

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL CASTILHO SOUZA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES E
ALUNOS SOBRE A RELAÇÃO ENSINO E
APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA
UNITINS**

Brasília
2009

RAQUEL CASTILHO SOUZA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES E
ALUNOS SOBRE A RELAÇÃO ENSINO E
APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA
UNITINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Área de concentração Educação e Ecologia Humana, linha de pesquisa Subjetividade e Complexidade na Educação e eixo de interesse Educação e Subjetividade da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília

2009

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**As Representações Sociais dos Professores e Alunos sobre a Relação
Ensino e Aprendizagem em Educação a Distância na UNITINS**

Raquel Castilho Souza

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Banca Examinadora

**Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira - Orientadora
Faculdade de Educação - UnB**

**Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo Amaral - Membro
Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS**

**Prof.^a Dr.^a Inês Maria M. Z. P. de Almeida - Membro
Faculdade de Educação - UnB**

**Prof.^a Dr.^a Vera Lessa Catalão - Suplente
Faculdade de Educação - UnB**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Esta dissertação foi aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira - Orientadora
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo Amaral - Membro
Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS

Prof.^a Dr.^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida - Membro
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Vera Lessa Catalão - Suplente
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Brasília – DF, novembro de 2009.

A Deus, por ter proporcionado saúde e fé para alcançar mais este desafio acadêmico e profissional. À minha família, que, com amor e suporte, me deram força, determinação e coragem para realizar esta conquista. Aos meus amigos, professores, orientadora e colegas da UNITINS, que me incentivaram a prosseguir nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre ao meu lado, guiando-me e iluminando-me nesta longa caminhada.

Ao meu esposo Alcione, pelo desvelo e incentivo aos meus estudos e minha vida profissional, oferecendo-me apoio e estímulo nos momentos incertos e difíceis.

Às minhas filhas Maria Eduarda e Ana Elisa, que compreenderam e suportaram a minha ausência física para que pudesse ir à busca de uma conquista profissional.

À minha família, em especial, ao meu pai Cícero, minha mãe Maria da Penha, meus irmãos Rodrigo e Nilce e minha cunhada Priscila, que acreditaram em mim, incentivando-me sempre a lutar por este sonho. Nada disso teria sido possível sem o auxílio deles.

À minha sobrinha Giovana, pelos sorrisos direcionados a mim nos momentos difíceis e de cansaço.

À Neide, que ajudou a cuidar de minhas filhas na minha ausência.

À Zélia, minha prima, que me deu apoio em Brasília, acolhendo-me com carinho e zelo.

Aos meus amigos, que de alguma forma contribuíram para esta realização.

À professora Dr.^a Teresa Cristina, que me atendeu com disponibilidade, ajudando-me e aconselhando-me na construção deste trabalho, com carinho, compreensão, respeito e ética, exercendo efetivamente o papel de orientadora. Dessa relação inicialmente profissional e acadêmica, constituiu-se ao final uma amizade sincera e afetiva.

Aos professores da Banca Examinadora, pelas contribuições na elaboração deste trabalho.

Aos professores e aos alunos do curso de Pedagogia EaD da UNITINS, pela contribuição como participantes nesta pesquisa.

À UNITINS, colegas de trabalho, pela oportunidade oferecida e apoio para realizar este estudo.

E a todos que participaram de alguma forma na construção desta pesquisa, pela colaboração e pelo incentivo.

Obrigada!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO I: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	7
1.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: SUAS BASES CONCEITUAIS	7
1.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO	21
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	26
2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TRILHAS E CAMINHOS HISTÓRICOS	26
2.1.1 Processo ensino e aprendizagem em EaD.....	33
CAPÍTULO III: CAMINHOS METODOLÓGICOS	43
3.1 MÉTODO	43
3.2 CENÁRIO DA PESQUISA	45
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	50
3.4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	51
3.4.1 Técnica de evocação livre.....	52
3.4.2 Questionário.....	52
3.4.3 Entrevista.....	53
3.5 INSTRUMENTOS	54
3.5.1 Complementação de frases.....	54
3.5.2 Questionário com perguntas abertas e fechadas.....	54
3.5.3 Roteiro de entrevista semiestruturada.....	55
3.6 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	56
3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	57
CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	61
4.1 ANÁLISE DOS DADOS DOS ALUNOS	61
4.1.1 A estrutura das Representações Sociais (RS) do ensino na modalidade de Educação a Distância da UNITINS.....	61
4.1.2 A estrutura das Representações Sociais (RS) da aprendizagem na modalidade de Educação a Distância da UNITINS.....	67
4.1.3 Questionário com perguntas abertas e fechadas.....	71
4.1.4 Entrevistas semiestruturadas.....	83

4.2 ANÁLISES DOS DADOS DOS PROFESSORES.....	99
4.2.1 Relativas ao questionário com perguntas abertas e fechadas.....	99
4.2.2 Relativas às entrevistas semiestruturadas.....	109
4.3 REFLEXÕES DAS ANÁLISES E DAS DISCUSSÕES DOS DADOS DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES.....	127
CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICES.....	142
A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Diretoria da Fundação Universidade do Tocantins.....	143
B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Coordenação do Curso de Pedagogia EaD da Fundação Universidade do Tocantins.....	144
C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o questionário.....	145
D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a entrevista.....	146
E: Instrumento de complementação de frases para alunos sobre o ensino em EaD da UNITINS.....	147
F: Instrumento de complementação de frases para alunos sobre a aprendizagem em EaD da UNITINS.....	148
G: Questionário para os alunos.....	149
H: Questionário para os professores.....	151
I: Roteiro de entrevista semiestruturada para professores.....	153
J: Roteiro de entrevista semiestruturada para alunos.....	154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura do núcleo central.....	15
Figura 2: Disposição dos resultados obtidos da análise de evocação.....	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Opção dos acadêmicos para fazerem curso em EaD (alunos).....	72
Gráfico 2: Sentimentos dos alunos ao cursar Pedagogia na modalidade EaD (alunos).....	76
Gráfico 3: O computador e seus usos na EaD (alunos).....	80
Gráfico 4: Sentimentos dos alunos em relação à ausência física dos professores em EaD	82
Gráfico 5: Opção dos acadêmicos para fazerem curso em EaD (professores).....	101
Gráfico 6: Sentimentos dos professores com relação à ausência física dos alunos em EaD.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação.....	17
Quadro 2: Elementos da representação social de ensino em função da frequência e da ordem média de evocação.....	62
Quadro 3: Elementos principais da representação social sobre o ensino.....	64
Quadro 4: Elementos da representação social sobre a aprendizagem em função da frequência e da ordem média de evocação.....	67
Quadro 5: Elementos principais da representação social sobre a aprendizagem.....	69
Quadro 6: Categoria 1: compreensão da Educação a Distância (alunos).....	73
Quadro 7: Categoria 2: percepção do que a modalidade EaD pode oportunizar ao sujeito em formação (alunos).....	78
Quadro 8: Categoria 1: compreensão da Educação a Distância (alunos).....	84
Quadro 9: Categoria 2: características do processo ensino e aprendizagem na UNITINS (alunos).....	86
Quadro 10: Categoria 3: características do perfil do aluno de EaD (alunos)...	88
Quadro 11: Categoria 4: características do perfil do professor de EaD (alunos).....	90
Quadro 12: Categoria 5: existe aprendizagem significativa em EaD? (alunos).....	91
Quadro 13: Categoria 6: percepção do processo ensino e aprendizagem em EaD como promotor do desenvolvimento e da transformação do social (alunos).....	95
Quadro 14: Categoria 7: vantagens do curso em EaD (alunos).....	96
Quadro 15: Categoria 8: desvantagens do curso em EaD (alunos).....	97
Quadro 16: Categoria 1: motivações para trabalhar em Educação a Distância (professores).....	100
Quadro 17: Categoria 2: compreensão da Educação a Distância (professores).....	103
Quadro 18: Categoria 3: percepção do que a modalidade EaD pode oportunizar ao sujeito em formação (professores).....	105

Quadro 19: Categoria 1: compreensão da Educação a Distância (professores).....	110
Quadro 20: Categoria 2: características do processo ensino e aprendizagem na UNITINS (professores).....	112
Quadro 21: Categoria 3: características do perfil do aluno de EaD (professores).....	115
Quadro 22: Categoria 4: características do perfil do professor de EaD (professores).....	116
Quadro 23: Categoria 5: professor se sente preparado para trabalhar na modalidade de EaD? (professores).....	118
Quadro 24: Categoria 6: existe aprendizagem significativa em EaD? (professores).....	120
Quadro 25: Categoria 7: percepção do processo ensino e aprendizagem em EaD como promotor do desenvolvimento e da transformação do social (professores).....	122
Quadro 26: Categoria 8: vantagens do curso em EaD (professores).....	123
Quadro 27: Categoria 9: desvantagens do curso em EaD (professores).....	125

RESUMO

A Educação a Distância, considerada uma modalidade de ensino contemporânea, é alvo de muitas discussões teóricas e metodológicas. Ganhou visibilidade no âmbito educacional por oportunizar formação a muitos cidadãos de modo democrático, devido à acessibilidade proporcionada por ela. Este estudo buscou analisar as representações sociais dos professores e dos alunos sobre a relação ensino e aprendizagem na modalidade de Educação a Distância da UNITINS – Turma 2006/1 do curso de graduação em Pedagogia. Visou identificar o significado dessas representações nos desempenhos dos alunos e nas práticas educativas e verificar se há uma aprendizagem significativa nessa modalidade. Esta pesquisa constituiu-se em um Estudo de Caso com caráter exploratório e caracteriza-se por ser qualitativa e quantitativa pautada no aporte teórico das representações sociais. Participaram do estudo dezenove professores e noventa alunos do sétimo período do curso de Pedagogia EaD – Turma 2006/1 da Fundação Universidade do Tocantins. As estratégias metodológicas empregadas na coleta de dados foram a técnica de associação livre por meio do instrumento de complementação de frases, para os alunos, um questionário com perguntas abertas e fechadas e uma entrevista semiestruturada, para alunos e professores. Utilizou-se o programa Evoc para a organização dos dados do instrumento de complementação de frases. O questionário com perguntas abertas e fechadas foi analisado de duas formas. As questões fechadas foram apresentadas de forma quantitativa. Os dados foram codificados e tabulados estatisticamente. As questões abertas foram tratadas de forma qualitativa por meio de uma adaptação da técnica de análise de conteúdo de Bardin. Já as entrevistas foram analisadas de acordo com os critérios das questões abertas dos questionários. Os dados coletados nas entrevistas possibilitaram um aprofundamento da análise do conteúdo a partir das narrativas dos sujeitos e permitiram identificar os significados das representações sociais sobre o objeto de estudo. A partir dos resultados obtidos, constatou-se, de modo geral, que as representações sociais de ambos os grupos têm uma estrutura da qual participam elementos positivos e negativos com relação ao objeto de pesquisa investigado. Tal fato indica que há contradições na percepção dos alunos e dos professores a respeito do que, de fato, a EaD proporciona aos seus sujeitos. Identificou-se que as representações sociais dos professores e dos alunos participantes desta pesquisa com relação ao ensino e à aprendizagem na modalidade EaD da UNITINS, estão ancoradas ao modelo de ensino tradicional. Evidenciou-se assim, a necessidade de uma desmistificação dos paradigmas sobre a EaD que ainda se encontram presentes na representação social dos alunos e dos professores.

Palavras-chave: Representações Sociais; Educação a Distância; Ensino; Aprendizagem; Aluno; Professor.

ABSTRACT

The Distance Education, considered a form of contemporary teaching, is the subject of many theoretical and methodological discussions. It gained visibility in the educational sphere by creating the opportunity of formation for many citizens in a democratic way, due to the accessibility it provides. This study investigates the social representations of teachers and students on the teaching and learning processes in the Distance Education mode of UNITINS – Class of 2006 / 1 of the Pedagogy undergraduate program. It aimed to identify the meaning of these representations in the performances of students and in the educational practices and verify whether there is a significant learning in this modality. This research is a Case Study with exploratory character and is characterized by being qualitative and quantitative, guided on the theoretical framework of social representations. Nineteen teachers and ninety students from the seventh semester of the Distance Education course of Pedagogy – Class of 2006/1 of the University of Tocantins Foundation participated in the study. The methodological strategies employed in data collection were the technique of free association by using the sentence complementation instrument, for the students, a questionnaire, with open and closed questions, and a semi-structured interview, both for students and teachers. The program Evoc was used to organize the data from the sentence complementation instrument. The questionnaire with open and closed questions was analyzed in two ways. The closed questions were presented in a quantitative way. The data were coded and tabulated statistically. The open questions were treated in a qualitative way by adapting Bardin's content analysis technique. The interviews were analyzed according to the criteria applied to the open questions in the questionnaires. The data collected in the interviews lead to an in-depth analysis of the content of the narratives of the subjects and made it possible to identify the meanings of social representations about the object of study. From the results obtained, it was found that, in general, social representations of both groups have a structure which present positive and negative elements related to the investigated object of research. This indicates that there are doubts on both students' and teachers' perception of what Distance Education in fact offers its subjects. It was identified that the social representation of teachers and students participating in this research about teaching and learning in the Distance Education modality of UNITINS are anchored with the traditional teaching model. Thus, the need for a demystification of the paradigms of Distance Education which are still present in the social representation of students and teachers became evident.

Keywords: social representations; Distance Education, Teaching, Learning, Student, Teacher.

APRESENTAÇÃO

A Teoria das Representações Sociais, atualmente, é abordada em diferentes contextos, como educação, saúde e organizações. Essa teoria influencia na forma como os indivíduos inseridos num contexto social apropriam-se do conhecimento produzido no seu cotidiano, a partir das relações que se estabelecem com a sociedade. Dessa forma, este trabalho buscou compreender as representações sociais dos professores e dos alunos sobre a relação ensino e aprendizagem em Educação a Distância – EaD da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS. O espaço educativo é considerado um lugar favorável para o estudo das representações sociais sobre a prática educacional que se efetiva no interior e para além dos muros institucionais. A EaD surgiu justamente para superar os limites da oferta de ensino, eliminou fronteiras e proporcionou acesso a muitas pessoas que antes não tiveram uma oportunidade de continuar seus estudos.

Diante dessas considerações, este estudo se propõe a refletir sobre a relação ensino e aprendizagem entre a UNITINS e seus acadêmicos para verificar, por meio das representações de professores e alunos, se essa relação está oportunizando uma aprendizagem significativa, que possa de fato contribuir para a formação humana e profissional dos alunos.

O interesse pelo objeto de estudo surgiu das práticas cotidianas do trabalho desenvolvido como docente já há quatro anos nos cursos oferecidos pela UNITINS. Tal período provocou indagações, incertezas de como o processo ensino e aprendizagem estava sendo visto pelos atores principais desse cenário: alunos e professores.

Para melhor compreensão, este estudo foi estruturado conforme apresentado a seguir.

- Introdução: contextualiza a pesquisa de modo geral, a partir das questões que norteiam o trabalho, bem como expõe os objetivos propostos para este estudo.
- Capítulo I - Teoria das Representações Sociais: destaca os postulados teóricos das Representações Sociais, contextualiza sua historicidade, conceitos básicos a partir da perspectiva de Serge Moscovici e de seus seguidores que contribuíram para o desenvolvimento da teoria, bem como a aplicação e o subsídio dessa teoria no âmbito educacional.

- Capítulo II - Educação a Distância: reflete sobre a Educação a Distância a partir do seu surgimento e suas implicações no processo ensino e aprendizagem, com ênfase na relação dialógica entre professor-aluno em busca de aprendizagem autônoma.
- Capítulo III – caminhos metodológicos: descreve a abordagem metodológica utilizada neste estudo, especifica o método, o cenário da pesquisa juntamente com os participantes da pesquisa, os instrumentos, os procedimentos para a coleta de dados e as análises.
- Capítulo IV - análise e discussão dos dados: aqui são apresentadas as análises e a discussão dos resultados a partir das informações coletadas pelos instrumentos aplicados aos sujeitos participantes tendo como sustentação os aportes teóricos das Representações Sociais e da Educação a Distância, identifica as representações sociais dos alunos e dos professores quanto a relação ensino e aprendizagem em EaD da UNITINS.
- Capítulo V - considerações finais: expõem as conclusões dos resultados encontrados na investigação, suas implicações na Educação, na vida dos sujeitos e da sociedade, além das sugestões para futuras pesquisas com relação ao tema.

Este trabalho investigativo, portanto, se inclui no estudo das Teorias das Representações Sociais em relação ao ensino e à aprendizagem em Educação a Distância. Propõe a compreensão das práticas educativas dos alunos e dos professores num processo de formação profissional, que é relevante para a efetivação de uma aprendizagem reflexiva aos envolvidos no processo.

INTRODUÇÃO

O empenho em ser professora surgiu ainda na infância. Pelo fato de minha mãe ser professora, desde cedo se manifestou em mim o desejo de me tornar uma educadora. Uma das minhas atividades lúdicas na infância era brincar de escolinha. Tinha quadro negro, giz branco e colorido, apagador, livros e cadernos. Sempre tinha tarefas mimeografadas que minha mãe me dava para brincar e colorir. Nessa brincadeira, o papel de professora era sempre meu, as alunas eram minhas amiguinhas. Era muito divertido e eu levava a brincadeira a sério.

Percebo que, ao longo desses anos, consegui construir uma trajetória rica de muitas construções e reconstruções teóricas e práticas, que favorecem a minha atuação profissional com a qual me identifico bastante. Hoje sou psicóloga e educadora. Procuro na minha caminhada como professora, ser autêntica e mediadora do processo ensino e aprendizagem de forma que possa contribuir para a formação de cidadãos ativos na sociedade. O sonho de ser professora tornou-se de fato realidade quando comecei a trabalhar na Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS.

O interesse por esta pesquisa originou-se a partir da minha experiência com a EaD, das atividades que desenvolvo como professora e webtutora em alguns dos cursos superiores oferecidos pela UNITINS, desde setembro de 2005, geralmente nas disciplinas de psicologia, na qual sou formada. A partir da minha experiência como docente em EaD na UNITINS, senti a necessidade de refletir sobre a relação ensino e aprendizagem concebida nas instituições de Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância, a partir das experiências vivenciadas nesses quatro anos na UNITINS. Por perceber que os alunos não correspondiam com muita frequência ao que era sugerido pelos professores, como atividades complementares, principalmente no espaço destinado à interatividade entre professores-alunos e alunos-alunos, alguns questionamentos começaram a me inquietar. Essas inquietações também são sinalizadas por diversos autores que abordam a temática, inclusive Belloni (2008, p. 1) afirma que “[...] algumas das principais questões relacionadas com a atual crise da educação, especialmente aquelas ligadas à inovação educacional, ao uso educativo das novas tecnologias e aos mais atuais desdobramentos da discussão sobre educação a distância”, precisam de discussões e aprofundamentos teóricos e empíricos. Por considerar a EaD uma proposta de educação inovadora, com metodologias diferentes de um ensino convencional, percebi que alunos e professores, para terem bom aproveitamento, necessitam rever paradigmas que estão enraizados a respeito dessa modalidade.

A Educação a Distância, como uma modalidade de ensino contemporânea, é atualmente considerada como uma proposta educativa alternativa do ensino e da aprendizagem, por meio de um novo modelo de comunicação tecnológica, que fundamenta e instrumentaliza a estratégia pedagógica, buscando levar o ensino a todos os cidadãos. Mas, para isso, é preciso uma nova postura tanto dos alunos quanto dos professores no processo ensino e aprendizagem.

Apesar da sua flexibilidade didático-metodológica que a diferencia da educação presencial e tradicional, existem, em seu campo, complexidades e resistências a mudanças, que geram divergências em sua proposta pedagógica. Diante disso, os paradigmas existentes em EaD evidenciam que é imprescindível uma conceituação mais clara do seu campo.

Uma das funções sociais da EaD é assegurar aos indivíduos a inclusão no processo de formação de maneira mais democrática para o exercício da cidadania, além de representar para o aluno uma aprendizagem autônoma, capaz de autodirigir e autorregular o seu processo de aquisição de conhecimento.

Para isso, o processo de aprendizagem vinculado à EaD deve ser aquele em que os sujeitos reapareçam nos discursos, em que os diálogos sejam estimulados, não só entre professor e aluno, mas entre os sujeitos envolvidos no processo, inclusive a sociedade. Necessitamos da proposta de um ensino em EaD que não produza apenas a informação, mas também, segundo Belloni (2008), conhecimento como processo, alicerçado na construção de aprendizagem ativa e colaborativa, e que trabalhe novas concepções de ensino e aprendizagem.

Estabelecer novas formas de ensinar e de aprender dentro de um novo contexto tecnológico é um desafio: exige um trabalho cooperativo, além de uma nova concepção de professores envolvidos nessa modalidade. É importante que estes professores utilizem novas estratégias para a prática pedagógica, em busca da construção do conhecimento, por meio da interatividade e do diálogo permanente.

É preciso descobrir e/ou verificar formas, meios de linguagem, comunicações midiáticas que promovam aos alunos uma comunicação participativa, que garanta criatividade, diálogos e possibilite o desenvolvimento intelectual de todos que estão envolvidos no processo e abra seus horizontes para o pensamento lógico, científico, estético, ético, político e cultural. Dessa forma, pensar na criação simbólica que professores e alunos fazem diante desse novo modelo de educação é de fundamental importância para a construção de novos saberes e para a promoção de uma aprendizagem que proporcione uma transformação na vida do indivíduo e da sociedade.

A Teoria da Representação Social (TRS), base teórica deste trabalho, está exposta a partir dos estudos de Moscovici (1976; 2007). As representações sociais são marcadas por processos imaginários, simbólicos, cognitivos que cada um dos personagens - alunos e professores - constroem e reconstróem em suas experiências grupais. As representações sociais emergem diante de um processo interativo e comunicativo, com a finalidade de tornar familiar o não-familiar. Elas se expressam por gestos, ideias e linguagens compartilhadas.

O pensamento construído socialmente precisa ser reconhecido. Segundo Cerqueira (2000), são inúmeras as dificuldades presentes no contexto discente, e um dos papéis das Instituições de Ensino Superior é o de estar em alerta para tais dificuldades e proporcionar subsídios para a superação delas. Assim, os professores poderão contribuir para a efetivação da aprendizagem dos seus alunos, também a partir do universo virtual e cognitivo proporcionado pela EaD diante de um desenvolvimento de novas tecnologias de informação.

Diante disso, as questões norteadoras deste estudo são: quais as representações sociais dos professores e dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem na modalidade EaD? Que percepções alunos e professores apresentam com relação ao ensino e à aprendizagem proporcionados aos acadêmicos na modalidade EaD? Quais as representações dos professores e dos alunos quanto ao ensino e à aprendizagem proporcionados pela modalidade EaD na formação do aluno? Quem são os alunos do curso de Pedagogia em EaD da UNITINS?

É preciso identificar melhor as características desses atores sociais, seus conhecimentos, suas experiências, suas expectativas, diante de uma metodologia movida pela inovação e pela tecnologia, por estratégias de ensino que buscam condições de uma autoaprendizagem.

A TRS leva em consideração as diversidades dos indivíduos, suas atitudes. Para Moscovici (2007), a TRS tem como objetivo compreender como os sujeitos e os grupos sociais constroem e reconstróem sua realidade social em busca de um mundo estável, previsível, diante das diversidades existentes nesse contexto.

