispositivos e artefatos. A tabela abaixo reúne os principais fatores citados entre os entrevistados.

Tabela 15 – Mediação Dispositiva

<b>Fatores</b>	<b>Microempresários</b>	<b>Professores</b>	<b>Poder Público</b>	<b>Sindicatos</b>	<b>Total</b>
Dificuldades e Oportunidades	0	5	3	1	9
Mediador Local	0	4	2	0	6
Interatividade	1	3	1	1	6
Mediadores Externos	1	2	1	1	5
Jovens x Adultos	1	3	1	0	5
Uso Coletivo x Uso Privado	0	4	0	0	4
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>21</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>35</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

### **Dificuldades e oportunidades**

Quase todos os microempresários entrevistados utilizam o celular para seus negócios, assim como os cartões eletrônicos de débito para sacar os seus benefícios e, eventualmente, movimentar a conta bancária. Eles demonstraram bastante disposição para realizar cursos de capacitação para fazer uso de computadores e Internet voltados para os seus negócios - e inclusive para cursos a distância. Porém o uso do computador é inexpressivo entre os microempresários, resumindo-se a casos isolados.

Uma professora entrevistada, da SEDUC-AM rural, relatou um exemplo de como o uso de computadores em uma turma de vinte e dois alunos adultos,

matriculados nos cursos de EJA por mediação tecnológica da SEDUC-AM, afeta a vida desses estudantes. Eles são pais de família que trabalham no interior, na agricultura ou na pesca e que, após uma dura rotina diária de trabalho, encontram disposição para estudar à noite. Em um relato semelhante a esse, uma aluna de 59 anos, agricultora, foi citada pela coordenação da SEDUC-AM como um exemplo de sucesso do programa:

antes ela não tinha acesso a informação em nível de educação básica... e que o atendimento através da mediação tecnológica, que é a metodologia que nós escolhemos para esse atendimento, proporcionou ela fazer escolhas. Antes, as escolhas ou não existiam ou eram limitadas. [Álvaro - Coordenação - Centro de Mídias Digitais - SEDUC-AM]

Apesar do sucesso do depoimento acima, as dificuldades são inúmeras. A barreira da idade é citada frequentemente como um fator de desestímulo para enfrentar o desafio de um curso mediado por tecnologia. A tecnologia, em si, representa um obstáculo a ser vencido para uma pessoa simples, do campo, que não tem o hábito cotidiano de usar qualquer tipo de artefato tecnológico na sua rotina, à exceção do celular. Nesse sentido, o celular, a televisão e os aparelhos de DVD, que são cada vez mais acessíveis à população pobre, têm representado um primeiro passo para o exercício da mediação tecnológica, que afeta o comportamento dos indivíduos e os modos de uso dos artefatos. A inibição, a vergonha em afirmar publicamente o desconhecimento, a imagem de “ignorância” revelada em um ambiente público como uma sala de aula, são fatores iniciais que reforçam o sentimento de que a tecnologia é algo distante e inalcançável para esses indivíduos, que têm uma vida simples, longe da tecnologia. Porém, após os primeiros usos e o início do processo de familiarização com a tecnologia, os resultados são estimulantes e reforçam o sentimento de desenvolvimento e transformação pessoal, como no relato abaixo:

a primeira aulas deles,... pra eles digitarem, era “Eu vou vencer”... e eles digitavam aquilo e depois eles teriam que fazer... um texto deles mesmo. Qual foi a emoção, como foi que eles se sentiram ao tocar pela primeira vez, mexer pela primeira vez no aparelho. Inclusive nós tivemos textos muitos bons e... deles relataram qual foi a sensação deles estarem pela primeira vez mexendo no computador... de eles estarem numa sala de aula e passarem para os filhos deles, né, essa emoção, deles estarem mexendo. ... Nós mesmos nos sentimos emocionados por aquele... aqueles relatos deles. Mas foi muito bom! Muito bom mesmo. Só de a gente ver o interesse, né? [Mirtes - Professora - *Pró-Jovem Urbano*]

Uma professora da SEDUC-AM da zona urbana afirmou que acredita que a classe social mais pobre tenha mais estímulo para lidar com a tecnologia do que indivíduos com a vida economicamente mais estável, como, por exemplo, um comerciante - pois, para esse último, o fato de encontrar motivação para continuar o seu desenvolvimento profissional é menor quando comparado com o indivíduo mais pobre, para quem qualquer nova oportunidade torna-se uma chance de transformação da sua própria vida.

Outros professores afirmaram, também, a importância de inserir a tecnologia na vida cotidiana dos indivíduos por meio:

a) da divulgação da existência de acesso público desses recursos, ou seja, a tecnologia, da mesma forma como a educação, é um direito de todos, está disponível e a sala de aula está aberta para receber e prestar suporte aos alunos nesse novo momento de aprendizagem; e

b) da adequação da linguagem à realidade local, ou seja, tanto da forma como o professor local se refere aos artefatos e atividades mediadas, como de seus conteúdos, que devem fazer parte intrínseca do cotidiano. Nesse sentido, o papel do mediador local é bastante importante para facilitar esse primeiro movimento de apropriação dos dispositivos.

Para a coordenadora do Centro de Mídias da SEDUC-AM, a confiança na apropriação inicial da tecnologia deve ser reforçada positivamente pelo mediador local, demonstrando que o aluno pode ter acesso e que ele é capaz de superar as dificuldades iniciais. O reforço às capacidades individuais dos atores deve ser complementado com a imagem de que o computador representa um instrumento para a superação das várias barreiras e limites impostos pelo contexto local - sejam eles representados pelas restrições à falta de informação e acesso, seja pelas restrições impostas pela ordem econômica ou social. Nesse sentido, a mediação dispositiva é um importante veículo para a instrumentalização da emancipação dos atores locais.

Para finalizar este item, foi relatada por professores da SEDUC-AM a propensão das *mulheres*, relativamente aos homens, para lidar melhor com as TICs. Essa interessante constatação pode fazer parte de um estudo futuro para investigar o papel e as características das mulheres no processo de mediação tecnológica voltado para a educação.

### **Mediador local**

No processo de mediação tecnológica na EAD, um fator de destaque se refere ao papel desempenhado pelo mediador local. Ele assume uma função de facilitador nos processos de ensino e aprendizagem, prestando suporte pedagógico local para os estudantes, auxiliando nos processos de mediação com os artefatos tecnológicos e representando uma extensão local do professor-tutor da disciplina. As tarefas e dinâmicas propostas para realização em classe, assim como os momentos de interatividade com outras classes, com outros estudantes ou com outros mediadores externos, são suportados pelo mediador local. No caso específico do programa de EAD da SEDUC-AM, o mediador local é um professor generalista que reside no município ou no vilarejo local, representando um importante elo com a comunidade, ajudando a ancorar os conteúdos educacionais à realidade local, gerando maior credibilidade local em relação à novidade recém-chegada e mantendo-se comprometido com os estudantes da sua comunidade.

Como foi observado durante as entrevistas, em especial entre o público adulto, não faz parte da história de vida recente desses indivíduos o contato com os computadores ou com a Internet. Muitos desconhecem a função de um *e-mail*, ou mesmo jamais tiveram a oportunidade de se sentar à frente de um computador. O celular, por sua vez, é uma tecnologia muito mais presente na vida dos microempresários, tanto para o uso pessoal como, principalmente, no uso voltado para o negócio. Em geral, percebe-se uma grande disposição para a aprendizagem tecnológica, pois existe uma mistura de curiosidade com uma certa crença de que a tecnologia poderá ser muito útil para o negócio. No entanto, existe um relativo consenso entre os entrevistados de que o contato inicial com a mediação tecnológica é cercado de muita timidez e inibição. Assim, o mediador local desempenha um papel central junto aos estudantes para ajudar a vencer as primeiras barreiras.

...fator predominante é a importância que o professor presencial, o professor que está lá na localidade, tem, na gestão da aprendizagem, dos alunos. Ele não está lá apenas para ligar os equipamentos ou apenas passar uma transmissão gravada ou ao vivo, na verdade ele está lá para poder fomentar essa aprendizagem dos alunos, e a gente percebe que eles têm consciência dessa responsabilidade. [Álvaro - Coordenação - Centro de Mídias Digitais - SEDUC-AM]

### **Interatividade**

A interatividade entre os agentes educacionais é uma parte importante do processo de mediação dispositiva. Atualmente, os programas de EAD que não oferecem qualquer tipo de interatividade, seja síncrona ou assíncrona, são muito raros, pois essa funcionalidade tecnológica está cada vez mais acessível e disponível na EAD. Ela deve ser tratada como um instrumento para o exercício do diálogo, da reflexão crítica e da maximização das trocas educacionais. A interatividade enriquece o contexto local ao aportar conhecimentos novos vindos de lugares distantes, que estão além da sala de aula presencial.

mas sempre têm perguntas interessantes, de outros lugares, que tiram dúvida dos meus alunos na sala de aula! [Professora SEDUC-AM urbano]

...ou seja, nós estamos dentro de uma comunidade de assentamento, porém ligados com o mundo. [Robson - Professor escola rural - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

Ela é importante, também, como destacam as teorias de EAD analisadas, para facilitar as trocas e maximizar os processos de ensino e aprendizagem. Com a presença de um mediador local, o processo de interatividade é multiplicado, resultando em uma ampliação do diálogo e do debate entre os estudantes que não se restringe ao domínio da sala de aula presencial, como já foi destacado anteriormente.

### **Mediadores externos**

Os agentes educacionais externos, tais como os mediadores externos, os tutores e os estudantes de outras localidades, representam um importante papel no processo de mediação tecnológica - pois são responsáveis pelo fomento do debate para além dos limites da classe presencial, assim como no suporte ou complementação às atividades pedagógicas locais. Essa característica singular da EAD deve ser exercida ativamente pelos mediadores externos, que atuam no fomento à participação dos estudantes à distância. O processo de educação mediada por tecnologia, assim, adquire um contorno completamente renovado, pois os exemplos que vêm “de fora” do contexto estimulam os atores a realizar comparações com as suas experiências adquiridas na realidade local. Esse processo contínuo de cotejamento e elaboração da experiência, quando é apoiado por uma reflexão crítica da realidade, inspira os atores a *perseguirem as suas emancipações*. O exercício de troca compartilhada de conhecimentos, que

ultrapassa as fronteiras da comunidade, serve também como um incentivo para o *empoderamento e instrumentalização dos dispositivos*. A “janela do mundo” é uma inspiração de liberdade dos condicionamentos que o contexto local impõe sobre os indivíduos; e os mediadores externos são *agentes indutores desse processo de aquisição de liberdade*.

aquele adulto que estava ali achando que o mundo dele era a comunidade, dentro do assentamento, deu uma amplitude daquela situação... Ele não tem mais só a informação da comunidade, *ele começa a sair da comunidade para fora, tem uma visão mais ampliada*. E a gente vê a mudança... [Solange - Professora / Tutora - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

Se por um lado os mediadores externos são importantes para servir como um referencial externo à classe, a coordenação da SEDUC-AM, no depoimento abaixo, alerta, adicionalmente, para a importância do exercício da autonomia da classe que, no modelo de EAD, tem a oportunidade de se liberar do papel muitas vezes opressivo do professor em sala de aula.

porque o que é que a educação a distância faz? Tira de você o tutor... do “Agora você vai fazer isso. Agora você vai ler aquilo. Agora você tem um X prazo para me devolver isso aqui”. Você deixou de ter ... na tua mão. É você que vai ter que ter a responsabilidade de perceber o peso da autonomia. [Elisabeth - Coordenação Pedagógica - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

Assim, o processo dinâmico de construção de conhecimento coletivo para além do limite local, acrescido do exercício da autonomia individual, é elemento chave no processo de ensino e aprendizagem à distância, orientada para a emancipação dos atores. Nesse processo, os mediadores externos são os principais responsáveis pelo posicionamento, entre os estudantes, do *conhecimento como algo que deve se construído e compartilhado eticamente entre as intersubjetividades locais e externas*.

### **Jovens x adultos**

Em vários momentos, foram sublinhadas pelos entrevistados as diferenças entre jovens e adultos no uso da tecnologia, principalmente, em relação ao uso de computadores e Internet. O receio e a timidez do adulto é contraposto à disposição dos jovens, que não se inibem no uso dos computadores e se arriscam constantemente na realização de tarefas novas, seja para a educação ou para o lazer, como os jogos virtuais e as redes sociais. Essa propensão ao uso de artefatos

para a mediação tecnológica pode representar uma alternativa a ser considerada no processo de EAD atual, tendo em vista que os jovens podem ajudar os indivíduos adultos nas atividades iniciais que envolvem o uso da tecnologia, visando a desinibição e a desmistificação, entre os adultos, de que a tecnologia é algo inacessível. Se por um lado os jovens podem representar uma porta de entrada para os adultos no uso da tecnologia, todo o cuidado é necessário no acompanhamento dos jovens no apoio a essas atividades, tendo em vista que o seu conhecimento intuitivo da tecnologia não é apoiado por princípios pedagógicos baseados na educação de adultos. O mediador local, assim, poderá desempenhar um papel de adequação das atividades em que os jovens, eventualmente, apoiem os adultos.

### **Uso coletivo x uso privado**

A mediação dispositiva representa, para comunidade local, a possibilidade de transposição de suas próprias fronteiras geográficas, por meio do compartilhamento de meios tecnológicos de acesso aos recursos educacionais onde a construção colaborativa do conhecimento tem lugar. O uso e apropriação dos artefatos de forma coletiva representam um aspecto de destaque no processo de emancipação social, que retira o indivíduo do conforto de sua segurança ontológica para lhe oferecer o risco de conquistar novos horizontes cognitivos e de liberdade. A comunidade local e os mediadores (locais e externos) ajudam a realizar a transição desse processo. Estimulam, também, os indivíduos a experimentarem o desconhecido, suportados sempre pelo grupo social que se constitui como uma nova etapa, ampliada, da segurança ontológica de cada um. Um indivíduo pode assumir novos riscos e viabilizar novas oportunidades para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal, apoiado pelo grupo social que o suporta e ajuda a viabilizar tais oportunidades. Esse movimento entre o indivíduo e o grupo social evita o reforço de práticas e conquistas individualistas, que podem sobrepassar o interesse de um só frente ao interesse da coletividade. A mediação dispositiva, nesse aspecto, poderá oferecer alternativas concretas para a viabilização desse novo processo:

a escola já é um elo de ligação com a comunidade. ...Vem facilitar a questão da Internet, a ligação com o mundo... ... *Com a inclusão digital, ele vai ver que ele não é tão individualista, ele tem que socializar...* E para ele crescer dentro da agricultura, da pecuária ou da piscicultura, eles têm que se unir... [Solange - Professora / Tutora - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

## Discussão teórica

O processo de análise das entrevistas revelou como a mediação dispositiva está potencialmente presente no processo educacional, por meio do uso de artefatos tecnológicos para realizar a mediação entre os agentes educacionais. Ela procurou também refletir sobre as possibilidades transformadoras contidas nos processos de mediação com uso de tecnologia. Nesse sentido, foi verificado que a mediação dispositiva pode representar um importante veículo para instrumentalização da autonomia dos atores locais, como afirma Jacquinet-Delaunay (1998), sendo esse um caminho para o empoderamento (BURGE; HAUGHEY, 1993; RAHMAN, 2006) e para a emancipação (JOUËT, 2000).

Para perseguir esse objetivo, tendo em vista o perfil dos atores sociais estudados, é importante considerar alguns aspectos, tais como:

a) fazer da tecnologia algo constituinte da vida cotidiana dos atores, respeitando e adequando o uso ao seu contexto local;

b) apoiar o uso e a mediação através do suporte de mediadores locais, que irão atuar como facilitadores nesse processo;

c) fomentar a interatividade, que permite uma ampliação do diálogo e, conseqüentemente, um alargamento reflexivo em relação ao contexto local;

d) apoiar os processos interativos através de mediadores externos, que podem desempenhar uma importante função como agentes indutores da reflexão crítica, que auxilia na busca da emancipação dos atores locais;

e) viabilizar a apropriação compartilhada socialmente dos artefatos tecnológicos, tornando o processo de empoderamento e emancipação como algo construído no seio da coletividade.

Segundo Jacquinet-Delaunay (2001), o conceito de mediação dispositiva permite compreender os atores através de suas representações construídas e compartilhadas nos espaços virtuais. Assim, mais do que simplesmente dar foco ao processo de interação e apropriação dos dispositivos pelos atores, como sugere o conceito de tecnologia-em-prática (ORLIKOWSKI, 2000), deve-se perseguir, no processo de empoderamento e uso dos recursos tecnológicos, um caminho no qual a autonomia represente a construção da emancipação social. Nesse sentido, o conceito de mediação dispositiva é uma chave central no processo de uma EAD crítica, ao contrário das teorias de EAD estudadas, que consideram a autonomia, em

maior ou menor medida, como uma característica da EAD - pressupondo que os estudantes podem, simplesmente, gerir e compartilhar seus processos de ensino e aprendizagem sem a presença do professor e da instituição. Isso, em geral, demanda uma certa maturidade e independência por parte dos estudantes, que se tornam corresponsáveis pelo próprio processo de aprendizagem. No entanto, tal autonomia não implica em um processo de emancipação social. Por sua vez, a mediação dispositiva, da forma como está sendo proposta nesta tese, adquire uma nova dimensão: ela serve como um componente para viabilizar a emancipação dos atores em seus processos de aprendizagem crítica a distância. Ela pode revelar, por exemplo, que os artefatos tecnológicos estão inseridos dentro de um contexto no qual, historicamente, a tecnologia tem servido, predominantemente, aos interesses de uma classe dominante que reifica e transforma os objetos de uso em objetos de troca, em simples mercadoria, sujeitos à lógica do consumo e à reprodução da dominação social e econômica (MATOS, 1995). Ao recontar e recontextualizar a própria história da tecnologia de forma crítica, a EAD pode fazer da mediação dispositiva um instrumento para a transformação da realidade.

Como foi verificado, apesar da resistência inicial dos adultos no contato com a tecnologia, evidenciada através de timidez e acanhamento, logo após as primeiras semanas de uso, a tecnologia mostrou-se como um veículo gerador de imensas oportunidades. Para esse processo transcorrer satisfatoriamente, o mediador local, que tem o papel de facilitador, desempenha uma importante função. Além disso, é preciso apresentar a tecnologia para a comunidade como um bem público e compartilhado, que pode e deve ser apropriado por todos. Isso gera estímulo e confiança de que aquele artefato sofisticado está ali para o uso e para servir como veículo para a liberdade dos atores. Nesse sentido, isso contribui para desfazer a imagem da tecnologia como algo inacessível, representando mais um reforço da exclusão social de indivíduos que têm de lidar cotidianamente com as profundas desigualdades econômicas e sociais.

Se para Papi (2007) o processo de interação com o computador revela os sinais da história pessoal e social de cada indivíduo, ou seja, a sua biografia, é imperativo revelar que essa biografia, do ponto de vista histórico e social, representa a narrativa de indivíduos que sofrem vários tipos de reforço e exclusão social. A história dos pobres é uma narrativa viva de processos de expropriação e terror, exercidos por uma classe econômica que faz prevalecer e conhecer unicamente a

sua própria história (BENJAMIN, 1987). Cabe agora, através de uma EAD crítica, que tem na mediação dispositiva um importante instrumento de transformação dessa realidade, iniciar um processo de empoderamento dos artefatos e dispositivos que viabilizem a emancipação social.

**RECOMENDAÇÃO 4:**

*A - Um programa de EAD crítica deve inserir a tecnologia na vida cotidiana dos indivíduos e reafirmar o acesso público aos recursos tecnológicos. Deve, também, buscar adequação no uso da linguagem à realidade local, visando a apropriação e o empoderamento dos recursos pelos estudantes. Nesse sentido, a mediação dispositiva deve ser representada como um importante veículo para a instrumentalização da emancipação dos atores locais;*

*B - Um programa de EAD crítica deve ser apoiado localmente por mediadores locais. Eles têm a função de facilitar os processos de ensino e aprendizagem, dando suporte pedagógico local para os estudantes, auxiliando nos processos de mediação com os artefatos tecnológicos e representando uma extensão local do tutor da disciplina;*

*C - Um programa de EAD crítica deve fomentar continuamente a interatividade entre os agentes educacionais, pois enriquece o contexto local ao aportar conhecimentos novos, vindos de lugares distantes, que estão além da sala de aula presencial. Isso resulta em uma ampliação do diálogo e do debate, que não se restringe ao domínio da sala de aula presencial;*

*D - Um programa de EAD crítica deve ser apoiado por mediadores externos que desempenham um importante papel no processo de mediação tecnológica, ao fomentar o debate para além dos limites da classe presencial e no suporte às atividades pedagógicas locais. Eles apoiam e fomentam a reflexão crítica da realidade e inspiram os atores a perseguirem as suas emancipações. Os mediadores externos são agentes indutores do processo de aquisição de liberdade, assim como no suporte aos atores para o fortalecimento do conhecimento como algo construído e compartilhado eticamente entre as intersubjetividades locais e externas;*

*E - Os jovens podem atuar como facilitadores locais para ajudar os indivíduos mais velhos nas atividades iniciais que envolvem a tecnologia;*

*F - A comunidade local e os mediadores (locais e externos) ajudam a realizar a transição no processo de uso e apropriação dos artefatos de forma coletiva,*

*representando um importante aspecto no processo de emancipação social. Esse equilíbrio entre o indivíduo e o grupo social evita o reforço de práticas e conquistas individualistas frente ao interesse da coletividade.*

### **6.2.5 Práticas**

Esta seção procurará analisar como as práticas, também descritas como práticas educacionais críticas, constituem um instrumento para os atores sociais em direção à emancipação. Essas práticas são baseadas, predominantemente, nos conceitos extraídos da revisão de literatura de Paulo Freire (1987). Elas representam a lente crítica, orientada para a EAD, que constitui a abordagem adotada nesta tese, como uma influência recebida das tradições críticas. A análise das entrevistas permitiu identificar os elementos formadores de cada uma dessas práticas, seja de forma incipiente, nas falas dos microempresários, seja nas atividades pedagógicas de EAD realizadas pela SEDUC-AM. As práticas são constituídas pelos seguintes elementos: o diálogo, a reflexão crítica, a abordagem problematizadora, a aprendizagem significativa, o empoderamento, a prática social e a ação política.

O mote inicial dessas práticas está baseado na ação de desfazer a ideologia dominante, que produz uma imagem distorcida da realidade, subtraindo-lhe os elementos de sua historicidade, que lhes são constituintes. A história dominante procura representar os fatos sociais como se fossem algo previamente dado e imutável, quando, por outro lado, eles representam a afirmação de uma classe dominante que continuamente expropria os mais fracos de suas condições dignas de vida. Assim, ao problematizar a realidade, procurando encontrar “rastros” dessa destruição<sup>123</sup> e “fissuras” dessa ideologia, os atores iniciam um processo de reflexão crítica. O compartilhamento dessa reflexão com o grupo social, apoiado por atividades como o diálogo e o debate, conduzem a uma visão de mundo crítica, que não é nem do indivíduo, nem do seu grupo social - mas, antes, de ambos, que são sujeitos ativos nesse processo. Como resultado, os indivíduos voltam-se para a transformação da realidade, que pressupõe o empoderamento dos recursos disponíveis (educacionais, tecnológicos, processos etc.) visando uma *práxis* social.

---

<sup>123</sup> Utilizo aqui a abordagem de Walter Benjamin (1987) a respeito de suas “Teses sobre a História”, em que o filósofo descreve o processo de destruição contínua de vidas, em que a história dos vencedores é aclamada como fato de verdade inquestionável (BENJAMIN, 1987).

Nesse processo, ainda, a ação política do grupo social surge como uma oportunidade de transformação, através de fóruns e instituições formais da sociedade. Os indivíduos identificam canais disponíveis para efetivar a ação política transformadora. O processo contínuo e coletivo de reflexão, orientado para ação, tem por objetivo a emancipação social, que representa a fonte de inspiração para os indivíduos perseguirem a transformação de suas próprias vidas, no exercício de seus direitos como cidadãos e contra as assimetrias atuais do poder econômico. A seguir, estão relacionadas cada uma das práticas de acordo com as respostas dos entrevistados.

Tabela 16 – Práticas

Fatores	Microempresários	Professores	Poder Público	Sindicatos	Total
Prática Social	9	3	2	2	16
Aprendizagem significativa	0	5	4	2	11
Diálogo	2	5	1	1	9
Reflexão Crítica	0	3	3	1	7
Empoderamento	0	4	1	1	6
Abordagem Problematizadora	0	3	0	1	4
Ação Política	0	1	0	1	2
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>24</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>55</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

A análise de cada fator seguirá a sequência lógica das práticas, conforme sugere Freire (1987), partindo do diálogo e da reflexão crítica até atingir a ação política - ao invés de seguir a sequência da tabela acima, ordenada de acordo com o número de citações dos entrevistados.

### Diálogo

O diálogo é uma prática por meio da qual os atores irão construir as suas visões críticas da realidade, com o objetivo desfazer a ideologia dominante através do exercício contínuo da reflexão crítica compartilhada com o grupo social. A prática do diálogo pode ser expressa através do exercício dirigido do *debate*, de ações de simulação de *negociação* entre os pares e da *compreensão do papel representado pelos vários atores no sistema social*, dentre outras ações pedagógicas. Os agentes educacionais, como por exemplo os mediadores locais e os mediadores externos, atuam como facilitadores no processo de diálogo entre o indivíduo e o grupo social, visando a aquisição da reflexão crítica para uma ação transformadora.

...mas durante as aulas, a participação dos alunos tem sido maior do que a participação dos professores. Então, houve uma inversão. No

início, só o professor conduzia, só ele fazia a interatividade ocorrer, só o professor colocava uma pergunta no chat público, que também é uma outra fonte de informação. Agora, a gente tem esse cenário: o aluno participando mais durante a transmissão e o professor dando as suas contribuições ou fazendo seus questionamentos de forma assíncrona nos outros ambientes. [Álvaro - Coordenação - Centro de Mídias Digitais - SEDUC-AM]

Como resultado da prática sistemática do diálogo, que visa a formação de uma reflexão crítica da realidade, as várias restrições e limites impostos pela ideologia dominante vão sendo desfeitos. Os atores adquirem uma ampliação de suas visões de mundo, que ultrapassa não só as fronteiras geográficas da comunidade, como também os referenciais estabelecidos do conhecimento e as noções de verdade anteriormente instituídas.