A partir das considerações expostas, estabeleceu-se como **objetivo geral**: analisar as representações sociais dos professores e dos alunos sobre a relação ensino e aprendizagem na modalidade de EaD da UNITINS do curso de Pedagogia. E como **objetivos específicos**: analisar a modalidade de ensino de EaD da UNITINS, investigando a relação ensino e aprendizagem proporcionada aos alunos do curso de Pedagogia – Turma 2006/1; verificar as representações dos professores e dos alunos quanto ao ensino e à

aprendizagem proporcionados pela modalidade EaD na formação do sujeito; e identificar as características que compõem o perfil dos alunos do curso de Pedagogia – Turma 2006/1.

A EaD necessita ser compreendida em sua dimensão didático-pedagógica para que possa contribuir para a transformação de paradigmas e a ressignificação do processo educativo que oferece aos seus personagens, fator de grande relevância para a formação de cidadãos ativos na sociedade.

Iniciaremos nossa compreensão teórica a partir do entendimento das representações sociais e suas implicações no espaço educacional, pois o estudo dessa teoria pode possibilitar a apreensão da prática cotidiana dos alunos e dos professores no processo ensino e aprendizagem em EaD.

CAPÍTULO I: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Toda realidade é uma construção histórica, e uma construção da qual se pode seguir história. Se há representações encarnadas na nossa realidade e na nossa linguagem, podemos julgar sua verdade histórica.

(Moscovici)

1.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: SUAS BASES CONCEITUAIS

O tema desta pesquisa está vinculado à questão da Teoria das Representações Sociais (TRS) na perspectiva de Moscovici. É importante entender seu conceito e sua história para compreender como surgiu tal teoria e sua relação com a educação, seja ela presencial ou a distância.

Atualmente, a TRS é tema que interessa a vários pesquisadores que buscam compreender as relações existentes entre grupos, culturas e valores que retratam a existência humana.

Serge Moscovici¹ desenvolveu essa teoria a partir da perspectiva teórica de Émile Durkheim², que estudou o fenômeno da representação coletiva a partir de uma visão sociológica dos fatos sociais. Moscovici percebeu que o pensamento dos indivíduos ia além de um processo individual (CERQUEIRA, 2007). Para ele, os indivíduos tinham e têm um papel ativo na sociedade, por meio dos fatores individuais e sociais no processo de elaboração da conduta humana (SANTOS; ALMEIDA, 2005).

Alevato (1999, p. 89) aponta que

O trabalho de Durkheim coloca [...] as representações como se elas fossem síntese da vontade coletiva, desconsiderando as lutas pelo poder no interior das sociedades. Para ele, os instrumentos simbólicos seriam fatores estruturantes e a autonomia desejável seria a atitude de aceitação das regras, uma vez que estas seriam racionalmente estabelecidas; [...] Como se todos os segmentos e as classes sociais tivessem as mesmas possibilidades de definir a vida coletiva, essas representações seriam o consenso arbitrado livremente.

¹ Serge Moscovici é um psicólogo social que nasceu na Romênia em 1928. Dedicou parte de sua vida aos estudos, tornando-se um autor de referência na Psicologia Social pelo seu conhecimento e suas publicações.

² Émile Durkheim (1858-1917) foi um sociólogo francês, porém formou-se em Direito e Economia. Fundador da Sociologia Moderna, tinha como objeto de estudo os fatos sociais a fim de compreender (e o que denominou de “Representação Coletiva”).

Portanto, Moscovici (2007) buscou suporte no conceito de “representação coletiva” de Durkheim, cujo termo tem um significado sociológico com enfoque mais individualista com o poder de obrigar, integrar e conservar a sociedade. Duveen (2007, p. 15) afirma que

[...] enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas.

Nesse sentido, Moscovici se opôs a trabalhar com a terminologia de Durkheim – representações coletivas – por apresentar um caráter fixo e estático. Ele via as representações como algo mais dinâmico, produto de construção e reconstrução do dia a dia na sociedade, daí a preferência pelo termo social.

Diante dessa perspectiva apontada por Moscovici em sua teoria, Spink (2004, p. 8) assevera que

As representações são essencialmente dinâmicas; são produções de determinações tanto históricas como do aqui-e-agora e construções que têm uma função de orientação: conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social – o seu modo de ser particular, produto de seu ser social.

Com esse olhar mais dinâmico sobre a relação do sujeito com a sua realidade e com a sociedade, Moscovici destacou a TRS inicialmente em seu livro *La psychanalyse, son image et son public*³, publicado no ano de 1961. Tal publicação marcou o rompimento da Psicologia Social que estudava o ser humano considerando seus processos psicológicos individuais (CERQUEIRA, 2007).

Segundo Santos e Almeida (2005, p. 17), Moscovici, com a TRS, “opõe-se à natureza individual da Psicologia Social e busca resgatar as dimensões culturais e históricas na pesquisa psicossocial”. Buscou compreender cientificamente o conhecimento do senso comum e dar-lhe sentido num processo mais dinâmico por meio de análise das formas culturais expressas pelos grupos sociais, num processo de organização e transformação dessas expressões (SANTOS; ALMEIDA, 2005).

Com essa proposta de estudo, Moscovici pretendeu demonstrar, no campo científico, que os indivíduos são dotados de capacidades que podem modificar a sociedade, visto que são sujeitos ativos e criativos que constroem a realidade e se reconstróem como ser

³ Essa obra de Serge Moscovici foi traduzida no Brasil e intitulada *Representação Social da Psicanálise*. O livro é resultado de uma pesquisa realizada na França e aborda sobre as representações numa perspectiva psicanalista na sociedade francesa (SANTOS; ALMEIDA, 2005).

humano nessa mesma realidade, por meio de relações que se criam num processo de elaboração, construção e apropriação da realidade objetiva. A partir disso, ocorre a complexidade do termo “Representações Sociais”, utilizado pela Psicologia Social.

Santos (2005c, p. 21) salienta que discorrer sobre representações sociais significa

[...] remeter-se ao conhecimento produzido no senso comum. Porém, não a todo e qualquer conhecimento, mas a uma forma de conhecimento compartilhado, articulado, que se constitui em uma teoria leiga a respeito de determinados objetos sociais. Por sua vez, falar na teoria das representações sociais é referir-se a um modelo teórico, um conhecimento científico que visa [a] compreender e explicar a construção desse conhecimento leigo dessas teorias do senso comum.

Desse modo, estudar a TRS significa buscar compreender o fenômeno das representações sociais que estão vinculadas às práticas sociais e às diversidades grupais numa realidade cotidiana que representa inicialmente a teoria do senso comum com importância cultural para o grupo. Daí, a articulação e o compartilhamento de conceitos que representam a identidade social do grupo, que também é social (SANTOS; ALMEIDA, 2005).

A afirmação exposta é passível de compreensão no momento em que Sá (1994, p. 42) descreve que só pode reconhecer tal conceito como uma representação social quando “o objeto se encontra implicado, de forma consistente, em alguma prática do grupo, aí incluída a da conservação e a da exposição aos meios de comunicação de massa”.

Estudar os fenômenos das representações sociais é compreender a palavra que foi dita, o gesto que foi expresso, a atitude tomada diante de determinados contextos e situações que surpreendem os indivíduos, o grupo, a sociedade. Onde há discursos, mensagens escritas ou faladas, imagens da mídia nas condutas cristalizadas dos seres humanos e nos arranjos materiais e espaciais, ali estão as representações (SANTOS; ALMEIDA, 2005).

Spink (2004) acrescenta que, ao estudar as representações sociais, a partir da perspectiva teórica de Moscovici, o contexto em que os indivíduos estão inseridos, é de fundamental importância, inclusive para o desenvolvimento de uma pesquisa. Para o mesmo autor, “as representações são campos estruturados pelo *habitus* e pelos conteúdos históricos que impregnam o imaginário social, seja porque são estruturas estruturantes desse contexto e, como tal, motores da mudança social” (SPINK, 2004, p. 9).

Os processos imaginários têm relação com sistemas simbólicos que são “construídos a partir das experiências e também dos desejos, das aspirações e motivações dos agentes. Estes sistemas simbólicos são formados de símbolos [...]” (ALMEIDA, 2005b, p. 48). Os

símbolos têm a função de atribuir valor, classificar, modelar comportamentos individuais ou coletivos.

Para Moscovici (2007), as representações surgem do processo de interação e da comunicação. Elas servem tanto para compreender um objeto particular, como para entender como o próprio sujeito define sua identidade, que é expressa por meio de valores simbólicos e imaginários.

Santos (2005c, p. 25-26) apontam que,

[...] na medida em que a representação social é compreendida enquanto conteúdo e processo, seu estudo remete necessariamente aos processos perceptíveis e imaginários do sujeito, às forças sociais e aos conteúdos culturais subjacentes às relações mediadoras entre indivíduos e sociedade.

Moscovici (1976, p. xiii) menciona que a Representação Social (RS) pode ser definida como

[...] um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

As representações sociais são imagens da realidade, são práticas cotidianas. Os sujeitos as percebem, constroem-nas e reconstróem, tornando o não familiar, em familiar, que é a finalidade principal das representações. Para Rangel (1999, p. 59), essas representações “refletem os fatos e refletem-se nos atos”, por serem expressões do sujeito que pensa socialmente.

Mazzotti (2003, p. 91) expõe que as representações sociais

[...] são geradas nos grupos e pelos grupos que pensam – grupos reflexivos – nos quais a interação coordenada e harmônica é uma necessidade, caso contrário não se alcança a construção do grupo e de suas representações, o que não ocorre com práticas e representações erráticas.

O grupo reflexivo apontado na citação, segundo Mazzotti (2003, p. 100), é aquele que tem a capacidade de produzir “representações sociais com graus diversos de rigor e confiabilidade conforme as necessidades sociais”, vinculados à sua historicidade, à vida cotidiana no qual experienciam. Isso faz com que as representações sociais sejam

entendidas como manifestações do pensamento social, que são partilhadas por processos comunicacionais pelos grupos em suas práticas também sociais.

Portanto, quando se fala em pensamento social, grupo reflexivo, significa que as representações são fenômeno social vinculado à vida mental dos indivíduos. Por isso, Jodelet (2001, p. 26) afirma que

[...] as representações devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação - a consideração das relações sociais que afetam as representações sociais e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir.

Ela ainda aponta que,

De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto. Quanto ao ato de pensamento pelo qual se estabelece a relação entre o sujeito e objeto, ele possui características específicas em relação a outras atividades mentais (perspectiva, conceitual, mnemônica etc.) (JÓDELET, 2001, p. 22-23).

Ao se fazer uma análise das representações sociais, o pesquisador deve considerar dois componentes fundamentais, que são, segundo Santos e Almeida (2005), o componente cognitivo e o social, nos quais trabalharão as relações entre processo individual de conhecimento, os processos simbólicos culturais e os sistemas de ideias.

O componente cognitivo diz respeito às representações dos indivíduos, “uma forma de conhecimento submetido às regras dos processos cognitivos e afetivos do sujeito” (SANTOS, 2005c, p. 27). Esses processos são definidos pelas condições sociais. O conhecimento do senso comum baseia-se em elaborações intelectuais que são introduzidas no campo social e expressas por representações.

Existem também três determinantes sociais das representações que justificam o porquê do sujeito construir as representações sociais sobre determinados objetos (SANTOS; ALMEIDA, 2005). São eles:

- a pressão à inferência: o indivíduo, ao buscar um consenso no grupo social no qual convive, emite respostas segundo as exigências do contexto. Essas respostas geralmente são influenciadas por julgamentos, obrigando um consenso de ideias para assegurar a comunicação e garantir a legitimidade da representação;

- a focalização: diz respeito à diferença de interesse do indivíduo referente ao objeto. A maneira com a qual o sujeito oferece atenção a determinadas situações no ambiente depende de vários fatores, como: história de vida, hábitos lógicos e linguísticos, informação, valores. A focalização demonstra o posicionamento do grupo diante do objeto representado;
- a dispersão de informação: tem relação com a forma de acesso e exposição às informações sobre o objeto. Ela faz com que haja uma diversidade de informações, devido, inclusive, às diferenças culturais existentes.

Esses determinantes contribuem para que os indivíduos criem códigos comuns de comunicação que garantam uma forma comum de se comunicar entre eles, bem como os direcionem para determinadas condutas. Isso não reflete uma homogeneidade de representações sociais como algo estático, visto que os universos consensuais não são homogêneos e, nas representações sociais, existem convergências que conduzem à familiaridade e às diferenças de pensamentos, atritos que provocam a transformação (SANTOS; ALMEIDA, 2005).

No contexto das representações, é importante ressaltar o papel significativo da comunicação no estudo dos fenômenos cognitivos. Para Almeida (2005b, p. 44), “a comunicação social possibilita a determinação das representações sociais e do pensamento social, em seus aspectos interindividuais, institucionais e da mídia”. A comunicação social tem tal importância por transmitir as linguagens, por induzir processos de interações sociais e por produzir representações.

O universo consensual, citado anteriormente, assim como o universo reificado referem-se às classes de pensamento. O campo das representações sociais fundamentou-se nessas classes. Segundo Sá (2004, p. 28), nos universos reificados, é que se “produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica”.

Os universos reificados dizem respeito aos conceitos que são elaborados pela ciência, pela objetividade e pela teorização, que se traduzem em pensamento científico. Enquanto que os universos consensuais referem-se ao pensamento cotidiano, as teorias do senso comum (CERQUEIRA, 2007) “correspondem às atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais” (SÁ, 2004, p. 28).

Nesse sentido, “as representações são construídas para transformar o universo reificado em um universo consensual” (ANDRADE, 2003, p. 25). Sá (2004, p. 37) assevera que

Uma realidade social, como a entende a Teoria das Representações Sociais, é criada apenas quando o novo ou não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais. Aí operam os processos pelos quais ele passa a ser familiar, perde a novidade, torna-se socialmente conhecido e real.

Existem, para Moscovici, três dimensões na estruturação das representações sociais que têm relação com a formação do conteúdo da representação e que se referem ao contexto social no qual o sujeito se insere. De acordo com Santos (2005c, p. 30-31), são elas:

- a) Atitude – expressa uma resposta organizada (complexa) e latente (encoberta). Uma tomada de posição com relação a um objeto. A atitude é ligada à história dos indivíduos ou do grupo.
- b) Informação – remete à quantidade e qualidade do conhecimento possuído a respeito do objeto social.
- c) Campo da representação – [...] é uma estrutura que organiza e hierarquiza os elementos da informação apreendida e reelaborada.

Para a autora, conhecer a natureza dessas dimensões favorece a compreensão das diferentes representações sociais entre os vários grupos sociais. Diversos são os colaboradores de Moscovici que têm contribuído para o desdobramento teórico das representações sociais, entre eles Jean-Claude Abric. Ele privilegiou, em seus estudos, a dimensão cognitiva da representação social a partir de um enfoque estrutural por acreditar que uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes. Sua teoria ficou conhecida como a **Teoria do Núcleo Central**, que passou a ser considerada como uma abordagem complementar da Teoria das Representações Sociais. Ela não surgiu para substituir a grande teoria de Moscovici, mas é conhecida como “um desdobramento teórico da noção de núcleo figurativo originalmente proposto por Moscovici” (SÁ, 2002, p. 110). Foi criada como uma proposta teórica e metodológica do estudo das representações sociais, que complementou a grande teoria (SÁ, 2002).

Essa teoria foi apresentada por Abric em 1976, inicialmente com um caráter experimental, a fim de identificar a organização interna das representações sociais em torno de um núcleo central constituído de um ou mais elementos que refletiria(m) a representação de determinado objeto e o seu significado, por constituir um sistema sociocognitivo particular, composto de dois subsistemas: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico. Cada subsistema tem seu papel específico, porém um complementa o outro.

O núcleo central define a organização, o significado e a estabilidade da representação. Para Sá (2002, p. 67), o conceito de núcleo central pode ser apresentado como “um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente”. Assim, esse núcleo tem relação com as condições históricas, sociológicas, ideológicas, normas e valores sociais do grupo, que são reflexos de uma memória coletiva do grupo social. O núcleo central tem uma base comum, mas que é compartilhado coletivamente, o que caracteriza uma homogeneidade de um determinado grupo social.

Abric (2000, p. 33) conceitua o núcleo central como

[...] a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade do grupo, através dos comportamentos individualizados que podem ser contraditórios. Ele tem papel imprescindível na *estabilidade* e *coerência* da representação; assegura a perenidade, a manutenção do tempo; ele é duradouro e evolui – salvo em circunstâncias excepcionais de modo muito lento. Além do mais, ele é relativamente independente do contexto imediato dentro do qual o sujeito utiliza ou verbaliza suas representações [...].

Ou seja, o núcleo central contém as representações sociais mais estáveis e rígidas. Abric (2000) ainda aponta que o núcleo central tem duas funções importantes para a elaboração e a manutenção da representação: uma função geradora e uma função organizadora. A primeira ocorre por meio do significado do elemento constitutivo da representação que foi criado ou elaborado e que ganhou um sentido, um valor. Já a segunda função diz respeito aos elos entre os elementos, que asseguram a unidade e a estabilidade do campo da representação.

Abric (2000, p. 31) acrescenta que o núcleo central tem também uma propriedade, ou seja, “trata-se do elemento, ou elementos, o mais estável, da representação, aquele que assegura a continuidade em contextos móveis e evolutivos. Ele será, dentro da representação, o elemento que mais vai resistir à mudança”. Isso significa que qualquer alteração do núcleo central gera uma modificação completa da representação.

A identificação desse elemento central é que possibilita o estudo comparativo das representações. O fato é que esse elemento não pode ser considerado apenas pela frequência que aparece em determinado grupo, ou seja, por critérios quantitativos, mas deve-se ater à grandeza qualitativa do elemento que tem relação com o significado da representação (ABRIC, 2000).

O núcleo central pode ainda adquirir duas dimensões diferentes: uma funcional e a outra normativa. O núcleo central tem uma dimensão funcional quando os elementos representativos são fundamentais para a realização de uma determinada tarefa em uma

situação específica, cuja finalidade, por exemplo, seria operatória. Se a representação estiver atravessada por dimensões socioafetivas, sociais ou ideológicas, a dimensão do núcleo central será normativa, pois a representação estará marcada, por exemplo, por normas ou estereótipos (SÁ, 2002). Identificar o núcleo central é possibilitar ao pesquisador o conhecimento do que realmente está sendo representado pelo grupo social diante de determinado objeto, ou seja, possibilita conhecer o objeto de representação.

Já o sistema periférico refere-se ao contexto imediato, à história pessoal dos indivíduos que permite a adaptação da representação às mudanças conjunturais (CAMPOS; LOUREIRO, 2003). No sistema periférico, estão localizadas as representações sociais mais flexíveis que podem sofrer mudanças de acordo com as experiências vividas na atualidade pelo grupo, por serem mais acessíveis ao contexto imediato (DOMINGUES, 2008). Para Abric (2000, p. 31), os elementos periféricos “constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos”. Ou seja, esse sistema

[...] permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas. Eles permitem modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, gerando representações mais individualizadas. Bem mais flexível que o sistema central, ele protege este último de algum modo, permitindo a integração de informações, e até de práticas diferenciadas [...]. Não se trata de um componente menor da representação, ao contrário, ele é fundamental, posto que, associado ao sistema central permite a ancoragem da realidade (ABRIC, 2000, p. 33).

Pode-se dizer que o sistema periférico representa uma variação individual com relação à representação do objeto em si, pelo fato de que essa representação está mais atrelada à experiência individual do sujeito. Os elementos periféricos são resultados de uma elaboração da representação social individualizada, por isso eles se organizam em torno do núcleo central, conforme figura 1.

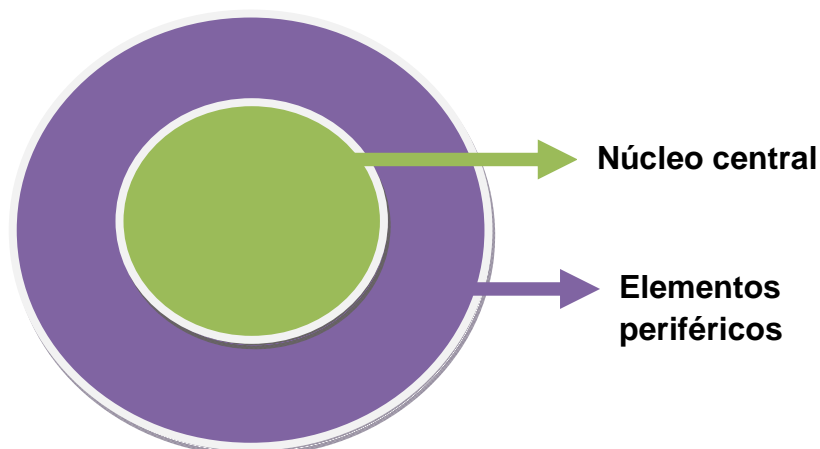


Figura 1 - Estrutura do núcleo central

Os elementos periféricos também têm suas funções, que são fundamentais ao buscar compreender a representação social de determinado objeto. Abric (2000, p. 32) menciona as seguintes funções:

- Função de concretização: diretamente dependentes do contexto, os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade. Eles constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamento [...].
- Função de regulação: mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação. Elementos susceptíveis de entrar em conflito com os fundamentos da representação poderão também ser integrados, seja lhes atribuindo uma importância menor, seja lhes reinterpretando na direção do significado estabelecido pelo núcleo central, ou ainda, lhes atribuindo um caráter de exceção [...].
- Função de defesa: [...] funciona como o sistema de defesa da representação. [...] A transformação de uma representação se opera, na maior parte dos casos, através da transformação de seus elementos periféricos: mudança de ponderação, interpretação novas, deformações defensivas, integração condicional de elementos contraditórios [...].

Percebe-se que os elementos periféricos estão ancorados na realidade vivenciada pelo grupo social, por isso seu conteúdo é heterogêneo. Do mesmo modo, é também um elemento fundamental para os mecanismos de defesa que tendem resguardar o significado central da representação (ABRIC, 2000). O sistema periférico, primeiramente, submerge as novas informações ou acontecimentos capazes de colocar em questão o núcleo central.

Segundo Abric (2000), os trabalhos de Flament contribuíram para um avanço essencial na análise do papel do sistema periférico. Os elementos periféricos são considerados esquemas organizados pelo núcleo central, uma vez que são prescritores de comportamentos a partir das tomadas de posição do sujeito diante de determinada situação. Isso permite a direção das ações e das reações dos sujeitos de modo imediato, sem recorrer aos significados centrais. Permite, ainda, uma modulação personalizada das representações e das condutas a elas coligadas, diante das diferenças aparentes que surgem devido à individualização de cada sujeito e ao contexto específico, cuja manifestação dar-se-á por meio de sistemas periféricos. Esse sistema também protege o núcleo central, quando necessário, diante da sua função de defesa já mencionada anteriormente.

O quadro 1 apresenta uma síntese das características e das funções diferenciadas de cada um dos sistemas apontados na organização interna das representações sociais.