...com 30-40 dias, a gente vê aquele adulto participativo. Aquele adulto que estava ali achando que o mundo dele era a comunidade, dentro do assentamento, deu uma amplitude daquela situação. [Robson - Professor escola rural - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

### **Reflexão crítica**

A reflexão crítica é uma prática que tem por objetivo oferecer ao estudante a oportunidade de refletir criticamente sobre a sua própria condição econômica e social, *vis-à-vis* a ideologia construída pelo sistema dominante. O indivíduo e o seu grupo social iniciam um processo de revisão das “verdades” sociais estabelecidas, procurando identificar as falhas e fissuras da realidade. A percepção dessas dissonâncias se constitui como uma oportunidade para desfazer a visão de mundo dominante.

a partir do seu bairro e da sua rua, eles vão ampliando o seu horizonte de cidade de Autazes, de Amazonas e de Brasil. E qual é o papel deles nisso daí, que eles não tinham consciência disso... Hoje eles já se questionam. [Roberto - Coordenação - Pró-Jovem Urbano]

No relato abaixo, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, por sua vez, demanda apoio institucional para a implementação de práticas educacionais voltadas para uma educação consciente. O entrevistado faz uma importante vinculação entre as práticas críticas e o exercício da cidadania, como forma de realização plena de direitos garantidos pelo Estado.

não tem uma parceria institucional para esse indivíduo adquirir essa consciência. Aí eu chamo de educação consciente. Está faltando uma educação consciente que gere também sentimento, sentimento de fé, de admitir de que nós estamos aqui, nós somos gente com inteligência, e que nós temos o direito, podemos pagar imposto.

Então, o direito de dever cumprido e ver que nós somos como cidadão, sujeito de deveres e direitos, e querendo assim direitos sociais de forma plena. [Luis - Representante Sindical - Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Autazes]

Para o professor da escola rural de Sampaio, que faz uso da EAD, essa nova modalidade amplia significativamente a visão de mundo dos indivíduos para além dos domínios da sala de aula local. Quando comparada com os modelos anteriores de educação presencial, a EAD representa um avanço significativo na ampliação de oportunidades de reflexão para os atores locais.

...com certeza vai ser um adulto conectado ao mundo, vai ser um adulto com pensamento bem amplo, mais do que o nosso, porque nós éramos muito restritos a uma sala de aula, que não tinha essa oportunidade que eles têm hoje. [Robson - Professor escola rural - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

### **Abordagem problematizadora**

A abordagem problematizadora é uma prática que pretende fortalecer, nos estudantes, uma atitude questionadora e problematizadora sobre os diferentes aspectos que formam a ideologia dominante. Ela tem como principal motivação desfazer as aparências de que o mundo repousa em fatos imutáveis. Pretende, também, sublinhar a historicidade das instituições e do poder econômico e social, assim como das tensões e interesses divergentes entre os grupos sociais. Ao contrário de práticas conhecidas como “aprendizagem baseada em problemas”, que visam a performatividade dos estudantes por meio do acerto máximo do número de questões, essa prática, por sua vez, objetiva gerar uma reflexão crítica em relação à realidade social, histórica e econômica. Como resultado dessa abordagem, os estudantes adquirem uma atitude crítica e engajada, voltada para a transformação social e para os interesses do grupo social.

e... eles eram.. pessoas assim que.. Não sabiam, o que eles deveriam exigir né... Não sabiam os seus direitos,né... Hoje eles já questionam, né... Inclusive eles tão até questionando sobre a parte da qualificação, que ainda nós ainda não temos... [Mirtes - Professora - Pró-Jovem Urbano]

Quando a abordagem problematizadora é incorporada pela EAD, diversos recursos - como por exemplo a pesquisa na Internet e a participação em fóruns virtuais de discussão - instrumentalizam os estudantes para perseguirem por si mesmos as respostas aos problemas instigados pelo professor. O diálogo e o debate virtual com outras comunidades distantes enriquecem o conteúdo do problema

colocado, gerando novas perspectivas que são ampliadas em relação ao contexto local.

ontem, por exemplo, surgiu “O que é um homem hábil?”. Imediatamente surgiu aquela situação “Professor, vamos ver na Internet rapidinho”, eles formaram um grupo lá, quatro, foram lá. “Ah, é tão simples, é porque ele tem habilidades”. Imediatamente a questão foi resolvida e eles querem aparecer lá no chat: “Autazes 20, o homem é apto porque ele tem habilidades”, descobriram uma chave e tal. Então, era uma situação muito ampla. [Robson - Professor escola rural - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

### **Aprendizagem significativa**

Essa prática visa transformar os conteúdos aportados por programas educacionais externos à comunidade, em algo que tenha significado para o estudante. A aprendizagem se torna significativa quando ela é associada, pelo estudante, com o seu contexto local, que é formador da sua visão de mundo. A identificação de referências locais em relação aos conteúdos discutidos permite ancorá-los na vida cotidiana dos estudantes. Isso fortalece os vínculos e laços comunitários em torno da educação, que se oferece para os atores como aliada e coparticipante em seus processos de aprendizagem. Várias estratégias pedagógicas são utilizadas, tais como jogos, dinâmicas e adequação das linguagens escrita e falada, como foi citado nas entrevistas.

...e estão voltadas justamente para isso: trabalhar com o local, não fugir disso aqui, desse material, os exemplos daqui, eles trabalham com isso... sem, por exemplo buscar outros conhecimentos... trabalhando matemática, mas usando por exemplo, quantidade de mandioca, quantidade de polpa, essas coisas assim. [Sebastião - Professor / Tutor - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

Se o contexto local deve estar presente nos processos de ensino e aprendizagem, vários professores afirmaram também a importância de se realizar um equilíbrio entre as duas esferas, local e global. Pois se, por um lado, o contexto local serve para criar as referências significativas para os atores, simbolizando a porta de acesso para o novo conhecimento, por outro o conteúdo externo também deve ser valorizado, para não se deixar limitar excessivamente pelo contexto local. O exemplo abaixo destaca que, apesar da importância do contexto da comunidade local, a imagem do “homem da Amazônia”, que é algo que transcende o local, também deve ser preservada, pois permite gerar representações identitárias entre os indivíduos. Ou seja, o “autazeze”, além de representar o indivíduo nascido em

Autazes, com características e peculiaridades locais, também é um “amazonense”, que é uma identidade que transcende essa particularidade.

eu acredito que tem que ser um misto dos dois. Trazer de lá para cá. Buscar contextualizar o tempo todo com a nossa realidade. Inclusive eles têm essa busca, inclusive até mais que do programa, o homem da Amazônia... Então, vem de lá, até porque a gente não pode ficar de fora do que está acontecendo no mundo. Então, de lá vem pra nossa realidade, a gente faz aquela contextualização, faz um debate, e isso tem que fazer com que eles venham a crescer e ficar atualizados, informados do que vem acontecendo. [Silmeire - Professora escola rural - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

### **Empoderamento**

A prática de empoderamento no processo educacional está relacionada ao resgate da ação de apropriação de recursos e processos viabilizadores da transformação social dos atores. O reforço da desapropriação dos recursos é algo constituinte e formador da biografia social dos indivíduos pobres, sendo uma condição histórica, construída e mantida no imaginário social. A inversão dessa restrição de acesso aos recursos é representada pela ação de reapropriação e de empoderamento. Muito mais do que a apropriação de qualquer recurso material, essa prática procura incentivar a formação de uma atitude ativa em busca de meios e recursos viabilizadores da emancipação social. A aquisição da consciência de empoderamento dos recursos públicos, como a escola e tudo o que a constitui, incluindo os artefatos tecnológicos, os processos de aprendizagem e os recursos humanos que a suportam, é um passo relevante que pode viabilizar essa transformação.

nós não estaríamos sendo éticos se nós não tivéssemos por trás de tudo isso esse forte desejo de empoderá-los para que eles possam ter um senso crítico, uma análise crítica, do contexto aonde eles vivem e de como eles podem mudar nesse contexto... Então, assim, resumindo, esse senso crítico, nós, todos nós, somos treinados a deixar para eles para que eles sintam-se cidadão de fato do município e que eles tenham consciência do empoderamento que eles têm. [Rita - Representante do SEBRAE-AM]

A consciência lúcida dos atores de que o empoderamento dos recursos é parte constituinte de sua liberdade é expressa no trecho abaixo:

com sentimento de povo, do que somos, que comemos farinha, que vivemos na Amazônia, bebemos água do rio com a mão, vivemos nessa floresta, reivindicamos para nós a gestão da floresta. [Luis - Representante Sindical - Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Autazes]

### **Prática social**

A prática social surge como o resultado de um processo educacional em que a combinação entre a reflexão crítica e a ação possibilita aos atores sociais constituir a consciência crítica sobre as condições que os oprimem. Como resultado, os atores agem sobre o mundo visando a transformação da realidade. Esse processo é equilibrado entre as motivações de cunho pessoal dos atores e os interesses do grupo social. Diferentes formas de agrupamento podem se realizar para viabilizar os interesses do grupo social, como associações, cooperativas, sindicatos. etc.. O indivíduo percebe que a sua reflexão crítica sobre o mundo somente terá efeito se for articulada como uma ação de transformação que, por sua vez, é instituída por práticas participativas no seio do grupo social. Nesse sentido, a escola representa uma primeira instância de articulação entre o conhecimento crítico e a mobilização de práticas sociais.

se a escola ela é o primeiro passo para representar, eu acho que a gente tem até como melhorar a economia da comunidade, através da escola. O primeiro passo é da escola. Por quê? Porque é a escola que tem que orientar o modo, como é que você tem que fazer e como se qualificar para entrar no mercado de trabalho. E na escola também, e através da escola, a gente vai inserindo a tecnologia aos poucos. Não tem outro espaço na comunidade, que não seja a escola, para inserir isso. [Solange - Professora / Tutora - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

Foram identificados, durante o estudo de caso, programas educacionais presenciais, e até mesmo um incipiente modelo a distância, baseados em princípios como o empoderamento e a prática social voltados para trabalhadores rurais e urbanos.

o “Saberes da Terra” já não se limita mais à sala de aula, ele também investe em aprender plantando, criando, essa troca de ir exercitando a própria agricultura, transformando ela num conhecimento consciente. Aí ele já é mais ampliado do que esse daqui que trabalha com apostilas a distância, troca de informação, mas também aqui, trabalha a consciência para que eles sejam empreendedores. [Luis - Representante Sindical - Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Autazes]

Surgiram, inclusive, idéias e sugestões para articular de forma sustentável um programa educacional, oferecido conjuntamente a uma linha de microcrédito para o microempresário - de tal forma que o estímulo para a participação na capacitação fosse, também, um estímulo para ter acesso a uma linha de microcrédito ao final do curso, visando, além disso, articular o acesso ao crédito com o grupo social. A

sugestão prevê, ainda, a criação de uma associação produtiva local que possa mediar os interesses entre o grupo social e os indivíduos - estimulando, assim, a prática social orientada para o interesse da comunidade.

... essa modalidade seria a de oferecer uma linha de crédito para os alunos concluintes do curso, através da AFEAM, SEBRAE, BNDES, de forma coletiva. Faria-se uma associação das manicures, faria uma linha de crédito para que aquela associação pudesse oferecer o crédito para os seus membros. Por que aí você amarra a questão do pensamento social, fora do individual... você vai criando a cultura do social, do associativismo do cooperativismo, da participação cidadã. [Roberto - Coordenação - *Pró-Jovem Urbano*]

*É essa combinação da ação e da reflexão que Freire chamou de práxis.* Através do processo dialético de reflexão e ação, os indivíduos podem se tornar conscientes da realidade e superar a situação de opressão em que vivem (FREIRE, 1987).

### **Ação política**

A prática política é uma ação por meio da qual os atores procuram viabilizar a formalização de seus interesses junto às instituições públicas e os canais de participação social. Ela é um exercício de cidadania que visa atender os objetivos do grupo social na busca de um reequilíbrio das assimetrias de poder dominantes. Ela começa dentro da sala de aula, com a prática da reflexão crítica e do debate. Por sua vez, a prática social revela caminhos e alternativas para identificar e viabilizar a ação política na esfera local. Abaixo foi relatada uma experiência recente na qual os alunos, com o apoio dos professores, espontaneamente se organizaram para pleitear seus direitos:

então eles foram levados à Câmara para saber como funciona, como é que funciona o parlamento, esse outro poder. Eles levaram uma reivindicação aos vereadores... que foi eles que pensaram na sala de aula, que era a criação da meia-passageira nos mototáxis... Porque, como eles falaram: É dois reais, mas pra eles é muito pra vir lá do final da cidade nova pra cá, né, mas se fosse um real, meia-passageira... Então eles viriam e voltavam, né? E foi proposto lá na Câmara, os vereadores ficaram de fazer uma audiência com o presidente das associações de mototáxi, e até agora não saiu, mas eles pensaram isso. [Roberto - Coordenação - *Pró-Jovem Urbano*]

A ação política em um município como Autazes carrega vantagens e desvantagens para os seus participantes. A principal vantagem relatada é a proximidade do poder no cotidiano da vida dos atores. Essa proximidade facilita a

participação e o acompanhamento dos problemas e dos pleitos correntes, realizados na esfera municipal.

essa intimidade com o poder, que eles têm, o poder constituído formalmente, ajuda ao entendimento... nas comunidades, nos municípios, o convívio com o poder estabelecido, ele é muito mais amigável do que nos grandes centros. O cidadão, ele convive mais, ele participa mais, do que está acontecendo na prefeitura, porque o que está ali é padrinho dele, é pai, é tio, ele sabe dos bastidores. Então, ele sabe como se organizar. É comum você encontrar as lideranças comunitárias. ... é mais fácil para eles entenderem como administrar recursos, do que um cidadão de uma grande cidade. [Elisabeth - Coordenação Pedagógica - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

Porém, na mesma medida que o poder local representa um estímulo ao entendimento e à participação popular, ele revela também os riscos e perigos, como relatado abaixo - ou seja, a atuação política em um pequeno município ressenete-se do anonimato, que ajuda a preservar os direitos políticos do cidadão e evita os pré-juízos morais que impedem a manutenção da ética pública.

o poder ficar próximo, todo mundo conhece, tem uma vantagem... e qual é a desvantagem? Ele sendo muito próximo como aqui, ele intimida as pessoas... porque lá o poder é que nem Deus, é onipresente, onisciente e onipotente, ele sabe onde tu está, ele sabe com quem tu anda, ele sabe tudo de você. [ Roberto - Coordenação - Pró-Jovem Urbano]

### **Discussão teórica**

A análise das entrevistas sobre as práticas foi orientada, predominantemente, por uma abordagem teórica constituída por conceitos extraídos da revisão de literatura de Paulo Freire (1987). Foi possível encontrar nos dados empíricos, de forma incipiente e fragmentada, indícios e algumas sugestões que poderão fazer parte de um programa de EAD crítica. Não foi possível identificar um programa que pudesse ser denominado como de educação crítica, fosse ele presencial ou a distância. Alguns conceitos da pedagogia crítica estão presentes de forma isolada, ou como uma tentativa de articulação em alguns programas. Sintetizo abaixo exemplos de programas educacionais, identificados através dos dados empíricos, que contém elementos conceituais inspirados na pedagogia crítica:

- O programa PRÓ-JOVEM URBANO<sup>124</sup>, oferecido pelo governo federal e gerido pela coordenação nacional do programa nacional de inclusão de jovens, tem como objetivo realizar a reinserção social de jovens adultos, entre 19 a 29 anos, no entorno das cidades onde vivem. Ele utiliza técnicas como a participação cidadã, que pretende desenvolver uma ação do indivíduo voltada para a sua comunidade, por meio do resgate e da compreensão dos direitos e deveres do exercício da cidadania. Pretende, também, desenvolver a reflexão crítica articulada como uma prática social. Foi relatado um interessante exemplo no qual os estudantes foram até a câmara municipal para entregar um pleito para a redução das passagens de mototáxi. Ações como essa culminam com uma formação técnica que pretende instrumentalizar os estudantes através de conhecimentos aplicados ao trabalho. Faz parte do programa a compreensão preliminar das necessidades e características socioeconômicas de cada município, visando endereçar uma formação técnica adequada ao contexto local. Porém, no caso de Autazes, como foi verificado, a escolha da formação metal-mecânica tem sido criticada por alguns entrevistados, pois parece não atender às necessidades socioeconômicas do município;

- O programa PESCANDO LETRAS<sup>125</sup>, mantido pelo ministério da pesca e da agricultura do governo federal, é um programa de alfabetização voltado para os pescadores artesanais e profissionais. Ele visa adequar o processo de alfabetização aos períodos de defeso<sup>126</sup>. O programa utiliza o método cubano “Sim, eu posso”, integrado aos “círculos de cultura” que tiveram origem nos trabalhos do movimento de cultura popular, coordenado por Paulo Freire<sup>127</sup>;

- O programa PRONERA<sup>128</sup>, uma iniciativa educacional do governo federal dirigida para a população rural, como um mecanismo vinculado às ações de reforma

---

<sup>124</sup> Disponível em: [www.projovemurbano.gov.br/site/](http://www.projovemurbano.gov.br/site/). Acesso em 17 de dezembro de 2010.

<sup>125</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/secad\\_pescandolettras.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/secad_pescandolettras.pdf). Acesso em 15 de dezembro de 2010.

<sup>126</sup> Período de proibição das atividades pesqueiras com a finalidade de proteção das espécies durante o período de reprodução.

<sup>127</sup> Disponível em: [www.cefetsp.br/edu/eja/pescadoresletras.html](http://www.cefetsp.br/edu/eja/pescadoresletras.html). Acesso em 17 de dezembro de 2010.

<sup>128</sup> Disponível em: [www.pronera.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15365:lula-assina-decreto-que-regulamenta-programa-de-educacao-na-reforma-agraria&catid=1:ultimas&Itemid=278](http://www.pronera.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=15365:lula-assina-decreto-que-regulamenta-programa-de-educacao-na-reforma-agraria&catid=1:ultimas&Itemid=278). Aceso em 17 de dezembro 2010.

agrária no campo. O programa foi recém-regulamentado pela Presidência da República, em 4 de novembro de 2010, e será executado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Tem como objetivo a redução do analfabetismo de jovens e adultos; a integração de ações de qualificação social e profissional; o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico para as escolas; e a promoção da inclusão digital por meio do acesso a computadores e às novas TICs. Ou seja, o programa, em linhas gerais, possui algumas características baseadas na pedagogia crítica, porém deve ser melhor avaliado em pesquisas futuras;

- O programa JOVEM SABER<sup>129</sup>, programa de capacitação a distância, via Internet, voltado para jovens trabalhadores rurais entre 16 a 32 anos. O programa é oferecido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), que é uma confederação de sindicatos de trabalhadores agrícolas. O programa de capacitação é baseado em três eixos de estudos: formação profissional, política sindical e política pública. Os cursos pretendem focar temas como o desenvolvimento rural sustentável, agroecologia, cooperativismo, histórico do movimento sindical, organização e gestão sindical, metodologias de trabalho em comunidade, etc.. O programa é gratuito e baseado em princípios consagrados da EAD, como a disponibilização de uma cartilha virtual para a realização de autoestudo, fóruns assíncronos de discussão e suporte pedagógico por e-mail. O programa, em linhas gerais, parece ser, dentre todos os analisados anteriormente, o mais próximo de uma proposta que une os princípios da pedagogia crítica de Freire com a EAD. Porém merece, também, ser melhor avaliado em pesquisas futuras.

Todas as práticas estudadas anteriormente estão articuladas visando:

- a) gerar uma reflexão crítica sobre a realidade;
- b) fomentar o diálogo e o debate;
- c) desenvolver uma contínua atitude problematizadora sobre as condições histórico-sociais, assim como
- d) visar uma prática social e uma ação política, constituídas como mecanismos de exercício da cidadania.

---

<sup>129</sup> Disponível em: [www.contag.org.br/modulo\\_jovemSaber.php](http://www.contag.org.br/modulo_jovemSaber.php). Acesso em 17 de dezembro de 2010.

Nesse processo, são dirigidas ações de contextualização dessas práticas, visando torná-las significativas para os atores, além de ações orientadas para o empoderamento dos recursos e dos meios educacionais. Nenhuma dessas práticas constitui algo novo no campo da educação e, em especial, da educação crítica. Há muito tempo que se discute entre os educadores os consagrados princípios propostos por Freire (1987). No entanto, quando esses princípios são reorganizados por meio de práticas voltadas para suportar um programa de EAD, orientado para microempresários que fazem uso de serviços de microfinanças, um conjunto novo de condições e características adquire uma forma inédita, como pôde ser observado na pesquisa empírica.

A tecnologia, quase sempre, foi tratada por Freire como um instrumento voltado para a reprodução da educação bancária, que, segundo ele, uniformiza e despersonaliza a educação na sua dimensão humana (MCLAREN, 2000; GADOTTI, 2000). Na mesma direção, porém, com uma radicalidade aguda, Illich (1975) se colocou não só contra a tecnologia, mas contra o próprio sistema educacional que, segundo ele, é uma forma instituída que reforça e reproduz o sistema de dominação e exclusão social. Nesse sentido, ele propôs o conceito de *deschooling*, assim como a criação de espaços de convivialidade (*tools for conviviality*) (ILLICH, 1975) que permitiriam aos indivíduos escapar da dominação instituída no ambiente escolar, garantindo espaços de independência e autonomia.

Os dados empíricos puderam revelar algumas oportunidades transformadoras para a vida de comunidades e atores, que poderão ser constituídas através de uma EAD crítica. Dentre elas, destacam-se o polo educacional e os mediadores externos. O primeiro é um mecanismo viabilizador da emancipação social que mantém algumas características originadas nos espaços de convivialidade de Illich (1975) e nos círculos de cultura popular de Freire (1987). Mas, mais do que isso, é um espaço para integrar a comunidade nas suas práticas educacionais voltadas para as atividades econômicas locais, onde a mediação tecnológica pode representar um importante instrumento na direção da emancipação. O segundo, os mediadores externos, são indutores da expansão das fronteiras do conhecimento local. Eles fomentam o debate crítico e propiciam a troca de conhecimento entre os pares localizados em outras regiões geográficas. Nesse novo percurso, a compreensão das relações do tempo-espaço, característicos da modernidade tardia descritos por Giddens (1984), e a apropriação da mediação dispositiva como um instrumento

voltado para o empoderamento e para a emancipação social, reconfiguram substancialmente as práticas educacionais, da forma como foram propostas originalmente por Freire.

**RECOMENDAÇÃO 5:**

*A - Um programa de EAD crítica deve fomentar a prática sistemática do diálogo, que visa a formação de uma reflexão crítica da realidade;*

*B - Um programa de EAD crítica deve fomentar a reflexão crítica, visando oferecer ao indivíduo a oportunidade de refletir criticamente sobre a sua própria condição econômica e social, vis-à-vis a ideologia construída pelo sistema dominante;*

*C - Um programa de EAD crítica deve fortalecer nos atores uma atitude questionadora e problematizadora sobre os diferentes aspectos que formam a ideologia dominante;*

*D - Um programa de EAD crítica deve tornar significativo, para as comunidades locais, o conteúdo do seu programa, através de sua associação com o contexto local, que é formador da visão de mundo dos indivíduos;*

*E - Um programa de EAD crítica deve empoderar os atores através da apropriação de recursos e processos viabilizadores da transformação social;*

*F - Um programa de EAD crítica deve visar a prática social, através da combinação entre a reflexão crítica e a ação, em direção à transformação da realidade;*

*G - Um programa de EAD crítica deve fomentar a ação política através da qual os atores procuram viabilizar a formalização de seus interesses junto às instituições públicas e aos canais de participação social.*

### **6.2.6 Emancipação**

A emancipação social dos atores é o momento mais importante na constituição de uma EAD crítica. Ela encontra-se, assim, destacada nesta seção, ao invés de estar relacionada às práticas anteriores, para sublinhar a sua relevância dentro desse processo. A emancipação não é como um lugar, como um prêmio, que se recebe ao final de um percurso; mas, antes, atua como uma motivação, que se inicia com a reflexão crítica e se transforma em ato, através do empoderamento e da

prática social. Nesse sentido, a emancipação está presente durante todo o processo de uma EAD crítica.

Durante as entrevistas, foi possível identificar extratos pontuais nos quais a emancipação está presente de forma incipiente e potencial. Ou seja, os principais elementos que a constituem estão lá, em potência, localizados nas vozes dos atores - seja pela manifestação do desejo de viabilizar uma associação de artesãos que possa representar os interesses do grupo, seja pela ação organizada para trazer a tecnologia da EAD para dentro da própria comunidade.

...estamos mexendo os pauzinhos para ajeitar esse negócio da associação dos artesãos aqui. [Betania - Artesã e Comerciante (aluna do Pró-Jovem) - Feira do Produtor de Autazes];  
...a antena do tecnológico só chegou para cá pela união dos membros da comunidade. [Solange - Professora / Tutora - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

Quais são, então, esses elementos que constituem a emancipação? São eles: a *inspiração* e a *intenção*. A emancipação aparece como um gesto, um ato, uma intenção do sujeito, que visa a interpretação da realidade e a transformação social. Ela é um movimento de inspiração individual e coletiva, que motiva e nutre os indivíduos sobre as possibilidades de mudança e transformação socioeconômica. A EAD crítica, assim, poderá constituir-se como um instrumento voltado para os atores, com o objetivo de tornar a possibilidade de mudança em um ato de transformação social que vise a liberdade.

... formar um ser humano com bons princípios, bons valores, um ser humano que saiba que ele nasceu para ser feliz, não às custas da infelicidade do outro. Ele começando a entender isso, ele começa a se sentir capaz. Ele começa a saber que ele pode ir. [Elisabeth-Coordenação Pedagógica - Centro de Mídias - SEDUC-AM]

### **Discussão teórica**

Durante todo o trabalho de análise dos dados empíricos, assim como durante boa parte da elaboração desta tese, a emancipação serviu como um eixo transversal que sustentou as análises e dirigiu nosso olhar. Para Giddens, as políticas emancipatórias devem estar relacionadas à libertação de desigualdades, ligando-se, assim, às políticas da vida (GIDDENS, 1990). Elas devem ser realizadas através de um profundo engajamento em busca de uma “liberdade para” - ou seja, de uma ação voltada para os atores pobres e excluídos, assim como de uma ação que vise e

persiga a transformação social. Como foi afirmado anteriormente, a pesquisa empírica apresentou alguns sinais incipientes da emancipação. Ela se apresentou, para alguns entrevistados, como um caminho necessário a ser perseguido; para outros, como um movimento de inspiração ideológica; ou mesmo, em casos isolados, como algo latente, que ainda não se manifestou, porém está lá, em potência, na voz e no desejo de mudança.