Quadro 1 - Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
<ul style="list-style-type: none"> • Ligado à memória coletiva e à história do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a integração das experiências e das histórias individuais.
<ul style="list-style-type: none"> • Define a homogeneidade do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerância à heterogeneidade do grupo.
<ul style="list-style-type: none"> • Estável • Coerente • Rígido 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexível • Tolerância às contradições.
<ul style="list-style-type: none"> • Resistente às mudanças 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolutivo
<ul style="list-style-type: none"> • Pouco sensível ao contexto imediato 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensível ao contexto imediato
<ul style="list-style-type: none"> • Gera o significado da representação. • Determina sua organização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a adaptação à realidade concreta. • Permite a diferença do conteúdo.

Fonte: Abric (2000, p. 34)

Abric (2003, p. 51) declara que

A mudança da representação provoca uma modificação da atitude (aqui uma atitude positiva torna-se negativa). A modificação da atitude somente é obtida no caso em que o núcleo central é atacado. O ataque ao sistema periférico não provoca nenhuma mudança na atitude.

Ou seja, a transformação ocorre no sistema periférico, pois como já foi explicitado esse subsistema recebe os elementos novos e discordantes da representação, enquanto que o núcleo central permanece intacto devido à sua estabilidade e à resistência a modificação.

Nesse contexto de mudanças, Abric (2000) expõe que existem três tipos de processos de transformação da representação.

- Transformação resistente: em que há a presença de mecanismos de defesa, mesmo não sendo por um tempo prolongado, evitando o questionamento do núcleo central. Isso faz com que a transformação ocorra especificadamente no sistema periférico.
- Transformação progressiva da representação: em que os elementos novos que advêm das práticas novas não são completamente contraditórios com os elementos do núcleo central. Assim, as transformações podem, aos poucos, integrar-se ao núcleo central, ou seja, as modificações ocorrem de forma gradativa no sistema periférico até atingir o núcleo central, constituindo uma nova representação.
- Transformação bruta: as mudanças se dão diretamente no núcleo central, constituindo uma transformação direta e completa de toda a representação.

Nem toda representação tem um núcleo central, daí as denominações de representações autônomas e não-autônomas. Segundo Sá (2002, p. 68), “há representações que possuem um núcleo central e representações que não o possuem. Isto

se encontra nitidamente em desacordo com a formulação original da teoria de que toda representação está organizada em torno de um núcleo central”.

A representação social é autônoma quando tem uma organização interna, que é o núcleo central, ou seja, tem a formação de um sistema único. Quando se tem a formação de vários conjuntos de organizações, a partir de diversos temas exteriores, pode-se dizer que a representação social é não-autônoma. Conhecer o núcleo central é de fundamental importância para de fato identificar o objeto de representação.

Portanto, Abric, com sua abordagem estrutural, desenvolveu a Teoria do Núcleo Central, que apresenta a organização interna das representações sociais e suas transformações (SANTOS; ALMEIDA, 2005). Para ele, o estudo das representações sociais deve ir além da identificação dos conteúdos nelas presentes. Deve incluir o estudo de suas estruturas e organizações internas, a fim de identificar o núcleo central da representação, para se compreender efetivamente as práticas sociais, a influência social diante de determinado fenômeno também social.

Abric (2000) ainda aponta as quatro funções da representação social. São elas:

- função de saber: possibilita ao indivíduo a compreensão e a explicação da realidade, por meio de conhecimentos que serão construídos;
- função identitária: favorece o reconhecimento da identidade social e pessoal por meio das relações nos grupos que os protegem nos processos de socialização e que os diferenciam dos demais;
- função de orientação: direciona os comportamentos e as ações nas práticas sociais enquanto representação social e esclarece, a partir das normas/regras sociais, o que é aceitável ou não num ambiente social;
- função justificatória: explica e justifica as condutas dos atores sociais, suas tomadas de posição e comportamentos, diante de determinados objetos.

No contexto das representações sociais, também é importante considerar dois processos que contribuem para suas análises: ancoragem e objetivação, responsáveis pela formação das representações sociais, a fim de tornarem familiar o não familiar. Lane (2004, p. 76) assevera que, para Moscovici,

As Representações Sociais são modalidades de conhecimento particular que circulam no dia a dia e que têm como função a comunicação entre indivíduos, criando informações e nos familiarizando com o estranho de acordo com categorias de nossa cultura, por meio da ancoragem e da objetivação.

Entende-se por ancoragem a capacidade de tornar um objeto estranho em familiar, nomeando-o e classificando-o. Para Moscovici (2007, p. 61), a ancoragem

[...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada [...]. Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras.

Quando o indivíduo não consegue classificar o objeto estranho, isso reflete em uma postura de resistência. Para tal superação, é necessário que ele rotule e nomeie o objeto ameaçador, determine-o em uma categoria para poder representá-lo e comunicá-lo. Isso significa, para Moscovici (2007), representar o não-usual em um mundo familiar.

Ele acrescenta que, “pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes” (MOSCOVICI, 2007, p. 62).

Moscovici (2007) ainda lembra que classificar e nomear não significam apenas rotular, mas interpretar as características das pessoas ou dos objetos, compreender as intenções e os motivos que não se manifestam ou que estão subentendidos às suas práticas num contexto real, a fim de produzir opiniões.

Portanto, ancorar significa atribuir sentido ao objeto, dar valor a ele, pois, para Moscovici (2007, p. 66), “[...] ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador, para dotá-lo de uma genealogia e para incluí-lo em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo, de fato, na matriz de identidade de nossa cultura”.

Já a objetivação tem a função de tornar o abstrato em algo concreto, de tal forma que o sujeito consiga reproduzir um conceito em uma imagem ou em um núcleo figurativo (SANTOS; ALMEIDA, 2005). Para Sá (2002, p. 65), o núcleo figurativo é “uma estrutura imagética em que se articulam de forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto de representação que tenham sido selecionados pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais e normativos”.

Conforme Moscovici (2007, p. 71), a “objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então diante de nossos olhos, física e acessível”. Isso significa que toda representação produz um nível diferente da realidade, que é criado e mantido pela coletividade.

Santos e Almeida (2005) informam que o processo de objetivação decorre de três momentos.

- A seleção e a descontextualização: diante de determinado objeto, o indivíduo prioriza algumas informações, a partir do conhecimento prévio que ele tem.
- A formação de um núcleo figurativo: refere-se à elaboração de imagem ou modelo figurativo diante da modificação do conceito.
- A naturalização dos elementos: os elementos que foram elaborados num contexto social são reconhecidos como elementos da realidade do objeto.

A Teoria das Representações Sociais teve outros desdobramentos teóricos desenvolvidos por Jodelet e Doise⁴, que também foram discípulos de Moscovici, assim como Abric, citado anteriormente.

Jodelet (2001, p. 27), em sua abordagem culturalista e cognitivista, entende que a representação social é uma teoria que desenvolve uma visão geral do homem em relação com o seu mundo de objetos, “é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam”. Para ela, as representações são compreendidas a partir da análise dos processos e dos produtos, em que os indivíduos e os grupos criam, organizam e interpretam seu mundo e sua vida, consentindo uma relação integradora dos contextos sociais e culturais com a história. Jodelet assinala a necessidade de apropriar-se dos discursos dos indivíduos e dos grupos sobre a representação de um objeto. Isso significa atentar-se aos comportamentos e às práticas sociais nos quais são expressas as representações, examinar os documentos e os registros, as interpretações que ajudam na manutenção e na transformação das representações (SANTOS; ALMEIDA, 2005).

Já Doise (2001), com a sua abordagem societal, enfatizou os processos intraindividuais, interindividuais e situacionais, a fim de compreender as relações dos indivíduos em sociedade, considerando as diferentes posições que eles ocupam, seus valores e suas crenças. Almeida (2005a, p. 130) relata que “Doise entende as Representações Sociais como princípios geradores de tomadas de posição ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais”. Ela, juntamente com seus colaboradores, propõe o estudo das representações sociais por meio de análises das regulações dos metassistemas das relações sociais simbólicas associadas aos sistemas cognitivos individuais.

⁴ Denise Jodelet apresentou a Teoria das Representações Sociais com um enfoque histórico e culturalista para a compreensão do simbólico, enquanto que Willen Doise estudou as representações em uma visão mais sociológica, dando ênfase à inserção social dos sujeitos como fonte de variação dessas representações (SANTOS; ALMEIDA, 2005).

Doise (2001) insere ainda em seus estudos uma abordagem tridimensional para identificar o campo comum das representações sociais, os princípios organizadores das variações individuais e a ancoragem das diferenças individuais. Faz tudo isso para identificar as regulações sociais, os funcionamentos cognitivos e os contextos específicos em que as representações sociais ocorrem.

Santos (2005c, p. 35) destaca que

Não basta descrever os conteúdos obtidos, é fundamental que se compreenda o processo de construção de tais conteúdos, isto é, as bases sobre as quais os grupos vão construindo os sentidos acerca dos diferentes objetos sociais. A pesquisa em representação social exige que o pesquisador compreenda o processo de construção do conhecimento do senso comum, em outras palavras, é necessário analisar os processos de objetivação e ancoragem subjacentes às representações sociais. Isso abre, por consequência, um enorme leque de possibilidades metodológicas no estudo desse fenômeno.

Portanto, pode-se dizer que estudar o fenômeno das representações sociais é algo complexo, dinâmico que requer conhecimento dos contextos em que os atores sociais estão inseridos, como o contexto histórico, cultural e social, a fim de compreender a natureza do que se denomina de senso comum.

Para realizar esta investigação científica, o campo escolhido para compreender a teoria descrita e sua importância na vida nos indivíduos inseridos num contexto sócio-histórico-cultural foi uma instituição educacional de Ensino Superior que trabalha com a modalidade de Educação a Distância. Assim, há necessidade de contextualizar a importância das representações sociais e sua influência na educação, conforme apresentado a seguir.

1.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

Discussões no âmbito educacional ocorrem desde o surgimento das escolas que se originaram a partir de uma necessidade social, em busca de uma transformação coletiva e individual. A educação é considerada como um “alicerce da formação dos cidadãos” (SANTOS; ANDRADE, 2003, p. 37).

Diante dos desafios atuais, muito se discute sobre o papel da escola, das instituições de Ensino Superior na vida e na formação do ser humano. Estudar as representações sociais na área educacional é de fundamental importância, visto que elas “trazem indicações potenciais para as intervenções educativas” (COSTA; GOMEZ, 1999, p. 161). Esses

estudos podem contribuir para as práticas didáticas, pedagógicas e sociais, a relação professor-aluno, o processo ensino e aprendizagem que, se positiva, favorece a construção de uma aprendizagem reflexiva/significativa, mas, se for negativa, provoca fracassos, dificuldades de aprendizagem, bloqueios na formação dos indivíduos.

Para Gilly (2001, p. 321), o interesse em investigar as representações sociais, suas noções teóricas para a compreensão dos acontecimentos na Educação, “consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Tal estudo possibilita o entendimento da ação dos fatores sociais sobre o processo educativo e suas influências em seus resultados, permitindo a compreensão de como as pessoas se organizam e agem no seu ambiente educacional (CARVALHO, 2003). Portanto, as instituições educacionais tornaram-se um campo favorável para o estudo das influências das representações sociais, sobre a prática que se realiza nos seus espaços. Gilly (2001, p. 322) salienta que,

Além de seu interesse para a Educação, os trabalhos na área educacional contribuem para o estudo de questões gerais relativas à construção e as funções das representações sociais. [...] o sistema escolar sempre sofreu, em maior ou menor grau, as marcas originárias de grupos sociais que ocupam posições diferentes em relação a ele: discurso dos políticos e dos administradores, discurso dos agentes institucionais dos diferentes níveis da hierarquia, dos discursos dos usuários. [...] a área educacional aparece como um campo privilegiado para observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

Se a escola surgiu a partir de uma necessidade social, conforme apontado anteriormente, ela então tem a sua função social precípua de ensinar. Essa prática social é marcada por histórias de vida das pessoas que lá se encontram, valores e motivações que estão penetrados na relação ensinar e aprender entre sujeitos e objetos de conhecimento (CARVALHO, 2003). No cenário contemporâneo, a escola passa a ter três funções que se complementam: socializadora, instrutiva e educativa.

A função socializadora permite a adaptação dos indivíduos ao convívio social. Essa função deve contribuir para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo diante das mudanças de valores e atitudes da sociedade capitalista, de forma que o indivíduo possa aplicá-la no seu contexto real extrapolando os espaços da escola. A função instrutiva tem relação com a formação intelectual do aluno mediante o processo ensino e aprendizagem adotado pela instituição educacional, despertando-o para uma curiosidade científica e cultural que vem sendo produzida ao longo dos anos, a partir da experiência humana. A função educativa só se concretiza se a instituição de ensino contribuir de forma integral na

formação intelectual, cultural e social na vida dos alunos, de forma que eles consigam construir e reconstruir de forma reflexiva seu pensamento crítico e sua atuação consciente na sociedade. Essa função vai além de uma aprendizagem de conteúdo para que o indivíduo consiga fazer um concurso, uma avaliação que requer determinados conhecimentos (SANTOS; ALMEIDA, 2005).

O indivíduo constrói suas representações sociais a partir da sua relação com o mundo intelectual e com o mundo social e que se refletem nas suas práticas sociais. Dessa forma, considerar a conjuntura educacional no qual o indivíduo se encontra é de fundamental importância para interpretar as representações sociais que correspondem às teorias sobre os objetos cotidianos do indivíduo que justificam o seu comportamento e sua relação com esses objetos diante de seu contexto social.

Almeida (2005c, p. 194-195) afirma que

A prática pedagógica de fato é uma atividade que pode influir nas representações sociais do educando, reforçando ou transformando a visão que os indivíduos têm de si mesmo e do mundo em que vivem. [...] É necessário, portanto, a promoção de uma formação de professores e uma prática docente que se volte criticamente para a questão do habitus e das representações sociais do educador, e, por conseguinte, para o problema da construção identitária dos educandos, de modo a possibilitar que os/as educandos/as escolham criticamente o seu lugar social e histórico na sociedade em que vivem.

Campos e Loureiro (2003, p. 114) informam que

Tanto os professores quanto os alunos são sujeitos sociais, cujas relações com o conhecimento e sua transmissão estão medidas pela importância deles para os processos concretos de vida tanto de uns quanto de outros, no interior dos grupos sociais em que concretamente produzem suas vidas.

A preocupação em analisar as representações sociais dos professores e dos alunos diante do ensino e da aprendizagem não se deu pelo simples fato de se pensar em uma ascensão social do professor ou do aluno a partir de uma aprendizagem mecânica. Mas, para entender a importância da relação ensino e aprendizagem e o seu significado em processos concretos de vida dos grupos sociais, aqui em questão.

Esse conhecimento é essencial para a reformulação das práticas educativas, para desmistificar paradigmas com relação à EaD, visto que os professores, assim como os alunos, poderão compreender as relações entre suas representações e sua prática social, do aqui e agora, do obscuro, do alheio, do inédito, do ignorado, com o propósito de tornar o não-familiar em algo familiar, finalidade principal da Teoria das Representações Sociais.

Por isso, Cerqueira (2007, p. 16) afirma que “o estudo das representações voltado para a área educacional abre oportunidades de maior compreensão sobre a relação professor-aluno, contribuindo para reflexão dos sistemas simbólicos que interferem na interação escolar”.

Essa compreensão deve partir de uma proposta da multidimensionalidade, considerando não só a dimensão técnica, mas a humana, a político-social, que envolve todo o universo dos personagens do contexto educacional. Dessa forma, privilegiar no estudo investigativo o “como fazer” didático e o “como fazer” o ensino e a aprendizagem, contemplando a afetividade, os valores, a empatia, assim como todas as atitudes, que possibilitem uma relação positiva na prática do ensino, é de fundamental importância (RANGEL; TEVE, 1999).

Rangel (1999, p. 61) evidencia que

A relação teoria-prática é relevante ao alcance da multidimensionalidade do processo ensino e aprendizagem, considerando-se que as referências teóricas são necessárias à consciência do significado das ações. É também nesse sentido que se pode pensar em mudanças (pela reflexão) de representações e da sua consequência na produção de comportamentos, no interesse de alcançar (e explicitar nas ações) a visão da multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem.

O estudo das Teorias das Representações Sociais no âmbito educacional envolve muitas discussões e temáticas, uma vez que essas representações possibilitam a compreensão dos fatores sociais, psicológicos e cognitivos que influenciam a formação de conceitos e significados com relação ao ensino e à aprendizagem adotados pela instituição de ensino, seja ela na modalidade presencial ou a distância.

Partindo desse pressuposto, acredita-se que investigações científicas sobre representações sociais, tendo como foco o professor e aluno, que são os principais personagens sociais da EaD, pode colaborar para uma intervenção educativa a partir de reflexões sobre o ensino oferecido à sociedade. Segundo Costa e Gomez (1999, p. 175), “rever a escola é rever práticas, ideias, imagens, conceitos, é reconhecer quando as representações interferem em processos de mudança na direção de um novo rumo para a vida social, que clama por liberdade, justiça, solidariedade e amor”. Esse é o caminho para uma educação emancipatória, deixando de ser uma utopia e vindo a ser uma realidade social.

Dessa forma, é de grande importância conhecer o que vem a ser Educação a Distância como uma proposta educativa e seus caminhos históricos, para compreender melhor as representações sociais que os personagens desse contexto têm em relação ao

ensino e à aprendizagem oferecidos por instituições de Ensino Superior que trabalham com a modalidade a distância. Esse assunto será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ora, os meios de comunicação, os instrumentos tecnológicos – como, por exemplo, a máquina de ensinar – são criaturas nossas, são invenções do ser humano, através do progresso científico, da história da ciência. O risco aí seria o de promovê-los, então, a quase fazedores de nós mesmos.

(Paulo Freire)

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TRILHAS E CAMINHOS HISTÓRICOS

A Educação a Distância vem sendo motivo de muitas discussões. Diversos autores e pesquisadores procuram definir o termo, os papéis, as funções, as práticas didático-pedagógicas, o modelo em si, na tentativa de se compreenderem melhor as propostas das instituições que trabalham com tal modalidade.

Segundo Belloni (2008), grandes mudanças sociais e políticas já ocorreram, em especial no Brasil, com relação ao campo da educação, modificando significativamente a situação da EaD, inclusive, as representações dos discentes e docentes que estão inseridos nessa modalidade. Há mais ou menos uns dez anos a EaD era vista, segundo ela,

Como uma solução paliativa, rejeitada pela maioria dos professores das grandes universidades públicas e denunciada por movimentos de estudantes e professores como um concessão à oferta de ensino de baixa qualidade, a educação a distância aparece agora como caminho incontornável não apenas para a ampliação rápida do acesso ao Ensino Superior, mas também, e eu gostaria de dizer *principalmente*, como uma nova solução de melhoria da qualidade desse ensino, no sentido de adequá-lo às exigências e características do século XXI (BELLONI, 2008, Prefácio).

Precisa-se compreender o conceito de EaD e sua história, para então, entender a proposta do processo ensino e aprendizagem oferecido pelas instituições que trabalham e acreditam na modalidade. Quando se pensa em EaD, a primeira ideia que surge e que é básica é: “alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 1). Se os alunos e os professores em EaD estão em locais diferentes, a interação entre eles ocorre mediada por algum tipo de tecnologia, o que exige mais tempo do professor, planejamento e recursos financeiros. E, para o aluno, é necessário aptidão específica e habilidades de comunicação diferenciada.

Wenzel (1991, p.10) menciona que

O termo educação a distância tem sido objeto de várias interpretações. Pode-se de uma maneira geral defini-la como um tipo de educação não-formal que se realiza através dos mais variados instrumentos de aprendizagem: material impresso (módulos instrucionais e outros), rádio, televisão, telephone e outros recursos tecnológicos de mais difícil aquisição nas nações em desenvolvimento.

Segundo Belloni (2008, p. 35), a partir de uma abordagem francesa, a EaD é compreendida

[...] como uma modalidade importante dos sistemas de formação, da mesma forma que o uso intensivo e inovador das tecnologias de informação e comunicação e a disponibilização de recursos educacionais (mediatecas⁵, centros de recursos técnicos, monitorias e tutorias⁶) de forma ampla e democrática.

Para a autora, a definição de EaD deve estar vinculada a alguns elementos fundamentais para a compreensão dessa modalidade no contexto das sociedades contemporâneas, como: a definição do público-alvo, por ser uma metodologia voltada mais para aprendentes adultos⁷, capazes de desenvolver autonomia e autodireção na escolha e na organização de seus estudos, com a utilização de materiais (sejam eles impressos, audiovisuais, entre outros) e equipamentos adequados (computador, televisão, vídeo etc.) de acordo com o modelo operacional e estratégias de ensino, vinculados ao conceito de interatividade⁸ e de produção de materiais, que darão apoio aos alunos, por meio dos recursos tecnológicos da Educação.

Desse modo, o perfil dos alunos em EaD é caracterizado pela presença de alunos adultos, em sua maioria, que já têm experiência de trabalho e que estão procurando um aperfeiçoamento profissional e têm outras preocupações extracurriculares, como estabilidade no emprego e responsabilidades familiares. Esses alunos trazem uma experiência de vida, de mundo, com relação a eles mesmos e dos outros que fazem parte do seu convívio. Conforme Moore e Kearsley (2008), muitos alunos se matriculam num

⁵ Espaço virtual informativo e educativo, em que o usuário pode encontrar livros virtuais, artigos com diversos temas, vídeos, imagens que possam contribuir no processo de formação acadêmica.

⁶ É um trabalho de orientação, que vai além do papel de tirar dúvidas sobre os conteúdos das disciplinas. Essa função é desenvolvida por um professor-tutor, que busca promover, mediar as interações dialógicas entre professor-aluno, alunos-alunos, professor-alunos por meio dos recursos tecnológicos adotados pela instituição de ensino.

⁷ A EaD a cada dia assume funções de fundamental importância, de forma especial no Ensino Superior, formação continuada, direcionada a uma população adulta diante da implementação acelerada da tecnologia do conhecimento (BELLONI, 2008).

⁸ “Fenômeno elementar das relações humanas, entre as quais estão as relações educacionais [...]. A interação em EaD não ocorre entre o aluno e o conteúdo, mas entre alunos, entre aluno e professor, entre alunos e o professor, entre alunos e a instituição de ensino e ainda entre todos os elementos que compõem o universo do indivíduo inscrito como aluno” (GONZALEZ, 2005, p. 19).

curso em EaD por quererem recompensar uma educação de nível médio negligenciada, ou por buscarem aprimoramento de seus conhecimentos que é necessário para continuarem inseridos no mercado de trabalho ou para encontrarem um novo emprego que lhes dê melhores condições de vida.

Gonzalez (2005, p. 33) define a EaD como “uma estratégia desenvolvida por sistemas educativos para oferecer Educação a setores ou grupos da população, que por razões diversas, têm dificuldade de acesso a serviços educativos regulares”. Acrescenta que,

Na EaD,

- professor e aluno estão separados no espaço e/ou no tempo;
- o controle do aprendizado é realizado mais intensivamente pelo instrutor distante;
- a comunicação entre alunos e professores é mediada por documentos impressos ou alguma forma de tecnologia (GONZALEZ, 2005, p. 33).

Professor e aluno separados geograficamente não devem representar isolamento. A terminologia “distância” não significa que a EaD acontece de forma isolada, pelo contrário ela deve estar contextualizada com a político-pedagógica da Educação, como também com o contexto sócio-histórico-social em que se realize. Lobo Neto (1991, p. 121) aconselha que essa expressão deve ser compreendida em relação “à interação entre a fonte do estímulo educativo e o destinatário do estímulo educativo”. O professor, embora ausente fisicamente, deve estar presente por meio de um canal de comunicação para desenvolver o papel de facilitador no processo acadêmico.