É importante, também, reafirmar o que já foi expresso no capítulo de metodologia: que a pesquisa realizada teve, como premissa, a predominância do olhar do sujeito sobre a realidade, nos atos interpretativos que constituem a intenção do sujeito em dar voz e perseguir os seus significados. Nesse sentido, aquilo que emanou do próprio processo de pesquisa é a evidência da escuta investigativa empreendida, que reconhece e concebe, simultaneamente, o seu objeto de estudo. Assim, tanto as latências encontradas como evidências da emancipação fazem parte, acima de tudo, do desejo de fazer emancipar. Nesse sentido, a emancipação se constitui como um movimento de inspiração, mas, também, como uma intenção dos sujeitos, que visam e perseguem os seus fins.

#### **RECOMENDAÇÃO 6:**

*Um programa de EAD crítica deve intencionar a emancipação social dos atores, constituindo-se em um movimento de inspiração individual e coletiva, orientado para a transformação socioeconômica dos atores.*

### **6.3 RESPOSTAS ÀS DUAS PERGUNTAS DE PESQUISA**

Esta seção irá responder às duas perguntas subordinadas à questão de pesquisa principal. Primeiramente, serão relacionados os principais resultados dessa investigação, no que concerne às contribuições de um programa de EAD crítica para um programa de microfinanças. Em seguida, serão descritos os principais atributos de um programa de EAD crítica para microfinanças.

#### **6.3.1 Como um Programa de EAD com Mediação Tecnológica Poderá Prestar Apoio aos Serviços de Microfinanças?**

Durante a pesquisa empírica, em seus três momentos, foram identificadas diversas tensões e limitações para que os serviços microfinanceiros públicos atuais

pu dessem ser ampliados, com o objetivo de atender às necessidades dos microempresários. Em função dessas tensões e limitações, foram reunidos potenciais benefícios a serem gerados por um programa de EAD crítica, pretendendo, com isso, aportar benefícios a esses serviços.

O oferecimento de programas de educação, sejam presenciais ou a distância, podem reduzir as tensões entre as esferas global e local, ao preencher uma importante lacuna relacionada à ausência, quase completa, de programas de educação voltados para os microempresários - que, na sua falta, agravam o sobreendividamento através do uso inadequado de recursos. Um programa a distância, mediado por tecnologia, e orientado especificamente para as microfinanças, oferecido por uma instituição pública como a AFEAM, por exemplo, poderá gerar benefícios adicionais aos programas educacionais presenciais. Relacionamento abaixo cada um dos potenciais benefícios percebidos, ordenados de acordo com:

- a) os resultados esperados para uma agência de microfinanças;
- b) os resultados esperados para os microempresários;
- c) os resultados comparativos em relação a um programa de educação presencial, com objetivos semelhantes.

Tabela 17 – EAD Crítica para Microfinanças: Resultados Esperados

Benefícios	Atores / Resultados Esperados		
	Agência de Microfinanças	Microempresário	Educação Financeira Presencial
<b>1 - Redução das Tensões</b>	a) Ganho de agilidade na oferta dos serviços; b) Melhor adequação dos programas microfinanceiros ao contexto local (ao nível da comunidade)	Fomento ao engajamento da sociedade local, devido à integração dos programas às realidades produtivas da comunidade	a) Redução no ciclo de oferta dos programas de capacitação; b) Eliminação de custos de deslocamento; c) Capilaridade; d) Entendimento mais adequado do contexto local
<b>2 - Fomento ao desenvolvimento econômico local através de Pólos de EAD</b>	a) Ampliação no número de pólos de fomento; b) geração do desenvolvimento econômico local, integrados aos pólos de EAD	Capacitação orientada para as atividades produtivas de interesse comunitário; preservando-se a identidade local e os vínculos históricos do trabalhador com o seu ambiente produtivo	a) Adequação dos conteúdos ao nível da comunidade; b) atendimento pedagógico e suporte a distância
<b>3 - Evita o fluxo migratório</b>		Fortalecimento dos vínculos comunitários	

Fonte: Elaborado pelo autor

## Redução de tensões

Um programa de EAD pode reduzir as tensões entre as esferas global e local, ao aproximar essas duas esferas por meio da presença local do agente externo (AFEAM), gerando regularidade na oferta dos serviços, compreensão do contexto local e abertura de canais de participação coletiva. Um primeiro passo nessa direção está relacionado à *redução no ciclo de oferta dos programas de capacitação* para apoiar os microempresários que demandam microcrédito. Atualmente, os programas de oferta de crédito, como os da AFEAM, demoram para chegar nos municípios, por falta de recursos para atender a uma demanda que está distante, geograficamente, em relação ao escritório central em Manaus. Conseqüentemente, os programas de capacitação presenciais são programados para serem oferecidos somente quando é atingido um número mínimo de demandantes locais que justifique a formação de uma delegação, com técnicos da AFEAM e do SEBRAE, para se deslocar até o município. Como foi observado no caso de Autazes, isto não ocorre mais do que duas vezes ao ano, apesar do município ser vizinho de Manaus. Assim, um programa de EAD pode reduzir sensivelmente esse ciclo de oferta e eliminar custos de deslocamento, aproximando, conseqüentemente, as esferas global e local. A AFEAM, durante a última entrevista, revelou que pretende abrir, em 2011, quatro escritórios regionais no Estado, para atender melhor a essa demanda. Porém, o aumento de *capilaridade* gerada por uma oferta a distância é incomparável com a instalação de escritórios regionais. Nesse sentido resolve-se uma importante limitação, devida ao acesso público limitado na oferta de programas de educação orientados para o microempresário. Adicionalmente, um polo de EAD em cada um dos sessenta e dois<sup>130</sup> municípios no Estado do Amazonas pode representar uma aproximação significativa entre as duas esferas citadas, resultando, por parte da AFEAM, em um *entendimento mais adequado do contexto local*, ajustando, assim, os seus conteúdos e processos à realidade dos municípios. Como consequência, fomenta-se a *participação da sociedade local*, que poderá ela mesma sentir-se integrante dos programas, resultando, assim, em um incentivo adicional na redução das tensões entre o local e o global.

---

<sup>130</sup> A título de exemplo, a SEDUC-AM possui cerca de 300 polos de EAD ativos em comunidades rurais no Amazonas, que podem ser, virtualmente, utilizados como polos voltados para as necessidades da AFEAM.

### **Fomento ao desenvolvimento econômico local através de polos de EAD**

A integração entre os programas públicos de microcrédito com os programas educacionais a distância, baseados em polos educacionais locais, pode ser um importante indutor do desenvolvimento econômico local. O polo educacional, que é um ponto de apoio central para a realização das atividades de capacitação locais, pode se transformar, adicionalmente, em um *polo de fomento e geração de pequenos negócios*, orientado para o contexto local. A compreensão e o entendimento das necessidades produtivas locais poderão, adicionalmente, ser melhor identificadas devido à inserção do polo no seio da comunidade. Nesse sentido, a integração resultante de iniciativas de fomento à produção local com programas de EAD serve como um *eixo para o desenvolvimento econômico local de forma integrada*, respeitando-se o contexto e as necessidades locais e fomentando-se e capacitando-se os atores sociais na realização de atividades produtivas de interesse, simultaneamente, global e local.

A viabilização de uma iniciativa como essa exige um acordo entre a AFEAM e a SEDUC-AM para o uso compartilhado dos polos já existentes de EAD, voltados, hoje em dia, para o ensino regular do governo do estado. Existe infraestrutura adequada, disponibilidade de horários e pré-disposição dos atuais gestores do programa de EAD, conforme entrevista com o coordenador do Centro de Mídias da SEDUC-AM, para realizar uma ação de compartilhamento de infraestrutura. Nesse sentido, o polo educacional pode ser enriquecido substancialmente por meio de uma integração como essa, ganhando contornos novos que ultrapassam a sua vocação inicial de centro educacional a distância, para tornar-se um *polo de capacitação e desenvolvimento à atividade econômica local*.

Adicionalmente, foram identificados alguns benefícios potenciais relacionados à criação de um polo educacional, atuando esse último como representante de uma agência de fomento de microfinanças. Tais benefícios poderão ser atingidos através do fomento à participação cooperada da comunidade local, que poderá atuar por meio de uma associação comunitária que faria o papel de intermediária entre os objetivos da instituição de fomento e a comunidade local. Segue abaixo a descrição desses outros benefícios:

a) a associação poderá atuar como *interface local de uma agência pública de fomento*, como a AFEAM, para identificar e endereçar alternativas às necessidades

produtivas locais, como o envio de cadastros, a identificação de oportunidades produtivas, a descrição do perfil da comunidade, etc.. Nesse sentido, a atual falta de capilaridade no atendimento das demandas de microcrédito no Estado, devido à ausência de escritórios regionais da AFEAM, poderá ser superada pela constituição, no seio da comunidade local, de uma associação representativa de seus interesses e, simultaneamente, pela abertura de um canal direto para o encaminhamento das necessidades produtivas locais;

b) tal interface poderá atender a um objetivo seminal, voltado para o *engajamento dos atores locais em programas de educação* aplicados às microfinanças - pois a participação em programas de educação significa, nesse caso, a viabilização de atividades produtivas locais. Além disso, fomenta-se assim a participação individual nos canais coletivos de representação da comunidade, o que é um incentivo ao *espírito cooperativo e associativo*;

c) a criação de vínculos entre os programas de EAD e os programas de microfinanças locais podem servir como um *incentivo à participação de microempresários em cursos de capacitação microfinanceira*. de tal forma que o atrelamento do aluno à participação nesses cursos poderá garantir, ao final, um acesso, por exemplo, às linhas de financiamento disponíveis ao microprodutor;

d) a associação pode tornar-se, assim, um importante *instrumento para a viabilização integrada de acesso ao microcrédito* (dentre outros serviços microfinanceiros) e para o acesso à capacitação voltada aos interesses da comunidade local.

### **Evita o fluxo migratório**

A presença de um polo de EAD dentro da comunidade pode representar uma alternativa significativa para a *redução do fluxo migratório*. Como foi observado nas entrevistas, é comum ocorrer a migração de alguns membros da comunidade para polos de atração econômica mais fortes. Em alguns casos, a comunidade pode até mesmo desaparecer quando uma escola é desativada. Em geral, as motivações para a mobilidade dos microempresários estão relacionadas à ausência de oferta de programas de educação ou à ausência da existência de escolas no entorno da comunidade. Assim, o polo educacional pode tornar-se um importante *centro de retenção social*, em torno do qual as comunidades podem ser incentivadas a

permanecer em seus territórios. Adicionalmente, *fortalecem-se os laços sociais dentro da comunidade, preservando-se a identidade local e os vínculos históricos do trabalhador com o seu ambiente produtivo.*

### **6.3.2 Quais São os Principais Atributos de um Programa de EAD Crítica para Microfinanças que Não se Limitem aos Aspectos Instrumentais da Educação?**

Foi identificado, durante a seção de análise e discussão dos resultados, um conjunto de fatores que atuam de forma destacada sobre os atores locais, tendo em vista a constituição de um programa de EAD crítica. Denomino de atributos para uma EAD crítica esses fatores indentificados anteriormente, porém, aqui inseridos como elementos constitutivos de um programa de EAD. Esses atributos foram constituídos, primeiramente, por meio da identificação de conceitos seminais que compõem as teorias de EAD, através de uma extensiva revisão de literatura. As contribuições aportadas pelas tradições críticas permitiram elaborar um quadro teórico para analisar os dados empíricos. Quando esse quadro teórico foi cotejado com os dados provenientes do campo de pesquisa, um conjunto de fatores emergiram das análises, constituindo-se, assim, um modelo para uma EAD crítica. A ilustração abaixo relaciona esses atributos de um programa de EAD crítica:

## Atributos de EAD Crítica

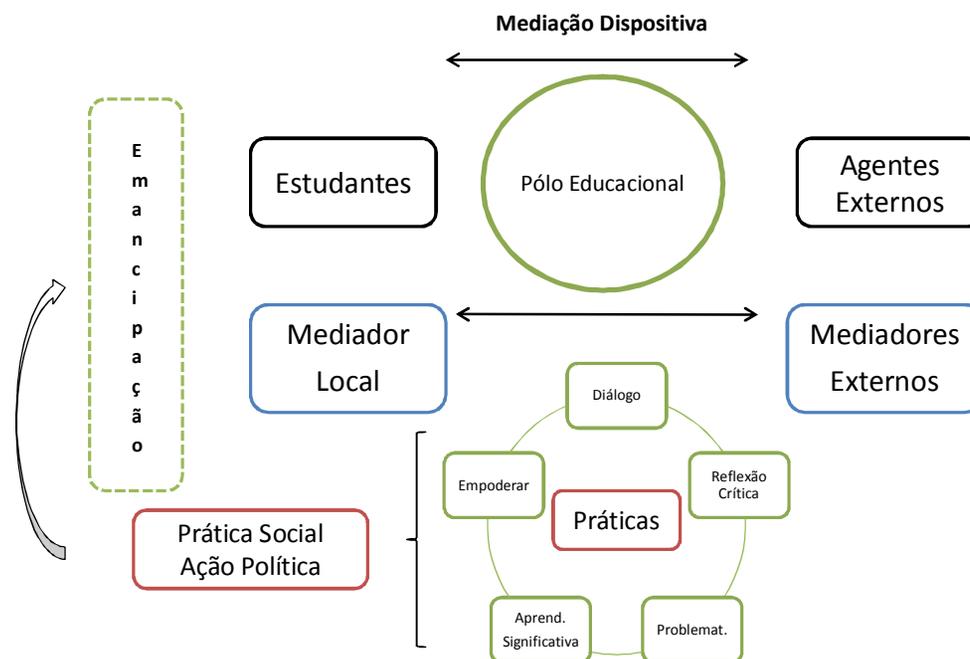


Figura 13 – Atributos de uma EAD Crítica  
 Fonte: Elaborado pelo autor

Relaciono abaixo cada um desses atributos:

### **Polo Educacional**

O polo educacional é um dos atributos-chave de um programa de EAD crítica para adultos pobres. Apesar das práticas atuais, muitas vezes, prescindirem do uso de um polo, pois os artefatos móveis e portáteis, além do acesso cada vez mais fácil à Internet, permitem a realização de cursos a distância em uma grande amplitude de lugares espaciais, um polo representa uma *ancoragem local*<sup>131</sup> essencial para a comunidade. Será através dele que os atores poderão iniciar os seus processos de empoderamento dos recursos disponíveis, sem colocar em risco a sua segurança ontológica, concomitantemente à aquisição de conhecimentos voltados para as atividades econômicas locais. Neste sentido o primeiro componente de um polo deve ser representado pelo *acesso público local*, através do qual a comunidade poderá ensaiar os seus primeiros passos para o empoderamento dos recursos, suportada por um facilitador local. Ele se constitui, assim, como um *eixo* a partir do qual diversas práticas educacionais serão realizadas, visando garantir a participação e coesão social dos atores, no processo de emancipação socioeconômica.

O polo, além disso, pode vir a representar um *instrumento para o fortalecimento de atividades econômicas* dentro da comunidade, gerando coesão social e fortalecimento dos vínculos entre os atores locais. O entendimento preliminar das necessidades econômicas locais, como, por exemplo, quais

---

<sup>131</sup> Para aqueles leitores que se interessam pelo estudo da psicanálise, existe, pelo menos, uma metáfora possível para relacionar os termos “ancoragem local” e “atenção flutuante”, utilizado pela psicanálise. A psicanálise, na sua clínica, utiliza o conceito denominado “atenção flutuante” (FREUD, S. (1914). Recordar, Repetir e Elaborar), para designar o processo de escuta analítica (que é diferente do ato de ouvir), do analista em relação ao seu analisando. Nesse processo o analista se coloca no fluxo da fala do analisando, situando-se, nem dentro nem fora, do fluxo do discurso. Nem tão aderente aos processos pulsionais da psíquê do analisando, que encobrem e protegem o psiquismo do indivíduo. Nem tão suficientemente fora do discurso, que pudesse levar a atos de pré-julgamento. Ou seja, o analista assume uma posição, que lembra a representação de uma bóia que flutua (para não dizer um salva-vidas) no meio do oceano. É somente ali, nem mais nem menos, que ele poderá atuar como um facilitador para o indivíduo: identificando as fissuras de sua fala (seus atos falhos), para, aí sim, permitir que ele, o analisando, mergulhe na sua própria biografia e se resgate a si mesmo da torrente de sua própria história. Nesse sentido, o polo, ancorado localmente, pode ser re-interpretado pela metáfora acima, por meio da imagem de um ponto que se ancora entre a comunidade local e o fluxo da Internet. Nem tão preso ao fundo do oceano, representado pelo contexto local, nem tão distante desse mesmo contexto. Nessa posição, como uma “janela do mundo” e para o mundo, existe uma oportunidade de emancipação para dos atores adultos e pobres. Essa oportunidade pode ser amplamente potencialidade através do polo educacional.

atividades produtivas podem ser fortalecidas ou desenvolvidas no entorno local, pode despertar o interesse dos atores na participação de um programa educacional, que os ajude a superar, por exemplo, as limitações tecnológicas. Além disso, o polo representa um *indutor de atividades econômicas* na região, como, por exemplo, através da contratação de serviços diretos junto a comunidade. Atualmente, o poder público já contrata, através da escola local, alguns serviços como a merenda escolar, que é produzida dentro da comunidade. Outros serviços diretos ou indiretos, como parte de um programa de desenvolvimento local, fomentado por instituições públicas como a AFEAM, podem capilarizar o desenvolvimento econômico local com muito mais chance de sucesso, em função do atendimento às necessidades locais e ao atrelamento a programas de capacitação.

O polo, além disso, é um importante lugar público para o *exercício de práticas intersubjetivas entre os atores, vis-à-vis* as suas dinâmicas subjetivas. Um importante desafio identificado na revisão de literatura e reforçado na análise dos dados empíricos, está relacionado ao equilíbrio entre as práticas subjetivas, constituídas no domínio da segurança ontológica dos atores, e o espaço público, representado pelas dinâmicas intersubjetivas compartilhadas e construídas pelos atores. Essas últimas são representadas por diversos agrupamentos sociais, como as associações de classe ou sindicatos. Se por um lado, os indivíduos buscam, no recolhimento rotinizado de suas subjetividades, a confiança para construir suas biografias (PAPI, 2007) e suas estratégias pessoais, como a busca pelo desenvolvimento pessoal e econômico; por outro, um eventual reforçamento assimétrico da subjetividade dos indivíduos pode levar a mecanismos que reproduzem a exclusão social. Como já foi citado por Freire (1987), o indivíduo excluído, quando consegue, por seus próprios meios, livrar-se da dominação, como, por exemplo, quando deixa de ser empregado para tornar-se empregador, torna-se o pior e mais perverso dos dominadores, reproduzindo, em seus novos subordinados, as práticas anteriores. Nesse sentido, a construção coletiva dos interesses individuais, no espaço social, serve como um mecanismo mediador entre o grupo e o indivíduo, para a construção ética de práticas, que visem a emancipação social e o interesse da coletividade (ao invés do interesse de um só). O polo, dessa forma, será um lugar, por excelência, para o exercício cotidiano dessas práticas, através de interações presenciais e a distância. No primeiro caso, representado por organismos locais já constituídos em torno do polo, como a Associação de Pais e Mestres, que

pode ser empoderada pelos atores, orientada para a participação social e coletiva da comunidade local. No último caso, sendo realizado através da troca virtual entre os pares, localizados em outras regiões geográficas, como, por exemplo, através de outros polos.

### **Mediador Local**

Os Mediadores locais são importantes indutores da *participação coletiva*; para a superação das dificuldades em relação às *tecnologias* e; para o *fomento ao diálogo e ao debate*, visando a aquisição de uma *visão crítica*, sobre as condições histórico-sociais. Além disso, os mediadores locais funcionam como *multiplicadores no processo de interatividade*, como foi indicado pela coordenação do Centro de Mídias da SEDUC-AM. Ou seja, o mediador local pode criar condições para maximizar as diversas práticas educacionais, simultaneamente à geração de confiança para que os estudantes superem as eventuais barreiras tecnológicas, em busca do processo de empoderamento.

Nesse processo, os jovens poderão desempenhar papéis de facilitadores locais. Como foi observado, os jovens estão constantemente presentes nos telecentros e nas *lan-houses*. Em geral, realizam atividades como jogos virtuais, participação em redes sociais, como o Orkut, e, em menor medida, realizam pesquisas acadêmicas. Tendo em vista as dificuldades iniciais e mesmo os receios dos adultos em incorporar a tecnologia em suas vidas, os jovens podem desempenhar um papel ativo de facilitação nesse processo. Além de permitir *transpor a barreira do uso da tecnologia* de uma forma amigável, o jovens podem se transformar em um agente *de coesão do núcleo familiar e comunitário*. Ou seja, hoje em dia, a relação do jovem com a tecnologia é, em alguns casos, percebida pelos adultos, com ressalvas e incertezas, devido ao custo de acesso a Internet, através das *lan-houses*, e pela desconfiança dos pais sobre esses usos, volados para o entretenimento virtual. Porém, ao assumir um novo papel, os jovens podem se tornar um importante agente para a transformação social no interior da família, ajudando a transpor as barreiras intra-geracionais. Propiciando, assim, a oportunidade de integração do adulto com a tecnologia, vinculada à uma atividade educacional orientada para um finalidade econômica; e, ao mesmo tempo, propiciando uma transformação na percepção de sua própria imagem, que deixa de ser percebida

como uma atividade “sem objetivo”, para assumir um papel de orientador e suporte aos adultos de sua família, em relação ao uso da tecnologia.

### **Mediadores Externos**

Os mediadores externos representam a contraparte dos mediadores locais. Eles são importantes indutores da *reflexão crítica*, pois permitem a ampliação e extensão dos limites impostos pelo contexto local, em função do exercício de atividades voltadas para a comparação e exemplificação de ações e iniciativas, que ocorrem em outros polos; ou seja, fora dos referenciais locais da comunidade. Como já havia sido identificado na análise das entrevistas, o mediador atua como facilitador externo que possibilita que o estudante “*não fique condenado ao seu local*”. Ou seja, se por um lado um programa de EAD precisa estar ancorado localmente, por outro lado, o contexto não pode confinar os atores locais aos seus próprios limites geográficos. Pois, as alternativas e instrumentos para aportar novos conhecimentos emancipatórios, vem, em geral, de fora do contexto, através de agentes facilitadores e por meio de *práticas voltadas para a emancipação*. Um curso presencial, para efeito de comparação, também é concebido fora do contexto local, porém, a falta de interação constante, com mediadores e agentes externos (professores, tutores, facilitadores, outros pares etc), viabilizado através de um programa de EAD, representa uma vantagem difícil de ser superada por uma alternativa presencial.

Da mesma forma, os mediadores externos representam a oportunidade para deslocar as práticas de poder autoritárias, ou de cunho narcísico do facilitador local, que dentro de sua sala de aula presencial, acaba se tornando uma ameaça para a conquista do distanciamento crítico dos estudantes. Nesse sentido, os mediadores externos são *viabilizadores do distanciamento crítico*, que é um atributo seminal para a geração de reflexão crítica dos atores locais. Vale observar, também, como foi apontado na análise e discussão anterior, a importância dos afetos e dos sentimentos<sup>132</sup> na construção do distanciamento crítico. Pois, a falta de uma atenção adequada ao papel representado pelos diversos “outros” no processo educacional e

---

<sup>132</sup> “...”Um ser humano que saiba que ele nasceu para ser feliz, não às custas da infelicidade do outro”. [Coordenadora do Centro de Mídias]

aos sentimentos e afetos humanos, coloca a autonomia dos atores numa proximidade perigosa com o individualismo (PAPASTEPHANOU, 2004).

Por fim, vale mencionar uma sugestão bastante destacada apontada pela AFEAM, visando a incorporação de aposentados nos programas de educação. Eles representariam o papel de mentores externos para dar suporte às práticas econômicas e associativas aos atores locais. Em um programa de educação presencial a única forma de incorporar os aposentados como mentores, seria por meio da inserção de aposentados, residentes dentro do próprio município. Porém, através da EAD, a vantagem da mobilidade é muito significativa. Por exemplo, o aposentado pode participar de atividades de apoio ou suporte, de dentro de sua própria casa, evitando custos e dificuldades práticas, como, por exemplo, o seu deslocamento. Assim, o aproveitamento das experiências profissionais dos aposentados, poderia se tornar um valioso recurso para os atores locais. A sugestão da AFEAM, além de pretender encaminhar uma espécie de ação de mentoria para os programas, busca também dar condições para que os aposentados possam continuar exercendo uma atividade digna, após a sua saída do mercado de trabalho. Pois, muitas vezes, eles também são objeto de exclusão social após se aposentarem. Uma ressalva, no entanto, deve ser feita nesse caso: para evitar, eventualmente, a reprodução de práticas autoritárias, cristalizadas nas falas dos aposentados, no momento da realização dessa mentoria ou consultoria, é fundamental, que eles sejam previamente capacitados para esse exercício, além de serem supervisionados por mediadores, que poderão servir como um equilíbrio a uma eventual reprodução de práticas, divergentes dos interesses do próprio programa.

## **Práticas**

As práticas são baseadas, predominantemente, nos conceitos de Freire para uma educação libertadora. Elas constituem, no modelo de EAD crítica, a influência recebida das tradições críticas, que forma a abordagem condutora dos programas de EAD crítica. O ponto de partida dessas práticas é baseado na afirmação de que a realidade é algo socialmente e historicamente construída, onde atuam diversas forças que restringem e constroem a atuação dos indivíduos. Essas forças são baseadas nas assimetrias do poder econômico e social, que desapropriam e

excluem sistematicamente os indivíduos de seus meios de produção e subsistência, construindo e sustentando uma ideologia baseada na inquestionabilidade da ordem do mundo (onde as coisas são como são, porque, assim, foram constituídas). Nesse sentido, o processo de aprendizagem é formado por práticas orientadas para desfazer a ideologia dominante, por meio de um processo de conscientização constante voltado para a *emancipação social*. Nesse processo de reflexão e ação, várias práticas se inter-relacionam, tais como: o diálogo, a reflexão crítica, a abordagem problematizadora, a aprendizagem significativa, o empoderamento dos recursos de aprendizagem, a prática social e a ação política. A seguir estão relacionadas cada uma dessas práticas.

### **Diálogo**

Diferentemente das teorias de EAD estudadas, onde, quase todas elas, incorporam o diálogo como um conceito destacado na constituição de modelos de EAD, o diálogo, aqui, tem uma função bastante específica no processo de reflexão crítica e conscientização dos atores. Ou seja, o fomento de práticas educacionais dialógicas visa ultrapassar a simples transmissão de informações e capacitar os atores no exercício cotidiano e coletivo da reflexão crítica da realidade. O diálogo, nesse sentido, assume um papel chave entre os atores educacionais, pois será por meio dele que os atores irão construir suas visões críticas da realidade, objetivando desfazer a ideologia dominante e orientando-se para a emancipação social. Diversos aspectos ajudam a compor essa ação dialógica, como, por exemplo, o *exercício dirigido do debate*, a *compreensão do papel representado pelo outro no diálogo*, as *trocas de posições e perspectivas* etc. Os mediadores locais, assim como, os mediadores externos, irão desempenhar um papel de facilitadores no processo de construção do diálogo entre a coletividade local e à distância; fomentando, mediando, em suma, facilitando o processo de aquisição da reflexão crítica.

### **Reflexão crítica**

A reflexão crítica sobre a realidade visa desfazer a ideologia dominante por meio da identificação de dissonâncias localizadas no contexto local, que revelem os traços da ideologia constituída. Como, por exemplo, os privilégios de classe e de

acesso aos recursos, frutos da desigualdade econômica entre os diversos atores sociais do município.

Algumas técnicas propostas por Mezirow (2000), oriundas da aprendizagem transformadora, poderão ser incorporadas aqui. Mezirow afirma que a aprendizagem ocorre como resultado de uma reflexão sobre a experiência pessoal compartilhada, onde o indivíduo realiza uma interpretação subjetiva sobre algo que lhe gera constrangimento ou limitação no seu livre agir. Isso emerge a partir de um determinado problema, compartilhado e identificado pelo indivíduo, frente a um exemplo publicamente reconhecido; visando, com isso, construir uma interpretação nova ou revisada do significado dessa sua experiência pessoal, que possa atuar como geradora de transformações pessoais. Apesar da abordagem de Mezirow distanciar-se da de Freire, ao privilegiar a dimensão individual da transformação, em detrimento da transformação social, tais técnicas poderão enriquecer a prática da reflexão crítica.

### **Abordagem problematizadora**

A abordagem problematizadora é uma prática que possibilita subsidiar constantemente o processo de diálogo entre os estudantes, professores e mediadores. A formulação dialógica de questionamentos a respeito da realidade, pretende fortalecer no estudante uma atitude problematizadora sobre os diferentes aspectos que formam a ideologia dominante. A atitude problematizadora visa desfazer as aparências de que o mundo repousa em fatos imutáveis e sem historicidade. O estudante, ao enfrentar o problema formulado pelo outro, constrói, gradativamente, uma reflexão crítica da realidade, que faz avançar o seu próprio discurso, em direção a uma transformação da sua condição atual. A abordagem problematizadora visa, também, a transformação das práticas, denominadas por Freire de “bancárias”, onde o conhecimento é “depositado” no aluno, como algo estanque e exterior ao seu próprio conhecimento.

Importante, também, sublinhar que a abordagem problematizadora nada tem a ver com a aprendizagem baseada na resolução de problemas, que é bastante utilizadas na EAD. Pois, em geral, essas últimas pretendem desenvolver um determinado raciocínio no estudante, que objetive a performatividade. Ou seja, que o treinamento constante sobre determinadas situações-problemas, possa conduzir a

um desenvolvimento cognitivo orientado para um desempenho melhor do estudante, para o atingimento de uma resposta certa. A abordagem problematizadora não está orientada para fortalecer no estudante as habilidades baseadas em respostas certas ou erradas. Mas, ao contrário, está dirigida para o desenvolvimento de uma atitude questionadora face à ideologia dominante, que leve à ação dos atores sociais.

### **Aprendizagem significativa**

Os conteúdos e os trabalhos a serem comunicados pelo grupo de estudantes devem ser associados ao contexto local. Ou seja, o programa educacional deve integrar-se aos elementos constitutivos da visão de mundo dos atores locais. Quando os atores locais identificam os conteúdos de aprendizagem, relacionados ao seu próprio contexto, reconhecendo os elementos constitutivos de sua vida cotidiana, ocorre um profundo sentimento de pertencimento ao processo de aprendizagem, que fortalece os vínculos educacionais e ajuda na superação de eventuais restrições ou barreiras. Em relação à educação microfinanceira, várias dinâmicas e ações podem ser implementadas, contendo elementos da realidade local, como: a criação de unidades de medida relacionadas às frutas amazônicas ou as atividades produtivas locais; mapas geográficos contendo as referências de lugares e atividades locais; a elaboração de orçamentos baseados em atividades regionais; a elaboração de jornais comunitários; a criação de uma campanha para adoção da linguagem local nos jornais ou por meio da simplificação de textos escritos para adequar às características dos leitores. O SEBRAE-AM utiliza diversas dinâmicas e jogos como esses citados, adequados ao contexto local. Em relação à EAD, essa prática pode ser enriquecida por meio de comparações com outras realidades, por meio de interações mediadas, diálogos a distância etc.

### **Empoderamento**

O empoderamento está relacionado às noções de escolha e de controle da própria vida. O empoderamento dos recursos é uma etapa, no processo educacional, que visa constituir, nos atores, um sentimento de posse compartilhada dos recursos. A desapropriação dos meios de produção, da posse da terra e de recursos diversos, é um fenômeno histórico e social, no qual são cristalizadas subjetivamente e socialmente, sentimentos em torno da condição de

desapropriação. Assim, no processo de reflexão crítica, a aquisição da consciência de que os recursos públicos pertencem àquela comunidade, é um importante fator de reconhecimento e resgate dos recursos locais, tais como, os artefatos tecnológicos, o polo educacional e o próprio processo de aquisição da aprendizagem.

### **Prática social**

O constante processo de reflexão, que visa desfazer a ideologia dominante, conduz a um ganho de consciência, que permite ao aluno agir sobre o mundo, visando a construção de uma sociedade melhor e mais justa. *É essa combinação da ação e da reflexão que Freire chamou de prática social ou práxis.* Através do processo dialético de reflexão e ação os indivíduos podem tornar-se conscientes da realidade e superar a situação de opressão em que vivem (FREIRE, 1987). Assim, o processo educacional crítico é orientado para uma prática social, na qual os atores exercitam a cidadania, nos diversos fóruns públicos de participação social. A demanda por recursos diversos, como os recursos econômicos e financeiros é articulada pelo grupo social local e reforçada pelos mediadores externos, que poderão auxiliar na identificação de outros fóruns, de outras ações e de outros atores para participar na viabilização da demanda local. A EAD crítica constitui-se, assim, em um exercício constante de cidadania orientada para os indivíduos pobres, onde ao invés das tradicionais práticas educacionais, em que o professor transmite o seu conhecimento e avalia os resultados, aqui, o fim do processo leva para uma ação social e política dirigida para a transformação.

### **Ação política**

A prática política é uma ação relacionada ao exercício da cidadania, onde o ator social, suportado por sua associação ou comunidade, é um agente demandante por recursos viabilizadores da sua emancipação socioeconômica. Como foi observado durante a análise das entrevistas, a ação política em um pequeno município como Autazes é algo muito próximo da vida dos atores. Essa proximidade facilita e inibe a participação na esfera municipal. Nesse sentido, a mediação através do grupo social local e de mediadores externos, pode se tornar um mecanismo de viabilização das práticas políticas. A ação política partidária pode ou não ser uma

consequência dessa iniciativa política do grupo social. Isso não será determinante para a viabilização do exercício dos direitos de cidadania.

### **Mediação Dispositiva**

A mediação dispositiva objetiva superar as restrições e potencializar as oportunidades no uso da mediação tecnológica para fins educacionais; orientando-se para a instrumentalização da emancipação dos atores. Nesse processo, o mediador local assume uma função de facilitador das relações de ensino e aprendizagem; assim, como, também, presta suporte pedagógico local, auxiliando na mediação com os artefatos tecnológicos e representando uma extensão local do professor da disciplina. Ele está inserido dentro da própria comunidade local, transmitindo credibilidade e segurança para a superação das barreiras e dificuldades iniciais.

A mediação dispositiva é enriquecida pelos mediadores externos, que estimulam os estudantes a realizar comparações entre as suas experiências adquiridas na realidade local e os relatos vindos de fora da comunidade. A reflexão crítica da realidade permite iniciar um processo que visa a emancipação. Pois o constante exercício e elaboração entre as experiências vividas nas esferas local e global, gera grande inspiração para os atores construírem os seus próprios percursos educacionais em direção à liberdade. Nesse exercício de troca compartilhada de conhecimentos, o ator ganha confiança para ampliar o limite de sua segurança ontológica. Fortalece-se, assim, o conhecimento como algo construído e compartilhado éticamente entre as diversas subjetividades. Esse movimento entre o indivíduo e o grupo social, evita o reforço de práticas individualistas.

Quando esse processo de mediação dispositiva é tratado pela lente das tradições críticas, procura-se evidenciar e desfazer as ideologias dominantes do dispositivo tecnológico, dentro de sua aparente neutralidade. Assim, a mediação dispositiva revela que os artefatos tecnológicos carregam em si a sua própria história e ideologia, ou seja, um conjunto articulado de componentes técnicos e tecnológicos a serviço de interesses socioeconômicos dominantes. Nesse sentido, as práticas educacionais críticas em conjunto com a mediação dispositiva são um importante instrumento para ajudar a desfazer esta ideologia e re-contextualizá-la, permitindo o

início do empoderamento dos atores sociais; onde ações intencionalmente engajadas e orientadas para a realização de atividades educacionais, estarão voltadas para a emancipação social.

### **Emancipação**

A emancipação social dos atores é o objetivo maior no processo de uma EAD crítica. Ela deve ser tratada como um movimento de inspiração individual e coletiva que visa nutrir de esperanças os indivíduos em seus processos de transformação socioeconômica. Ela objetiva superar a condição de dominação e as desigualdades sociais por meio de uma atitude reflexiva crítica, que vise uma *práxis* social e política em direção à liberdade. A emancipação, ao invés de posicionar-se como o fim último de um longo processo, constitui-se como um gesto, um ato, uma intenção do sujeito, que deve estar presente durante todo o processo educacional. A intenção de emancipar torna-se, assim, um *movimento de inspiração ideológica* orientado para uma *práxis* social e política de transformação da realidade social. Esse movimento de emancipação é um *ato compartilhado com o grupo social*, onde o sujeito visa a liberdade e transformação de seu grupo e de si mesmo, por meio das intersubjetividades socialmente construídas.

## CAPÍTULO 7

### CONCLUSÃO

Este trabalho de tese se propôs a compreender como um programa de EAD deve ser constituído para atuar como um instrumento de emancipação socioeconômica de microempresários pobres, usuários de serviços microfinanceiros. Nesse sentido, foi realizada uma extensiva revisão da literatura tendo como eixo principal a EAD e três eixos secundários, que o complementaram, formados pela educação crítica, a educação de adultos e a educação financeira.

Como resultado dessa revisão de literatura e de dois estudos exploratórios realizados durante a pesquisa empírica, foi proposto um quadro teórico para guiar o estudo de caso. Os resultados desse processo culminaram com as análises e discussões dos dados empíricos, que propiciaram realizar recomendações teóricas e práticas. Ao final, o quadro teórico foi reajustado, tendo em vista contemplar esses resultados. Desse novo processo emergiram contribuições que serão descritas a seguir.

#### 7.1 CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA

A principal contribuição teórica que este trabalho de tese pretende realizar consiste no seu quadro teórico, que visa orientar a elaboração de novas teorias, modelos e investigações de EAD crítica voltados à emancipação de microempresários pobres que fazem uso de sistemas de microfinanças. Segue abaixo a ilustração do quadro teórico.

##### 7.1.1 Quadro Teórico

<b>Quadro Teórico Final</b>	
<i>Dimensão Emancipatória</i>	
<i>Dimensão Histórico-Social</i>	<i>Dimensão Comunicativa</i>
Tensões entre as esferas local e global	Práticas
Novo <i>self</i> ; Grupo social; Mediação dispositiva	
Emancipação	

Figura 14 – Abordagem Teórica Final  
Fonte: Preparado pelo autor

O quadro é constituído por três dimensões e seis macroconceitos, conforme a descrição a seguir:

- A *dimensão histórico-social* procura destacar os aspectos históricos e sociais ligados ao contexto investigado (GIDDENS, 1984). Os atores locais, separados dos atores globais, utilizam diversas formas de mediação, dentre as quais a mediação tecnológica, para realizar seus negócios, suas atividades econômicas e para obter suas informações. As tensões entre as esferas local e global, assim como os processos de mediação tecnológica e de mediação do indivíduo com o seu grupo social (assim como com outros grupos), determinam a constituição de um novo *self*, característico da modernidade tardia;

- A *dimensão comunicativa* trata, simultaneamente, de três aspectos: da mediação dispositiva (JACQUINOT-DELAUNAY, 1998), do conceito de intersubjetividade de Habermas (1984) e das práticas educacionais críticas (FREIRE, 1994). No primeiro aspecto, a mediação dispositiva pressupõe que os atores, no processo de empoderamento e uso das tecnologias, manifestam um modelo interpretativo e de linguagem específico, como símbolos, signos e significados. Nesse processo, torna-se imperativo desfazer a imagem da tecnologia como algo neutro e sem ideologia, permitindo a emergência de fatores subjacentes a partir dos quais são evidenciados os interesses que ligam a tecnologia ao sistema socioeconômico dominante. No segundo aspecto, procura-se colocar em evidência o processo de comunicação como algo que deve ser constituído na intersubjetividade dos atores com o grupo social - pois, a dimensão pública do grupo social serve como um eixo para o desenvolvimento de práticas éticas. A emancipação, assim, se constrói como um discurso ético na pluralidade dos interesses individuais. No terceiro aspecto, as práticas representam a abordagem crítica oriunda da pedagogia crítica, que serve para orientar os dois aspectos anteriores em direção à emancipação social dos atores pobres;

- A *dimensão emancipatória* é expressa, também, por meio do macroconceito “emancipação”. Ela perpassa todo o quadro teórico como um eixo orientador das outras duas dimensões e dos seis macroconceitos. A dimensão emancipatória é constituída através da ação dos atores, que, no processo educacional crítico, procuram empoderar-se dos recursos disponíveis e intencionam a emancipação socioeconômica e a transformação social pela *práxis* e pela ação política.

Cada um dos seis macroconceitos do quadro teórico atuam como elementos fundacionais dessa abordagem. Assim, temos:

a) as tensões entre as esferas local e global: esse macroconceito trata das diversas tensões entre os atores locais e os atores globais, devidas às determinações históricas, sociais e econômicas que incidem nessa relação. Essas tensões são expressas de diferentes formas - dentre elas, através da mediação tecnológica realizada pelos atores locais, que visam superar as limitações impostas pelo contexto local para obter acesso a programas de microfinanças, acesso à educação ou, simplesmente para obter quaisquer outras informações que estejam fora do contexto local;

b) grupo social: este macroconceito trata do grupo social dos microempresários pobres e das suas relações com outros grupos, que interagem com os primeiros. O grupo social atua, também, como um fator de mediação e representação social dos trabalhadores através de associações e sindicatos. Dentro dessa perspectiva, destacam-se as dinâmicas subjetivas e intersubjetivas como resultado da posição assumida pelos indivíduos em regiões frontais e de abertura, *vis-à-vis* as regiões de retaguarda e de fechamento (GIDDENS, 1984); ou, de forma semelhante, entre as esferas públicas e privadas (HABERMAS, 1984);

c) novo *self*: este macroconceito trata das características dos microempresários pobres sujeitos aos novos processos específicos da modernidade tardia. Este conceito é constituído pelo perfil dos microempresários, assim como por seus hábitos e características (educação financeira e usos de tecnologia); pelo conceito de situacionalidade do tempo-espço da vida social (GIDDENS, 1984); pela relação entre o indivíduo e o grupo social no qual está inserido (formas de organização social); e pela relação entre o indivíduo e os dispositivos de mediação tecnológica;

d) mediação dispositiva: este macroconceito trata do uso de artefatos tecnológicos para realizar a mediação entre os agentes educacionais. A mediação dispositiva se refere ao conjunto de recursos materiais (como os artefatos tecnológicos e as redes de comunicação), humanos (como os agentes educacionais presenciais ou a distância) e processos (como o processo de ensino e aprendizagem) que utilizam a tecnologia de forma mediada para realizar o ensino e a aprendizagem a distância. A mediação dispositiva, da forma como foi proposta

nesta tese, coloca em relevo o uso da tecnologia e as formas de apropriação e empoderamento dos dispositivos e artefatos pelos microempresários;

e) práticas: esse macroconceito trata das práticas educacionais críticas (FREIRE, 1994) como um instrumento para os atores sociais desfazerem a ideologia dominante em direção às suas emancipações socioeconômicas. As práticas são constituídas pelos seguintes elementos: diálogo, reflexão crítica, abordagem problematizadora, aprendizagem significativa, empoderamento, prática social e ação política;

f) emancipação: esse macroconceito trata do processo contínuo do indivíduo e de seu grupo social em busca da emancipação de suas próprias vidas, no exercício de seus direitos como cidadãos e contra as assimetrias sociais e econômicas. Ele serve como uma inspiração para os microempresários pobres em um processo que se inicia com a reflexão crítica e se transforma em ato, através do empoderamento e da prática social. A emancipação está presente durante todo o processo de uma EAD crítica.

A constituição do quadro teórico anterior somente foi possível em função de contribuições provenientes da revisão de literatura e das investigações empíricas realizadas. Apresento abaixo essas contribuições:

### **7.1.2. Contribuições da Literatura**

As contribuições da revisão de literatura resultaram de debates iniciados em torno dos quatro conceitos de EAD estudados: transição da sociedade industrial para a pós-industrial; distância; comunicação e autonomia.

Elas estão organizadas abaixo, agrupadas de acordo com as teorias e os conceitos principais que contribuíram com esse debate.

### **Teoria da Estruturação**

Nenhum trabalho acadêmico consultado durante a revisão da literatura de EAD tratou da teoria da estruturação de Giddens (1984) da forma como foi proposto nesta tese - ou seja, buscando realizar uma revisão crítica das abordagens e conceitos utilizados na EAD por meio da releitura dessa teoria e por meio da incorporação de conceitos em um quadro teórico orientado especificamente para a EAD. As contribuições de Evans e Nation (1990) em relação a Giddens não

chegaram a incorporar os conceitos desse último em um quadro teórico voltado para a EAD, como foi proposto durante este trabalho de tese. Seus estudos limitaram-se a compreender o potencial investigativo da teoria da estruturação para a EAD, sem, no entanto, propor contribuições. Nesta tese, as abordagens de Giddens (1984, 1991) contribuíram com os seguintes assuntos:

a) o debate sobre a transição da sociedade industrial para a pós-industrial e a reconfiguração do conceito de distância:

O conceito de modernidade tardia, proposto por Giddens para tratar dos fenômenos da sociedade pós-industrial, enriqueceram o debate sobre a transição da sociedade industrial para a pós-industrial (PETERS, 1993). De acordo com a abordagem do autor, um novo conjunto de fenômenos afeta as relações sociais, como a separação entre o tempo e o espaço, o desenvolvimento de mecanismos de desconexão e a apropriação reflexiva do conhecimento. Esses fenômenos incidem sobre diversos aspectos do sistema social, tais como a criação de novas zonas de tempo-espaço, que afetam a distância entre os atores sociais. Nessa nova abordagem, a distância não deve ser tratada somente dentro de sua dimensão espacial, mas por meio de outros conceitos, como o conceito de situacionalidade do tempo-espaço da vida social; e a regionalização de novas zonas de tempo-espaço, através dos binômios representados pelas zonas de abertura e fechamento, frontal e de retaguarda (GIDDENS, 1984).

A extensão dessa mesma discussão também trouxe importantes resultados para a formação do macroconceito “novo *self*”, utilizado no quadro teórico. A interpretação do comportamento dos indivíduos em diferentes espaços sociais e diferentes zonas do tempo-espaço, considerando, nessa dinâmica, o conceito de segurança ontológica, permitiu distinguir a atuação dos atores sociais em espaços frontais ou de retaguarda. Assim, por exemplo, quando os microempresários participam de fóruns públicos em associações ou sindicatos, ou quando eles recorrem a outros indivíduos (amigos, parceiros comerciais, etc.), para melhorar os seus próprios negócios, a segurança ontológica atua como um importante vetor sobre os indivíduos, que incide sobre os seus comportamentos. Isso ocorre, da mesma forma, quando os estudantes de EAD participam de ambientes virtuais, como fóruns públicos ou privados de discussão.

b) o debate sobre os aspectos relativos à mediação tecnológica, que contribuíram para enriquecer a definição do macroconceito de mediação dispositiva:

Orlikowski (2000), influenciada pela teoria da estruturação, tratou dos usos das TICs enfatizando o modo como elas são incorporadas e rotinizadas no dia-a-dia das pessoas, que interagem com as propriedades físicas dos artefatos. A distinção entre a tecnologia-em-prática e o artefato (ORLIKOWSKI, 2000), acrescida dos debates em torno do termo “dispositivo”, realizados por Jacquinet-Delaunay, e dos debates sobre as mediações realizados por Peraya (2009) e Rabardel (1995), dentre outros, contribuiu para a revisão do macroconceito de mediação dispositiva. Nesse sentido, procurou-se evidenciar que a mediação tecnológica implica em diversas representações simbólicas e interesses individuais e coletivos. Ela pode servir para a reprodução da ideologia dominante, gerando reforço da exclusão social, mas também para a apropriação crítica dos recursos, visando, com isso, desvelar os interesses ideológicos não explícitos e propiciando alternativas para a emancipação social. Essa abordagem alinha-se, assim, com os pressupostos da teoria da estruturação, no que consiste em transformar as “desvantagens estruturais” enfrentadas por grupos socialmente marginalizados em “propriedades estruturais” que os habilitam a desafiar a ordem social existente (MASAKI, 2004). Nesse sentido, as TICs, suas representações e suas formas de mediação fazem parte constitutiva das interações dinâmicas entre a agência e a estrutura que, simultaneamente, inibe e oportuniza as ações emancipatórias dos indivíduos.

A abordagem adotada nesta tese, por meio do conceito de mediação dispositiva, contribuiu com o debate sobre a teoria da atividade descrita por Kang e Gyorke (2008). Esses autores realizaram uma revisão da teoria da distância transacional de Moore, comparando-a com a teoria da atividade histórico-cultural. Apesar da inovação dessa abordagem, que incorpora elementos históricos e sociais para tratar da EAD, no entanto, faltam-lhes alternativas teóricas para tratar do aspecto ideológico representado pelos artefatos. O conceito de mediação dispositiva, nesse sentido, incorpora a reflexão sobre a ideologia, permitindo assim discutir as possibilidades de emancipação social dos atores.

c) o debate sobre as tensões entre as esferas local e global.

Giddens (1984) cita como os mecanismos de desconexão, característicos da modernidade tardia, afetam os indivíduos em seus contextos locais, gerando vários tipos de tensões. A teoria da estruturação possibilita, como já foi citado anteriormente, tratar as tensões como oportunidades de transformação.

## **Sociedade Informacional**

Castells (2010) contribuiu com o debate sobre a transição da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial - descrita pelo autor como sociedade informacional - e com a reflexão sobre o macroconceito “novo *self*”. Sua descrição sobre a sociedade em rede e seus mecanismos de desconexão, gerados pelos fluxos de informações, permitiram enriquecer as análises anteriores de Giddens. Castells, diferentemente de Giddens, ao analisar a sociedade, coloca em primeiro plano a própria tecnologia. No entanto, este trabalho limitou-se a analisar essas aproximações sem se aprofundar nos estudos de Castells sobre a tecnologia.

## **Teoria da Ação Comunicativa**

A principal contribuição de Habermas (1984) para este trabalho está relacionada ao debate do conceito de emancipação. O autor colocou em perspectiva o “agir comunicativo emancipatório” como um paradigma legitimador do discurso e da ação dos indivíduos no mundo da vida, que se contrapõe ao mundo dos sistemas. Esse agir comunicativo passa, segundo Habermas, pela constituição de um discurso ético baseado na intersubjetividade pública, construída entre os indivíduos. Habermas trouxe um elemento novo não tratado anteriormente por Giddens - ou seja, a emancipação é o resultado de um agir que se constitui na pluralidade dos indivíduos e que se manifesta na esfera pública por meio de discursos éticos. Ao tratar a emancipação dessa forma, esta tese procurou enfatizar o processo de emancipação como algo que deve ser perseguido nos espaços publicamente compartilhados pelos indivíduos, como as associações de trabalhadores ou os polos educacionais. Ao invés de considerar a emancipação como uma ação individual, destacou-se a importância das mediações sociais, através de representações de trabalhadores ou de agrupamentos sociais.

## **Pedagogia Crítica**

A contribuição de Freire (1987, 1996) é central nesta tese, por meio da crítica à ideologia e ao sistema socioeconômico dominantes aos quais boa parte da educação está sujeita (GADOTTI, 2000).

Além disso, os principais pressupostos educacionais de Freire (1987) possibilitaram a incorporação de sete práticas educacionais críticas para a EAD, sendo elas: a reflexão crítica, o diálogo, a abordagem problematizadora, a aprendizagem significativa, o empoderamento, a prática social e a ação política. Apesar desse referencial teórico proposto pelo autor já ter sido tratado na EAD (LAPA, 2008), ele resultou em contribuições inéditas quando considerado na sua intersecção com outros conceitos e teorias. As contribuições anteriores, resultantes da convergência da EAD com a teoria da estruturação, possibilitaram tratar as práticas da pedagogia crítica dentro de uma nova perspectiva. Assim, por exemplo, as tensões entre as esferas local e global são consideradas dentro do contexto da modernidade tardia, em que as TICs têm um importante papel. São válidas nessa análise as mesmas condições anteriores descritas, como, por exemplo, os fenômenos que afetam as relações sociais reorganizados pela separação entre o tempo e o espaço. Isso terá influência na constituição do novo *self* dos indivíduos que, por meio de práticas educacionais críticas, procurarão desfazer a ideologia dominante e empoderar-se dos recursos tecnológicos, visando a emancipação social. Nesse processo, o papel desempenhado pela mediação dispositiva auxiliará, também, a reconfigurar essas novas relações e endereçar de forma particular as práticas.