Assim, a EaD é considerada uma proposta alternativa do processo ensino e aprendizagem, por meio de um novo modelo de comunicação que fundamenta e instrumentaliza a estratégia didática, buscando levar o ensino a todos os cidadãos.

Essa modalidade não surgiu nos cenários atuais, apesar de ser considerada por muitos como recente. Segundo Sartori e Roesler (2005), desde o século XVIII, existem registros de cursos por correspondência identificados em anúncios de jornal, cursos de taquigrafia por meio de materiais impressos. Mas somente em meados do século XIX que a EaD institucionalizou-se, desenvolvendo sua história no contexto da educação, quando algumas universidades passaram a oferecer cursos por meio de correspondência. Para os autores, “a criação da Divisão do Ensino por Correspondência da Universidade de Chicago, no ano de 1894, em Oxford, foi um grande marco da institucionalização da EaD” (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 25).

Tal institucionalização ocorreu em decorrência do desenvolvimento dos meios de transporte, da criação da locomotiva e do incremento dos serviços de correio, da invenção

do selo postal. Portanto, verifica-se que, inicialmente, o processo pedagógico em EaD fazia uso apenas do material impresso por meio de correspondências, o que caracterizou a primeira geração da EaD.

No século XX, surgiram os programas de rádios educativos e televisivos, como os programas Teleducação/Telecurso que caracterizaram a segunda geração. Esses recursos midiáticos somados ao material impresso promoveram, na época, “mediação pedagógica” (PEREIRA, 2003, p. 209). No Brasil, em 1934, foi criada a Rádio – Escola Municipal no Rio, em que, segundo Gonzalez (2005, p. 33), “os alunos tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aula. Utilizava-se também a correspondência para estabelecer contato com os alunos”. Com a colaboração do Senac, Sesc e emissoras associadas, em 1947, foi criada a Nova Universidade do Ar. Outro marco importante para o avanço da EaD foi a criação do programa de Educação Supletiva a Distância para o 1º e 2º graus, na década de 1970, pela Fundação Roberto Marinho.

Essa geração foi marcada também pelo modelo industrial dominante na época, caracterizado pela centralização no planejamento, nos materiais, na separação do trabalho e pela produção em massa. Nessa época, a EaD era como uma forma de estudo autoinstrucional para a era industrial e tecnológica. Belloni (2008, p. 10) declara que “o ensinar a distância é também um processo industrial de trabalho, cuja estrutura é determinada pelos princípios do modelo industrial fordista, prevalecendo no Ocidente desde o fim da 2ª Guerra Mundial, quando se estendeu para todo o planeta”. Essas duas gerações não propiciavam um processo de interação entre materiais impressos, audiovisuais, tutoria, professor e aluno.

A partir dos anos 1990, esse contexto fordista começa a se disseminar e entram em cena as teorias da pós-modernidade e de modelos pós-fordistas de organização industrial. Isso implica redefinições e novas estratégias para a EaD, surgindo o neofordismo, com características semelhantes ao fordismo, porém mais flexível e com pequeno comprometimento do trabalhador. Logo aparece o pós-fordismo como modelo do “capitalismo do futuro, por ser “mais justo e democrático” e propõe também inovações [...] na alta inovação do produto e alta variabilidade do processo de produção, mas vai além do neofordismo e investe na responsabilização do trabalho” (BELLONI, 2008, p. 12).

A terceira geração ficou conhecida como pós-industrial, porém com alguns avanços. Ela evidencia uma transição de paradigmas a partir de suas inovações, com uma proposta de EaD com ambiente interativo, que compõe os cenários dos dias de hoje, “com uma linguagem multimídia baseada em conexões hipertextuais”, que contribui no processo de aprendizagem” (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 27). Essa geração é caracterizada pela

utilização de multimídia da televisão, texto, áudio, computador e internet, por integração de redes e estações multimídia, com a perspectiva de melhorar o processo de interação e flexibilização maior com potencial didático.

Peters (2006, p. 32) menciona que o especialista canadense em Educação a Distância Dr. Randy Garrison diferencia as três gerações do ensino a distância, enfatizando que a primeira geração, mesmo com características tradicionais, “não é suplantada pela segunda e terceira gerações, mas que continua agindo ao lado delas ou em conexão com elas”.

Existe certa divergência entre alguns autores em relação à evolução das gerações em EaD. Para Moore e Kearsley (2008), a história da EaD é marcada pela existência de cinco gerações. A quarta geração é marcada pelo surgimento das teleconferências. Essa geração aproximava-se mais da visão tradicional da Educação, por isso atraiu mais educadores, pois permitia uma interação com os alunos em tempo real e em localidades diferentes. Já a quinta geração é mais recente e envolve ensino e aprendizagem baseados em tecnologia da Internet que se desenvolve por meio de método construtivista de aprendizado e busca estabelecer uma convergência midiática entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação.

Belloni (2008) informa que a EaD nos cenários atuais ainda tem traços dos modelos capitalistas, o que caracteriza a necessidade de redefinir o seu campo, a fim de escapar dos modelos economicistas. Diante do exposto, o que se percebe é que atualmente buscam-se novos formatos para a EaD e novas alternativas didático-pedagógicas que possam minimizar as distâncias entre alunos e professores, assegurando a apropriação e a produção de informação e de conhecimento de ambas as partes, com a utilização de uma linguagem digital, amparada por recursos tecnológicos.

Sartori e Roesler (2005, p. 25) afirmam que

A EaD ampliou os seus espaços de atuação no cenário mundial por apresentar características diferenciadas da modalidade convencional de estudos, as quais são evidenciadas por contribuir para a democratização do acesso ao conhecimento, diversificar a gestão de aprendizagem e ampliar espaços educacionais. Com essa modalidade é possível eliminar fronteiras, proporcionando acesso aos conteúdos escolares e promovendo a formação continuada de profissionais para atuar em uma sociedade em permanente mudança, além de integrar aspectos culturais, educacionais e de cidadania.

Devido à expansão da EaD, foram criadas leis que regulam sua política, inclusive no Brasil. A EaD foi oficializada, em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

- LDB⁹, que assegura aos usuários a sua validade enquanto modalidade de ensino e dá autonomia para instituições tanto públicas quanto privadas depois de credenciadas, ofertarem cursos a distância.

Segundo o Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, a EaD, a partir de sua oficialização, torna-se

Uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

O que diferencia as instituições que atuam em EaD são os modelos que cada uma delas adota, o tipo de curso que cada uma oferece (cursos de atualização, aperfeiçoamento, graduação ou especialização) e os recursos de um ambiente em EaD (ferramentas de coordenação, comunicação, produção dos alunos e/ou administração). Segundo Gonzalez (2005), é importante ter uma visão geral de gestão, estrutura e funcionamento dos cursos, mesmo que de forma básica, devido às diversidades, para compreender os elementos que integram um sistema educacional de EaD, bem como para entender o processo ensino e aprendizagem nessa modalidade, que será exposto ainda neste trabalho.

Os personagens na instituição educacional de EaD geralmente são: coordenador de aprendizagem (professor), professor-tutor (webtutor) e orientador de ambiente. O coordenador de aprendizagem é o professor que domina os conteúdos da disciplina e coordena o processo de aprendizagem dos estudantes por meios virtuais. O professor-tutor media o desenvolvimento da disciplina e a participação dos estudantes no ambiente virtual, trabalha juntamente com o coordenador de aprendizagem e avalia os alunos sob sua tutela. Já o orientador de ambiente é aquele especialista em computação que orienta o aluno a utilizar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do curso.

Com relação aos recursos de um ambiente em EaD, comumente têm-se as ferramentas de coordenação que são aquelas que dão subsídios ao professor para organizar a dinâmica do curso, para informar ao aluno sobre os procedimentos do curso, a duração, os objetivos, a avaliação. Nesse mesmo ambiente, é comum encontrar as ferramentas de comunicação que englobam os fóruns de discussão, *chats*, correios. Existem, ainda, as ferramentas de produção, que são os espaços virtuais para publicação e organização dos trabalhos dos alunos, e as ferramentas de administração, que

⁹ Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, pelo decreto n. 2429, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2008.

correspondem às que dão apoio aos gestores da instituição que lidam com a parte administrativa do curso (GONZALEZ, 2005).

Os espaços que promovem a interatividade entre os atores da EaD são fundamentais e o que se observa atualmente, conforme Sartori e Roesler (2005, p. 28-29), é que,

[...] em programas de educação superior a distância, instituições têm apresentado propostas de ensino pautadas na interatividade, criando espaços que permitem a participação, a colaboração e a coautoria, ou seja, que permitem a intervenção dos agentes envolvidos em um processo coletivo de construção de conhecimento. Um dos espaços em que a interatividade foi potencializada é conhecido como Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA -, ou Sistema de Gerenciamento de EaD – SGEAD -, pois utiliza dispositivos de comunicação que permitem possibilidades interventoras na construção do conhecimento de forma coletiva e oferecem variadas formas de atendimento aos estudos.

A participação dos agentes é que torna o ensino em EaD uma proposta educativa de qualidade. Peters (2006) faz alguns apontamentos a partir da teoria desenvolvida pelo Dr. Randy Garrison, que destacou duas características fundamentais da EaD de qualidade. São elas: a facilidade de acesso e a eficácia dos processos interativos de ensino e aprendizagem.

Peters (2006, p. 34) comenta que,

Na prática, se observa, com efeito: quanto maior a acessibilidade ao material impresso, de rádio e de televisão, proporcionada, por exemplo, pelo emprego dos meios de massa, tanto maior o número de estudantes e tanto mais esporádica e escassa a interação direta e indireta entre docentes e discentes. Essa situação, constatável em grandes universidades a distância, é criticada por muitos especialistas da educação a distância. Pois eles são de opinião de que não bastaria proporcionar aos estudantes apenas um estudo próprio isolado com a ajuda de materiais didaticamente elaborados. Pelo contrário, dever-se-ia possibilitar-lhes, em primeiro lugar, o diálogo com os docentes e outros estudantes, porque nisso consistiria o verdadeiro fundamento do ensino científico. Pois vale a regra básica: quanto maior a acessibilidade, tanto mais pobre qualitativamente o estudo.

Para ele, existem divergências político-educacionais e didático-pedagógicas na EaD, pois o certo seria um equilíbrio entre a acessibilidade e o tipo de qualidade dos diálogos possíveis no processo, a fim de se promover uma formação de qualidade, adaptada às necessidades dos indivíduos, assim como da sociedade, levando em consideração o contexto social dos acadêmicos, seu perfil, sua profissão, entre outros aspectos.

A EaD tem a possibilidade de proporcionar aos alunos uma comunicação interdisciplinar bem mais ampla, com linguagem digital mediada, em que se cria e recria, por

meio de interação, trocas de experiências, visando a garantir a aprendizagem, a partir de um processo ensino e aprendizagem que motive os alunos e fortaleça a socialização acadêmica. A partir dessa reflexão, é importante se ater, de forma mais específica, ao processo ensino e aprendizagem em EaD, conforme descrito a seguir.

2.1.1 Processo ensino e aprendizagem em EaD

Para Kenski (2003), a escola é um espaço permanente de criatividade e sua atuação depende fundamentalmente de seus atores com suas múltiplas linguagens. A autora afirma que as possibilidades de encontro e de trocas no ambiente escolar, que têm sua origem na utilização das linguagens digitais, extrapolam os limites das salas de aula, produzem intercâmbios múltiplos com o universo cibernético que influenciam diretamente no processo ensino e aprendizagem do aluno, como no caso da Educação a Distância.

Mas, diante da realidade atual, será que é possível se obter um processo ensino e aprendizagem em EaD que atenda tanto às propostas, à missão da Instituição quanto à superação das necessidades sociais, cognitivas e afetivas do acadêmico?

O que se observa atualmente é que diversos autores e pesquisadores têm buscado alternativas que respondam a esse questionamento de forma positiva, a partir das teorias, das compreensões, das visões e dos conhecimentos específicos, considerando a importância de um processo ensino e aprendizagem vinculado a um modelo didático que proporcione, segundo Peters (2006, p. 43), um estudo

[...] *autônomo, autodirigido*, no qual os próprios estudantes decidem sobre o uso das ofertas didáticas feitas por diferentes meios e aproveitam o considerável espaço livre concedido para isso com base em estratégias próprias – desde o intensivo contato social num pequeno grupo de tutoria até o estudo autodirigido num ambiente didático digital e a troca de ideias via *computer mediated communication*¹⁰ com outros estudantes através da rede eletrônica (grifo do autor).

Para que essa autonomia seja uma realidade no processo ensino e aprendizagem em EaD, é preciso que as instituições de ensino que trabalham nessa modalidade preocupem-se em identificar nos processos de aprendizagem quem são os alunos que ali estão. Segundo Belloni (2008), o que se percebe é que muitas instituições dão atenção excessiva nos processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, metodologia, elaboração de materiais, entre outros) e quase nada, ou o que é pior, nenhuma consideração aos processos de aprendizagem (características e necessidades dos alunos,

¹⁰ Comunicação mediada pelo computador.

sua condições socioeconômicas, culturais, os níveis de motivação), o que interfere e muito na formação das pessoas envolvidas na modalidade EaD.

A autora acrescenta que

Um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante será então fundamental como princípio orientador de ações de EaD. Isto significa não apenas conhecer o melhor possível suas características socioculturais, seus conhecimentos e experiências, e suas demandas e expectativas, como integrá-las realmente na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, de modo a criar através deles as condições de autoaprendizagem (BELLONI, 2008, p. 31).

Para que ocorra a autoaprendizagem, é preciso considerar que na relação de ensinar e aprender, se tem os principais atores, segundo Belloni (2008, p. 7), “no teatro da educação do futuro: o **professor coletivo** e o **estudante autônomo**”. O **professor coletivo** é o mediador no processo ensino e aprendizagem. Ele torna-se parceiro dos alunos nas atividades acadêmicas em busca de inovação pedagógica. Ele é formador, com o papel de orientar o estudo dos seus alunos e sua aprendizagem, que vai além da explicação de um mero conteúdo. Ele se atualiza, pesquisa, torna-se um tecnólogo educacional, em busca de uma qualidade na educação por meio de integração das equipes pedagógicas e técnicas.

Segundo Moore e Kearsley (2008), trabalhar com EaD é um desafio para a grande maioria dos docentes, por terem de conduzir um processo ensino e aprendizagem com uma intermediação de diversas tecnologias para estabelecer um bom nível de comunicação com seus alunos. Por exemplo, ao ministrar uma aula, o professor deve

[...] aprender como aparecer perante uma câmera; em frente a um microfone de rádio, ou audioconferência, a controlar (mais variar) seu ritmo e tom de voz; por correspondência ou on-line, interpretar o que o aluno escreve e ser capaz de responder por escrito de um modo instrutivo – sem estender em excesso o tempo dedicado a cada aluno!” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 148).

Além disso, deve ter empatia e habilidades para entender as necessidades e as personalidades de seus alunos, mesmo que essas informações sejam obtidas pelos recursos tecnológicos. Deve ser capaz de lidar com suas emoções e com as dos alunos e identificar formas de proporcionar apoio motivacional a todos eles tornando-os mais independentes possível. Então, em EaD, o mais importante para o professor, com relação a essa formação, não é apenas dominar o conteúdo, mas perceber que o sistema é que ensina e que trabalhar em equipe é fundamental para que as atividades acadêmicas

venham a fluir sem problemas, tornando possível o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

O **estudante autônomo** é ativo e responsável pelo seu processo ensino e aprendizagem, tornando-se um indivíduo capaz de autodirigir e autorregular o seu processo de aquisição de conhecimento (BELLONI, 2008). Essa é uma característica fundamental para que o aluno tenha sucesso no processo ensino e aprendizagem em EaD. O aluno autônomo tem a capacidade de desenvolver um plano de aprendizado pessoal, de encontrar meios para administrar seu tempo de estudo e de tomar algumas decisões sozinho (MOORE; KEARSLEY, 2008). Mas nem sempre, os alunos são totalmente autônomos ou estão prontos para se tornarem autônomos. Daí a necessidade de o professor, com o seu papel de mediador, ajudar os alunos desenvolverem a autonomia, por meio de uma estrutura adequada na construção dos materiais que serão disponibilizados a eles e promoção de diálogos numa proporção apropriada e de qualidade.

Belloni (2008) declara que, no cenário atual da EaD, ainda o que se vê foge dos conceitos citados anteriormente, distante desse ideal. Estudos realizados anteriormente com alunos de EaD evidenciam que muitos deles têm uma postura passiva no processo e apenas memorizam o conteúdo. A postura passiva dos alunos os distancia do processo de construção e reconstrução de novos saberes de forma autônoma. Eles geralmente não compreendem que precisam assumir uma responsabilidade pelo seu aprendizado, apenas reproduzem aquilo que assimilam momentaneamente nas avaliações. Moore e Kearsley (2008) destacam que, em EaD, há necessidade de participação do aluno no processo.

Para isso, segundo Freire (1987), é necessário romper com a forma depositária de transmissão, transferência de valores e conhecimentos, seja no ensino presencial ou a distância. A relação existente entre professor e aluno pode não ser de um sujeito narrador, detentor do saber absoluto e pacientes ouvintes, mas de um diálogo que provoque reflexões, atue no agir e no pensar dos indivíduos. De acordo com Freire (1996, p. 25) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades de produção ou a sua construção”. O autor ressalta ainda a importância de contextualização dos temas do cotidiano e dos valores dos alunos. Freire (1983, p. 75) assevera que

[...] somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes, nem a estes impostos.

Diante desse contexto, percebe-se a necessidade de uma educação emancipadora. Fiorentini e Moraes (2003, p.121) afirmam que

[...] a superação da opressão é possível e a interatividade e a potencialidade em EaD seriam dados por relações sociais dialógicas entre os professores, os sujeitos-aprendizes e o mundo mediante o uso livre e libertador da palavra, caracterizada pelo amor, pela reflexão e pela ação.

Tal fato reflete na necessidade de uma revolução no plano educacional, como cita Kenski (2003), pois a preocupação não reside apenas na transmissão de saberes ou na construção de conhecimentos na interioridade dos alunos, mas na aprendizagem e na pragmática da utilização e do consumo imediato das formas de acesso a dados e informações dispostos em terminais e redes digitais.

Essa aprendizagem pode ser partilhada com um universo cibernético que fortalece o diálogo e a troca de comunicação, podendo ser desenvolvido nas equipes de trabalho (professores, alunos) uma verdadeira obra de arte do conhecimento. Isso agregaria sabedoria a todos que estão inseridos no processo, uma nova cultura educacional que requer interesse e dedicação.

É preciso uma prática no processo ensino e aprendizagem ancorada “pela integração de diálogos didáticos, de programas de estudo estruturados e atividades do estudo autônomo” (PETERS, 2006, p. 72). Esse diálogo não deve ser a transcrição escrita de conteúdos, mas uma interação linguística entre os alunos e os professores, alunos e alunos..., que promova a construção participativa entre os atores sociais da EaD de forma positiva. Isso é mais bem compreendido quando se percebe que a dialogicidade deve suceder por meio de uma comunicação mediada, que constitui a essência do processo de aprendizagem seja em EaD ou na modalidade convencional. Esse tipo de comunicação, se bem aplicado, estabelece mediações entre conteúdos e os alunos e relações educativas entre professores e alunos.

Para Pereira (2003, p. 200), esse tipo de comunicação torna-se

[...] condição básica para a ação educativa, seja qual for a modalidade segundo a qual ela se desenvolva [...] na Educação a Distância, em função da não-contiguidade, a mediação pedagógica realiza-se por meio da mídia. Essa é uma característica intrínseca à Educação a Distância.

Essa mudança é possível a partir do momento em que a comunicação se desenvolva num tráfego de mão dupla: do professor ao aluno, sustentada pelos recursos tecnológicos e pela qualidade da comunicação, que é algo a ser construído na relação ensino e aprendizagem (PEREIRA, 2003). Para isso, os alunos devem desenvolver uma postura de

respeito, ética, compromisso, parceria, autenticidade, o que reflete também em autoestudo. Para desenvolverem a aprendizagem autônoma, os professores precisam promover condições fundamentais para o ensino acadêmico por meio do pensar produtivo, da comunicação do saber, da interação social. Para uma estruturação adequada de programas de estudo, é preciso planejar, construir, experimentar, avaliar de forma cuidadosa as etapas e as estratégias de ensino e aprendizagem, com o propósito de facilitar a construção de conhecimentos, por meio da participação dos acadêmicos no processo científico.

A autonomia que reflete em um estudo autônomo e estudantes autônomos requer uma multidimensionalidade de pensamento tornando-se sujeito de sua própria educação. Isso pressupõe alunos que são participantes metacognitivo¹¹, motivacional e ativo no seu próprio processo de aprendizagem (PETERS, 2006).

Nesse contexto, docentes e discentes devem reavaliar suas posturas e práticas didático-pedagógicas no processo ensino e aprendizagem. Peters (2006, p. 166-167) expõe que,

Para encaminhamento de um estudo autônomo, portanto, deve-se esperar dos docentes um comportamento que, em termos gerais, está em contradição com o comportamento tradicional nas escolas superiores. Sobretudo é preciso que interpretem de modo novo e diferente seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Melhor dizendo, os docentes devem reconhecer e aceitar a mudança de papéis que o estudo autônomo exige, pois nele não são mais fontes e administradores do ensino [...], devem identificar-se com o papel de conselheiro, possibilitador e facilitador, cujas tarefas são novas e não rotineiras [...]. Em contrapartida, sua nova tarefa consiste em criar ambientes de estudo, permitir que surja um clima de estudo propício para o estudo autônomo, tratar os estudantes com respeito numa atmosfera calorosa, de empatia e compreensão, não medir os objetivos do estudo e os planos de trabalho elaborados pelos estudantes exclusivamente por suas próprias e arraigadas convicções, interpretar os resultados do estudo com grande abertura, dialogar com os estudantes por assim dizer de igual para igual e interferir pessoalmente somente nos casos em que os estudantes lhes pedem conselhos e ajuda (PETERS, 2006, p. 166-167).

Na modalidade EaD, torna-se essencial disponibilizar recursos tecnológicos apropriados, de forma que os alunos consigam, no processo ensino e aprendizagem, apropriar-se do seu contexto real, assegurando autonomia para educação ao longo da vida. Pereira (2003, p. 204) assevera que,

Nessas condições, o professor deixa de ter a função de transmissor de conhecimentos, um mero repetidor de conceitos e informações, para adquirir um papel nobre: o de organizador, um animador, um incentivador,

¹¹ “Capacidades intelectuais peculiares” (PETERS, 2006, p. 96).

um facilitador de aprendizagem. A ele cabe definir estratégias e propor atividades para que o aluno aprenda e, sobretudo, aprenda a aprender. Sempre atento à singularidade de cada estudante, envolvendo como orientador, assessor, numa troca permanente de saberes, tornando-se, ao mesmo tempo, um guia, um pesquisador, um companheiro de jornada e um participante-aprendiz.

Desse modo, os discentes também poderão mudar de comportamento, de forma que busquem novos conhecimentos, informações por curiosidade científica, reflitam criticamente diante de dúvidas, novidades, busquem competências de forma espontânea e criativa e estabeleçam relações dialógicas para compartilhar o saber aprendido.