Uma contribuição das práticas da pedagogia crítica em relação ao modelo baseado na teoria da atividade histórico-cultural (KANG; GYORKE, 2008) é que esse modelo, apesar de considerar o contexto sócio-histórico, não indica ações voltadas a desfazer a ideologia e transformar a realidade - ou seja, ele fica “flutuando” entre a crítica e a falta de ação, enquanto as práticas de Freire resultam em um ato engajado, voltado para uma práxis social e política que tem como fim a emancipação.

### **Revisão do Conceito de Emancipação**

Este trabalho de tese realizou uma revisão do conceito de emancipação tendo em vista incorporá-lo como um elemento central e constitutivo do quadro teórico, visando orientar a elaboração de novas teorias, modelos e investigações de EAD crítica.

Existe um longo debate no domínio das ciências humanas em torno do conceito de emancipação (NOBRE, 2008). No âmbito da teoria do conhecimento a emancipação é tratada como a contraparte de abordagens deterministas. Para essas últimas o sujeito do conhecimento está subordinado às estruturas sociais, econômicas, históricas etc., que em última instância determinam as possibilidades de sua ação e de seu conhecimento da realidade. O materialismo histórico-dialético proposto por Marx e Engels é um exemplo de uma abordagem determinista, em que a infraestrutura econômica determina a superestrutura, representada, dentre outras manifestações pela cultura (PRASAD, 2005). Por sua vez, correntes alternativas, como a teoria crítica, propõem a emancipação social dos indivíduos como um eixo central de suas análises. Tais abordagens consideram que os indivíduos, apesar de estarem vinculados às estruturas sociais, têm a capacidade e a autonomia de agir sobre essas estruturas, deixando de ser simples objetos de suas determinações. Muitos críticos dessas abordagens, como Lyotard (1979), por exemplo, consideram que o conceito de emancipação está vinculado às tradições do pensamento utópico ou transcendental, que “descolam” os indivíduos da realidade, como se esses tivessem a capacidade de observar o mundo de um ponto de vista privilegiado e “acima” da própria realidade. Lyotard descreve a proposta de Habermas (1984), expressa por meio *Teoria da Ação Comunicativa*, como uma tentativa de resgate das metanarrativas, ou seja, um resgate das tradições metafísicas da filosofia, centradas no racionalismo subjetivista. Habermas procurou combater esse argumento sustentando que o agir comunicativo dos indivíduos é também um agir emancipatório, como paradigma legitimador do discurso e da ação (GOMES, 2007), na medida em que é constituído pela intersubjetividade dos indivíduos na esfera pública (PAPASTEPHANOU, 2004). Apesar de Habermas falar em uma “quase transcendência” dos indivíduos, ele não associa isso à tradição do pensamento metafísico anterior (HABERMAS, 1987).

Visando superar tais dicotomias entre as abordagens emancipatórias e deterministas, Giddens (1984) propôs, por meio da *Teoria da Estruturação*, um novo enfoque que considera a inter-relação entre as estruturas sociais e a agência humana. Nessa abordagem, as estruturas moldam o agir dos indivíduos na mesma medida que estes transformam e modificam as estruturas sociais, instaurando um movimento contínuo de mudança, independentemente da prevalescência de uma instância sobre a outra. A abordagem de Giddens, conhecida como “realismo

utópico” (BRYANT; JARRY, 1991), pretendeu, assim, superar as ambivalências entre as correntes realistas e utópicas. É importante, ainda, sublinhar que para Giddens a emancipação é um conceito seminal para designar a liberdade dos indivíduos frente aos sistemas de dominação social. Ou seja, existe esperança de liberdade para os indivíduos subjugados pelo mundo dos sistemas. Essa esperança é representada pela emancipação e não se restringe à proposição de ações de empoderamento, como alternativas de escape à dominação. Giddens menciona um caminho alternativo às assimetrias sociais no qual as “políticas da vida” resultam em “políticas emancipatórias” (GIDDENS, 1990).

A proposta realizada neste trabalho de tese, ao constituir-se em torno do eixo da emancipação de indivíduos pobres, procurou destacar um elemento novo no debate descrito anteriormente. A inclusão do conceito de intencionalidade, extraído da fenomenologia de Husserl (2010), pretendeu representar a emancipação como algo a ser intencionado pelos indivíduos, em seus processos de busca de suas liberdades (sociais, econômicas, históricas etc). Para Husserl o sujeito do conhecimento tem uma determinada intenção que dirige o seu olhar no momento de significar a realidade à sua volta. Assim, essa ação de projetar significações na realidade visada, constitui-se neste trabalho na conjunção do conceito de emancipação com o de intencionalidade. Ou seja, o indivíduo ao intencionar a sua emancipação socioeconômica, visa, simultaneamente, a sua própria liberdade.

O ato de intencionar a emancipação pressupõe uma predisposição do sujeito em transformar a sua realidade. Segundo Freire (1987) a intenção de emancipar é um movimento de inspiração ideológica orientado para uma práxis social e política. A emancipação é concebida, nesse sentido, não como um ponto de vista privilegiado e externo às relações sociais. Mas, diferentemente, como uma inspiração, uma visão, que nutre de esperanças os indivíduos em seus processos de transformação e superação de assimetrias e desigualdades socioeconômicas em direção à liberdade.

### **Mediação Dispositiva**

Jacquinet-Delaunay (1998) contribuiu com o conceito de mediação dispositiva, que evidencia os usos das TICs e os processos de mediação voltados para a EAD. Nessa perspectiva, a mediação dispositiva pressupõe que os atores, no processo de empoderamento das tecnologias, manifestam um modelo interpretativo

e de linguagem específicos, como símbolos, signos e significados. Nesse processo, pretende-se desfazer a imagem da tecnologia como algo neutro e sem ideologia, permitindo a emergência de fatores subjacentes nos quais são evidenciados os interesses que ligam a tecnologia ao sistema socioeconômico dominante.

O debate realizado por Jacquinet-Delaunay recebeu, adicionalmente, a contribuição de diversos autores (PERAYA, 1999, 2006, 2009; RABARDEL, 1995, 2003, 2005; RABARDEL, SAMURÇAY, 2001; JOUËT, 2000; PAPI, 2007; PROULX, 2002; CHARLLIER et al., 2005; ORLIKOWSKI, 2000) que se concentram na discussão de conceitos como os artefatos e os dispositivos tecnológicos, seus usos e aplicações nos processos de mediação tecnológica.

### **7.1.3. Contribuições do Caso Empírico**

As principais contribuições provenientes das investigações empíricas, que contribuíram para a constituição do quadro teórico, resultaram dos dois estudos exploratórios realizados e do estudo de caso de Autazes, conforme abaixo:

#### **Estudo Exploratório 1**

Possibilitou identificar um grupo de tensões socioeconômicas, tais como a falta de informações para a população sobre os serviços financeiros e a ausência de programas de educação financeira que pudessem orientar a população e os microempresários nas suas atividades relacionadas ao acesso a esses serviços. Essas tensões resultaram, posteriormente, na incorporação do primeiro macroconceito, identificado como as tensões entre as esferas local e global.

#### **Estudo Exploratório 2**

O contexto local destacou-se no estudo exploratório 2 como um importante vetor para ancorar o fomento às atividades socioeconômicas. Adicionalmente, o aprofundamento da compreensão das diferentes tensões entre as esferas local e global resultou na convicção de que a superação dessas tensões deveria estar concentrada em um programa de educação com foco nos microempresários. O estudo exploratório 2 consolidou a visão de que uma abordagem instrumental da educação não é suficiente para a superação das tensões e assimetrias sociais

identificadas. Assim, é necessária uma abordagem alternativa, voltada para a emancipação socioeconômica de microempresários pobres. O estudo exploratório 2 demarcou a incorporação de princípios e conceitos inspirados na pedagogia crítica de Paulo Freire junto ao quadro teórico, que resultaram na adoção das “práticas” educacionais críticas.

Foram identificados, também, os principais grupos sociais e as suas práticas de representação coletiva através de associações e sindicatos de trabalhadores. Essas informações possibilitaram delinear o conceito “grupo social” e fortalecer a abordagem de que a ação dos indivíduos deve ser mediada por esses mecanismos de representação social.

Por fim, o estudo exploratório 2 indicou a necessidade de articulação entre os programas microfinanceiros pré-existentes, como, por exemplo, as iniciativas da AFEAM com programas educacionais.

### **Estudo de Caso**

O estudo de caso resultou no refinamento e reorganização de cada um dos aspectos anteriormente tratados, assim como na incorporação dos macroconceitos no quadro teórico final. As contribuições do estudo de caso foram amplas, sendo que as mais tangíveis resultaram na proposta de um modelo denominado “EAD crítica”, que será descrito a seguir.

## **7.2 CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA**

Esta tese pretendeu contribuir com uma proposta para a prática da EAD por meio de um modelo de EAD crítica, constituído por uma abordagem teórica alternativa às correntes dominantes, orientada para a emancipação de microempresários pobres que usam serviços microfinanceiros. Nessa proposta, o pensamento crítico não é um instrumento voltado para o desempenho educacional, subordinado aos princípios da performatividade ou às técnicas baseadas na resolução de problemas. Nessa abordagem, influenciada pelas tradições críticas (PRASAD, 2005), propõe-se resgatar a educação como uma prática formativa, ou seja, voltada para a formação do indivíduo enquanto cidadão, ao invés de privilegiar as atividades instrumentais de capacitação como mera instrução.

Tendo em vista que esse modelo foi concebido, fundamentalmente, a partir de análises empíricas orientadas para contextos comunitários urbanos e rurais localizadas no Estado do Amazonas, vale destacar algumas limitações. Em primeiro lugar, a sua implementação através de telecentros públicos em realidades socialmente densas e complexas, como, por exemplo, na periferia urbana de grandes megalópoles como São Paulo e Rio de Janeiro, devem ser realizadas com muita atenção, pois o modelo não foi concebido para esse fim. Em segundo lugar, as características específicas dos contextos sociais locais devem prevalecer no momento de adequação do modelo à outras regiões, com características diferentes àquelas estudadas.

Segue abaixo a representação do modelo de EAD crítica:

## Atributos de EAD Crítica

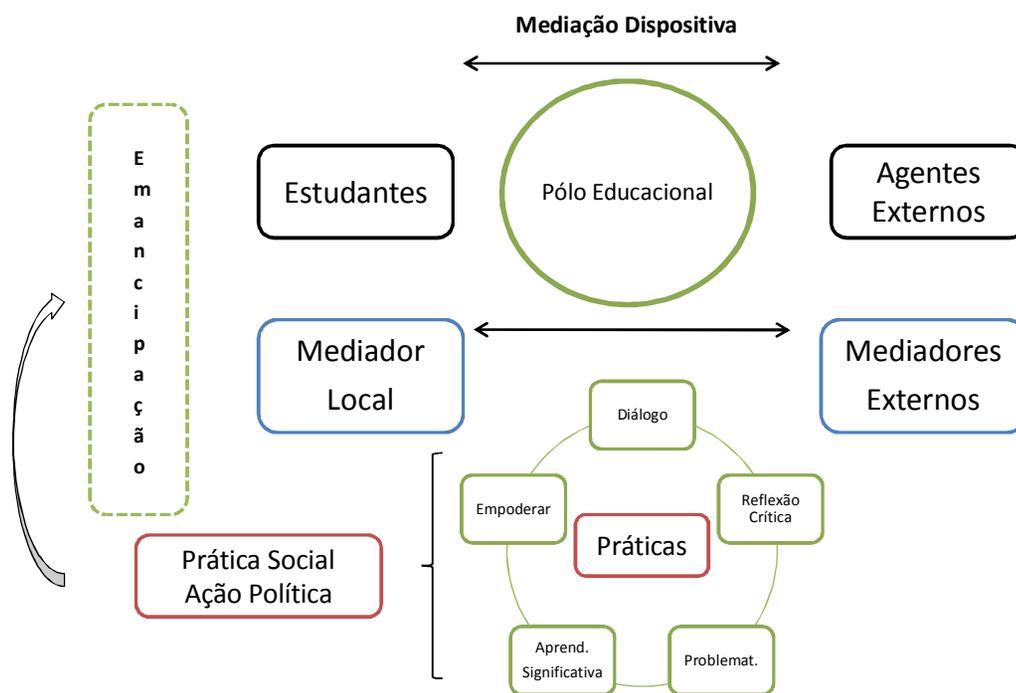


Figura 15 – Modelo de uma EAD Crítica para a Prática  
 Fonte: Elaborado pelo autor

O modelo de uma EAD crítica é constituído pelos seguintes atributos:

### **Polo Educacional**

O polo educacional é um espaço público, orientado para o exercício de práticas educacionais e articulado com os interesses socioeconômicos da comunidade local. Nesse sentido, ultrapassa-se a noção de polo educacional (MEC, 2005)<sup>133</sup> como espaço exclusivamente voltado para as relações de ensino e aprendizagem. Propõe-se a articulação do polo educacional com as atividades produtivas locais, mediada por organismos de representação social, como as associações de pais e mestres ou de trabalhadores. Nesse contexto, propõe-se, também, que o polo educacional seja apoiado por um agência de fomento socioeconômico para incentivar as atividades exercidas pelos microempresários locais.

### **Mediador Local**

Os mediadores locais são importantes agentes da participação coletiva. Eles visam apoiar os estudantes na superação das dificuldades no uso das tecnologias e no fomento ao diálogo, visando a aquisição de uma visão crítica da realidade.

### **Mediadores Externos**

Os mediadores externos são agentes da reflexão crítica, permitindo a diminuição das limitações impostas pelo contexto local. Eles fomentam o exercício de atividades voltadas para a comparação e exemplificação de ações e iniciativas que ocorrem em outros polos educacionais.

---

<sup>133</sup> O que é um polo de educação a distância? Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=230&catid=355:educacao-a-distancia&id=12824:o-que-e-um-polo-de-educacao-a-distancia-&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=230&catid=355:educacao-a-distancia&id=12824:o-que-e-um-polo-de-educacao-a-distancia-&option=com_content&view=article); conforme o art. 12, X, c, do Decreto no 5.622, de 2005. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Atos2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em 4 de fevereiro de 2011.

## **Práticas**

As práticas são baseadas na pedagogia crítica de Freire (1987) para uma educação libertadora e são formadas pela reflexão crítica, diálogo, abordagem problematizadora, aprendizagem significativa, empoderamento, prática social e ação política. As práticas são orientadas para desfazer a ideologia dominante e para a transformação social. O processo contínuo e coletivo de reflexão, orientado para a *práxis*, tem por objetivo a emancipação social.

## **Mediação Dispositiva**

A mediação dispositiva objetiva endereçar as restrições experimentadas pelos atores no uso da mediação tecnológica para fins educacionais, gerando oportunidades para a instrumentalização da emancipação.

## **Emancipação**

A emancipação é um movimento de inspiração ideológica orientado para uma transformação da realidade social. O movimento de emancipação é um ato compartilhado com o grupo social, onde o sujeito, no exercício público das intersubjetividades socialmente construídas, visa a liberdade e transformação de seu grupo e de si mesmo.

### **7.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA**

Apesar de ter sido adotada uma estratégia de pesquisa baseada em um estudo de caso instrumental, com a finalidade de aprofundar a investigação sobre o fenômeno da EAD em um contexto particular, várias limitações foram identificadas.

Em primeiro lugar, a falta de acompanhamento de uma turma de estudantes adultos na modalidade EJA a distância da SEDUC-AM, por um determinado período de tempo, limitou a avaliação das práticas educacionais utilizadas atualmente por esse órgão - assim como impossibilitou a geração de potenciais *insights* investigativos visando adequar essas práticas a uma abordagem crítica da EAD. Essa limitação incidiu sobre vários aspectos que poderiam ter enriquecido este estudo, como por exemplo: o uso das TICs educacionais em sala de aula; o aprofundamento da compreensão sobre os processos de mediação tecnológica; e a

avaliação do papel atual do mediador local e do mediador externo. A identificação dessas limitações não invalida as conclusões alcançadas nesta tese, porém as referidas informações poderiam enriquecer ainda mais a proposta do modelo de EAD estudado.

Se por um lado a ausência de acompanhamento de uma classe de EAD trouxe limitações ao estudo, por outro a falta de uma investigação cotidiana de um microempresário, ao longo do tempo, resultou em limitações adicionais. Apesar de estarem fora do escopo desta investigação a realização de um acompanhamento longitudinal ou a utilização de técnicas participativas ou etnográficas de pesquisa, estas poderiam trazer informações novas sobre diversos aspectos, tais como: os usos cotidianos da tecnologia, os hábitos para a obtenção de informações e as práticas realizadas dentro das associações ou sindicatos. Tal vivência pode fazer parte de um estudo futuro para aprofundar esta investigação. Por exemplo, o acompanhamento longitudinal do programa educacional a distância *Jovem Saber* poderia resultar em novas contribuições relacionadas à efetividade de tal programa, assim como as suas limitações e contribuições para um modelo de EAD crítica.

Apesar de uma das vantagens de se utilizar o estudo de caso instrumental estar relacionada à possibilidade de se realizar ações de transferibilidade, este estudo não teve a oportunidade de investigar outras iniciativas, visando estabelecer comparações. É possível que em outros contextos distintos de Autazes, as generalizações propostas nesta tese, como por exemplo os desafios dos microempresários em relação ao acesso à tecnologia e aos tipos de organização social, reconfigurassem a proposta realizada. No entanto, essa é uma limitação da própria estratégia metodológica escolhida, que permite um mergulho na complexidade do caso estudado, porém impõe limitações relacionadas às generalizações.

Como este estudo fez, em um determinado momento, uma articulação entre os programas educacionais e os programas de fomento às atividades microeconômicas, teria sido importante compreender melhor o funcionamento dessas articulações em nível institucional - ou seja, investigar aprofundadamente os elos entre os programas correntes de gestão pública do Estado do Amazonas, os programas educacionais como o SEBRAE e o governo federal, dentre outros, assim como estudar casos anteriores de fracasso ou de sucesso de programas educacionais que pudessem indicar alternativas institucionais para articular a

educação com os programas públicos de fomento ao microempresário. Pois pode ocorrer que uma proposta educacional, ao ser incorporada dentro de um programa apoiado por uma política pública, resulte em desvios significativos de seus objetivos iniciais em função de fatores externos ao próprio programa educacional.

Uma importante limitação teórica identificada refere-se ao aprofundamento em relação ao debate contemporâneo das principais teorias que influenciaram esta tese, como, por exemplo, a teoria da estruturação ou a pedagogia crítica. Apesar dessas teorias propiciarem um alargamento da discussão teórica da EAD, a revisão de literatura incorporou, em poucas passagens, o debate contemporâneo realizado por seus especialistas atuais. Por exemplo, o debate entre Masschlein (2004) e Papastephanou (2004) em torno do tema do papel do conceito de distância crítica, para fins educacionais, resultou na consolidação do conceito de intersubjetividade proposto por Habermas (1984) e utilizado neste estudo. Assim, a falta de um aprofundamento teórico desses domínios do conhecimento limitou o debate proposto.

Por fim, a proposta do quadro teórico e do modelo de EAD crítica não foram objeto de nenhuma validação por um grupo de especialistas do setor, seja de EAD, seja de educação crítica, seja de educação financeira. Esta, talvez, seja a mais importante limitação deste estudo, pois apesar da extensa revisão de literatura realizada e apesar das importantes contribuições provenientes do campo empírico, faltou a presença de teóricos e praticantes dessas áreas de estudos para apontar limitações e oferecer novas alternativas de investigação.

#### **7.4 PESQUISAS FUTURAS**

Durante o desenvolvimento deste trabalho de tese foram identificadas, ao menos, três ações que poderão ser implementadas como resultado deste estudo. A realização dessas ações implicará no desdobramento de novas investigações futuras.

Em primeiro lugar, a realização de um processo de validação do quadro teórico e do modelo de EAD crítica, por um grupo de especialistas dos setores de EAD, de educação crítica e de educação financeira, poderá resultar em contribuições teóricas e práticas. Como resultado, é provável que novas

investigações tenham de ser realizadas, visando adequar as sugestões e modificações.

Em segundo lugar, o aprofundamento dos debates propostos na revisão de literatura por especialistas contemporâneos das áreas de filosofia, sociologia, educação e comunicação possibilitará alçar as investigações a caminhos novos. Por diversas limitações, as investigações empreendidas neste estudo careceram da profundidade teórica de especialistas nesses temas. Isso se justifica pela complexidade do desafio multidisciplinar autoimputado pelo autor da tese, que assumiu riscos ao articular essas áreas do conhecimento pouco exploradas. Assim, a continuação desses estudos deveria privilegiar ações que visassem o aprofundamento das investigações teóricas.

O quadro teórico teve também, como objetivo, inspirar a elaboração de modelos e teorias baseadas em abordagens emancipatórias e críticas. Assim, a contribuição multidisciplinar de teóricos e especialistas das áreas de pedagogia crítica e educação financeira, assim como de praticantes e teóricos de EAD, poderão enriquecer e ampliar esta proposta de investigação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABADÍA, O. *¿Qué es un dispositivo?* EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, 2003. 6, p. 29-46.
- ADEYA, N. C. *ICTs and Poverty: A Literature Review*. UNESCO, 2002.
- ADLER, P.; FORBES, L.; e WILLMOTT, H. *Critical Management Studies*. Academy of Management Annals, 2007. 1, p. 119-179.
- ADORNO, T. W e HORKHEIMER, M. *Dialética do iluminismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ALESSANDRINI, P.; PRESBITERO, A. e ZAZZARO, A. *Banks, Distances and Firms' Financing Constraints*. Review of Finance, 2009. 13(2), p. 261-307.
- ALVES, S. e SOARES, M. *Microfinanças: Democratização do Crédito no Brasil, Atuação do Banco Central*. Brasília: Banco Central do Brasil, 2006.
- ALVESSON, M. e WILLMOTT H. *Studying Management Critically*. Londres: Sage Publications Ltd., 2003.
- AMUNDSEN, C. *The Evolution of Theory in Distance Education*. In: Keegan, D. (Ed.). *Theoretical Principles of Distance Education*. Londres: Routledge, 1993. p. 61-79.
- ANDERSON, T. e GARRISON, D.R. *Learning in a networked world: New roles and responsibilities*. In: GIBSON, C. (Ed.) *Distance Learners in Higher Education*. Madison, WI.: Atwood Publishing, 1998. p. 97-112.
- ANDERSON, T. *Getting the Mix Right Again: An updated and theoretical rationale for interaction*. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 2003. 4 (2).
- ARCHER, D. e COTTINGHAM, S. *The REFLECT Mother Manual: a new approach to adult literacy*. Londres: Actionaid, 1996a.
- ARCHER, D. e COTTINGHAM, S. *Action Research Report on REFLECT: The experience three REFLECT pilot projects in Uganda, Bangladesh, El Salvador*. Londres: Overseas Development Agency, 1996b.
- ARCHER, W. *Distance education for adults*. In: POONWASSIE, D. e POONWASSIE, A. (Eds.) *Fundamentals of adult education: Issues and practices for lifelong learning*. Toronto: Thompson, 2001.
- ARISTÓTELES. *Éthique a Nicomaque*. Disponível em: <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Aristote/nicom2.htm#IV>. Acesso em 1 de outubro de 2010.

- AROCENA, J. *La tensión actor-sistema en los procesos contemporáneos de desarrollo*. Uruguay: Conference Proceedings, 2004.
- AROCENA, J. *Por una lectura compleja del actor local en los procesos de globalización*. In: Marsiglia, J. (Ed.) *Desarrollo local en la globalización*. Montevideo: CLAEH, 1999.
- ARROYO, P. e POZZEBON, M. *Implementing a three-level Balanced Scorecard system at Chilquinta Energía*. Banff: 34<sup>nd</sup> Annual ASAC Conference - ASAC 2006, Case Track, 2006.
- AUGSBURG, B. e FOUILLET, C. *Profit Empowerment - The Microfinance Institution's Mission Drift*. Perspectives on Global Development and Technology, 2010.
- AUTAZES WEB SITE. Disponível em: <http://www.autazes.kit.net/Economia.htm>. Acesso em 7 de outubro 2009.
- AVGEROU, C. *Information Systems in Developing Countries: a Critical Research Review*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008.
- BÅÅTH, J. *Correspondence Education in the Light of a Number of Contemporary Teaching Models*. Malmö: Liber-Hermods, 1979.
- BALTODANO, A. *Estado, Soberanía y Políticas Públicas en América Latina*. In: *Globalización, Ciudadanía y Política Social en América Latina*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, 1997.
- BARBERO, M. *De los medios a las mediaciones: Comunicación, Cultura e Hegemonía*. Barcelona: Editorial Gustavo Frili, 1987.
- BARBIERI, J. e SIMANTOB, M. *Organizações Inovadoras do Setor Financeiro*. São Paulo: Editora Saraiva, São Paulo, 2009.
- BARONE, F., et al. *Introdução ao microcrédito*. Brasília: Conselho da Comunidade Solidária, 2002.
- BECK, T.; ASLI DEMIRG\_Ç-KUNT. *Access to Finance: An Unfinished Agenda* World Bank Economic Review, 2008. 22(3), p. 383-396.
- BEDARD, R. *Les fondements de la pensée et de la pratique administratives: Le losange aux quatre dimensions philosophiques et La trilogie administrative*. Montreal: HEC- Groupe Humanisme et Gestion, 2000.
- BEDARD, R. *Les fondements philosophiques de la direction*. Montréal: HEC, Thèse de Doctorat en Administration, 1995.
- BELL, D. *The Coming of Post-Industrial Society*. Nova Iorque: Basic Books, 1973.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGER, P. ; LUCKMANN, T. *The social construction of reality: A treatise on the sociology of knowledge*. Nova Iorque: Garden City, 1967.

BERNATH, U. e VIDAL, M. *The Theories and the Theorists: Why Theory is Important for Research - With Boerje Holmberg, Michael Graham Moore, Otto Peters*. In: *Distances et Savoirs*, 2007. 5(3), p. 427-458.

BERVEJILLO, F. *Reinvención del territorio. Los agentes de desarrollo, entre el conocimiento y el proyecto colectivo*. In: Marsiglia, J. (Ed.) *Desarrollo local en la globalización*. Montevideo: CLAEH, 1999.

BESSETTE, G. *Involving the community: a guide to participatory development communication*. Canadá: International Development Research Center, 2004.

BIBLIOTECA VIRTUAL DO AMAZONAS, 2009. Autazes. Disponível em: <http://www.bv.am.gov.br/portal/conteudo/municipios/autazes.php> . Acesso em 7 de outubro de 2009.

BIJKER, W.; LAW, J. *Shaping technology / Building society: studies in socio-technical change*. Cambridge: MIT Press, 1992.

BITTENCOURT, G., MAGALHÃES, R. e ABRAMOVAY, R. *Informação de crédito: um meio para ampliar o acesso dos mais pobres ao sistema financeiro*. PESQUISA & DEBATE, 2005.16, p. 203-248.

BOISIER, S. *Hay espacio para el desarrollo local en la globalización?* Revista de la CEPAL, Chile, 2005.

BOUDREAU, MC. et al., *Validation in Information Systems Research: A State-of-Art Assessment*. MIS Quarterly, 2001. 25 (1), p. 1-16.

BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Librairie Droz, 1972.

BOURDIEU, P. *Structures, habitus, practices*. In: Bourdieu, P. *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press, 1990. p. 52-59.

BOYD, R. e APPS, J. *Redifining the discipline of Adult Education*. Londres: Jossey-Bass Publishers, 1980. p. 5-13.

BOYD, R. e MYERS, J. *Transformative Education*. International Journal of lifelong education, 1988. 4, p. 261-284.

BRYANT, C. e JARY, D. *Giddens Theory of Structuration. A Critical Appreciation*, Londres: Routledge, 1991.

BURAPHADEJA, V. e DAWSON, K. *Content analysis in computer-mediated communication: Analyzing models for assessing critical thinking through the lens of social constructivism*. American Journal of Distance Education, 2008. 22(3), p. 130-145.

BURGE, L. e HAUGHEY, M. *Transformative learning in reflective practice*. In: Evans, T. e Nation, D. (Eds.) *Reforming Open and Distance Learning: Critical Reflections from Practice*. Londres: Kogan Page, 1993. p. 88-112.

BURKETT, I. *Microfinance in Australia: Current Realities and Future Possibilities*, 2003. Disponível em:  
<http://www.microfinancegateway.org/p/site/m//template.rc/1.9.24988?page1=print>.  
Acesso em 12 de janeiro de 2011.

CABRAAL, A. et al. *Microfinance: Development as Freedom*. Melbourne: Banking and Identity Conference, 2006.

CASANOVA, F. *Desarrollo local, tejidos productivos y formación: abordajes alternativos para la formación y el trabajo de los jóvenes*. Montevideo: Cinterfor, 2004.

CASTELLO, S. e DANIEL, C. 2006. *The Right Technology for Microfinance*. In: *An Inside View of Latin American Microfinance*. Inter-American Development Bank, 2006. p. 167-192.

CASTELLS, M. *The Informational City: Information Technology, Economic Restructuring and the Urban-Regional Process*. Masschusetts: Blackwell, 2002.

CASTELLS, M. *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture*. Oxford, Blackwell, 2010.

CLAESSENS, S. *Access to financial services: a review of the issues and public policy objectives*. The World Bank Research Observer, 2006. 21 (2), p. 207-240.

COLE, S. e FERNANDO, N. *Assessing the importance of financial literacy*. Asian Development Bank: Finance for the poor, 2008.

COLE, S.; SAMPSON, T.; e ZIA, B. *Valuing Financial Literacy Training*. World Bank, 2009.

COMUNICADO DO IPEA Nº 58 *Dimensão, evolução e projeção da pobreza por região e por estado no Brasil*. Rio de Janeiro, 2010.

COOKE, B. e KOTHARI, U. (eds.) *Participation: The new tyranny?*, Londres: Zed Books, 2001.

COOPER, D. e SCHINDLER, P. *Métodos de Pesquisa em Administração*. Artmed Editora S.A., São Paulo, 2001.

CREDE, A. *Electronic commerce and the banking industry: the requirement and opportunities for new payment systems using the Internet*. Journal of Computer-Mediated Communication, 1995. 3.

CHAMBERS, R. *Participatory Rural Appraisal (PRA): Analysis of Experience*. World Development, 1994a. 22 (9), p. 1253-1268.

CHAMBERS, R. *The Origins and Practice of Participatory Rural Appraisal*. World Development, 1994b. (22)7, p. 953-969.

CHAMBERS, R. *Whose Reality Counts: Putting the Last First*. Londres: IT Publications, 1997.

CHANDRAIAH, E. *Exploring the Introduction of Certificate Program in Microfinance through ODL: A Study*. Pan-Commonwealth Forum on Open Learning, 2010. Disponível em: <http://www.pcf6.net/pages/full%20paper.php>. Acesso em 27 de janeiro de 2011.

CHARLIER, B., DESCHRYVER, N. e PERAYA, D. *Apprendre en présence et à distance. A la recherche des effets des dispositifs hybrides*. In: *Symposium 13: Environnements informatisés pour l'enseignement et la formation scientifique et technique: modèles, dispositifs et pratiques*. Montpellier: Colloque du REF 05, Université Paul Valéry, 2005.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CHETTY S. *The case study method for research in small- and médium – sized firms*. International small business journal, 1996. 5.

DE VRIES, M. *Gilbert Simondon and the Dual Nature of Technical Artifacts*. Techné: Research in Philosophy and Technology, 2008. 12 (1).

DENZIN, N. e LINCOLN, Y. *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage, 1994.

DEWEY, J. *Democracy and education*. Nova Iorque: McMillan, 1916.

DEWEY, J. e BENTLEY, A. F. *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press, 1949.

DICKO, T. *Rôles des coopératives financières en microfinance*. Université du Québec à Montréal, 2009.

DINIZ, E. H. *Correspondentes bancários e microcrédito no Brasil: tecnologia bancária e ampliação dos serviços financeiros para a população de baixa renda*. São Paulo: Relatório GVPesquisa, 2007.

DINIZ, E.H.; POZZEBON, M. e JAYO, M. *Microcredit and Correspondent Banking in Brazil: What is Missing?* São Paulo: Proceedings of IFIP 9.4., 2007a.

- DINIZ, E.H.; POZZEBON, M. e JAYO, M. *Microcredit Delivery through Correspondent Banking in Brazil*. Filadélfia: Academy of Management Conference, Technology Innovation Management track, 2007b.
- DINIZ, E. H.; POZZEBON, M. e JAYO, M. *The Role of ICT in Helping Parallel Paths to Converge: Microcredit and Correspondent Banking in Brazil*. Journal of Global Information Technology Management (JGITM), edição especial em "Information Technology Research in Brazil", 2009. 12 (2).
- DINIZ, E. H.; POZZEBON, M.; JAYO, M. e ARAÚJO, E. *The role of information and communication technologies (ICT) in improving microcredit - the case of correspondent banking in Brazil*. Cidade do Cabo: Portland International Conference on Management of Engineering & Technology, 2008.
- DINIZ, E.H. *Evolução e segmentação no perfil dos serviços bancários pela Internet*. São Paulo: Relatório NPP EAESP-FGV, 2004.
- DINIZ, E.H.; POZZEBON, M. e JAYO, M. *Adapting the Structurationist View of Technology for Studies at the Community/Societal Levels*. Handbook of Research on Contemporary Theoretical Models in Information Systems, 2009.
- DINIZ, E.H. *Correspondentes Bancários e Microcrédito no Brasil: Tecnologia Bancária e Ampliação dos Serviços Financeiros para a População de Baixa Renda*. Relatório GV Pesquisa 04/2010, EAESP-FGV. São Paulo, 2010.
- DINIZ, E.H.; BIROCHI, R. e POZZEBON, M.. *Financial Inclusion through Correspondents: the case of Amazonian Autazes*. In: European Group for Organizational Studies (EGOS). Colloquium, Portugal, 2010.
- DORADO-BANACLOCHE, S. *Social Entrepreneurship*. Montreal: McGill University, 2001.
- EISENHARDT, K. *Building theories from case study research*. The Academy of Management Review, 1989. 14 (4), p. 532-550.
- ELY, D.; ROBINSON, K. *Credit Unions and Small Business Lending*. Journal of Financial Services Research. 2009. 35 (1), p. 53-80.
- ELLSWORTH, E. *Educational Media, ideology and the Presentation of knowledge through popular cultural forms* In: GIROUX, H.A e SIMON, R.I (Eds). *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*. Londres: Bergin and Garvey, 1989.
- ENGELS, F. e MARX, K. *A Ideologia Alemã*. Lisboa: Presença, 1932.
- ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. Lisboa: Edições Avante, 1982.
- ENGESTRÖM, Y. *Activity theory and transformation*. In: ENGESTRÖM, Y. R. MIETTINEN, R. e R. PUNAMAKI, R. (Eds.) *Perspectives on activity theory* (pp. 19–38). Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

- EVANS, M.; HAUGHEY e MURPHY, D. *International handbook of distance education*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2008.
- EVANS, T. e NATION, D. *Changing university teaching: Reflections on creating educational technologies*. Londres: Kogan Page, 2000.
- EVANS, T. e NATION, D. *Globalization and emerging technologies*. In: Moore, M. *Handbook of Distance Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2003.p. 649-660.
- EVANS, T. e NATION, D. *Putting Theory Into Place - developing a theory-based*. Deakin University: Institute of Distance Education, 1990.
- FELTRIM, L.; VENTURA, E.; DODL, A. *Inclusão Financeira no Brasil: Projeto Estratégico do Banco Central*. São Paulo: SEBRAE, 2009. Disponível em: [http://www.sebrae.com.br/customizado/uasf/microfinancas/microcredito/copy2\\_of\\_o-que-emicrocredito/boas-vindas](http://www.sebrae.com.br/customizado/uasf/microfinancas/microcredito/copy2_of_o-que-emicrocredito/boas-vindas). Acesso em 9 de janeiro de 2010.
- FERNANDO, J. *Microcredit and Empowerment of Women: Visibility Without Power*. In: FERNANDO, J. (Ed.) *Microfinance Perils and Prospects*. Nova Iorque: Routledge, 2006. p. 187-237.
- FILLIP, B. *New Technologies and Knowledge for Sustainable Development: The Empowerment Challenge*. Arlington VA, 2001.
- FIRPO, J. *Banking the Unbanked: Technology's Role in Delivering Accessible Financial Services to the Poor*. FocusNote, 2006.
- FOCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUILLET, C., GUERIN, I., MORVANT-ROUX, S. ROESCH, M. e SERVET, J-M. *Le microcrédit au péril du néolibéralisme et de marchands d'illusions. Manifeste pour une inclusion financière socialement responsable*. Revue du Mauss, 2007. 29(1), p.248-268.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, S. M. *A Internet no setor bancário brasileiro: um estudo de caso*. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

- GALLICCHIO, E. *El desarrollo económico local en América Latina. ¿Estrategia econômica o de construcción de capital social?* Barcelona: Seminario Gobierno Local y Desarrollo, 2004.
- GARRISON, D. R. *Three generations of technological innovations in distance education*. Distance Education. 6, p. 235-241, 1985.
- GARRISON, D. R. *Understanding Distance Education*. Nova lorque: Routledge, 1989.
- GARRISON, D. R. *Quality and access in distance education: theoretical considerations*. In: Keegan, D. (ed.), *Theoretical principles of distance education*. Londres e Nova lorque: ROUTLEDGE, p 9- 21,1993.
- GARRISON, D.R.; ANDERSON, T. e ARCHER, W. *Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education*. The Internet and Higer Education. 2 (2-3), p. 87-105, 2000.
- GARRISON, D. R. *Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues*. International Review of Research in Open and Distance Learning, 2000.
- GARRISON, D.R.; ANDERSON, T. e ARCHER, W. *Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education*. The American Journal of Distance Education. 15(1), p. 7-23, 2001.
- GARRISON, D. R. *Cognitive presence for effective asynchronous online learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition*. In: BOURNE, J. e MOORE, J. (Eds.) *Elements of quality online education: Proactive and direction*. Needham: The Sloan Center for Online Education, 47-58, 2003.
- GARRISON, D. R. e ARBAUGH, J. *Researching the community of Inquiry Framework: Review, Issues, and Future Directions*. The Internet and Higher Education. 10(3), p. 157-172, 2007.
- GIDDENS, A. *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press, 1984.
- GIDDENS, A. *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press, 1990.
- GIDDENS, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press, 1991.
- GIGLER, B. *Enacting and Interpreting Technology - From Usage to Well-Bring: Experience of Indigenous Peoples with ICTs*. In: RAHMAN, H. (Ed.), *Empowering Marginal Communities with Information Networking*. Londres: Idea Group Publishing, 2006. p. 124-164.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em Educação: para além das teorias de reprodução*. Trad. Angela Maria B. Biaggio. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GLESNE, C. *Becoming Qualitative Researchers*. Pearson Education, 2006.

GOKOOL-RAMDOO, S. *Beyond the Theoretical Impasse: Extending the applications of Transactional Distance Education Theory*. Candá: IRROL- International Review of Research in Open and Distance Learning, 2008. 9(3).

GOLDEN-BIDDLE, K., e LOCKE, K. *Composing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.

GOLDSCHMIDT, V. *Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos: A religião de Platão*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

GOMES, L. *Educação, Consenso e Emancipação na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas*. Ponta Grossa: Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, 2007. 15 (2), p. 53-63.

GREVE, C. *Credibahia: o programa de microcrédito do Estado da Bahia*. Salvador. Bahia, 2002.

GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. *Competing paradigms in qualitative research*. In: Denzin, N. e Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage, 1994. p.105-117.

GUERIN, I. e PALIER, J. *Microfinance et empowerment des femmes: la révolution silencieuse aura-t-elle lieu?*. In: *Microfinance et Genre: Des nouvelles contributions pour une vieille question*. Dialogue, 2007.

GUNAWARDENA, C. e ZITTLE, F. *Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment*. American Journal of Distance Education, 1997. 11(3), p. 8–26.

GUNAWARDENA, C., LOWE, C. e ANDERSON, T. *Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing*. Journal Educational Computing Research, 1997. 17 (4), p. 395-429

GURI-ROSENBLIT, S. *Distance Education in the Digital Age: Common Misconceptions and Challenging Tasks*. Journal of Distance Education, 2009. 23 (2), p. 105-122.

GUTTING, G. *Continental Philosophy of Science, Blackwell Readings in Continental Philosophy*. Malden: Blackwell Pub., 2005, 6.

HABERMAS, J. *Toward a Theory of Communicative Competence* In: HANS, P. (Ed.) *Recent Sociology No. 2*. Nova Iorque: Macmillan, 1970. p. 114-148.

HABERMAS, J. *Knowledge and Human Interests*. Londres: Heineman, 1972.

- HABERMAS, J. *Theory of Communicative Action, Volume 1 e 2*. Boston: Beacon Press, 1984.
- HABERMAS, J. *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge: MIT Press, 1987.
- HABERMAS, J. *Pensamento Pós-Metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HARGITTAI, E. *Second-level digital divide: Differences in people's online skills*. First Monday, 2002. 7(4). Disponível em [http://firstmonday.org/issues/issue7\\_4/hargittai](http://firstmonday.org/issues/issue7_4/hargittai). Acesso em 9 de outubro de 2010.
- HARRIS, D. *Openness and closure in distance education*. Londres: Falmer Press, 1987.
- HARRIS, D. *Transforming Distance Education: In Whose Interests?* In: Evans, T.; Haughey, M. e Murphy, D. (Eds.) *International Handbook of Distance Education*. Londres: Emerald Publishing Group, 2008.
- HARRIS, D. *Serving the system: A critical history of distance education*. Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning, 2008. 15 (3) p. 267-285.
- HEIDEGGER, M. *The question concerning technology*. In: KRELL, D. F. (Ed.), *Basic writings: Martin Heidegger*. Londres: Routledge, 1978. p. 307-342.
- HEINECKE, W., DAWSON, K. e WILLIS, J. *Paradigms and Frames for R&D in Distance Education: Toward Collaborative Electronic Learning*. Canadá: International Journal of Educational Telecommunications, 2001. 7(3), p. 293-322.
- HELMS, B. *Access for All: Building Inclusive Financial Systems*. 1st ed. World Bank Publications, 2006.
- HENRI, F. *Computer conferencing and content analysis*. In: Kaye, A. (Ed.), *Collaborative learning through computer papers*. Berlin: Springer-Verlag. conferencing: The Najaden, 1992. p. 117-136
- HIGGS, G. e BUDD, J. *Toward an Authentic Ethos for Online Higher Education*. *Policy Futures in Education*, 2007. v. 5, n. 4.
- HOLEC, H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- HOLMBERG, B. *Recent research into distance education 1 and 2*. Hagen: FernUniversität, ZIFF, 1982.
- HOLMBERG, B. *Guided didactic conversation in distance education*. In: Sewart, D.; Keegan, D. e Holmberg, B. (Eds.), *Distance education: International perspectives*. Londres: Croom Helm, 1983. p. 114-122.

- HOLMBERG, B. *On European distance-education research*. In: *International perspectives on distance-education research*. ACSDE research monograph. Pensilvânia: University Park: American Center for the Study of Distance Education, 1990.
- HOLMBERG, B. *Testable Theory Based on Discourse and Empathy*. Open Learning, 1991. 6(2), p. 44-46.
- HOLMBERG, B. *The Sphere of Distance-Education Theory Revisited*, 1995.  
Disponível em:  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/14/25/f8.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/25/f8.pdf). Acesso em 29 de outubro de 2009.
- HOLMBERG, B. *What is new and what is important in distance education*. Open Práxis, 1998. 1, p. 32-33.
- HOLMBERG, B. *Status and trends in distance education research. Proceedings of the First Research Workshop*. Praga: EDEN, 2000.
- HOLMBERG, B. *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburgo: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2005.
- HOLMBERG, B. *The Feasibility of a Theory of Teaching for Distance Education and a Proposed Theory*. 1985. Disponível em:  
[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?npfb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED290013&\\_ERICExtSearch\\_Search\\_Type\\_0=no&accno=ED290013](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?npfb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED290013&_ERICExtSearch_Search_Type_0=no&accno=ED290013). Acesso em 29 de outubro de 2009.
- HOLMBERG, B. *Theory and Practice of Distance Education*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1989.
- HOLZMANN, R. *Bringing Financial Literacy and Education to Low and Middle Income Countries: The Need to Review, Adjust, and Extend Current Wisdom*. Institute for the Study of Labor (IZA), 2010.
- HOPKINS, J., et.al *Interaction and critical inquiry in asynchronous computer-mediated conferencing: A research agenda*. Open Learning, 2008. 23 (1), p. 29-42.
- HOWCROFT, D. e TRAUTH, E. *Handbook of critical information systems research: theory and application*. Reino Unido: Edward Elgar Publishing Limited, 2005.
- HUSSERL, E. *The Idea of Phenomenology*. Springer, 2010. 1ª ed.
- IADB. *Unlocking credit: the quest for deep and stable banking lending. Economic and social progress in Latin America and the Caribbean*, 2005 Report. Washington, D.C.: Banco Inter- Americano de Desenvolvimento, 2005.
- IBGE - Censo Agropecuário de 2006 do IBGE. Disponível em:  
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/2006/default.shtm>. Acesso em 7 de agosto de 2009.

IBGE@CIDADES. Informação de Autazes. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 7 de agosto de 2009.

ILLICH, I. *Tools for Conviviality*. Londres: Fontana, 1975.

IVATURY, G. *Using technology to build inclusive financial systems*. CGAP Focus Notes, 2006. 32.

IVATURY, G.; MAS, I. *The early experience with branchless banking*. CGAP Focus Notes, 2008. 46.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. *O que é um educador?*. NCE-USP. São Paulo. Brasil, 1998.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. *Les sciences de l'éducation et les sciences de la communication en dialogue: À propos des médias et des technologies éducatives*. L'Année sociologique, 2001. 51, p. 391-410.

JACQUINOT-DELAUNAY, G., et al. *Empowerment through media education. An intercultural Dialogue, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media*, Nordicom: Göteborg University, 2007.

JACQUINOT-DELAUNAY, G., FICHEZ E. (dir.) *L'université et les TIC, chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelas: De Boeck, 2008.

JARVIS, P. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Taylor & Francis, 2003. Disponível em <http://proxy2.hec.ca:2692?ID=7796>. Acesso em 25 de setembro de 2010.

JARVIS, P. *Global Trends in Lifelong Learning and the Response of the Universities*. Comparative Education, 1999. v. 35, n. 2, p. 249-257. Disponível em: <http://www.jstor.org>. Acesso em 10 de novembro de 2010.

JARVIS, P. *Serving the System – by Jeniffer Sumner: a Response*. Open Learning, 2001. 16 (1), p.88.

JARVIS, P. *The Education of Adults and Distance Education in Late Modernity*. In: Keegan, D. (Ed.) *Theoretical Principles of Distance Education*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1993. p.165-174.

JAYO, M.; POZZEBON, M. e DINIZ, E., H. *Microcrédit and inovative local development in Fortaleza, Brazil: the case of Banco Palmas*. Canadá: Canadian Journal of Regional Science, 2008.

JAYO M. e DINIZ E. H. 2009. *Correspondentes Bancários como um canal de distribuição de serviços financeiros: O papel dos gestores de rede*. São Francisco: 15° ACIS, 2009.

JAYO, M.; CERNEV, A.; DINIZ, E. H. *Emergência da quinta onda de inovação bancária*. Califórnia: Fifteenth Americas Conference on Information Systems, 2009.

JAYO, M.; DINIZ, E. H. *Correspondentes Bancários como Canal de Distribuição de Serviços Financeiros: o Papel dos "Gestores de Rede"*. Califórnia: Fifteenth Americas Conference on Information Systems, 2009.

JAYO, M. *Correspondentes Bancários como canal e distribuição de serviços financeiros: Taxonomia, histórico, limites e potencialidades dos modelos de gestão de redes*. São Paulo: FGV-EASP, 2010.

JOHNSTON, B. e MAGUIRE, T. *Adult Numeracy: Policy and Practice in Global Context of Lifelong Learning, 2005*. Disponível em: <http://www.staff.vu.edu.au/alnarc/revamp/publications/05bettyjohns.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2011.

JOUËT, J. *Retour critique sur la sociologie des usages*. Réseaux, 2004. 4(100), p. 488-521.

KAES, A.; JAY, M. e DIMENDBERG, E. *The Weimar Republic Sourcebook*. Berkeley: University of California Press, 1994. p. 493.

KAHN, R. e KELLNER, D. *Resisting Globalization*. In: RITZER, G. (Ed.) *The Blackwell Companion to Globalization*. Blackwell, 2007.

KANG, H. e GYORKE, A. *Rethinking distance learning activities: a comparison of transactional distance theory and activity theory*. Open Learning, 2008. 23 (3).

KANUKA, H. e CONRAD, D. *The Name of the Game: Why "Distance Education" Says It All*. Quarterly Review of Distance Education, 2003. 4(4), p. 285-394.

KANUKA, H. e GARRISON, D. R. *Cognitive presence in online learning*. Journal of Computing in Higher Education, 2004. 15 (2), p. 30-49.

KEEGAN, D. *On defining distance education*. Distance Education, 1980. 1(1), p. 13-36.

KEEGAN D. *Six distance education theorists*. Hagen: Fern Universität, ZIFF, 1983.

KEEGAN, D. *The Foundations of Distance Education*. Londres: Croom Helm, 1986.

KEEGAN, D. *Reintegration of the teaching acts*. In: Keegan, D. (Ed). *Theoretical principles of distance education*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1993. p. 113-134.

KEEGAN, D. *Distance training in the European union*. Bruxelas: The European Commission, 1997.

KELLNER, D. *New media and new literacies: Reconstructing education for the new millennium*. In: LIEVROUX, L. e LIVINGSTONE, S. (Eds). *The handbook of new media*. Sage:Thousand Oaks, 2002.

KEMPSON, E. *Measuring financial capability: An exploratory study* Personal Finance Research Centre. Reino Unido, 2006.

KINSLEY, T. *The information revolution. Community, a Journal of Community*. Building for Community Leaders, 1998. 1(1), p. 23.

KNOWLES, M. *The adult learner: a neglected species*, 1973. Disponível em <http://eric.ed.gov/PDFS/ED084368.pdf>). Acesso em 13 de novembro de 2009.

KNOWLES, M. *The Modern Practice of Adult Education. From pedagogy to andragogy*. Prentice Hall/Cambridge: Englewood Cliffs, 1980. 2<sup>a</sup> ed.

KNOWLES, M. et al. *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass, 1984.

KNOWLES, M. *Preface*. In: BOUD, D. (Ed.) *Developing student autonomy*. Londres: Kogan Page/Nichols Publishing Company, 1988.

KOMPRIDIS, N. *Critique and Disclosure: Critical Theory between Past and Future*. Cambridge: MIT Press, 2006.

KOVACH, M. e MONTGOMERY, H. *What kind of learning? For what purpose? Reflections on a critical adult education approach to online Social Work and Education courses serving Indigenous distance Learners*. Critical Social Work, 2010. 11 (1).

KRAYCHETE, E. *O Banco Mundial e o desenvolvimento das microfinanças em países da periferia capitalista*. Brasília: Universidade Federal da Bahia, 2005.

KRUMM, D. *Open and Distance Learning in Microfinance. PlaNet Finance Morocco*. Global Microcredit Summit, 2006.

KUHN, T. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

KUMAR, A., et al. *Expanding Bank Outreach Through Retail Partnerships: Correspondent Banking in Brazil*. World Bank Publications, 2006.

LANDVOGT, K. *Critical financial capability*. Financial literacy, banking and identity conference, RMIT University, 2006 p. 1-14.

LANGVOT, K. *Critical financial capability: developing an alternative model*. Melbourne: Good Shepherd Youth and Family Service, 2006.

LANGLEY, A. *Strategies for theorizing from process data*. Academy of Management Review, 1999. 24(4), p. 691-710.

LAPA, A. *A ação dialógica na educação a distância*. Curitiba: Revista Tecnologia e Sociedade, 2008. 6.

LAPA, A. Por uma abordagem da educação a distância que propicie uma formação crítica do sujeito. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT: Educação e Comunicação, 2007.16.