Para Assis e Cruz (2007, p. 105), “aos alunos cabe manter-se ativos durante todo o processo ensino e aprendizagem, buscando compreender e aprofundar sua compreensão a respeito dos saberes envolvidos no processo”. Se os alunos atuarem dessa forma, poderão tornar-se protagonistas no processo ensino e aprendizagem que requer uma construção de conhecimentos baseada numa postura colaborativa entre os personagens da EaD.

A comunicação nesse tipo de modalidade educativa é um meio de possibilitar as relações de interação social em que os atores buscam o entendimento mútuo por intermédio da linguagem, “que constitui em uma das principais ferramentas nessa construção pretendida, uma vez que é por meio dela que será alicerçado o processo de comunicação entre os diversos atores envolvidos” (ASSIS; CRUZ, 2007, p. 105). É na interação social que o sujeito se constitui. É nela que se estrutura o ato comunicativo, que constitui o ato humano, sua subjetividade e suas representações sociais.

Para que o ato comunicativo entre os atores da EaD se concretize, é preciso que os alunos e os professores conheçam, mesmo que de forma restrita as tecnologias empregadas pela Instituição de ensino, bem como as mídias veiculadas. Na modalidade EaD, os alunos interagem com os professores e os colegas de curso por meio de uma rede de comunicação (MOORE; KEARSLEY, 2008).

O saber científico, juntamente com a evolução tecnológica, legitima-se pela divulgação nos diferenciados suportes midiáticos em um determinado contexto social. Essa divulgação amplia a possibilidade de comunicação dialógica. Esse diálogo significa a relação de comunicação horizontal, contrária à comunicação unidirecional da educação formal tradicional, citada anteriormente por Freire (1987). Esse método busca um ensino que se traduz em uma aprendizagem ativa que traz contribuições aos ambientes virtuais relacionando alguns tipos de comunicação possíveis de serem realizadas por meio dos recursos midiáticos e tecnológicos em EaD. O diálogo envolveria professor-aluno, professor-alunos, aluno-aluno, alunos-alunos que, segundo Cerqueira (2007), promoveria uma transformação na sociedade.

Independentemente do processo ensino e aprendizagem, as instituições de EaD devem se preocupar com a qualidade do ensino oferecido à sociedade, bem como buscar técnicas de motivação em EaD, visto que estímulos positivos, influenciam diretamente nos comportamentos dos alunos.

Moore e Kearsley (2008, p. 130) asseveram que o sucesso do processo ensino e aprendizagem depende de um sistema de monitoramento e avaliação, afirmando que “um bom sistema de monitoramento e avaliação pode conduzir a um programa bem sucedido, ao passo que um sistema ruim quase certamente levará o fracasso”. Isso significa que o acompanhamento do desempenho do aluno, que deve ser frequente, assim como do professor é de fundamental importância nesse processo. Esse acompanhamento torna-se possível a partir das análises dos dados de *feedback* coletados pelo sistema de monitoramento.

Moore e Kearsley (2008, p. 130) acrescentam que “com o tipo adequado de dados de avaliação, deve ser possível determinar precisamente que tipo de ajuda é necessário para uma determinada pessoa”, ou seja, o retorno do desempenho dos alunos dá condições aos professores de compreenderem melhor as necessidades dos diferentes alunos. Para que seja possível o acesso aos dados de desempenho dos alunos, é preciso elaboração e gerenciamento das atividades realizadas por eles durante o processo de formação. Desse modo, professores também terão condições de responder aos questionamentos, às dúvidas dos alunos com precisão em tempo hábil e fazer relatórios dos resultados das tarefas feitas pelos alunos.

Para que a interação aconteça de forma satisfatória, a participação deve ser planejada e estruturada. As atividades apresentadas aos alunos precisam assegurar a interação deles com os professores e com os outros alunos. Conseguir despertar nos alunos a interação é um desafio para todas as formas de EaD.

Os professores, desde o início do curso, devem interagir com os alunos, reforçar os comportamentos com ações autodisciplinares e motivadoras para que a interação dialógica favoreça a aprendizagem, assim como despertar no aluno a curiosidade científica apontada anteriormente, evitando possíveis evasões que são comuns nos cursos, não só a distância, mas também presenciais.

Gonzalez (2005, p. 46) afirma que

Existem várias razões pelas quais um aluno abandona um curso a distância iniciado com visível empolgação e entusiasmo. Os especialistas são unânimes em afirmar que as causas da evasão no ensino a distância não são muito diferentes daquelas ocorridas no modelo de ensino presencial. Isso reforça a percepção de que os fatores motivacionais ou

desmotivacionais estão presentes em toda e qualquer interatividade humana.

Diante do exposto, se a instituição educacional e os professores buscam detectar as causas de evasões comuns no contexto educacional, eles podem trabalhar com ações preventivas que ajudem a diminuir a evasão em qualquer modalidade de ensino. Nesse contexto, Gonzalez (2005, p. 46) descreve algumas causas que foram identificadas por professores-tutores da EaD que se tornam para o aluno motivo de evasão:

1. Conteúdos confusos, com linguagem inadequada ao nível do aluno (muito pobre ou extremamente sofisticada).
2. Interface com poucos recursos ou extremamente complexa.
3. Falta de acompanhamento sistemático dos professores-tutores.
4. Excesso de atividades solicitadas.
5. Pouco tempo para o cumprimento das tarefas propostas.
6. Falta de condições financeiras para prosseguir o curso.
7. Mudança de foco pessoal ou profissional por parte do aluno.

Moore e Kearsley (2008, p. 187) ainda apontam que a desistência dos alunos de EaD geralmente não é resultado apenas de uma causa, mas de várias causas, se, por exemplo, perceberem que o

[...] conteúdo é irrelevante ou de pequeno valor para suas carreiras ou interesse pessoais; se o curso for muito difícil e exigir muito tempo e dedicação; se se frustrarem ao tentar concluir o curso ou cuidar de exigências administrativas sem receberem apoio; se receberem pouco ou nenhum feedback sobre trabalhos do curso ou o progresso alcançado e se tiverem pouco ou nenhuma interação com o instrutor, orientador ou outros alunos e, portanto, ficarem muitos isolados.

Além disso, podem ter a EaD como insatisfação ou resistência por:

1. falha na elaboração do curso e incompetência do professor (a causa da maioria dos problemas!);
2. expectativas erradas por parte dos alunos;
3. tecnologia inadequada ou falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 191).

Entretanto, se o processo ensino e aprendizado for bem estruturado e bem elaborado, e se os alunos participarem frequentemente do processo a EaD, pode ser satisfatória para todos os envolvidos. As produções, os serviços, o planejamento devem ser frutos de um trabalho coletivo, em que todos são responsáveis pelo processo. Em EaD, o professor faz parte de uma equipe multidisciplinar, o que se percebe é que eles têm papéis fundamentais no processo ensino e aprendizagem. É imprescindível que os professores

estimulem seus alunos de forma criativa, lúdica, incentivando-os para uma interação contínua entre todos os sujeitos envolvidos, a partir dos recursos tecnológicos disponíveis. Para que os professores se sintam preparados para desenvolver tal papel, precisam de qualificações baseadas na sua prática, para que se sintam mais à vontade para empregar as novas tecnologias de forma adequada e satisfatória, de forma a (re)humanizar o processo (PRETI et al, 2005).

Nesse contexto, por meio de um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos na modalidade de EaD, é possível construir o conhecimento de forma mais significativa por meio da interação e da interatividade, que são caminhos pelos quais os personagens devem percorrer, para uma aprendizagem ao longo da vida. Devemos considerar a aprendizagem significativa como um processo dinâmico, envolvendo atividades externas, físicas, como também atividades internas, mentais e emocionais. O termo aprendizagem significativa, para Rogers (1988), é uma aprendizagem que vai muito além de uma acumulação de fatos e conhecimentos. É penetrante e profunda na vida do indivíduo. Por isso, essa aprendizagem quando efetivada gera uma mudança no sujeito, tanto comportamental, quanto na sua personalidade, contribuindo em suas escolhas e atitudes futuras. Esse tipo de aprendizagem está ancorada na possibilidade dos discentes aprenderem por vários caminhos, a partir de diálogos colaborativos, favorecendo o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades.

Para ocorrer a aprendizagem significativa, o aluno deve apresentar uma disposição para relacionar o conteúdo com sua experiência de vida e não simplesmente memorizá-lo mecanicamente (MOREIRA, s/d). Pode simular uma associação, por meio de uma atitude ativa, que requer atenção e motivação. Os recursos tecnológicos contribuem para esse processo, possibilitando a interação entre os personagens dessa prática educativa. Assis e Cruz (2007, p. 109) asseveram que “é importante salientar que esses recursos, por si sós, não serão o bastante; faz-se necessário ter uma visão pedagógica para que todos os recursos tecnológicos sejam explorados de forma apropriada no processo ensino e aprendizagem”.

Essa visão pedagógica deve ser inovadora, ancorada pelo comprometimento, responsabilidade ética, reciprocidade, cooperação entre os atores do processo, otimizando interações que contribuam para o desenvolvimento de seus potenciais criativos sem limitações de distâncias temporais e geográficas que são características da EaD.

Cada ser humano precisa constituir o seu espaço, enquanto cidadão, trazer consigo a diversidade dos objetos que faz sentido à existência, por sua amplitude cultural, podendo construir, reconstruir novos significados para o mundo em que vive. A comunicação deve

estabelecer relações, em que se pode compartilhar ideias, interesses, aproveitando as oportunidades do processo de globalização, em que os discursos devem ser voltados para os sujeitos que são geradores de conhecimento.

Como educadores, o mais importante não é disponibilizar equipamentos, mas “o como”, “quando”, “onde” e “por que” utilizar cada meio tecnológico é o principal desafio. A educação hoje está pautada na construção do conhecimento, em como o sujeito aprende. Ensinar é fazer aprender. Essa educação também deve estar orientada pelos saberes necessários à prática educativa, conforme Freire (1996) em seu livro *Pedagogia da autonomia*, que propõe ações educativas pautadas na ética, no respeito à dignidade e na autonomia do aluno atingindo a dimensão social da formação humana por meio de uma relação dialógica verdadeira.

Em EaD, espera-se que “as mídias e suas linguagens se [façam] presentes não apenas como instrumentos mediadores, mas como fonte de aprendizagem e como possibilitadoras da expressão do exercício da crítica e da intervenção, de cidadania” (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 113). Destarte, as ações coletivas, de relações sociais, culturais, de aprendizagem, do processo de ensinar e aprender em EaD, por meio de uma comunicação bidirecional, da sociabilidade e da subjetividade, devem proporcionar aos aprendentes a construção e a reconstrução de novos significados, de novos saberes a partir de uma rede de cooperação oportunizada pela EaD, que ultrapassem os limites de sala de aula de uma educação tradicional.

A seguir, apresenta-se os caminhos metodológicos desta pesquisa.

CAPÍTULO III: CAMINHOS METODOLÓGICOS

As representações são resultado de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre indivíduos, um diálogo que é tanto interno quando externo, e durante o qual as representações individuais ecoam ou são complementadas.

(Moscovici)

3.1 MÉTODO

A investigação realizada constitui-se em um Estudo de Caso, com caráter exploratório, que objetivou compreender as representações sociais dos alunos e dos professores no processo ensino e aprendizagem em EaD da UNITINS do curso de Pedagogia – Turma 2006/1.

Segundo Martins (2008), o Estudo de Caso favorece uma penetração na realidade social, por ter como finalidade estudar fenômenos em uma unidade social a partir de seu contexto real. Para isso, faz uso de uma análise mais profunda e intensa do objeto delimitado. Esse tipo de estudo focaliza um fenômeno, descreve-o de forma densa e busca compreensão do objeto estudado em sua complexidade.

A investigação tem também um caráter exploratório porque, segundo André (2005), proporciona as definições das unidades de análises, ou seja, o caso específico a ser investigado. Essas definições possibilitaram responder às questões descritas como problematização, contribuíram para o estabelecimento dos contatos iniciais no campo, na identificação dos participantes da pesquisa, na definição dos procedimentos e dos instrumentos de coleta de dados, dentro de um rigor científico, assegurando a fidedignidade e a validade da pesquisa.

André (2005, p. 33-34) assevera que

Uma das vantagens do Estudo de Caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis [...]. Outra vantagem também associada ao Estudo de Caso é a sua capacidade de retratar situação da vida real, sem prejuízos de sua complexidade e sua dinâmica natural.

Por possibilitar um estudo particular, pontual de uma instância em ação e por tomar porções reduzidas dessa realidade, favorece um estudo profundo dessa mesma realidade. Daí a escolha de desenvolver esse tipo de pesquisa que se adapta à investigação do fenômeno proposto desde o início do estudo.

Para Gonsalves (2007, p. 69), o Estudo de Caso corresponde a um “tipo de pesquisa que privilegia um caso particular, uma unidade específica, considerada suficiente para análise de um fenômeno”. Além de possibilitar uma investigação cuidadosa de uma experiência específica que emerge no dia a dia, pode contribuir para tomadas de decisões com relação aos problemas apontados sobre o fenômeno que se pretende estudar, podendo revelar estratégias, ações para possíveis modificações, com informações que os auxiliem em suas práticas educativas.

Além disso, é visto como uma estratégia metodológica em potencial na compreensão dos problemas da prática educacional, pautada por princípios éticos com relação aos sujeitos participantes e à própria instituição que servirá como campo de estudo (ANDRÉ, 2005).

Para Aléssio e Santos (2005, p. 85), “as crenças, atitudes, aspirações, os significados, motivos e valores implicados nas representações sociais são bem compreendidos à luz da pesquisa qualitativa”. O estudo qualitativo acerca das representações sociais é de grande importância no desenvolvimento de uma pesquisa que objetiva conhecer o significado das ações e das relações entre indivíduos e objetos num contexto social, a partir das experiências cotidianas e das interações que se estabelecem nos ambientes de trabalho, de lazer, como também da família.

Dessa forma, a metodologia de pesquisa deste trabalho teve intenção de privilegiar o fenômeno das representações sociais inserido no processo social de uma Instituição de Ensino Superior – Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS, localizada na capital do Tocantins - Palmas. Preocupar-se com a metodologia foi necessário, visto que “as representações sociais são antes de tudo produções simbólicas e uma questão importante em seu estudo é como ter acesso a elas” (ALMEIDA, 2005a, p. 135).

Consequentemente, exigiu um caráter plurimetodológico da pesquisa de campo, devido à necessidade de abranger o objeto de estudo a partir de diferentes perspectivas, pois a intenção não era apenas descrever os conteúdos a partir das coletas de dados, mas analisar, compreender todas as informações que envolvem o objeto de uma representação, a fim de entender e explicitar o fenômeno investigado. A abordagem plurimetodológica permitiu uma explicação de como os sujeitos pensam e como esse pensamento se organiza e se estrutura. Além disso, favoreceu a compreensão do porquê eles pensam de determinada forma, diante das ancoragens sócio-históricas e culturais que refletem em um pensamento social.

Desse modo, para se fazer uma investigação científica, é preciso definir a unidade de análise, estabelecer contatos com a instituição e os sujeitos, bem como delimitar os

procedimentos e os instrumentos de coleta de dados. Isso foi fundamental, visto que escolher o procedimento metodológico foi necessário para delinear o objeto de estudo, o que caracterizou o estudo exploratório.

Dessa forma, foram utilizados instrumentos e procedimentos que possibilitaram a identificação e a função das representações sociais, de acordo com o objetivo da pesquisa, a fim de aumentar a probabilidade de que os relatos tivessem validade e fidedignidade. Nesse sentido, foram aplicadas estratégias metodológicas que deram suporte para uma análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados, a fim de compreender e interpretar, em profundidade, o objeto investigando. Vale ressaltar que, apesar de optarmos por um caráter plurimetodológico da pesquisa de campo, o foco do trabalho é qualitativo, embora use elementos da análise quantitativa, como frequência, médias, descrições de sujeito no decorrer das análises, como será observado no capítulo seguinte.

3.2 CENÁRIO DA PESQUISA

Optou-se por realizar este estudo na Fundação Universidade do Tocantins. A escolha se deu pelo fato da pesquisadora ser docente da Instituição e devido à natureza do próprio estudo: EaD, uma vez que essa Instituição é referência expressiva nessa área na região. Ao demonstrar à UNITINS seu interesse em realizar esse estudo no âmbito da Instituição, a pesquisadora recebeu autorização para realizá-la. A descrição mais detalhada sobre a UNITINS, como cenário desta pesquisa está contemplada a seguir.

O projeto da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS é marcado pela divisão do Estado de Goiás. O mais novo Estado do Brasil era conhecido como uma região abandonada e carente com relação ao acesso à Educação. Isso fez com que vários programas educacionais fossem implantados, entre eles a UNITINS que, com mais de 19 anos de existência, originou-se da necessidade da população da região em ter uma universidade pública que atendesse à carência de cursos de nível superior.

Diante dessa demanda, a UNITINS, localizada em Palmas, capital do Estado do Tocantins, começou a desenvolver projetos intelectuais a partir de alguns Centros de Extensão em alguns municípios da região, conforme aponta o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2006, p. 7)¹²

¹² Documento institucional que define as diretrizes e as políticas educacionais a serem desenvolvidas no curso de Pedagogia.

[...] as bases originais intelectuais da UNITINS articularam-se para a implantação de Centros de Extensão nos municípios de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis; anexando as faculdades isoladas de Araguaína e Porto Nacional, e com o tempo, estabelecendo em seu sistema multicampi Centros Universitários de Arraias, Araguaína, Colinas, Guaraí, Miracema do Tocantins, Paraíso, Palmas, Tocantinópolis e Porto Nacional. Entre o agrupamento de instituições isoladas e novos centros, o selo de ensino-pesquisa-extensão UNITINS estabeleceu-se no panorama regional.

Começou a ofertar cursos de graduação em Engenharia Ambiental e logo se expandiu para os cursos de licenciatura, objetivando formar os profissionais da Educação do Estado. Posteriormente, a UNITINS passou a ofertar cursos de Licenciatura em Regime Especial nas microrregiões tocantinense, visando à formação de professores-leigos da Educação Básica.

Segundo Pinho (2004, p. 74), “oficialmente, no dia 21 de fevereiro de 1990, o governador José Wilson Siqueira Campos promulgou o Decreto n. 252/90, criando a Universidade do Tocantins – UNITINS”. Em outubro de 1991, com a Lei 326, a Universidade do Tocantins foi estruturada em forma de autarquia; com a Lei 872 de novembro de 1996, ocorreu a extinção da autarquia e, nesse mesmo ano, em novembro de 1996, por meio da Lei 874 foi criada a Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS com caráter Público de Direito Privado, tendo como sede e foro a cidade de Palmas.

Com a criação da Universidade Federal do Tocantins – UFT, em 19 de junho de 2000, a estrutura legal da UNITINS foi alterada, a partir da criação da Lei n. 1160 sancionada pelo Governador José Wilson Siqueira Campos (PINHO, 2004). Nessa época, grande parte dos alunos e do patrimônio foi transferida para a UFT. A UNITINS passou por várias adaptações para se adequar à nova realidade acadêmica e física (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006).

Em parceria com a Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda. – EDUCON, hoje EaDcon¹³, a UNITINS desenvolveu projetos de EaD. Em 2001, implantou o curso Normal Superior na modalidade Telepresencial, para formação de professores no próprio Estado. Nesse mesmo ano, obteve autorização legal para oferta do curso Normal Superior de forma experimental, por meio do Parecer CEE - TO n. 153/2000, aprovado em 19 de setembro de 2000, reconhecido pelo Decreto Estadual n. 1841 de 4 de setembro de 2003 e regulamentado pela Instrução Normativa GRE/UNITINS 002/2002, de 15 de maio de 2002. Com a expansão educacional, a UNITINS passou pelo processo de credenciamento e autorização da Instituição na modalidade de EaD junto ao MEC, com vistas a ofertar novos cursos em todo território nacional. Tal credenciamento e autorização se efetivaram pela

¹³ Tecnologia em Educação Continuada.

portaria MEC n. 2.145, de 16 de julho de 2004, publicado no diário oficial da União n. 138, de 20 de julho de 2004.

O histórico da UNITINS¹⁴ descrito no seu portal traz a seguinte informação:

Em pouco tempo, a UNITINS adequou-se a formatos, linguagens, estratégias e lógicas para ofertar cursos regulares, para trabalhar com grupos e institutos internacionais focados na pesquisa agropecuária, como também na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Enfim, sua vocação depura-se e a Instituição, sem perder sua base de ensino-pesquisa-extensão, recria-se, reinventa-se e prossegue sua missão de aprender a manejar-se e fazer-se existir nas tecnologias de informática e comunicação.

Desse modo, a UNITINS expandiu-se para todo o território Nacional para oferecer cursos de Ensino Superior em EaD. Combinou recursos tecnológicos: material impresso¹⁵, teleaulas¹⁶, interatividade via portal educacional do curso por meio do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e de web-aulas (Tutoria). Seus esforços focalizavam a formação de cidadãos profissionais, capazes de atuar com criticidade e comprometimento na sociedade contemporânea.

Sobre essa expansão, Gonçalves (2008, p. 83-84) assevera que

A mudança da base operatório presencial para uma base midiaticizada tecnológica tem permitido à instituição rever seu papel regionalmente, abrindo-lhe mais possibilidades de interação e interatividade com as comunidades mais distantes, antes inacessíveis ou que contavam apenas com determinados meios de comunicação, sem fluxo comunicacional-educacional efetivo.

Nesse sentido, a instituição busca aplicar e difundir o conhecimento articulado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão aos múltiplos campos do saber, o que envolve uma diversidade de linguagens, visando à formação humana e profissional.

Atualmente, a UNITINS oferece os seguintes cursos de graduação a distância telepresenciais em todos os Estados da Federação e Distrito Federal: Administração, Ciências Contábeis, Letras, Matemática, Normal Superior, Pedagogia, Serviço Social, Tecnologias em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Fundamentos Jurídicos. Oferta cursos presenciais em Tecnólogo em Agronegócios e Tecnólogo em Mineração. Há cursos

¹⁴ Disponível em: <<http://www3.UNITINS.br/portal/historico.aspx>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

¹⁵ Material didático impresso nomeado como Caderno de Conteúdos e Atividades produzidos e publicados pela UNITINS.

¹⁶ As teleaulas são preparadas e ministradas pela equipe interdisciplinar das disciplinas específicas referentes a cada curso com o auxílio da equipe da produção de vídeo da UNITINS com o objetivo de adequar os conteúdos pedagógicos a uma linguagem televisiva.

de pós-graduação *Latu Sensu* na área de concentração em Direito, Gestão Social, Formação de Educadores Sociais e Ciências Sociais e Aplicadas e cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* a partir de convênios com outras Universidades, como: Minter em Tecnologias Digitais e Sociedade do Conhecimento (UNED¹⁷/UNITINS e UNED/UNITINS/SEDUC¹⁸), em Educação (UnB¹⁹/UNITINS) e Dinter em Comunicação e Culturas Contemporâneas (UFBA²⁰/UNITINS).

Nos cursos de graduação, as teleaulas são transmitidas ao vivo via satélite pelo canal fechado de TV, a partir dos estúdios disponíveis na UNITINS/EaDcon²¹, aos alunos presentes nas telessalas²², possibilitando a interatividade midiaticizada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Esse processo descrito anteriormente caracteriza o sistema da UNITINS como misto, pelo fato do aluno ter as aulas transmitidas via satélite e encontros presenciais com alunos e tutores de sala. Para Belloni (2008), o sistema é misto quando os cursos são elaborados em torno de atividades também presenciais.