LEE, Y., DRISCOLL, M. e NELSON, D. *The past, present, and future of research in distance education: Results of a content analysis*. American Journal of Distance Education, 2004. 18(4): 225-241.

LIMA, J. *Banco Palmas e políticas públicas no Conjunto Palmeiras: um estudo sobre o desenvolvimento humano sustentável e o trabalho solidário (1998-2002)*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2003.

LISTON, D. e ZEICHNER, K. *Teaching student teachers to reflect*. Londres: Harvard Educational Review, 1987. 57, (1), 1-22.

LITTLEFIELD, E.; HELMS, B. e PORTEOUS, D. *Financial Inclusion 2015: Four Scenarios for the Future of Microfinance*. CGAP Focus Note, 2006. 39.

LYOTARD, J. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: Minnesota University Press, 1979.

MACKENZIE, D. e WAJCKMAN, J. *The Social Shaping of Technology*. Open University Press, 1999. p.462.

MACHADO, T. *Microcrédito*. Mercado de Trabalho- Conjuntura e Análise, 2002. 19, p. 11-13.

MANSELL, R. *Political Economy, Power and New Media*. New Media & Society, 2004. 6(1), p. 74-83.

MANSELL, ROBIN e WEHN, U. *Knowledge Societies: Information Technology for Sustainable Development*. Nova Iorque: Oxford University Press, 1998.

MARCUSE, H. *The one dimensional man*. Boston: Beacon Press, 1964

MARX, K. *O Capital: Crítica da Economia Política*, 1990. Lisboa: Progresso, Avante!.

MAS, I. *The Economics of Branchless Banking". Innovations: Technology, Governance, Globalization*, 2009. 4 (2).

MASAKI, K. *Participation: from tyranny to transformation? New approaches to participation in development*. Hickey e Mohan, G. (Eds). Londres: Zed Books, 2004.

MASSCHELEIN, J. *How to conceive of critical educational theory today?* Journal of Philosophy of Education, 2004. 38(3), p. 351-366.

MATHISON, S. *Increasing the Outreach and Sustainability of Microfinance through ICT Innovation*. The Foundation for Development Cooperation (FDC), 2006.

MATOS, O. *Os arcanos do inteiramente outro*. São Paulo: Brasiliense, 1995. 2ª ed.

- MATOS, O. *Modernidade e Mídia: o crepúsculo da ética*. São Paulo: SESC, 2009. Disponível em <http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias/subindex.cfm?Referencia=2919&ID=69&ParamEnd=6&autor=165> . Acesso em 26 de novembro de 2009.
- MAVRINAC, S. e WAN PING, C. *Financial Education for Women in Asia Pacific*, CITIGROUP / INSEAD Women's Financial Education Summit Working Papers, 2004.
- MAYOUX, S. *Atteindre les femmes et les autonomiser: défis pour la microfinance*. In: *Microfinance et Genre: Des nouvelles contributions pour une vieille question*. Dialogue, 2007.
- MAYOUX, L. *Reaching and Empowering Women: Towards a Gender Justice Protocol for a Diversified, Inclusive, and Sustainable Financial Sector*. Perspectives on Global Development and Technology, 2010. 9(3-4), p. 581-600.
- MCLAREN, P. *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution, Volume 1998*. Estados Unidos: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- MCLAREN, P. e LEONARD, P. *Paulo Freire: a critical encounter*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1987.
- MCMILLAN, J. e SCHUMACHER, S. *Research in education: A conceptual introduction*. Boston: Little, Brown, 1984.
- MEIRELLES, A. *O que é estratégia: uma abordagem multiparadigmática para a disciplina*. Brasília: Trabalhos para Discussão, 2005. n. 96, p. 1-48.
- MEIRELLES, F. S. . *O Uso da Tecnologia de Informação para Educação a Distância*. 2002.
- MEIRELLES, F. S. e Maia, M. C. . *Educação a Distância: o Caso Open University*. RAE Eletrônica, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2002.
- MEIRELLES, F. S. e Maia, M. C. . *Tecnologia de Informação aplicada na Educação a Distância no Brasil*. In: XXIX EnAnpad, 2003, Atibaia - SP. Anais do XXIX EnAnpad.
- MEIRELLES, F. S. e Maia, M. C. . *A Tecnologia de Informação e os Modelos Pedagógicos utilizados na Educação a Distância*. In: XXVIII EnAnpad, 2004, Curitiba. Anais do XXVIII EnAnpad, 2004.
- MEIRELLES, F. S., FONSECA, C.E.C. e DINIZ, E. H. *Tecnologia Bancária no Brasil: Uma História de Conquistas, Uma Visão de Futuro*. Editora FGV, São Paulo, 2010.
- MENDENHALL, A. e TRISTAN, J. *Fostering the development of critical thinking skills, and reading comprehension of undergraduates using a Web 2.0 tool coupled with a learning system*. Interactive Learning Environments, 2010. 18(3), p. 263-276.

MESQUIDA, P. *O diálogo de Illich e Freire em torno da educação para uma nova sociedade*. Revista Contrapontos, 2007. 7 (3).

MEZIROW, J. *A Critical Theory of Adult Learning and Education*. *Adult Education Quarterly*. Sage Publ, 1981. 32 (3).

MEZIROW, J. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. São Francisco: Jossey Bass, 2000.

MICRO INSURANCE AGENCY Financial education in the changing landscape of the developing world, 2008. Disponível em: [http://www.microfinanceopportunities.org/docs/FE\\_in\\_the\\_Changing\\_Landscape.pdf](http://www.microfinanceopportunities.org/docs/FE_in_the_Changing_Landscape.pdf). Acesso em 25 de janeiro de 2011.

MIDDLEHURST, R. *The Developing World of Borderless Higher Education: Markets, Providers, Quality Assurance and Qualifications*. University of Surrey, UK. Paris: UNESCO, 2002. Disponível em [portal.unesco.org/education/en/files/.../gf6\\_middlehurst\\_document.doc](http://portal.unesco.org/education/en/files/.../gf6_middlehurst_document.doc) . Acesso em 5 de dezembro de 2009.

MILES, M. e HUBERMAN, A. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

MINGERS, J. *Recent Development in Critical Management Science*. *Journal of the Operational Research Society*. Reino Unido, 1992. vol 43, n. 1, p. 1-10.

MINNICH, E. *Transforming Knowledge*. Filadélfia: Temple University Press, 1990.

MINNIS, J. R. *Ethnography, case study, grounded theory and distance education research*. Dist. Ed, 1985. 6(2), p. 189-198.

MONZONI NETO, M. *Impacto em renda do microcrédito: uma investigação empírica sobre geração de renda do Crédito Popular Solidário (São Paulo Confia), no Município de São Paulo*. São Paulo: FGV-EASP, 2006.

MOORE, M. *Toward a theory of independent learning and teaching*. *Journal of Higher Education*, 1973. 44(12), p. 661-679. Disponível em: [www.ajde.com/Documents/theory.pdf](http://www.ajde.com/Documents/theory.pdf). Acesso em 15 de outubro de 2009.

MOORE, M. *Self-directed learning and distance education*. *Journal of Distance Education*, 1986. 1(1). Disponível em: <http://cade.athabascau.ca/vol1.1/moore.html>. Acesso em 27 de outubro de 2009.

MOORE, M. *Distance Education Theory*. *The American Journal of Distance Education*, 1990. 5(3), p.10-15.

MOORE, M. *Theory of transactional distance*. In: Keegan, D. (Ed). *Theoretical Principles of Distance Education*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1993. p. 22-38.

- MOORE, M. *Autonomy and interdependence*. The American Journal of Distance Education, 1994. 8(2), p. 1-5.
- MOORE, M. *American distance education: A short literature review*. In: Lockwood, F. (Ed.), *Open and Distance Learning Today*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1995.
- MOORE, M. e KEARSLEY, G. *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co, 1996.
- MOOSE, D. *People's knowledge, participation and patronage: Operations and Representations in Rural Development*. In: COOKE, B. e KOTHARI, U. (Eds.) *Participation, the New Tyranny?* Londres, Zed, 2001. p. 16-35.
- MSSRF. *Every village a knowledge centre*, 2004. National Alliance for Mission 2007.
- NEWMAN, D. ; WEBB, B. e COCHRANE, C. *A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning*. Queen's University Belfast, Information Management Dept, 1995.
- NGWENYAMA, O. *Groupware, social action and organizational emergence: On the process dynamics of computer mediated distributed work*. Accounting, Management and Information Technology, 1998. 8, p. 127-146.
- NICHTER, S., GOLDMARK, L. e FIORI, A. *Entendendo as Microfinanças no Contexto Brasileiro*. National Economic and Social Development Bank of Brazil (BNDES) and Inter-American Development Bank (IDB), 2002.
- NOBRE, M. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- NOBRE, M. *Curso Livre de Teoria Crítica*. Campinas: Papiros, 2008.
- NOGUEIRA DE CASTRO, M. *Avaliação de desempenho de instituições microfinanceiras no Brasil: análise comparativa*. São Paulo, 2006.
- NOLETO, M.; WERTHEIN, J. *Pobreza e desigualdade no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social*. Brasília: UNESCO, 2003.
- OKECH, A. e TORRES, R. *Rwanda: study of literacy needs and programmes for youth and adults* Background paper for the Education for all global monitoring report 2006: literacy for life, 2005.
- OLIVER, R. e OMARI, A. *Using online technologies to support problem based learning: Learners' responses and perceptions*. Australian Journal of Educational Technology, 1999. 15(1), p. 58-79.
- ORLIKOWSKI, W. *Using technology and constituting structures: A practice lens for studying technology in organizations*. Organization Science, 2000. 11(4), p. 404-428.

PALDÊS, R. *O uso da Internet na educação superior de graduação: estudo de caso de uma universidade pública brasileira*. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 1999.

PAPASTEPHANOU, M. *Educational Critique, Critical Thinking and the Critical Philosophical Traditions*. Journal of philosophy of education, 2004.

PAPI, C. *Le dispositif vecu au coeur de la preparation du daeu a distance*. Estrasburgo: Universidade Strasbourg I., 2007

PARENTE, S. *O mercado financeiro e a população de baixa renda*. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), 2003.

PARIKH, T. S. *Rural Microfinance Service Delivery: Gaps, Inefficiencies and Emerging Solutions*. In: QUDRAT-I ELAHI, K. e RAHMAN, M. *Microcrédito e microfinanças: diferenças funcionais e conceituais*. Development in Practise, 2006. 16 (5), p. 223-232.

PATTON, M. *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2002. p.598.

PERAYA, D. e MEUNIER, J. *Vers une sémiotique cognitive*. Cognito, 1999. 14, p. 1-16. Disponível em <http://tecfa.unige.ch/themes/comu/def/comu-def-tr11.html>. Acesso em 30 de setembro de 2010.

PERAYA, D. *La formation à distance: un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation*. Calidoscópio: Unisinos, 2006. v. 4, n. 3, p. 200-204.

PERAYA, D.. *Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation*. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation, 2009. Disponível em [http://w3.u-grenoble3.fr/les\\_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php](http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php). Acesso em 30 de setembro de 2010.

PÉREZ, F. *Voluntarism and Determinism in Giddens's and Bourdieu's Theories of Human Agency*. The Essex Graduate Journal, 2008. p. 5. Disponível em: [http://www.essex.ac.uk/sociology/student\\_journals/grad\\_journal/](http://www.essex.ac.uk/sociology/student_journals/grad_journal/). Acesso em 20 de novembro de 2009.

PERRATON, H. *A Theory for distance education*. Prospects, 1981. 11 (1), p. 13-24.

PERRITON, L. e REYNOLDS, M. *Critical management education: from pedagogy of possibility to pedagogy of refusal?* Management Learning, 2004. vol 35 (1) p.61-77.

PETERS, O. *Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline*. In: Sewart, D. Keegan, D. e B. Holmberg (Eds.), *Distance Education: international Perspectives*. Londres: Croom Helm, 1983.

PETERS, O. *Further reflections on the concept of industrialization and distance teaching*. In: Keegan, D. (Ed.). *Otto Peters on distance education: The*

*industrialization of teaching and learning*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1989. p. 195-209.

PETERS, O. *Distance education in a postindustrial society*. In: Keegan, D. (Ed.) *Theoretical principles of distance education*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1993. p. 39-58.

PETERS, O. *Learning and teaching in distance education*. Londres: Routledge, 1997.

PETERS, O. *Learning and teaching in distance education: analyses and interpretations from an international perspective*. Londres: Kogan Page, 1998.

PETERS, O. *Models of open and flexible learning in distance education*. In: PANDA, S. (Ed.), *Planning and management in distance education*. Londres: Kogan Page, 2003. p. 15-30.

PETERS, O. *Distance Education in Transition. New trends and challenges*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2004. 4<sup>a</sup> ed.

PETERS, O. *Distance education in transition*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2010. 5<sup>a</sup> ed.

PETTIGREW, A. *Longitudinal field research on change: theory and practice*. *Organization Science*, 1990. 1(3), p. 267-292.

PINCH, T. J. e BIJKER, W. E. *The Social Construction of Facts and Artefacts: or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology might Benefit Each Other*. *Social Studies of Science*, 1984. 14, p. 388 - 441.

POZZEBON, M. *Conducting and Evaluating Critical Interpretive Research: Examining Criteria as a Key Component in Building a Research Tradition*. *Information Systems Research*. IFIP International Federation for Information Processing, 2003. 143, p. 275-292.

POZZEBON, M. *The Influence of a Structurationist View on Strategic Management Research*. *Journal of Management Studies*, 2004. 41 (2), p. 247-272.

POZZEBON, M.; DINIZ, E. e JAYO, M. *Chapter II: Adapting the Structurationist View of Technology for Studies at the Community/Societal Levels*. In: DWIVEDI, Y.; LAL, B.; WILLIAMS, M.; SCHNEBERGER, S. e WADE, M. (Eds). *Handbook of Research on Contemporary Theoretical Models in Information Systems*. Hershey: Information Science Reference, 2009.

PRAHALAD, C.K. *A riqueza na base da pirâmide: como erradicar a pobreza com o lucro*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PRASAD, P. *Crafting qualitative research: working in the postpositivist traditions*. Armonk NY: M.E. Sharpe, 2005.

PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, 2001. 9(5).

PROULX, S. *Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir*. Montreal: Université du Québec à Montréal, 2002.

PUCCI, B. *Novas Tecnologias e Teoria Crítica: a Educação a Distância Virtual nos cursos de Pedagogia*. São Paulo: Projeto de Pesquisa, Unimep, 2008.

QUÉRÉ, L. *La situation toujours négligée?* Paris:Réseaux-CNET, 1997, 85.

RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies*. Paris: Armand Colin, 1995.

RABARDEL, P. e SAMURÇAY, R. *From Artifact to Instrument-Mediated Learning*. Helsinki: Symposium on New challenges to research on Learning, 2001.

RABARDEL, P. *Gaetan Bourmaud, From computer to instrument system: a developmental perspective, Interacting with Computers*. Computer Artefact to Instrument for Mediated Activity, 2003. 15 (5), p. 665-691.

RABARDEL, P. *Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir*. In: RABARDEL, P. e PASTRÉ, P. *Modèles du sujet pour la conception; dialectiques activités développement*. Paris: Octarès, 2005. p. 11-30.

RAHMAN, H. *Empowering Marginal Communities and Information Networking*. Hershey: Idea Group Publishing, 2006.

RAPPAPORT, J. *Collaborating for empowerment: Creating the language of mutual help*. In: BOYTE, H. & F. REISSMAN, F. (Eds.). *The new populism: The politics of empowerment*. Filadélfia: Temple University Press, 1986.

RHYNE, E.; OTERO, M. *Microfinance through the Next Decade: Visioning the Who, What, Where, When and How*. Global Microcredit Summit, 2006.

RITZHAUPT, A. et al. *An Investigation of Distance Education in North American Research Literature Using Co-word Analysis*. The International Review of Research in Open and Distance Learning. IRRODL, 2010.

ROBSON, C. *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioners-Researchers*. Oxford: Blackwell, 1993.

RODRIGUES, C. V. *Estudo Comparativo entre Modelos de Gestão de Programas de Microcrédito: Sala do Empreendedor e Programa Providência*. Brasília, 2006.

ROGERS, P. et al. *Encyclopedia of Distance Learning. Information Science reference*. Nova Iorque: Hershey, 2009.

ROSE, N. *Inventing Our Selves*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RUMBLE, G. *The Planning and Management of Distance Education*. Londres: Croom Helm, 1986.

RUMBLE, G. *Re-inventing distance education, 1971-2001*. International Journal of Lifelong Education, 2001. 20(1/2), p. 31-43.

SABA, F. *Integrated telecommunications systems and instructional transaction*. In: MOORE, M. e CLARK, G. (Eds.), *Readings in principles of distance education*. University Park, PA: American Centre for the Study of Distance Education, 1989. 1, p. 29-36.

SABA, F. *A systems approach in theory building*. In: Moore, M. *Handbook of Distance Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2003. p. 43-46.

SARMA, M. e PAIS, J. *Financial Inclusion and Development: A Cross Country Analysis*. New Delhi, 2008.

SCOTT, S. e ORLIKOWSKI, W. *Imagining technology in organizational knowledge: Entities, webs, and mangles*. Oxford: 1st Workshop on Imagining Business: Reflecting on the Visual Power of Management, Organizing and Governing Practices, Said Business School UK, 2008.

SCHLOSSER, L. e SIMONSON, M. *Distance Education: Definition and Glossary of Terms*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc, 2006. 2<sup>a</sup> ed.

SEMPERE, M. *Counting Seeds for Change. A framework for implementing, monitoring and evaluating REFLECT*. SARN, South Africa Reflect Network, 2009.

SEN, A. *Development as Freedom*. Nova Iorque: Knopf, 1999.

SERVON, L. e KAESTNER, R. *Consumer Financial Literacy and the Impact of Online Banking on the Financial Behavior of Lower-Income Bank Customers*. Journal of Consumer Affairs. Special Issue: Financial Literacy: Public Policy and Consumers Self-Protection, 2008. 42 (2), p. 271-305.

SIMON R. *Empowerment as a pedagogy of possibility*. Language Arts, 1987. 64, p. 370-383.

SIMONDON, G. *Du mode d'existence des objets techniques*. França: Aubier, 1969

SIMONSON, M. *Definition of the field*. Quaterly Review of Distance Education, 2003. 4(1).

SMITH, K. C. *External studies at New England: a silver jubilee (1975-1979)*. In: SEWART, D.; KEEGAN, D.; e HOLMBERG, B. (Eds.) *Distance Education: International Perspectives*. Londres: Croom Helm, 1983. p. 195-210.

SOARES, M. e MELO SOBRINHO, A. *Microfinanças O Papel do Banco Central do Brasil e a Importância do Cooperativismo de Crédito*. Brasília: Banco Central, 2008.

SOBRINHO, A. e SOARES, M. *O Papel do Banco Central do Brasil e a Importância do Cooperativismo de Crédito*. 2<sup>a</sup> edição. Brasília, 2008.

- STAKE, R. *Multiple Case Study Analysis*. Nova Iorque: Guilford Press, 2006.
- STAKE, R. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.
- STATE OF THE MICROCREDIT SUMMIT CAMPAIGN REPORT 2009. Autor: Sam Daley-Harris. Disponível em: [http://www.microcreditsummit.org/uploads/socrs/SOCR2009\\_English.pdf](http://www.microcreditsummit.org/uploads/socrs/SOCR2009_English.pdf). Data de Acesso em 12 de junho de 2009.
- STEGMAN, A; ROCHA, M e DAVIS, W. *The role of technology in serving the unbanked*. Carolina do Norte: The Frank Hawkins Kenan Institute of Private Enterprise, University of North Carolina, 2005.
- STEWART, D. *Distance teaching: a contradiction in terms? Teaching at a distance*. In: Stewart, Keegan & Holmberg, 1981. 19
- SUMNER, J. *Serving the system: a critical history of distance education*. Open learning, 2000.15, p. 267-285.
- TENIN, D. *Rôles des coopératives financières en microfinance*. Mémoire. Montréal: Université du Québec à Montréal, 2009.
- THOMPSON, C., BARBOSA JÚNIOR, C. e NEVES, I. *A parceria Bradesco e Correios no Banco Postal: uma abordagem estratégica, tecnológica e social*. Bauru: Anais do X SIMPEP, 2003.
- TISDELL, E. e TOLLIVER, D. *Claiming a sacred face: The role of spirituality and cultural identity in transformative adult higher education*. Journal of Transformative Education, 2003.1(4), p. 368-392.
- TOMAZETTI, L. *Formação ou Performance: algumas reflexões sobre a educação contemporânea*. Educação e Filosofia, 1998. 12(24), p. 123-142.
- TOSCANO, I. *O Banco Palmas: uma experiência de economia solidária*. In: FRANÇA, C.L. et al. (Org.) *Aspectos econômicos e experiências de desenvolvimento local*. São Paulo: Instituto Pólis, 2002.p.151-174.
- TOURAINÉ, A. *La société post-industrielle. Naissance d'une société*. Paris: Denoël, 1969.
- UNESCO Relatório global de aprendizagem e educação de adultos; 2010 <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>. Brasília: Unesco.
- VERDUIN J. e CLARK, T. *Distance Education: The Foundations of Effective Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
- VODDE, R.; WHITE, S. e MEACHAM, M. *The medium is the master: postmodernism and hypertechnology in social work education*. Technology, Pedagogy and Education, 2010. 19: 1, p.111-126

VYGOTSKY, L. *Mind and society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WALI, E., WINTERS, N. e OLIVER, M. *Maintaining, changing and crossing contexts: a activity theoretic reinterpretation of mobile learning*, 2008. ALT-J, 16(1), p. 41- 57.

WALSHAM, G. *Cross-cultural software production and use: A structural analysis*. MIS Quarterly, 2002. 26(4), p. 359-380.

WALSHAM, G. *Interpreting Information Systems in Organizations*. Wiley: Chichester, 1993.

WALSHAM, G. *Interpretive case studies in IS research: nature and method*. European Journal of Information Systems , 1995. (4), p. 74-81.

WANG, Y. e SUN, C. *Internet-based real time language education: Towards a fourth generation distance education*. CALICO Journal, 2001. 18 (3).

WEDEMEYER, C. *Independent study*. In: DEIGHTON, L. (Ed.) *The Encyclopedia of Education*. Nova Iorque: Macmillan, 1971.4.

WEDEMEYER, C. *Implications of Open Learning for Independent Study*. Paper presented at the ICCE Conference. Brighton, United Kingdom, 1975.

WEI, K. et al. *Conceptualizing and Testing a Social Cognitive Model of the Digital Divide*. Articles in Advance, 2010. Disponível em <http://isr.journal.informs.org/cgi/content/abstract/isre.1090.0273v1> . Acesso em 9 de outubro de 2010.

WEISSBOURD, R. *Banking on technology: Expanding financial markets and economic opportunity*. Washington DC: Brookings Institution Center on Urban and Metropolitan Policy, the Financial Services Roundtable and the Ford Foundation, 2002.

WENDE, M. *The Role of US Higher Education in the Global E-Learning Market*. Research & Occasional Paper Series: CSHE.1.02. Berkeley: University of California, 2002.

WERTHEIN, J.; NOLETO, M. J. (Orgs.) *Pobreza e desigualdade no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social*. Brasília: UNESCO, 2003

WHITTINGTON, R. *Putting Giddens into Action: Social Systems and Managerial Agency*. Journal of Management Studies, 1992. 29, p.6

WOLLER, G. M. e WOODWORTH, E. *Microcredit As a Grass-Roots Policy for International Development*. Policy Studies Journal, 2001. 29 (2), p. 267-282.

WYATT, S. *The social shaping of technology* . In: MACKENZIE, D. e WAJCMAN, J. (Eds.) *The social shaping of technology*. Londres: Research Policy, Elsevier, 1986. 15(3), p.157.

YANG, S.-H. *Using Blogs to Enhance Critical Reflection and Community of Practice*. Educational Technology & Society, 2009. 12 (2), p. 11–21.

YIN, R. *Application of Case Study Research*. California: Sage Publication, 1993. P. 33-35

YIN, R. *Case study research: Design and method*. Estados Unidos: Sage, 1999.

YIN, R. *Conducting Case Studies: Collecting the Evidence*. In: *Case Study Research, Design and Methods, 3rd edition*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. p. 83-108.

ZAWACKI-RICHTER, O. et al. *Review of Distance Education Research (2000 to 2008): Analysis of Research Areas, Methods, and Authorship Patterns*. The International Review of Research in Open and Distance Learning, IRRODL, 2009a.

ZAWACKI-RICHTER, O. *Research Areas in Distance Education: A Delphi Study*. The International Review of Research in Open and Distance Learning, IRRODL, 2009b.

ZOZAYA, M. *Universidad y desarrollo local en Latinoamérica*. In: GIRARDO, C.; DE IBARROLA, M.; JACINTO, C. e MOCHI, P. (coord.) *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*. Montevideo: interfor/OIT, 2006. p. 195-211.

## GLOSSÁRIO

AFEAM	Agência de Fomento do Estado do Amazonas
AITEC	<i>Accion Internacional</i>
ANDE	Agência Nacional de Microempresários de Minas Gerais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CB	Correspondente Bancário
CEAPE	Centro de Apoio ao Pequeno Empreendedor
CGAP	<i>Consultative Group to Assist the Poor</i>
CHAT	<i>Cultural Historical Activity Theory</i>
CIAB	Congresso e Exposição de Tecnologia da Informação das Instituições Financeiras
CIDA	<i>Canadian International Development Agency</i>
CIDEC	Centro de Inclusão Digital e Educação Comunitária da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CREDIBAHIA	Programa de Microcrédito do Estado da Bahia
CREDIGENTE	Microcrédito Produtivo e Solidário da Fundação Social do Trabalho (FUNSAT)
CRID	Centro Rural de Inclusão Digital
DESENBAHIA	Agência de Fomento do Estado da Bahia
DFID	<i>Department for International Development</i>
EA	Educação de Adultos
EAD	Educação a Distância
EC	Educação Crítica
ECT	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
EF	Educação Financeira
FEBRABAN	Federação Brasileira de Bancos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDRC	<i>International Development Research Centre</i>
IMF	Instituição Microfinanceira

MPO	Microcrédito Produtivo Orientado
MSSRF	<i>M S Swaminathan Research Foundation</i>
MST	Movimento Sem Terra
NEFE	Fundação Nacional para a Educação Financeira
ODA	<i>Overseas Development Administration</i>
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNMPO	Programa Nacional de Microcrédito Produtivo Orientado
PIB	Produto Interno Bruto
Programa UNO	União Nordestina de Assistência a Pequenas Organizações nos Empreendimentos Ana Terra
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PC	Pedagogia Crítica
PLA	<i>Participatory Learning and Action</i>
PRA	<i>Participatory Rural Appraisal</i>
RRA	<i>Rapid Rural Appraisal</i>
REFLECT	<i>Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques</i>
SCM	Sociedades de Crédito ao Microempresário
SEBRAE	Agência de Apoio ao Empreendedor e Pequeno Empresário
SETRE	Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte do Governo do Estado da Bahia
Sistema ECCA	Sistema de Aprendizagem a Distância para Adultos, Orientada ao Desenvolvimento Econômico de Cabo Verde
SEDUC-AM	Secretaria do Estado de Educação do Amazonas
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TC	Teoria Crítica
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

## APÊNDICE A

### PRESENÇA DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO CRÍTICA NA EAD

Critérios utilizados para a revisão da literatura de pedagogia crítica e EAD:

a) uso das palavras “Freire”, *critical pedagogy*<sup>134</sup>, *technology* e *distance education*;

b) busca restrita às áreas de ciências sociais, artes e humanidades e, também, a resultados a partir do ano 2000.