Em 2008, a UNITINS passou por um processo de supervisão realizada pelo Ministério da Educação (MEC). Conforme o sítio da UOL²³, foram identificadas algumas irregularidades como

[...] a cobrança de mensalidades por parte de uma instituição pública de ensino e a delegação de competências acadêmicas para parceiros não credenciados pelo MEC para a oferta de cursos superiores a distância. Foi constatada também a oferta dos cursos a distância em polos irregulares e quantidade insuficiente de professores e tutores (grifo do autor).

Com a real situação, o MEC propôs à UNITINS a assinatura do Termo de Saneamento de Deficiências e do Termo de Ajuste de Conduta (TAC) para que pudesse atender às recomendações da Procuradoria da República dos Direitos do Cidadão (PRDC/PRTO n. 02, de 19 de fevereiro de 2005). Em nota apresentada no portal da

¹⁷ [Universidad Nacional de Educación a Distancia da Espanha](#)

¹⁸ Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins

¹⁹ Universidade de Brasília

²⁰ Universidade Federal da Bahia

²¹ Responsável pela gestão operacional dos cursos em parceria com a UNITINS. Utiliza a tecnologia para a transmissão via satélite digital ligado à interatividade da internet, com uma estrutura de apoio nos polos presenciais (centros associados), localizados em todas as regiões do país onde oferecem os cursos (Disponível em: <http://www.eadcon.com.br/SobreoSistemaeducacionalEadcon/tabid/38/Default.aspx>). Acesso em: 20 out. 2009).

²² Telessalas são espaços físicos onde os alunos praticam a vivência pedagógica.

²³ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/08/19/ult105u8574.jhtm>. Acesso em: 20 ago. 2009.

UNITINS²⁴, ficou claro que os alunos já matriculados teriam resguardado o direito de permanência no curso, e a Universidade assumia o compromisso de não matricular novos estudantes com a cobrança de mensalidades. Por meio de negociações com o MEC e do Ministério Público Federal, o TAC foi assinado. Em outra nota publicada no Portal da UNITINS²⁵, em 11/5/2009, essa assinatura garantiu à Instituição autorização para dar continuidade aos cursos que já estavam em andamento em todo território nacional.

Mas, de acordo com outra nota publicada no Portal da UNITINS²⁶, a Justiça Federal suspendeu o TAC anteriormente assinado pelo MEC, UNITINS e Ministério Público Federal. Com a suspensão do TAC, a Secretária de Educação a Distância deu abertura ao processo punitivo para a UNITINS pelo fato de não ter cumprido com as exigências do MEC. A Instituição alegou que a assinatura do Termo de Saneamento se tornava inviável por falta de condições econômicas e técnicas para a implementação das medidas necessárias ao saneamento das deficiências apontadas. Esse dado foi publicado por meio do comunicado n. 011/2009, no portal da Instituição²⁷.

As solicitações do MEC não foram atendidas, o que levou à consumação do descredenciamento da Instituição, conforme publicado no Diário Oficial da União²⁸ pela PORTARIA n. 44, de 18 de agosto de 2009. Os gestores da UNITINS procuraram estabelecer um diálogo para possíveis negociações junto ao MEC e apresentaram defesa jurídica contra a abertura do processo de descredenciamento da Universidade para a oferta de Educação a Distância.

Em comunicado publicado pela Assessoria de Comunicação no portal da UNITINS²⁹, a Instituição, diante da situação, declara que

A UNITINS sempre procurou acolher todas as recomendações, atentando desde o início ao propósito de sanear eventuais deficiências, confiando totalmente na atuação do órgão supervisor (MEC), sem questionar sua real

²⁴Disponível em: <http://www3.UNITINS.br/portal/Noticia_principal_Visualizar.aspx?in=1525&idl=4>. Acesso em: 18 ago. 2009.

²⁵ Disponível em: <http://www3.UNITINS.br/portal/Noticia_principal_Visualizar.aspx?in=1547&idl=4>. Acesso em: 18 ago. 2009.

²⁶ Disponível em: <http://www3.UNITINS.br/portal/Noticia_principal_Visualizar.aspx?in=1552&idl=4>. Acesso em: 18 ago. 2009.

²⁷Disponível em: <<http://www3.UNITINS.br/academico/ComunicadoVisualizar.aspx?ide=a31048841b55b76a5308dda71b68c587>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

²⁸ Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=16&data=19/08/2009>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

²⁹ Disponível em: <<http://www3.UNITINS.br/academico/ComunicadoVisualizar.aspx?ide=d69dd1c588fb340c5732cc3a2a0975ee>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

necessidade. [...] A UNITINS defende que existem deficiências, porém o papel do MEC deve ser de contribuir para estabelecer medidas corretivas e reparadoras, ao que a universidade sempre esteve aberta e disposta, e não a penalidade máxima de descredenciamento, afetando milhares de acadêmicos, professores, funcionários em todo o Brasil [...].

A UNITINS tem demonstrado interesse em negociar possíveis soluções com o MEC, com vistas a atender às solicitações que dariam condições à UNITINS a executar o projeto de EaD sem nenhum prejuízo acadêmico e técnico, uma vez que a Instituição atende, hoje, a cerca de 40 mil alunos matriculados em todos os Estados da Federação e Distrito Federal.

Devido a esse cenário, foi criado o Movimento Pró-UNITINS, composto por professores, funcionários e estudantes da Instituição para assegurar a permanência e a sustentabilidade da UNITINS. Essa luta objetiva resgatar uma universidade autônoma e democrática dentro dos padrões éticos, morais e legais e busca a reestruturação do projeto EaD para atender aos requisitos legais, técnicos de acordo com os referenciais de qualidade na educação.

No dia 7 de outubro de 2009, conforme nota publicada no sítio do MEC³⁰, os integrantes do CNE decidiram manter a decisão do MEC de descredenciamento da UNITINS para a oferta de cursos de graduação a distância.

Sinalizo desde já, que é possível que tais acontecimentos possam ter interferido nas respostas dos dados coletados, em razão do momento vivido na UNITINS.

Saliente, entretanto, que a UNITINS, desde a sua criação vêm contribuindo com a formação humana e profissional dos alunos em todo o território nacional, primordialmente para aqueles da região norte do país, onde não se viam com a possibilidade de se inserirem no ensino superior, desta forma, colaborando no desenvolvimento das pessoas, do conhecimento e da sociedade.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa dois grupos de sujeitos: de um lado, dezenove professores do sétimo período do curso de Pedagogia – Turma 2006/1 da Fundação Universidade do Tocantins; do outro lado, noventa alunos também do curso de Pedagogia – Turma 2006/1 das telessalas dos centros associados, localizados na cidade de Palmas. A

³⁰ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14440:universidade-e-descredenciada-para-graduacao-a-distancia&catid=222&Itemid=86>. Acesso em: 8 out. 2009.

preferência por esse curso e pelos sujeitos da pesquisa se deu pelo fato de que a turma escolhida, no primeiro semestre de 2009, estava cursando o último período. Quanto aos professores, participaram todos que durante a pesquisa ministravam disciplinas nessa turma. Imaginou-se que, os alunos por estarem já há mais três anos inseridos nessa modalidade, teriam condições de contribuir de forma efetiva para a pesquisa e, ainda, por terem vivenciado muitas experiências com relação à Educação a Distância. Todos que se propuseram a participar foram sujeitos deste estudo.

Com relação ao grupo de professores, sete são do sexo masculino e doze do sexo feminino, ou seja, 63% dos professores participantes da pesquisa referem-se ao gênero feminino. 63% tem idade entre 41 a 50 anos, 21% entre 31 a 40 anos, 11% entre 20 a 30 anos e 5% entre 51 a 60 anos, predominando o intervalo de 31 a 50 anos de idade, que corresponde a um total de 84% do grupo. 53% é casado, 26% é solteiro, e 21% é divorciado. Deve ficar claro que existia rotatividade do corpo docente desse curso a cada período. Uns permaneciam, outros eram deslocados para outro curso devido à aderência das disciplinas.

Já o grupo de alunos, dos noventa participantes da pesquisa, cinco são do sexo masculino e oitenta e cinco do sexo feminino, com idades variando entre 20 a 70 anos. 45% tem a idade entre 31 a 40 anos, 23% entre 20 a 30 anos, 23% entre 41 a 50 anos, 8% entre 51 a 60 anos, e apenas 1% com idade entre 61 a 70 anos. A partir desses dados, verificou-se que 94% dos alunos correspondem ao gênero feminino. 56% delas são casadas, 41% são solteiras, 2% divorciadas e 1% viúvas. Observa-se, diante desses dados, que o público do curso de Pedagogia EaD é eminentemente feminino, como na modalidade convencional. Isso significa que, mesmo em EaD, esse elemento é predominante.

O perfil predominante nesse grupo é de adultos com idade entre 20 anos a 50 anos, confirmando que a EaD é uma modalidade de ensino voltada mais para aprendentes adultos (BELLONI, 2008). Entretanto, percebe-se que há também um percentual considerável de adultos jovens: 23% de aprendentes se encontram na faixa etária de 20 a 30 anos.

3.4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Para realização desta pesquisa, privilegiando seu caráter plurimetodológico, adotou-se a técnica de evocação livre, questionário e entrevistas como estratégias metodológicas.

3.4.1 Técnica de evocação livre

Considerando os atributos qualitativos e quantitativos na determinação dos elementos periféricos e centrais de uma representação de um objeto de estudo, optou-se por utilizar a técnica de evocação livre, também conhecida como associação livre ou teste por associação livre. Oliveira et al (2005) asseveram que a técnica de evocação livre é adotada nas pesquisas de representação social de caráter científico por permitir uma coleta dos elementos constitutivos do conteúdo das representações do objeto estudado e por possibilitar uma estruturação do núcleo central na perspectiva teórica de Abric, um dos discípulos de Moscovici, conforme apontado no primeiro capítulo.

Essa estratégia metodológica é considerada como uma técnica de análise estrutural das representações sociais por compreender a percepção da realidade de um determinado grupo social por meio de uma composição semântica pré-existente. Tal composição é, comumente, muito visível e imagética, instituída ao redor de alguns subsídios simbólicos simples que substituem ou norteiam a informação objetiva ou a percepção real do objeto estudado.

A utilização dessa técnica em estudos científicos geralmente se dá por duas razões:

[...] a primeira, por possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea, revelando inclusive os conteúdos implícitos ou latentes que podem ser mascarados nas produções discursivas; a segunda, pelo fato de se obter o conteúdo semântico de forma rápida e objetiva, reduzindo as dificuldades e os limites das expressões discursivas convencionais (OLIVEIRA et al, 2005, p. 574-575).

Essa técnica diferencia-se de outras técnicas de coletas de dados, pela sua especificidade particular, conforme se observa na citação. Ela tem como objetivo principal propor palavras ou expressões indutoras e solicitar que o participante responda informando as palavras ou expressões que lhe veem à mente prontamente, cuja finalidade visa a reduzir as defesas e os efeitos da desejabilidade social por requerer respostas menos racionalizadas.

3.4.2 Questionário

Segundo Martins (2008), o questionário é considerado uma estratégia metodológica importante e popular no processo de coletas de dados para uma pesquisa de caráter social

por se “tratar-se de um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever” (MARTINS, 2008, p. 36).

O questionário pode proporcionar aos sujeitos uma projeção das representações sociais que eles têm com relação ao fenômeno estudado, visto que as representações sociais ocorrem num processo dinâmico, por meio de interações entre sujeitos e objetos. (SANTOS; ALMEIDA, 2005). Além do que, segundo Alves-Mazzotti (1994), nos estudos de representação social, é comum a utilização tanto dos questionários como de entrevistas para inferir as representações, pois essas estratégias metodológicas podem possibilitar a apreensão dos conteúdos e dos sentidos do objeto de pesquisa por meio de seus elementos constitutivos, como informações, crenças, imagens, valores, expressos pelos sujeitos no decorrer da investigação.

3.4.3 Entrevista

A entrevista é considerada, de acordo com Santos e Almeida (2005), uma técnica interessante e complexa para estudar as representações sociais. Tem como objetivo básico, segundo Martins (2008, p. 27), “entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador”. Dessa forma, tornou-se um método indispensável para os estudos científicos.

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada como uma técnica de aprofundamento do questionário. Para Flick (2004), nesse tipo de entrevista, o pesquisador pode fazer escolhas com relação à conduta efetiva do instrumento, visto que, durante a entrevista, pode utilizar o roteiro elaborado, como também pode dar abertura ao entrevistado para falar de outros tópicos (não incluídos no roteiro), desde que sejam relevantes para a pesquisa. Para Flick (2004, p. 106), essas escolhas e decisões dependem do desenrolar das entrevistas, acrescentando que

[...] somente podem ser tomadas na própria situação de entrevista, exigem um alto grau de sensibilidade para o progresso concreto da entrevista e do entrevistado. Além disso, requerem uma boa visão geral daquilo que já foi dito e de sua relevância para a questão de pesquisa do estudo.

Para que essas escolhas ocorram de forma positiva, é preciso uma intermediação contínua entre o curso da entrevista e o roteiro dela, evitando uma aplicação rígida e burocrática do roteiro, uma vez que essa rigidez pode provocar interrupções indevidas ao

entrevistado, prejudicando tanto a relação entre entrevistador e entrevistado, como também limitar as informações que serão importantes para a investigação do objeto de pesquisa.

3.5 INSTRUMENTOS

3.5.1 Complementação de frases

O instrumento de complementação de frase serviu para apresentar aos sujeitos de pesquisa os termos indutores para realização da técnica de evocação livre, objetivando estudar as representações sociais espontaneamente compartilhadas por um determinado grupo social, como os alunos da UNITINS do curso de Pedagogia – Turma 2006/1. A aplicação desse instrumento consistiu em solicitar aos participantes da pesquisa que escrevessem seis palavras que lhes ocorriam de forma espontânea e imediata em relação às duas frases elaboradas pela pesquisadora e apresentadas no instrumento aos sujeitos.

A primeira frase indutora foi “para você, o ensino na modalidade de Educação a Distância da UNITINS é...”; e a outra questão corresponde à seguinte: “para você, a aprendizagem na modalidade de Educação a Distância da UNITINS é...”

Segundo Oliveira et al (2005), o termo indutor equivale ao objeto de representação e as associações realizadas por meio da apresentação do termo indutor têm relação com o elemento da representação.

Em seguida, os sujeitos deveriam realizar uma hierarquização dos termos produzidos, apontando as três principais palavras, frases ou expressões em ordem de importância, do maior para o menor. E depois, cada sujeito deveria dar o significado do termo mais importante que ele atribuiu. Esse instrumento foi aplicado ao grupo dos alunos que voluntariamente se propuseram a participar da pesquisa, o que somou um total de 90 alunos.

3.5.2 Questionários com perguntas abertas e fechadas

Foram aplicados dois tipos de questionário com perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de obter as opiniões dos sujeitos sobre a relação ensino e aprendizagem em Educação a Distância a partir da experiência vivenciada por cada um. Oito questões de ambos os questionários eram semelhantes e as outras diferentes devido à especificidade dos grupos de sujeitos.

Os sujeitos individualmente por meio desse instrumento puderam expressar as suas opiniões sobre o objeto investigado. Um dos questionários foi aplicado a um grupo de vinte alunos que se propuseram a continuar na pesquisa e o outro questionário foi aplicado a todos os professores do sétimo período do curso, num total de dezenove professores sujeitos da pesquisa. O questionário para os alunos continha doze questões, duas delas eram abertas e as outras dez questões fechadas. No final do questionário dos alunos, havia um item sobre os dados pessoais. Já o questionário dos professores tinha dez questões, três eram abertas e as demais fechadas. Os professores responderam a uma questão aberta a mais que os alunos, porque eles não responderam ao instrumento de complementação de frase, devido o grupo ser menor ao número mínimo para análise desse tipo de instrumento. No questionário dos professores, não tinha o item para os dados pessoais de forma específica devido ao grupo ser pequeno e de fácil identificação.

3.5.3 Roteiro de entrevista semiestruturada

O roteiro de entrevista foi organizado considerando os objetivos da pesquisa com a finalidade de estimular o sujeito a reconstruir suas representações sobre o assunto em estudo. Esse roteiro foi ancorado nos propósitos do Estudo de Caso e no referencial teórico que deu suporte para esta investigação. A entrevista permitiu que os sujeitos respondessem de forma livre e espontânea às questões feitas pela pesquisadora de forma que expressassem suas reflexões acerca do fenômeno estudado. Os entrevistados puderam falar sobre o tema proposto possibilitando o aprofundamento da investigação. Os roteiros foram semelhantes para ambos os grupos de sujeito. Apenas no roteiro de entrevista dos professores teve um item a mais para questionamento sobre a formação para trabalhar com EaD.

A entrevista semiestruturada foi organizada em torno das seguintes temáticas: (1) conceito de EaD, (2) definição do processo ensino e aprendizagem, (3) perfil do aluno e do professor em EaD, (4) aprendizagem dos alunos é significativa no curso de EaD, (5) o processo ensino e aprendizagem é promotora do desenvolvimento do aluno autônomo, ativo na sociedade e (6) vantagens e desvantagens de fazer um curso em EaD.

As entrevistas foram realizadas com quatro alunos que, voluntariamente, se disponibilizaram a fazê-la e com quatro professores que foram convidados considerando a afinidade da pesquisadora com eles. As entrevistas objetivavam compreender e explorar o significado, os sistemas de representação atribuídos ao fenômeno estudado.

3.6 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Aplicaram-se os instrumentos anteriormente apresentados, divididos em etapas, a fim de alcançar os objetivos propostos para este estudo de investigação científica, conforme especificado a seguir.

1º etapa: inicialmente a pesquisadora, junto com a orientadora, elaborou um termo de consentimento livre e esclarecido³¹, que foi entregue ao Coordenador do curso de Pedagogia, aos professores e ao Diretor de EaD da UNITINS solicitando autorização formal para a realização da pesquisa na instituição, a qual foi concedida. Após tal procedimento, realizou-se uma visita aos centros associados de Palmas, para uma conversa formal com os alunos previamente definidos também com o propósito de obter uma autorização por escrito da participação na pesquisa e utilização dos dados coletados para fins acadêmicos. Os alunos tinham aula uma vez na semana (aos sábados das 13h30min - 18h35min). Muitos alunos se recusaram a participar da investigação devido à situação que a instituição se encontrava naquele momento, conforme apontado na contextualização do cenário da pesquisa sobre a UNITINS. Mesmo assim, o contato foi positivo, o que, de certa forma, facilitou contatos posteriores para aplicação dos instrumentos de pesquisa. Nesses primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa, após apresentação de todos os participantes, foi definido o dia e horário para o próximo encontro para a aplicação dos instrumentos de pesquisa.

2º etapa: foi aplicado o instrumento de complementação de frase a todos os alunos que voluntariamente se prontificaram a participar da pesquisa, objetivando a identificação e a compreensão das representações sociais com relação ao objeto pesquisado. Esse instrumento formulado a partir da técnica de evocação livre, foi aplicado no mês de maio/2009 para noventa alunos das doze telessalas de Palmas. Nove delas estão localizadas no centro da cidade e três no setor Aurenly I. Esse instrumento foi aplicado a cada turma separadamente nos intervalos das aulas aos sábados na presença da pesquisadora. O instrumento foi entregue a cada sujeito para que pudessem respondê-lo de forma espontânea e imediata. Todos os instrumentos de complementação de frases foram entregues e recolhidos no mesmo dia.

3º etapa: a fim de verificar as representações dos professores e dos alunos quanto à aprendizagem proporcionada aos alunos do curso de Pedagogia – Turma 2006/1 e identificar as características que compõem o perfil desses alunos, foram inicialmente

³¹ Nesse termo, constam os objetivos da pesquisa, a finalidade da investigação científica, a fim de obter a autorização para a coleta de dados na instituição.

aplicados os questionários com perguntas abertas e fechadas a vinte discentes que se propuseram a respondê-los. Esse foi o segundo instrumento aplicado aos alunos. Tal procedimento foi realizado nos intervalos das aulas no mês de junho/2009, na presença da pesquisadora. Somente um deles foi respondido em momento e local diferente a pedido da própria participante, por não ter disposição para respondê-lo naquele momento, mas foi entregue posteriormente à pesquisadora, devidamente preenchido.

Já os questionários dos professores, foram respondidos no próprio campo de estudo – UNITINS nos meses de março e maio/2009 nos dias de planejamento didático-pedagógico que ocorriam duas vezes na semana. Os questionários foram entregues pessoalmente pela pesquisadora aos dezenove professores que responderam individualmente e devolvidos no mesmo dia e local. Somente três professores responderam esse instrumento em outra ocasião, pois não estavam presentes na aplicação. Esses professores entregaram posteriormente à pesquisadora. O questionário com perguntas abertas e fechadas foi o primeiro instrumento aplicado aos professores.

4ª etapa: tendo como objetivo analisar a modalidade de ensino EaD e investigar o processo de aprendizagem proporcionado aos alunos do curso e turma definida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro alunos que aceitaram fazê-la e quatro professores de acordo com afinidade com a pesquisadora. As entrevistas foram realizadas individualmente e pré-agendadas com os entrevistados em dias, horários e locais definidos por eles de acordo com a disposição de cada um. Os locais para realização das entrevistas asseguraram privacidade, conforto e um clima de amistosidade, respeito e o compromisso com a postura ética. Todas as entrevistas foram realizadas no mês de maio e junho/2009 após já terem respondido os instrumentos anteriores. As entrevistas foram todas gravadas, após a autorização por escrito dos sujeitos participantes.

3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Entre os meses de julho, agosto e setembro de 2009, intensificaram-se as atividades de análise e tratamento dos dados coletados em cada etapa da pesquisa.

O instrumento de complementação de frase foi analisado dentro dos critérios que o *software* EVOC exige para que os dados pudessem ser rodados e, posteriormente, analisados, com o objetivo de fazer o levantamento dos conteúdos e da estrutura das representações sociais dos alunos sobre a relação ensino e aprendizagem em EaD na UNITINS, a fim de delimitar o núcleo central e os elementos periféricos da representação.

Inicialmente todas as palavras, as frases e as expressões foram expostas numa tabela do Excel para ser analisada pelo *software* EVOC. Esse recurso eletrônico, segundo Dotta (2006), foi criado por Pierre Verges e seus colaboradores, e trata-se de um programa que realiza a análise de palavra ou termo. Segundo Dotta (2006, p. 33), a tela de abertura do EVOC “apresenta um conjunto de programas a que ele submete as palavras para realizar as análises fatorial e de tipificação ou de agrupamento”.

No primeiro momento, organizou-se o conteúdo da representação considerando a ordem e a frequência de evocação e, posteriormente, a importância dos termos produzidos e a frequência desses termos no conjunto dos sujeitos pesquisados.

De posse dos dados analisados pelo *software*, após o cálculo das frequências e das médias ponderadas, foi composto um quadro de quatro casas organizado por eixos que discriminam o núcleo central, os elementos intermediários e os periféricos da representação. O vertical corresponde à frequência de evocação das palavras; e o horizontal se refere à ordem de evocação ou importância atribuída, conforme apresentado na figura 2.

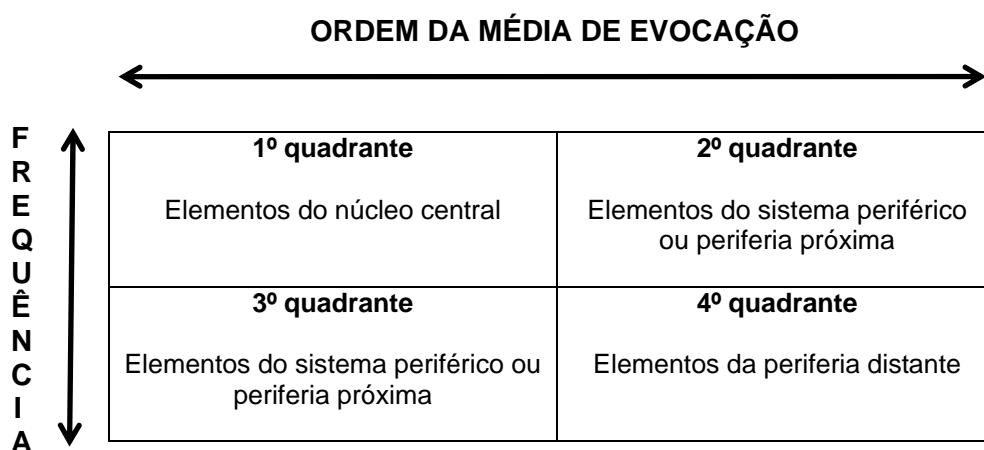


Figura 2 - Disposição dos resultados obtidos da análise de evocação

Segundo Oliveira et al (2005), cada um desses quadrantes trazem informações importantes para a análise e a interpretação dos dados a que se referem às representações sociais do grupo de sujeitos submetidos ao instrumento. O primeiro quadrante corresponde ao possível ou provável núcleo central das representações. Nele estarão as palavras mais frequentes e mais importantes relacionadas ao termo indutor. No segundo quadrante, encontram-se os elementos menos marcantes na estrutura da organização, porém não representam ser os menos importantes. O terceiro quadrante corresponde à zona de contraste, nele estão as palavras, as frases ou as expressões ditas mais prontamente e com uma frequência mais baixa, o que pode indicar a existência de algum subgrupo dentro da

amostra que tem uma variação na representação em relação aos demais. Já o quarto quadrante contém os elementos menos frequentes e menos importantes que correspondem à periferia mais distante do núcleo central, que pode indicar alguma mudança que o objeto de estudo esteja sofrendo na atualidade. Esses elementos estão vinculados aos aspectos mais individuais do sujeito.

Num segundo momento, fez-se um teste de centralidade com as principais palavras evocadas pelo grupo de sujeito (com as palavras consideradas mais importantes) para confirmar a estrutura da representação a partir da questão 2 do instrumento de complementação de frase apresentada para os alunos, com a seguinte descrição: “agora, separe por ordem de importância três palavras que você usou no quadro acima e que em sua opinião são as mais importantes”. A partir disso, fez-se a interpretação dos dados tratados pelo *software* EVOC para a identificação da representação social do objeto pesquisado.

Já o questionário com perguntas abertas e fechadas foi analisado de duas formas. As questões fechadas foram apresentadas de forma quantitativa. Os dados foram codificados e tabulados de acordo com a frequência apresentada em cada questão e depois analisados de forma interpretativa, considerando o referencial teórico aqui apresentado. As questões abertas foram tratadas de forma qualitativa por meio de uma adaptação da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1988), pois esse tipo de análise contribui para o estudo de comunicações, linguagens, bem como possibilita uma análise mais subjetiva do fenômeno.

Bardin (1988, p. 40) menciona que esse tipo de técnica de análise pode ser considerado como

Um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (grifo do autor).

Desse modo, consideraram-se as etapas abrangentes da análise de conteúdo ao apresentar as categorias, de acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006) e Franco (2007). Apresentam-se como etapas do processo: pré-análise do material que foi inicialmente realizada para construir um conjunto de categorias descritivas a partir de leituras do material e identificar as classes de acordo com a relação semântica entre as respostas e a exploração do material, que objetiva categorizar e codificar o dado coletado. Posteriormente, realizou-se uma nova exploração do material para tratamento (reagrupamento dos dados),

interpretação a partir das discussões teóricas sobre as representações sociais segundo Moscovici e identificação do campo comum dessas representações dos sujeitos diante do fenômeno estudado, a fim de assegurar a fidedignidade das análises por meio dos resultados obtidos na pesquisa.

As entrevistas foram analisadas na perspectiva qualitativa. Foram feitas as transcrições de todas elas para começar o tratamento dos materiais coletados a partir da adaptação da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1988), seguindo todas as etapas anteriormente citadas para as análises das questões abertas dos questionários.

Para os dados subjetivos, foram construídos quadros para cada categorização que foi surgindo a partir das respostas dos sujeitos e suas classificações. Ou seja, cada categoria criada a *priori* envolveu diversos termos que foram agrupados em classes de acordo com a relação semântica entre as respostas. Essas classes correspondem à resposta principal, eles emergiram a partir da compreensão do conteúdo apresentado pelos sujeitos. Em cada quadro, foi apresentado o número de ocorrências das respostas apresentadas pelos participantes. Vale ressaltar que os participantes geralmente apresentaram mais de uma resposta para uma mesma classe. Isso significa que o número de resposta pode não corresponder ao número de participantes. As frequências e as porcentagens foram apresentadas para contribuir para a compreensão e a análise de cada questão.

O capítulo, a seguir apresenta as análises e a discussão dos resultados à luz dos referenciais teóricos.

CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligíveis a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

(Moscovici)

Este capítulo tem por objetivo apresentar as análises e as discussões dos resultados encontrados na pesquisa, os quais evidenciam as representações sociais dos alunos e dos professores na relação ensino e aprendizagem em EaD da UNITINS do curso de Pedagogia – Turma 2006/1.

Para apresentar tais resultados, respeitaram-se os procedimentos de análises e a interpretação dos dados apontados anteriormente no capítulo III. Primeiramente, são analisados os dados dos alunos resultantes da aplicação do instrumento de complementação de frase, questionário com perguntas abertas e fechadas e entrevistas semiestruturadas. Em seguida, são apresentados e analisados os dados dos professores que foram colhidos com a aplicação do questionário com perguntas abertas e fechadas e entrevistas semiestruturadas. Posteriormente faz-se um confronto dos dados entre os dois grupos de sujeito para análises mais aprofundadas das representações sociais do objeto investigado, a fim de verificar posicionamentos semelhantes e divergentes.

4.1 ANÁLISE DOS DADOS DOS ALUNOS

4.1.1 A estrutura das Representações Sociais (RS) do ensino na modalidade de Educação a Distância da UNITINS

Este estudo teve por objetivo identificar o campo semântico (os conteúdos) e a estrutura das representações sociais por meio da utilização da Técnica de Evocação Livre que levou a aplicação do instrumento de complementação de frase a noventa alunos do curso de Pedagogia – Turma 2006/1.

No instrumento de complementação de frases, que trazia a primeira frase indutora “para você o ensino na modalidade de Educação a Distância da UNITINS é...” surgiram com a aplicação do *software* EVOC, 543 palavras evocadas, 200 foram palavras diferentes. A média de evocação, ou seja, *rang moyen* igual a 3,5, enquanto que a frequência intermediária ficou estabelecida em 12 e a mínima em 3. A partir das evocações de todos os

alunos pesquisados, os elementos da RS se distribuem em quatro quadrantes, analisados por meio da Teoria do Núcleo Central da abordagem estrutural de Abric (2000). Têm-se os seguintes resultados apresentados no quadro 2.

Quadro 2 - Elementos da representação social de ensino em função da frequência e da ordem média de evocação

EVOCAÇÃO – ENSINO						
Rang < 3,5			Rang >= 3,5			
F		FREQ	RANG		FREQ	RANG
R	bom	32	2,406	acessível	24	3,625
E	oportunidade	29	2,448			
Q	importante	21	2,571			
U	qualidade	18	2,667			
Ê	ótimo	18	2,889			
N	facilidade	16	2,625			
C	conhecimento	12	3,083			
I						
A						
>=						
12						
3		FREQ	RANG		FREQ	RANG
<=	prático	10	2,700	interativo	10	3,600
	eficaz	8	3,000	inclusivo	9	3,778
F	satisfatório	7	3,000	necessário	9	3,778
R	difícil	4	2,250	dinâmico	8	4,125
E	gratificante	4	2,500	comodidade	7	3,571
Q	muito-bom	4	2,250	moderno	7	3,857
U	proveitoso	4	3,250	viável	7	3,571
Ê	atualizado	3	3,333	abrangente	6	3,667
N	democrático	3	3,333	aprendizagem	6	4,000
C	maravilhoso	3	3,333	inovador	6	4,000
I				superação	6	4,833
A				tecnológico	6	4,833
				excelente	5	4,200
<				interessante	5	4,800
10				participativo	5	5,400
				bons-professores	4	4,250
				compromisso	4	4,750
				regular	4	3,500
				adequado-material	3	4,333
				conquista	3	5,333
				flexível	3	4,667
				fundamental	3	4,667
				igualdade	3	4,667
				objetivo	3	4,333
				reconhecido	3	4,333
				rápido	3	4,333

O núcleo central das representações sociais do ensino em EaD está estruturado por palavras que tem sentido, valores e percepções positivas relação ao objeto de estudo. São elas: “**bom**”, “**oportunidade**”, “**importante**”, “**qualidade**”, “**ótimo**”, “**facilidade**” e “**conhecimento**”. No núcleo central, estão os elementos mais consensuais, mais

maciçamente compartilhados de uma representação social de um grupo. Esses elementos são mais resistentes ao contexto imediato, no qual o sujeito expressa ou utiliza suas representações, pois, segundo Abric (2000), os elementos do núcleo central são mais estáveis e rígidos, o que assegura a continuidade da representação em contextos móveis e evolutivos do objeto.

Nesse sentido, para o grupo de alunos, o ensino da EaD da UNITINS é **bom** (frequência (f) = 32, ordem de evocação (oe) = 2,4), por se tornar uma democratização do ensino pela **oportunidade** (f = 29, oe = 2,45) e **facilidade** (f = 16, oe = 2,62) de acesso para muitos que não se viam com a possibilidade de ingressar numa Universidade. Tornou-se para os alunos uma modalidade **importante** (f = 21, oe = 2,57) que proporciona a eles **conhecimento** (f = 12, oe = 3,08) com um ensino de **qualidade** (f = 18, oe = 2,67).

Observando os elementos periféricos mais próximos ao núcleo central, as palavras evocadas confirmam um posicionamento em sua maioria comum ao grupo. O ensino em EaD da UNITINS é **acessível** (f = 24, oe = 3,62), por isso é visto como **democrático** (f = 3, oe = 3,33), **atualizado** (f = 3, oe = 3,33) e **eficaz** (f = 8, oe = 3,00), tornando-se **gratificante** (f = 4, oe = 2,50) e **satisfatório** (f = 7, oe = 3,00) para quem o frequenta. É importante perceber que existe um elemento que aponta um julgamento que não condiz com os outros elementos apontados até o momento. O ensino é visto por um pequeno subgrupo dentro da amostra como **difícil** (f = 4, oe = 2,25). Apesar de a frequência ser baixa, esse elemento pode ter importância para um grupo menor, por considerar o ensino como algo talvez embaraçoso e árduo.

Já o último quadrante traz os elementos mais distantes do núcleo central, no qual encontramos significantes que novamente reforçam o julgamento positivo dos sujeitos em relação ao ensino em EaD da UNITINS, ou seja, a EaD da UNITINS tem um ensino **abrangente** (f = 6, oe = 3,67), **dinâmico** (f = 8, oe = 4,12), **flexível** (f = 3, oe = 4,67), **excelente** (f = 5, oe = 4,20) e **fundamental** (f = 3, oe = 4,67), que oferece um **adequado-material** (f = 3, oe = 4,33) e **bons-professores** (f = 4, oe = 4,25), proporcionando uma aprendizagem satisfatória, que requer dos envolvidos **compromisso** (f = 4, oe = 4,75) no processo. Para o grupo, o fato de estar inserido nesse ensino significa uma **conquista** (f = 3, oe = 5,33). Mas ainda, para um grupo menor, o ensino em EaD da UNITINS pode representar **comodidade** (f = 7, oe = 3,57), mesmo aparecendo com uma frequência baixa em relação aos demais elementos evocados. Esse fator não é predominante nesse quadrante.

Considerando tudo o que foi apresentado, para sustentar a estrutura das RS sobre o objeto aqui investigado, foi realizado um teste de centralidade. A partir das 543 evocações,

foram selecionadas 270 palavras consideradas mais significativas para os sujeitos e organizadas novamente em quadrantes, considerando, agora, a atribuição de importância. A média de evocação, ou seja, *rang moyen* igual a 2,0, enquanto que a frequência intermediária ficou estabelecida em 7 e a mínima 3.

Esses dados foram submetidos à análise de frequência e à ordem de importância, buscando identificar, entre eles, aqueles que eram mais significativas, ou seja, os mais frequentes para que fosse possível a comparação entre a frequência das palavras obtidas na análise de evocação e a frequência na seleção das palavras principais, conforme apresentado no quadro 3.

Quadro 3 - Elementos principais da representação social sobre o ensino

EVOCAÇÃO PRINCIPAIS PALAVRAS – ENSINO						
Rang < 2			Rang >= 2			
F R E Q U Ê N C I A		FREQ	RANG		FREQ	RANG
	oportunidade	27	1,444	bom	13	2,462
	acessível	17	1,882	conhecimento	9	2,222
	qualidade	12	1,667	facilidade	8	2,000
	importante	10	1,700	ótimo	7	2,000
>=						
7						
3		FREQ	RANG		FREQ	RANG
<=	excelente	5	1,800	interativo	5	2,800
	inclusivo	5	1,600	moderno	5	2,800
F	necessário	5	1,800	abrangente	4	2,250
R	bons-professores	4	1,750	dinâmico	4	2,000
E	eficaz	4	1,750	satisfatório	4	2,750
Q	prático	4	1,750	comodidade	3	3,000
U	aprendizagem	3	1,333	inovador	3	3,000
Ê				superação	3	2,667
N				viável	3	2,000
C						
I						
A						
<						
6						

Nº total de palavras evocadas: 270

Nº total de palavras diferentes: 115

Os elementos constitutivos do núcleo central, ou seja, os sentidos nucleares da RS sobre o ensino na modalidade de EaD da UNITINS, são: “**oportunidade**” (f = 27, oe = 1,44), “**acessível**” (f = 17, oe = 1,88), “**qualidade**” (f = 12, oe = 1,67) e “**importante**” (f = 10, oe = 1,70). Essas palavras se encontram no primeiro quadrante das duas estruturas exceto

acessível, que, apesar de ser dita com frequência um pouco menor, é considerada a segunda mais importante, depois apenas de **oportunidade**, como se pode observar no quadro 3.

As palavras “**bom**” (f = 13, oe = 2,46), “**conhecimento**” (f = 9, oe = 2,22), “**facilidade**” (f = 8, oe = 2,00) e “**ótimo**” (f = 7, oe = 2,00), que estão no segundo quadrante e que se encontravam no possível núcleo central da estrutura do quadro 2, indicam que são muito importantes, mas que talvez não sejam tão nucleares, pois não se sustentam na estrutura aqui apresentada por meio do teste de centralidade, assim como os outros elementos encontrados no terceiro quadrante. As demais palavras compõem a periferia mais distante.

Desse modo, pode-se verificar que o ensino em EaD da UNITINS, para o grupo de alunos, representa uma oportunidade por ser acessível devido ao custo financeiro ser menor, por possibilitar formação e aperfeiçoamento profissional, por dar condições de conciliar trabalho, família com as atividades acadêmicas. Seguem algumas descrições dos alunos ao dar o significado das palavras **oportunidade** e **acessível**, evocadas em primeiro e segundo lugar na estrutura das representações sociais sobre o ensino na modalidade de Educação a Distância da UNITINS.

- Oportunidade como possibilidade de formação e aprimoramento profissional.
- Considero acessível porque é financeiramente em conta para a grande parte da população brasileira.
- Porque ajuda muito aquele que não tem condições financeiras.
- Oportuniza o profissional que não conseguiu fazer um curso de graduação antes por falta de tempo ou por condições financeiras, e que necessita deste curso para continuar atuando ou melhorar sua prática.
- Oportunidade para nos capacitar enquanto acadêmico e podermos conciliar com o nosso trabalho, família, devido ser só uma vez na semana.
- A modalidade e o custo possibilitam que pessoas tenham acesso ao Ensino Superior.
- Dá possibilidade de estudo a muitas pessoas que nem imaginava a estudar devido não ter faculdade onde mora.
- Significa que mais pessoas estão tendo mais oportunidade de ampliar os conhecimentos e está mais bem formado e inserido no mercado de trabalho.
- Vejo a educação na modalidade EaD como uma grande oportunidade para a população ter acesso à educação superior.
- É um espaço aberto para todos que necessitam de uma faculdade no dia a dia.
- Oportunidade de trabalho porque o ensino a distância te ajuda a organizar seu tempo no trabalho, em casa.

Percebe-se, pois, que os alunos identificam a EaD como uma modalidade que possibilita o aprimoramento profissional, a modalidade é acessível e democrática, dá-lhes

condições de se inserirem no mercado de trabalho. Já com relação à palavra **qualidade**, os alunos atribuíram o seguinte significado:

- [...] a aula é bem explicada, o material é de boa qualidade e os professores são habilitados e entendidos sobre o assunto que estão falando.
- Professores com qualificação e com bons recursos.
- Boas aulas, interatividade no processo de ensino e também da aprendizagem.
- [...] nos proporciona um ensino aprofundado e inspirado em uma educação em pluralidade de conhecimentos, em que vamos atuar, apesar de todas as diversidades, todos os professores estão qualificados em sua área, com isso crescemos e evoluímos sendo incentivados a uma educação de qualidade.

Essas descrições confirmam o julgamento dos alunos de forma positiva com relação ao ensino, de modo que eles se sintam satisfeitos porque tiveram a oportunidade de inserção no curso de nível superior na modalidade EaD, e por perceberem que existe uma qualidade no ensino, pelo material didático, teleaulas e corpo docente da Instituição.

Ao considerarem o ensino nessa modalidade como **importante**, alguns alunos justificam que

- É importante porque oferece a oportunidade de classes sociais mais frágeis, participarem do processo.
- Importante pra mim porque é um curso de fácil acesso que permite que eu possa fazer.
- Importante porque dá condições para muitas pessoas realizar seus sonhos que é fazer um curso superior.

De modo geral, percebemos que os alunos apresentam atributos com uma conotação positiva em relação ao objeto investigado, apontando características principais da EaD, como oportunidade, acesso, qualidade, importante. Moore e Kearsley (2008) apontam que a maioria das pessoas, ao falar em EaD, reforçam a capacidade que as instituições ou as organizações que adotam essa modalidade têm de possibilitar acesso à educação a estudantes, que de algum modo não tinham essa oportunidade. Essa educação reflete em qualidade de vida, conhecimento e formação, tornando-a importante na vida dos alunos. As outras palavras que se encontram na estrutura têm o mesmo sentido. Isso reflete um posicionamento favorável em relação ao ensino na modalidade EaD da UNITINS.

4.1.2 A estrutura das Representações Sociais (RS) da aprendizagem na modalidade de Educação a Distância da UNITINS

O conteúdo e a estrutura da representação social da Educação a Distância da UNITINS foram estudados a partir do instrumento de evocação que solicitava a complementação da seguinte frase indutora: “para você, a aprendizagem na modalidade de Educação a Distância da UNITINS é...”. Essa questão suscitou um total de 545 evocações que se resumem em 228 palavras diferentes. A média de evocação, ou seja, *rang moyen* igual a 3,5, enquanto que a frequência intermediária ficou estabelecida em 11 e a mínima 5. O quadro 4 apresenta a distribuição das palavras em relação à frase indutora citada.

Quadro 4 - Elementos da representação social sobre a aprendizagem em função da frequência e da ordem média de evocação

EVOCAÇÃO – APRENDIZAGEM						
Rang < 3,5			Rang > = 3,5			
F		FREQ	RANG		FREQ	RANG
R	boa	20	2,550	interativa	13	3,615
E	conhecimento	18	2,889			
Q	satisfatória	15	3,467			
U	ótima	13	2,923			
Ê	regular	12	3,167			
N	qualidade	11	2,182			
C						
I						
A						
>=						
11						
5		FREQ	RANG		FREQ	RANG
<=	importante	9	3,333	dinâmica	9	4,000
	eficaz	8	2,375	acessível	8	3,875
F	excelente	8	3,250	pesquisa	8	4,250
R	individual	6	3,167	proveitosa	8	3,750
E	significativa	5	3,000	responsabilidade	7	4,000
Q				diferenciada	6	3,500
U				difícil	6	3,500
Ê				oportunidade	6	3,667
N				participativa	6	3,833
C				autonomia	5	3,600
I				compromisso	5	3,600
A				conquista	5	4,400
<				esclarecimento	5	4,000
10				objetiva	5	4,000

Um dos elementos nucleares da RS da aprendizagem por meio da Educação a Distância é o **conhecimento** (f = 18, oe = 2,89). Esse significante sintetiza a razão da existência do objeto, ou seja, a Educação a Distância existe em função basicamente da

transmissão ou da construção do conhecimento. Os demais elementos nucleares trazem a avaliação dos estudantes sobre o objeto. Vê-se que há um predomínio de um posicionamento positivo, que pode ser identificado por meio das seguintes palavras: **boa** (f = 20, oe = 2,5), **qualidade** (f = 11, oe = 2,18), **satisfatória** (f = 15, oe = 3,47) e **ótima** (f = 13, oe = 2,92). É importante notar que já, no possível núcleo, encontramos um elemento destoante na medida em que muitos sujeitos também julgam o objeto como **regular** (f = 12, oe = 3,17). Isso pode indicar que o objeto é possivelmente polêmico, pois não haveria um posicionamento unânime do grupo em relação a ele, podendo haver um pequeno subgrupo dentro do grupo maior que compartilha um nível de insatisfação com relação a aprendizagem em EaD da UNITINS.

Entre os elementos periféricos mais próximos, encontramos novamente significantes que podem indicar certa ausência de consenso por parte do grupo. A aprendizagem a distância é considerada um processo tanto **interativo** (f = 13, oe = 3,61), quanto **individual** (f = 6, oe = 3,16). Nota-se que, apesar da frequência de evocação ser maior no que diz respeito à interação, a palavra individual tem uma ordem de evocação menor o que pode indicar que esse elemento pode ser importante para um grupo menor.

Ainda, entre os elementos periféricos mais próximos, encontramos alguns significantes que reforçam o julgamento positivo evidenciado no núcleo: **eficaz** (f = 8, oe = 2,37), **excelente** (f = 8, oe = 3,25), **importante** (f = 9, oe = 3,33) e **significativa** (f = 5, oe = 3,00). O que nos permite deduzir que a maioria do grupo estudado não só tem uma atitude positiva em relação ao objeto, como também ele é significativo para o grupo. Os elementos da última periferia parecem estar a serviço da explicação dessa aceitação e dessa valorização destacada pelos participantes da pesquisa.