A busca resultou em 172 referências de todos os tipos, não somente acadêmicas. O passo seguinte foi selecionar os principais documentos que tratassem do tema em questão. Foi feito, assim, um novo recorte na amostra de dados, analisando-se as referências que tivessem sido citadas por, pelo menos, dez (ou mais) outras fontes. Esse critério foi estabelecido tendo em vista limitar a análise a um número menor de fontes, porém mantendo-se o impacto (número de citações) desses artigos acadêmicos no domínio de estudo. Como o objetivo desta análise não foi a de realizar uma pesquisa documental em profundidade, mas, ao contrário, somente traçar um panorama atualizado dos principais trabalhos acadêmicos na área de convergência entre a pedagogia crítica e a EAD, considerou-se suficiente o estabelecimento desses critérios. A partir daí, foi realizada uma leitura dos documentos selecionados. Como resultado foi elaborado o Quadro abaixo:

---

<sup>134</sup> Fazendo a substituição do termo “critical pedagogy” por “critical education”, obteve-se um resultado ainda mais restrito (somente 56 referências).

## APÊNDICE A: PRESENÇA DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO CRÍTICA NA EAD (continua)

Artigos	Autores	Revistas Científicas / Livros	Ano	Citações	Foco Principal	A PC é um eixo central na EAD?
An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005)	Edward W. Taylor	International Journal of Lifelong Education	2007	54	Teoria da aprendizagem transformadora	Não
Mapping Comparative Education After Postmodernity	Rolland G. Paulston	International Handbook of Comparative Education	2009	39	Discussão das abordagens pós-modernas na educação comparada	Não
Towards an Effective Use of Audio Conferencing in Distance Language Courses	Regine Hampel, Mirjam Hauck	Language, Learning & Technology	2004	100	Ensino de Línguas a Distância; análise de sistemas de conferência por áudio.	Não
Comparative and International Education: A Journey toward Equality and Equity	NP Stromquist	Harvard Educational Review	2005	19	Educação internacional comparada; Perspectiva de análise sobre as questões entre igualdade e equidade e diferenças entre o norte e o sul.	Não
Remote Control: Identity, Power, and Technology in the Communication Classroom	AF Wood, DL Fasset	Communication Education	2003	13	Análise auto-etnográfica em ambientes de comunicação mediada por computadores; Estudo das relações de poder na classe.	Sim
Placing cybereducation in the UK classroom	DA Menchik	British Journal of Sociology of Education	2004	17	O uso da Internet na sala de aula; Quadro teórico baseado em P. Bourdieu e B. Bernstein para demonstrar a relação entre o discurso de especialistas e a pedagogia em sala de aula.	Não
Your Culture, My Classroom, Whose Pedagogy? Negotiating Effective Teaching and Learning in Brazil	RD Crabtree, DA Sapp	Journal of Studies in International	2004	15	Estudo do ambiente educacional intercultural de um curso de mestrado para o ensino de inglês como segunda língua. O quadro teórico é baseado em teorias pedagógicas críticas e feministas em conjunção com a teoria da comunicação intercultural.	Sim
Power, voice and democratization: Feminist pedagogy and assessment in CMC	K Campbell	Educational Technology and Society	2002	14	Pesquisa-ação entre mulheres com o uso de tecnologia em sala de aula (presencial e a distância). Aborda as diferenças de uso do sistema de conferência mediado por computadores, assim como sobre os valores e relações de poder em classe. O quadro teórico foi baseado na pedagogia crítica e pedagogia feminista.	Sim
Strategies for teaching thinking and promoting intellectual development in online classes	W Peirce	Electronic learning communities (livro)	2003	12	Apresenta 15 estratégias para o ensino do pensamento crítico, do raciocínio disciplinar ( <i>disciplinary reasoning</i> ) e para a promoção do desenvolvimento intelectual. Inclui análises do ensino crítico em classes <i>online</i> .	Não

## ANEXO A: PRESENÇA DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO CRÍTICA NA EAD (conclusão)

Artigos	Autores	Revistas Científicas / Livros	Ano	Citações	Foco Principal	A PC é um eixo central na EAD?
The National Qualifications Framework in South Africa: a democratic project trapped in a neo-liberal paradigm?	SM Allais	Journal of Education and Work	2003	43	Investigação sobre a concepção do "Quadro Nacional de Qualificações Sul-Africano". Avaliação das relações entre os objetivos democráticos, inclusivos e igualitários e, por outro lado, entre a agenda econômica neo-liberal. Quadro teórico baseado em princípios gerais da educação crítica, visando a educação transformadora e igualitária.	Não
Unrolling roles in techno-pedagogy: Toward new forms of collaboration in traditional college settings	A Cook-Sather	Innovative Higher Education	2001	29	Investiga como as TICs pode atuar na redefinição dos papéis de estudantes, professores e no corpo administrativo do ensino superior.	Não
An experiential approach to cross-cultural learning: A review and integration of competencies for successful expatriate adaptation	Y Yamazaki, DC Kayes	Academy of Management Learning & Education	2004	62	Propõe uma taxonomia das habilidades da aprendizagem intercultural baseada na teoria da aprendizagem experimental de Kolb. Propõe um quadro baseado na relação entre cultura, aprendizagem e sucesso na aprendizagem intercultural.	Não
Globalization and education: Critical perspectives	NC Burbules, CA Torres	Globalization and education: critical perspectives (livro)	2000	327	Coletânea de ensaios críticos sobre as diferentes tensões (das políticas e das práticas) resultadas dos fenômenos da globalização na educação. Abordagens baseadas no teorias feministas, multiculturais, pós-modernas e críticas.	Não
User-design research	A Carr-Chellman, M Savoy	Handbook of research on educational communication and technology: A project of the association for educational communications and technology	2004	14	Tem como objetivo descrever o estágio atual da investigação e da teoria na área de <i>design</i> do usuário em e ciências da informação e da instrução. Utiliza conceitos baseados em abordagens centradas no aluno, centradas no usuário e em modelos de <i>design</i> emancipatórios.	Não
Globalisation, post-modernity and the State: Comparative Education facing the third millennium	AR Welch	Comparative Education	2001	47	Investiga as implicações da globalização e da pós-modernidade na prática da educação comparada, em relação às teorias de Estado e da sociedade civil. Fornece exemplos do impacto da globalização, especialmente no ensino superior. Utiliza um quadro teórico baseado em Putnam sobre a sociedade civil, que afirma que a globalização é um fenômeno do capitalismo tardio e da crise do Estado moderno.	Não
Education for Diversity: making differences	A Stables	Education for diversity: making differences (livro)	2002	10	Reunião de artigos que tratam sobre diversos aspectos em torno do tema da diversidade na educação, sem foco na EAD.	Não
Reflections on settings for health promotion	BD Poland, LW Green, I Rootman	Settings for health promotion: linking theory and practice (livro)	2000	11	Artigos que tratam do tema da saúde por meio de uma abordagem denominada "setting approach", que aborda a promoção da saúde através de concepções críticas que valorizam o contexto (dentre as quais Giddens, Freire e Habermas). Discute como as novas TICs podem impactar nesta abordagem.	Não
The theory & practice of teaching	Jarvis	The theory & practice of teaching (livro)	2002	47	Reunião de artigos sobre diferentes aspectos e abordagens sobre o tema da educação, especialmente com enfoques críticos. Um dos capítulos trata sobre a EAD na "sociedade da aprendizagem".	Não
The settings approach to health promotion	LW Green, BD Poland, I Rootman	Settings for health promotion: linking theory and practice (livro)	2000	39	Mesma abordagem do artigo anterior de Poland, Green e Rootman.	Não
Teaching feminist activism: Strategies from the field	NA Naples, K Bojar	Teaching feminist activism: strategies from the field (livro)	2002	15	A abordagem denominada "Ativismo Feminista de Ensino" utiliza a perspectiva baseada na pedagogia feminista e aprendizagem experiencial para tratar do ativismo político feminino no ambiente educacional.	Não

Fonte: Preparado pelo autor

## APÊNDICE B

### PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS

Durante o processo de entrevistas, foram realizadas diversas perguntas visando compreender como um programa de EAD, orientado para o suporte aos serviços de microfinanças, deveria ser constituído e quais deveriam ser os seus principais atributos. Os resultados foram analisados através de seis macroconceitos, em função das três dimensões do quadro teórico: a dimensão histórico-social, a dimensão comunicativa e a dimensão emancipatória. Com o objetivo de enriquecer a compreensão em relação às respostas à pergunta de pesquisa, as respostas foram separadas em função dos diferentes grupos sociais entrevistados, visando preservar as diferentes visões de cada grupo.

O processo de elaboração das perguntas para as entrevistas pretendeu cobrir seis aspectos propostos por Glesne (2006):

- a) experiência e comportamento dos entrevistados;
- b) opiniões e valores;
- c) perguntas que expressem o "sentimento";
- d) perguntas que demonstrem o "conhecimento" dos entrevistados;
- e) perguntas que possibilitem demonstrar a "sensibilidade" pessoal sobre o tema;
- f) perguntas demográficas e que demonstrem a experiência pessoal.

De acordo com cada grupo social identificado, foi elaborado um conjunto de perguntas específicas, visando melhor cobrir os seis aspectos acima. Assim, temos: microempresários, professores, sindicatos e gestores públicos.

#### **Perguntas para os Microempresários**

- Perfil socioeconômico: procura reunir informações demográficas gerais, como idade, estado civil, profissão, renda, etc.;
- Características de alfabetização e educação: procura compreender os conhecimentos e as habilidades funcionais em relação à educação, como o domínio da leitura, da escrita e das noções básicas de matemática;
- Educação financeira: procura compreender se o entrevistado possui uma EF básica, como, por exemplo, noções sobre o que é o dinheiro, o papel de um

banco na sociedade, o funcionamento de uma operação de empréstimo ou de crédito e a finalidade de um cartão eletrônico de débito ou crédito;

- O uso de serviços de microfinanças e microcrédito relacionado ao próprio negócio do entrevistado: procura compreender as ações, informações e interesses do entrevistado em relação aos serviços microfinanceiros disponíveis: saber, por exemplo, se o entrevistado já solicitou um empréstimo; quais são as dificuldades para a compreensão do sistema de microfinanças e sobre os canais disponíveis de acesso; questões relacionadas à educação financeira para superar as eventuais dificuldades, etc.;

- Hábitos e usos de dispositivos com mediação tecnológica: procura compreender os hábitos e usos relacionados à tecnologia, como, por exemplo, um celular ou um computador; e se tal uso está relacionado à melhoria ou suporte às atividades do próprio negócio do entrevistado. Procura, também, endereçar perguntas visando compreender como a EAD poderá fazer parte de um programa de capacitação para microempresários;

- Formas de organização social: procura entender as formas de organização social, como o associativismo, e a propensão ou os receios de participar de formas coletivas de organização social, como associações ou sindicatos.

### **Perguntas para os Professores**

- Foram entrevistados professores e coordenadores de escolas estaduais (rural e urbana) dos programas de EAD do Centro de Mídias da SEDUC-AM. As perguntas procuraram compreender os diversos aspectos educacionais relacionados ao programa de EAD entre jovens e adultos, como, por exemplo: usos dos artefatos de mediação tecnológica; atividades interativas e colaborativas; percepção de como a EAD afeta o grupo social, a família e a comunidade; potenciais adequações ou sugestões para uso do programa em ações orientadas para a capacitação de adultos pobres, visando dar suporte às atividades geradoras de renda; alternativas para a apropriação dos dispositivos tecnológicos; e abordagens críticas para a EAD, que visem a reflexão crítica e a emancipação social, dentre outras questões;

- Foram entrevistados dois integrantes, uma professora e um coordenador, do programa *Pró-Jovem Urbano* do governo federal, destinado à reinserção social de jovens adultos entre 19 e 29 anos, por meio de ações de capacitação orientadas para o ensino técnico e para ações de cidadania. As perguntas procuraram compreender a proposta do programa e o perfil dos alunos, tendo em vista explorar questões relativas às formas de participação coletiva orientadas para a cidadania e para a ação política; assim como os usos da tecnologia voltados para a educação.

### **Perguntas para os Sindicatos**

As perguntas procuraram aprofundar a compreensão do perfil dos trabalhadores adultos rurais, assim como das principais necessidades relacionadas às suas atividades econômicas, como o acesso aos recursos financeiros; as principais dificuldades no uso de tecnologia; as alternativas educacionais destinadas à capacitação de seus associados e os interesses e formas de participação coletiva. Além disso, procurou-se compreender as críticas dos sindicatos aos programas existentes, como o acesso ao crédito e à educação, assim como as formas de participação social oferecidas pelas instituições públicas.

### **Perguntas para os Gestores Públicos**

- Foi entrevistado o gestor do programa de EAD do Centro de Mídias da SEDUC-AM. As perguntas procuraram compreender os principais objetivos do atual programa de EAD, com ênfase no atendimento ao perfil de adultos pobres, habitantes de áreas rurais e urbanas; assim como explorar as questões relacionadas à mediação tecnológica e os potenciais usos alternativos do programa, como, por exemplo, o compartilhamento da infraestrutura para o oferecimento de programas de capacitação microfinanceira para microempresários;

- Foi entrevistada a gestora de programas de educação de microempresários do SEBRAE-AM. As perguntas procuraram compreender os objetivos dos programas de capacitação atuais do SEBRAE-AM, destinados ao microempresário urbano e rural, assim como explorar o entendimento das atuais barreiras e oportunidades de capacitação, como a contextualização dos conteúdos à

realidade local, o uso de dinâmicas e jogos, o acompanhamento contínuo nos processos de capacitação, etc.;

- Foi entrevistado o gestor do programa de MPO da AFEAM. As perguntas procuraram compreender como os programas atuais de fomento ao microempresário são suportados por programas de capacitação. Especificamente, procurou-se compreender as principais dificuldades enfrentadas pelo programa naquilo que concerne à educação, assim como as oportunidades de mudança e sugestões realizadas pelo gestor;

- Foi entrevistado o gestor municipal da secretaria de cultura de Autazes, que também é responsável pela execução de programas de inclusão social de jovens e adultos. As perguntas procuraram compreender as principais necessidades de jovens e adultos que iniciam processos de profissionalização, como o desenvolvimento de programas de capacitação de artesãos locais;

Foram entrevistados o gestor e as funcionárias do Telecentro federal na cidade de Autazes. As perguntas procuraram compreender o perfil dos usuários, seus principais objetivos para o uso do telecentro, suas características - como a alfabetização tecnológica, além das dificuldades e oportunidades no uso da tecnologia por adultos e jovens.

## **APÊNDICE C**

### **GUIA DE ENTREVISTAS**

As entrevistas para os microempresários e para a população foram separadas em 5 grupos de perguntas que resultaram nos seguintes agrupamentos:

- 1 - Perfil Socioeconômico
- 2 - Características de Educação / Aprendizagem / Educação Financeira
- 3 - Usos e Apropriação de Dispositivos para a Mediação Tecnológica
- 4 - Formas de Organização Social (foi formado pelo recorte de algumas perguntas contidas nos outros grupos)

#### **I - Informações Gerais**

Nome

Data de Nascimento

Local de Nascimento

Estado Civil

Idade dos Filhos

Profissão / Ocupação

Renda Mensal

Bolsa Família ou outros auxílios públicos

Nível de Escolaridade

#### **II - Conhecimentos / Habilidades Funcionais de Educação**

\_ Sabe ler e escrever? Demonstrar exemplos de suas capacidades

\_ Sabe contar? Multiplicar, dividir, somar, subtrair?

#### **III - Educação Financeira**

\_ O que é o dinheiro? Para que serve?

\_ De onde vem o dinheiro e para onde vai?

\_ Onde fica o dinheiro? (se responder no banco... ) E quando não existe uma agência na cidade? Onde fica o seu dinheiro?

\_ O que faz um banco (resumidamente)?

\_ Banco tem dono? Quem é o dono? Quem é o dono da Caixa ou do Banco do Brasil?

\_ O que é empréstimo / crédito?

\_ Como funciona uma operação de crédito?

\_ Um empréstimo tem juros? O que é o juro? Para que serve? Como funciona?

\_ O que é um cartão de débito / crédito? Para que serve? Como funciona? Exemplos

#### **IV - Características dos Negócios dos Microempresários e de Usos de Serviços de Microfinanças / Microcrédito**

\_ Você tem conta em banco? Você utiliza a sua conta através de um mercado/Lotérica/Banco Postal?

\_ Você tem dificuldades no uso do cartão através de um mercado ou lotérica ou Banco Postal? Quais as principais dificuldades? Explique

\_ Um curso de capacitação sobre o uso de sua conta/cartão é importante para melhorar o seu uso? Você já fez algum curso assim?

\_ Você já fez um curso do SEBRAE? Qual é a sua avaliação?

\_ Você já solicitou empréstimo? Para que? Como foi?

\_ Você precisa de empréstimo? Para que?

\_ Atualmente vc consegue ser atendido nas necessidades de seu negócio (ou primeiro negócio)?

\_ Se você pegar um empréstimo, o que você faria com o dinheiro?

\_ Você já utilizou a AFEAM? Para que?

\_ Na sua avaliação você consegue ser atendido nas suas necessidades de negócios (pelo governo federal (bolsa família) / governo estadual (AFEAM e SEBRAE / outros / governo municipal)?

\_ O que você faz quando precisa de informações ou outros apoios para o seu negócio?

\_ Você busca alternativas sozinho ("se vira"), amigos/família, vai na prefeitura, recorre à sua associação/sindicato? Dê exemplos

\_ Você procura ouvir pessoas que já conseguiram algum sucesso na sua área de negócio? Por exemplo, ouvir um pescador amigo que conseguiu abrir um comércio ou melhorar a sua produção.

- \_ Você pertence a alguma associação de classe? Qual?
- \_ A associação ajuda a você melhorar o seu negócio? Ajuda a obter um empréstimo (se precisar...)?
- \_ Você conhece casos onde a associação ajudou a melhorar um negócio?

#### **V - Alfabetização Tecnológica**

- \_ As novas tecnologias (celulares, computadores etc) ajuda ou dificulta o seu negócio? Como?
- \_ Se você precisar aprender a operar um computador ou outra tecnologia para melhorar o seu negócio, você está disposto a começar um curso a distância?
- \_ Você imagina poder ser ajudado por um filho ou parente jovem no computador? O que vc acha?
- \_ Você tem celular?
- \_ Você usa a função de mensagens de texto / SMS?
- \_ Você já usou computadores?
- \_ Para fazer o que?
- \_ Você encontra dificuldades para usar um computador? Quais?
- \_ Você já fez algum curso a distância? Telecurso pela TV? Qual foi a sua avaliação?
- \_ Você já usou o telecentro da cidade? Para fazer o que? (caso não...) Por que não?
- \_ Já enviou e recebeu emails? Sabe o que é? Explique

**APÊNDICE D**  
**PROTOCOLO DE ÉTICA**

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, abaixo assinado, autorizo RENÊ BIROCHI, a utilizar a minha entrevista concedida na data abaixo designada, para o fim de uma pesquisa acadêmica sobre o papel da Educação a Distância voltada para o setor de Microfinanças. Esta pesquisa, apoiada pela Fundação Getulio Vargas de São Paulo, não tem finalidade comercial ou política. Os depoimentos concedidos serão utilizados preservando-se a confidencialidade dos nomes dos entrevistados por meio da criação de nomes fictícios, visando preservar o sigilo dos entrevistados.

NÚMERO	NOME	RG	CARGO/FUNÇÃO	DATA	ASSINATURA
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

## APÊNDICE E

### CARTA DE APRESENTAÇÃO – ESTUDO EXPLORATÓRIO 2



Prezados Senhores / Senhoras,

A Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV), têm realizado e publicado pesquisas nas áreas de administração pública e privada. Como parte integrante de nossas pesquisas, estaremos realizando uma visita à cidade de Manaus e ao município de Autazes no Estado do Amazonas, durante os dias 7 a 15 de dezembro de 2009. Nessa ocasião iremos coletar diversos depoimentos, por meio de entrevistas gravadas, com a finalidade de realização de uma pesquisa a respeito dos impactos socioeconômicos gerados após a instalação de serviços financeiros na cidade de Autazes (mais especificamente após a instalação do Banco Postal em 2002).

Assim, gostaríamos de contar com a vossa colaboração, tendo vista a realização dessas entrevistas. Os resultados serão divulgados e disponibilizados amplamente de forma pública, no início de 2010.

Agradecemos a sua colaboração neste esforço conjunto de ensino e pesquisa, com o objetivo de ampliar a compreensão desse importante fenômeno, caracterizado pelas finanças inclusivas. Nesse sentido, pretendemos contribuir com a redução da pobreza e o compartilhamento de inúmeros ganhos sociais, em direção a uma sociedade mais justa e equilibrada, no uso e disponibilização de acesso a seus recursos.

Atenciosamente,

Rene Birochi

Pesquisador e doutorando da FGV-SP

**ANEXO A**  
**CARTA DE APRESENTAÇÃO – ESTUDO DE CASO**



São Paulo, 14 de junho de 2010.

Caro(a) Senhor(a),

O Centro de Estudos em Microfinanças (GVcemf) foi criado oficialmente em junho de 2007. Seu foco de atuação é a produção de pesquisas na área de microfinanças visando contribuir para construção de um sistema financeiro inclusivo. René Birochi é um de nossos pesquisadores e tem atuado ativamente nos projetos conjuntos entre o GVcemf e a HEC-Montreal.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

**Lauro Gonzalez**  
Professor de Finanças da EAESP-FGV  
Coordenador do Centro de Estudos em Microfinanças da FGV

## **ANEXO B**

### **CENTRO DE MÍDIAS DA SEDUC-AM<sup>135</sup>**

O Centro de Mídias de Educação do Amazonas é uma iniciativa do Governo do Estado do Amazonas para ampliar e diversificar o atendimento da rede pública de ensino do Estado do Amazonas por meio da tecnologia, com ênfase nas mídias educacionais.

Desde 2004, a Secretaria de Educação do Amazonas - SEDUC/AM - vinha realizando levantamento de demanda escolar nos 62 municípios amazonenses e assim pode constatar que milhares de amazonenses, residentes nas comunidades rurais, estudavam até a 9ª série do Ensino Fundamental e não davam seqüência aos seus estudos.

Isso acontecia porque a escola tradicional não chegava até esses alunos. Como as escolas que oferecem ensino médio são localizadas, em geral, nas sedes municipais, havia muitas comunidades que estavam excluídas pela dificuldade de acesso às zonas urbanas. As características geográficas, a topografia peculiar das diferentes localidades, os meios de transporte disponíveis aos moradores das comunidades com população rarefeita e o fornecimento irregular da energia elétrica eram obstáculos a serem vencidos.

Além disso, há o caso da falta profissionais habilitados em quantidade suficiente para atender o crescimento da oferta educacional. A Unesco vem alertando para a falta de professores em nível mundial. Serão necessários 18 milhões de professores até 2015 para suprir a docência das escolas. Essa realidade se agrava nas regiões de difícil acesso do nosso país, como é caso do Estado do Amazonas, que tem 18,45% do território nacional e uma logística diferenciada.

A solução encontrada pela SEDUC/AM, no entanto, para atender essa demanda reprimida histórica de alunos foi unir a tecnologia de transmissão por satélite, a videoconferência multiponto como ferramenta pedagógica e metodologia presencial com mediação tecnológica de forma inédita no mundo.

---

135 Informações extraídas do sítio web <http://knol.google.com/k/jose-augusto-de-melo-neto/centro-de-m%C3%ADdias/8rqtn38ym0pl/2>

Para isso, o Estado do Amazonas implementou o Ensino Médio via Satélite e criou o Centro de Mídias em 2007, ampliando e diversificando o atendimento escolar utilizando a melhor solução tecnológica disponível, em larga escala, no sistema público e para a Educação Básica.

A infra-estrutura técnica montada para atender o Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, portanto, logo deu lugar ao Centro de Mídias de Educação do Amazonas, ampliando as possibilidades de atendimento da sociedade amazonense, na capital e no Interior do Estado.

Uma Central de Produção Educativa para TV transmite diariamente aulas ao vivo, por meio de uma TV interativa por IP, conectada a uma rede satelital de 306 VSATs bidirecionais, o que permite a interatividade entre mais de 500 salas de aula.

Para isso, cada sala recebeu, além da antena, um kit tecnológico, que inclui computador, impressora, webcam, microfone, telefone ip, impressora, no break e um televisor LCD de 42". O acesso à Internet, disponível em todas as salas, complementa a Plataforma Tecnológica com modernos serviços de comunicação.

O curso tem a mesma carga horária do ensino regular e 200 dias de aula por ano. A diferença está na mediação tecnológica e na preparação das aulas, resultado de um projeto educacional diferenciado.

Como resultado inicial, 10 mil alunos de 42 municípios puderam continuar seus estudos e cursar o 1º ano do Ensino Médio em 2007 e 17 mil alunos de todos os 62 municípios amazonenses estão cursando o 1º e 2º ano em 2008, nas suas próprias comunidades. Em 2009 está sendo ofertado também o 3º ano, atendendo um total de 25 mil alunos e serão realizadas as primeiras formaturas.