A aprendizagem a distância é uma modalidade **diferenciada**, **boa** e **importante** porque é **acessível** (f = 8, oe = 3,87), **dinâmica** (f = 9, oe = 4,00), **objetiva** (f = 5, oe = 4,00), **participativa** (f = 6, oe = 3,83), possibilita e requer o desenvolvimento de **pesquisa** (f = 8, oe = 4,25), **autonomia** (f = 5, oe = 3,60) e **esclarecimento** (f = 5, oe = 4,00). O objeto é visto como uma **oportunidade** que implica **compromisso** e que representa uma **conquista** (f = 5, oe = 4,40). Os sentidos atribuídos pelos participantes aos elementos da RS poderão ser compreendidos com mais clareza posteriormente à análise deles nas evocações.

Antes disso, é mister esclarecer que foi realizado um teste de centralidade a fim de reforçar as hipóteses quanto à estrutura das representações sociais em questão. Nesse caso, foram consideradas as 270 palavras mais relevantes para os sujeitos entre as 545 evocadas, com média de evocação, ou seja, *rang moyen* igual a 2,0, enquanto que a

frequência intermediária ficou estabelecida em 10 e a mínima 4, como se pode observar no quadro 5.

Quadro 5 - Elementos principais da representação social sobre a aprendizagem

EVOCAÇÃO PRINCIPAIS PALAVRAS – APRENDIZAGEM					
Rang < 2			Rang >= 2		
F R E Q U Ê N C I A >= 10		FREQ	RANG		
	conhecimento	14	1,500		
	boa	10	1,600		
F R E Q U Ê N C I A < 9		FREQ	RANG		FREQ
	qualidade	8	1,750	pesquisa	8
	interativa	6	1,833	ótima	8
	importante	5	1,800	eficaz	6
	compromisso	4	1,750	responsabilidade	6
	difícil	4	1,750	satisfatória	5
	proveitosa	4	1,500	excelente	4
	regular	4	1,750	significativa	4

Nº total de palavras evocadas: 270

Nº total de palavras diferentes: 138

Os elementos “**conhecimento**” (f = 14, oe = 1,50) e “**boa**” (f = 10, oe = 1,60) constituem o núcleo central dessa representação social. Ambas as palavras são elementos constitutivos do primeiro quadrante das duas estruturas aqui apresentadas sobre a aprendizagem na modalidade de Educação a Distância da UNITINS.

A palavra **conhecimento** apareceu em primeiro lugar na estruturação das representações sociais e os alunos justificam sua evocação apresentando a esse termo os seguintes significados:

- apropriação de algo a ser incorporado, aplicado e socializado;
- é tudo aquilo que adquirimos no nosso cotidiano de maneira formal e informal;

- o conhecimento adquirido faz com que tenhamos uma nova visão de mundo;
- proporciona coisas novas. A gente aprende muitas coisas;
- conhecimento para toda a vida;
- por meio do conhecimento que podemos ser coerente na nossa missão de educador;
- conhecer novos caminhos, conteúdos e vivência.

A partir dessas justificativas conceituais, percebe-se que os alunos veem a aprendizagem da modalidade EaD da UNITINS como promotora do conhecimento que contribui para a aquisição de novas informações que poderão ser aplicadas no cotidiano de cada um deles. Agora, para os alunos, a aprendizagem é **boa**, desde que eles tenham iniciativa e sejam autônomos em seus estudos. Isso fica claro quando se lê os seguintes depoimentos que foram descritos ao aplicar o instrumento:

- Boa, desde que consultamos outras fontes de pesquisa porque ainda acaba deixando muito a desejar, acho que no decorrer do tempo há grande chances de melhorar cada dia mais.
- Boa! Pra mim é bom, porque estou sempre preocupada em estudar, pesquisar para ter uma preparação profissional exemplar.

O que se percebe é que, mesmo considerando a aprendizagem de forma positiva, existe ainda por parte dos alunos um descontentamento quanto à metodologia oferecida pela instituição, levando em consideração que, se eles (alunos) não buscarem, não se dedicarem, a aprendizagem pode não acontecer ou ficar prejudicada.

As demais palavras encontradas no primeiro quadrante do quadro 4 não se sustentaram no teste de centralidade como núcleo central, nem mesmo os elementos do segundo quadrante do quadro 4, assim como as demais palavras do terceiro quadrante. Grande parte dos elementos do segundo quadrante confirma o julgamento positivo dos alunos com relação ao objeto estudado, porém as palavras **difícil** ($f = 4$, $oe = 1,75$) e **regular** ($f = 4$, $oe = 1,75$) surgiram nesse no segundo quadrante com um sentido diferente das demais.

Alguns alunos, mesmo numa frequência menor, julgam a aprendizagem na modalidade de Educação a Distância da UNITINS como **regular** “porque o ensino não é de alta qualidade” e “porque nada é resolvido. O ensino é fraco e **difícil** porque “o indivíduo tem que estudar só [...]” e “devido à falta de atenção dos alunos, quando está sendo transmitida a aula”. Tais atribuições de significados podem refletir numa insatisfação quanto ao processo de aprendizagem oferecido aos acadêmicos dessa modalidade pela instituição pesquisada.

Portanto, diante da aplicação do instrumento de complementação de frases, a partir das duas frases indutoras sobre o ensino e aprendizagem na modalidade EaD, à luz da teoria, é possível identificar que, para esse grupo de sujeitos a EaD, surgiu como possibilidade de cursar o Ensino Superior. Apesar de alguns atributos negativos terem surgido, o que predomina são fatores positivos.

Os alunos, de modo geral, acreditam na EaD como uma proposta de ensino e aprendizagem que possibilita levar à formação acadêmica a muitos que antes não tinham acesso. Sartori e Roesler (2005) apontam que a EaD ampliou-se no cenário mundial, proporcionando a democratização do acesso ao conhecimento e eliminou fronteiras. Para que isso realmente se efetive, os alunos devem ser autônomos, pesquisadores e responsáveis com o processo e o professor mediador.

Percebe-se ainda, com a aplicação desse instrumento, que surgiram algumas representações contrárias à maioria dos sujeitos, com conotações discordantes com relação ao objeto pesquisado, como regular e difícil, o que indica a existência de um subgrupo dentro do grupo maior que tem uma opinião contrária e que deve ser considerada. Tal fato pode ser mais bem compreendido quando se observa o binômio individual, não interativo x coletivo, com uma conotação confusa. Ao mesmo tempo em que o ensino e a aprendizagem em EaD devem ser interativos, também são individuais. O termo interativo surge como uma característica positiva do processo, e já o individual aparece como se o aluno estivesse sozinho, isolado no processo. Isso pode justificar a diferenciação de julgamento contida no núcleo conforme apresentada nos quadros.

4.1.3 Questionário com perguntas abertas e fechadas

A aplicação desse instrumento objetivou verificar as representações dos alunos quanto ao ensino e à aprendizagem proporcionada pela modalidade EaD na formação do sujeito, bem como identificar as características que compõem o perfil dos alunos do curso de Pedagogia – Turma 2006/1. A partir da experiência dos sujeitos em contato com o objeto pesquisado, foi possível conhecer a opinião por meio das respostas dos alunos e das projeções sobre o ensino e a aprendizagem em Educação a Distância da UNITINS, que são apresentadas e comentadas no decorrer das análises.

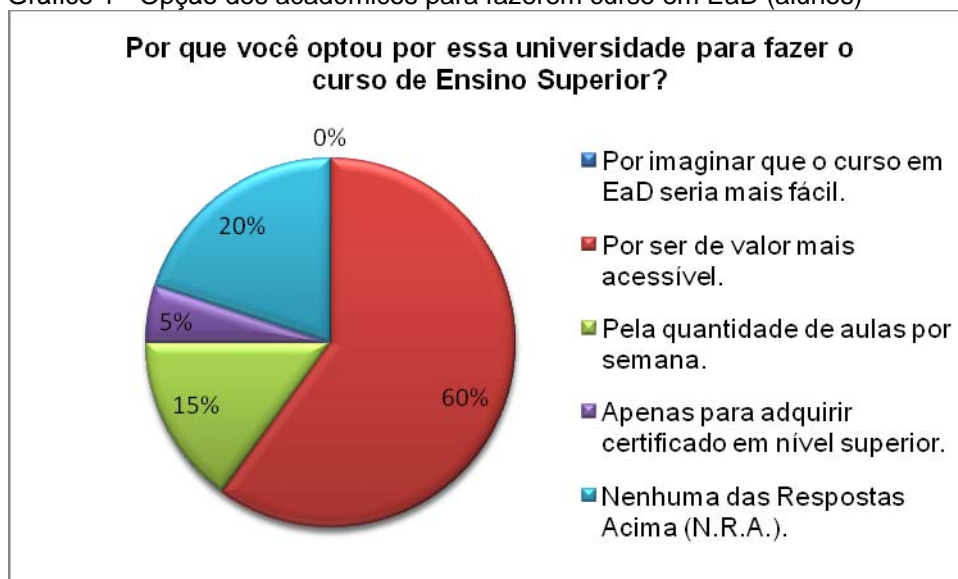
Os dados foram analisados respeitando a ordem das questões apresentadas aos alunos. As questões fechadas foram apresentadas quantitativamente e dispostas em gráficos considerando a frequência das respostas dos participantes, e as abertas foram analisadas qualitativamente por meio da adaptação da técnica de análise de conteúdo da

Bardin (1988), apresentadas em quadros para cada categorização. As categorizações foram definidas a partir das respostas dos sujeitos e suas classificações conforme se especificou no capítulo III.

Dos noventa alunos, vinte deles responderam a esse instrumento de pesquisa, dezoito foram do sexo feminino e dois do sexo masculino, com faixa etária entre 20 a 50 anos. Desse grupo de sujeito, onze deles são casados, cinco solteiros, dois com união estável, um viúvo e um divorciado. Dos vinte sujeitos, quinze tem filhos. Dezenove alunos estão cursando Ensino Superior pela primeira vez. Apenas um sujeito já tem formação superior em História, com pós-graduação em História do Brasil Contemporânea. Na época da coleta de dados, todos trabalhavam, sete deles já atuavam como professores, e os outros ocupavam funções diversificadas. Esses dados apresentam as características que compõem o perfil dos alunos e revelam que há uma predominância do sexo feminino no curso de Pedagogia EaD e que seu público, de forma geral, está voltado mais para aprendentes adultos. Esse dado confirma mais uma vez a teoria apresentada sobre o perfil dos estudantes em EaD, que aponta que os adultos, se matriculam muito mais em cursos de EaD do que alunos mais jovens, devido às necessidades, às motivações serem diferentes (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Com relação à primeira pergunta apresentada ao aluno “por que você optou por essa universidade para fazer o curso de Ensino Superior?”, obtiveram-se as respostas dispostas no gráfico 1.

Gráfico 1 - Opção dos acadêmicos para fazerem curso em EaD (alunos)



A partir dos dados apontados no gráfico 1, constata-se que 60% dos alunos optaram por fazer o curso de Ensino Superior na UNITINS por ser de valor mais acessível, 15% pela quantidade de aulas por semana, e 5% apenas para adquirir certificado em nível superior. Desse grupo de alunos, 20% deles não consideraram nenhuma das razões descritas na questão como resposta, para justificar a sua escolha pela universidade.

Segundo Moore e Kearsleu (2008), há vários motivos que levam as pessoas a se matricularem em um curso de nível superior numa Instituição que oferece EaD, o que evidenciou no gráfico. Geralmente essas pessoas consideram os fatores financeiros ao fazerem a sua escolha, o que se confirmou com a aplicação desse instrumento de pesquisa, além dos outros motivos específicos, característicos de alunos de EaD.

Com relação à segunda questão do questionário: “essa é a sua primeira experiência com a modalidade de ensino a distância?”, dezenove alunos responderam que “sim” que corresponde a 95% do grupo e apenas um sujeito “não”, ou seja, 5% deles. Esses dados apresentam que, diante das obrigações sociais desse grupo (família e trabalho), considerando a questão do tempo, a EaD ofertada pela UNITINS foi uma possibilidade de retorno aos estudos, o que os levou a vivenciarem uma experiência de educação diferente do que é considerado comum, que seria o ensino presencial.

Para saber se esses alunos se inseriram nessa modalidade sabendo sobre a sua metodologia e a forma como se dá o processo ensino e aprendizagem, foi feita a seguinte pergunta: “o que você entende por Educação a Distância?”

Surgiram respostas heterogêneas, porém dentro do que se esperava diante dos conceitos teóricos sobre a modalidade em questão, conforme pode se observar no quadro 6.

Quadro 6 - Categoria 1: compreensão da Educação a Distância (alunos)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS ³²	%
OPORTUNIDADE DE ESTUDO		8	18,2
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunidade para quem está distante das grandes cidades ➤ Oportunidade de conciliar estudo com o trabalho ➤ Oportunidade de cursar uma faculdade ➤ Oportunidade para várias pessoas (de estudo) ➤ Oportunidade de estudo para pessoas ➤ Sistema que alcança inúmeras pessoas que não tiveram oportunidade 		
APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO		7	15,9
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporciona aquisição de conhecimento ➤ Fonte de aprendizagem útil ➤ Estimula a aprendizagem 		

³² O número de ocorrências corresponde ao número de resposta que cada participante apresentou. Cada participante poderia apresentar mais de uma resposta para cada classe, por isso o número de ocorrências, às vezes, não corresponde ao número de participantes.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Prático de aprendizagem ➤ Aprende muito ➤ Interessante ➤ Interação com outros conhecimentos ➤ Necessita de envolvimento nos estudos 		
MÉTODO <ul style="list-style-type: none"> ➤ Método prático ➤ Método acessível ➤ Método moderno ➤ Método dinâmico 	7	15,9
ECONOMIA DE TEMPO <ul style="list-style-type: none"> ➤ Facilita para as pessoas que não têm tempo ➤ É necessário tempo ➤ Disponibilidade de tempo 	4	9,2
ACESSO À TECNOLOGIA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilização de recursos tecnológicos para viabilizar o processo ensino e aprendizagem ➤ Tecnologia ➤ Precisa ter em casa computador e internet 	3	6,8
EXIGÊNCIA INDIVIDUAL <ul style="list-style-type: none"> ➤ Exige estudo ➤ Exige pesquisa ➤ Exige dedicação 	3	6,8
MODALIDADE DE ENSINO DEMOCRÁTICO <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nova forma de ensino ➤ Modalidade de ensino ➤ Democratização ao acesso ao nível superior 	3	6,8
POSSIBILITA A MEDIAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aulas mediadas a distância ➤ Aprendizagem mediada por tecnologias ➤ Mediada por ferramentas tecnológicas disponíveis (contato professor e aluno) 	3	6,8
CRESCIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL <ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunidade de crescimento humano ➤ Oportunidade de crescimento profissional 	2	4,5
INOVAÇÃO E CONQUISTA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mudança de novos rumos (conquistas e realizações) ➤ Inovadora 	2	4,5
BAIXO CUSTO <ul style="list-style-type: none"> ➤ Valor das mensalidades 	1	2,3
QUALIDADE <ul style="list-style-type: none"> ➤ Bom ensino 	1	2,3
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	44	100

Nota-se que as respostas dadas pelos alunos demonstram o conhecimento deles sobre o que vem a ser EaD. A partir dessas respostas, alguns conceitos se destacaram, o que tornou possível a identificação de doze classes, que representam as unidades de significação. Isso ocorreu a partir de agrupamentos que permitiu a representação da informação de maneira condensada, como se observa no quadro 6.

Em primeiro lugar, com 18,2%, aparece o conceito de EaD como **oportunidade de estudo**, por possibilitar a administração do tempo entre trabalho e estudo, pela oferta de

cursos de Ensino Superior a lugares onde antes não conjecturavam uma Universidade diante da localização geográfica da cidade. Um dos alunos ressalta que a EaD, “é muito relevante, possibilitando acesso à educação aos lugares mais remotos desse país de extensão geográfica continental, democratizando o acesso ao nível superior principalmente”.

Para outros, EaD representa **aprendizagem e conhecimento**. 15,9% das respostas apontam que nessa modalidade se aprende por meio de interação com os outros e envolvimento nos estudos. Um aluno afirma que “ela estimula muito a aprendizagem, interage mais com outros conhecimentos. Aprendi muito, é maravilhoso. Vou fazer outro”. Outros 15,9 % sinalizam a EaD como um **método**, por ser prático, acessível, moderno e dinâmico. É considerada também como **economia de tempo**. 92,2% das respostas indicam que a EaD “[...] é uma oportunidade que surgiu para pessoas que não têm condições de ir todos os dias na faculdade. E também é mais uma fonte de aprendizagem muito útil e foi muito importante”.

Têm-se as classes: **acesso à tecnologia, exigência individual, modalidade de ensino democrática e possibilita a mediação** que aparecem numa mesma porcentagem, que corresponde à opinião de 6,8% cada uma delas. Para os alunos, a EaD é também “uma aprendizagem mediante as tecnologias e que você precisa ter em casa o seu próprio computador e com internet. Tempo e dinheiro também é muito necessário, não basta ter só vontade de interagir, é preciso querer se envolver com o estudo [...]”. Além disso, ela é vista por 4,5% como **crescimento pessoal e profissional**, bem como **inovação e conquista** por mais 4,5% dessas respostas dadas pelo grupo de sujeitos. Esse dado é perceptível no fragmento em o que o aluno conceitua a EaD como “*uma oportunidade de crescimento humano e profissional, que busca mudar novos rumos ao novo horizonte de conquistas e realizações*”.

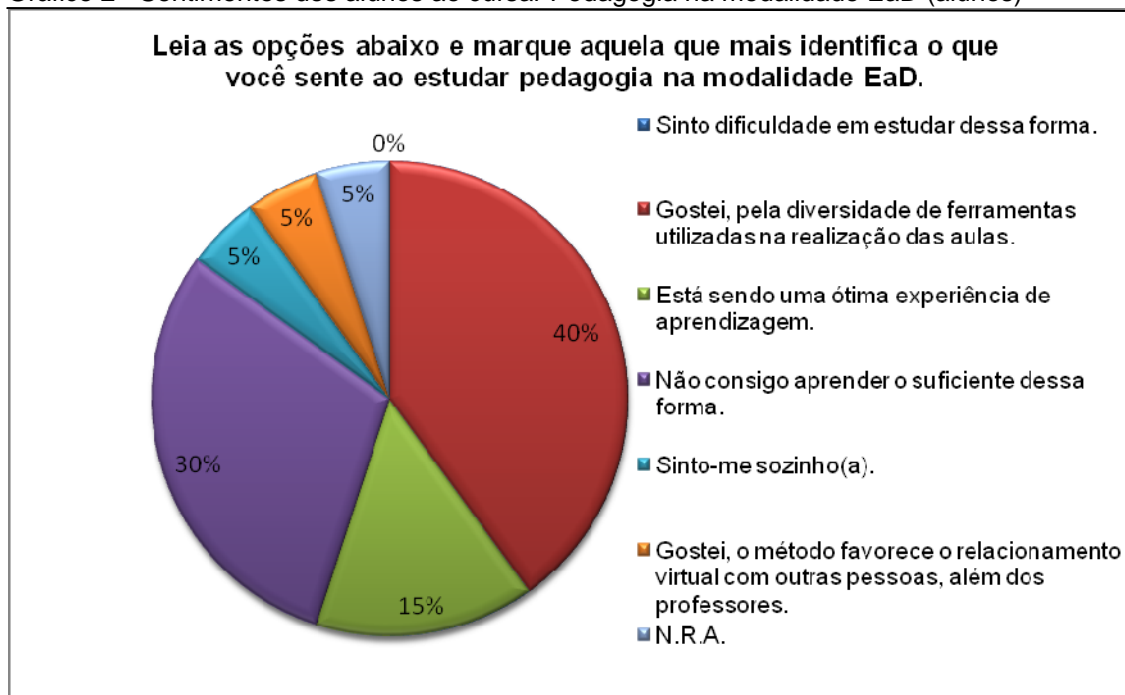
É ainda vista como **baixo custo**, porém de **qualidade**, com uma porcentagem de 2,3% cada uma delas. Esse dado é perceptível quando os alunos respondem que a EaD é uma “modalidade que oportuniza pessoas, onde em um local único desenvolve tudo, que através de um sistema alcança inúmeras pessoas que não tiveram oportunidade” e que tem um “bom o ensino. Só exige bastante estudo, pesquisa e dedicação”.

Diante desses dados, percebe-se que os alunos participantes da pesquisa têm conhecimento do que é a proposta da EaD. Ao retomar o conceito de alguns teóricos sobre EaD, percebemos que existe uma consonância entre as respostas dos alunos e os conceitos apresentados no referencial teórico. Belloni (2008) considera a EaD como uma modalidade tecnológica inovadora que disponibiliza recursos educacionais de forma ampla e democrática. Sartori e Roesler (2005) informam que essa modalidade é uma forma de

eliminar fronteiras e possibilitar formação de muitos profissionais para atuarem em uma sociedade que vive em processo de constante mudanças.

Ao estudar de fato por meio dessa modalidade, o que se percebe é que não há uma identificação de sentimentos comuns aos grupos de sujeito dos alunos. Ou seja, ao observar as respostas a partir da quarta questão feita aos alunos, percebe-se que existe uma divergência de sentimentos quanto à experiência vivenciada por cada um deles, conforme o gráfico 2.

Gráfico 2 - Sentimentos dos alunos ao cursar Pedagogia na modalidade EaD (alunos)



A partir dos dados, verifica-se que 40% dos sujeitos gostaram de estudar Pedagogia na modalidade em EaD, pela diversidade de ferramentas usadas na realização das aulas. A EaD utiliza-se de diversos recursos educacionais, como ambiente virtual de aprendizagem, material impresso, teleaula, como no caso da UNITINS, além de ter suporte dos tutores presenciais. Segundo Wenzel (1991), a EaD realiza uma educação por meio dos mais diversificados instrumentos de aprendizagem, como material impresso, rádio, televisão, telefone, bem como outros recursos tecnológicos.

Porém existe, dentro desse mesmo grupo, subgrupos que parecem não ter compreendido e se ajustado na prática a esse modelo de educação, por afirmarem não conseguir aprender o suficiente. Esse subgrupo corresponde a 30% dos alunos que responderam esse instrumento.

Outros 15% dos alunos apontaram, em suas descrições, que foi ótima a experiência de aprendizagem na modalidade EaD, e outros 5% gostaram, pelo fato de que o método favorece o relacionamento virtual com outras pessoas, além dos bons professores. Isso se confirma quando se recorre à legislação brasileira de 1998 a partir do Decreto n. 2.494, que nomeia a EaD como uma modalidade que favorece uma autoaprendizagem por meio de mediação de diversos meios de comunicação e promoção de interação entre os atores desse processo.

Verifica-se que outros 5% dos alunos sentiram dificuldades em estudar na modalidade EaD, e ainda outros 5% sentiram-se sozinhos nessa modalidade. Para se obter bom êxito nessa modalidade, é preciso que o aluno tenha autonomia em seus estudos e que saiba manusear os recursos tecnológicos disponíveis. Os professores e os alunos estão separados no espaço e/ou no tempo (GONZALEZ, 2005), ou seja, estão em locais diferentes durante o tempo em que aprendem e ensinam. Os sujeitos do processo dependem de algum tipo de tecnologia para interagir.

Segundo Moore e Kearsley (2008), esses sujeitos precisam desenvolver aptidões específicas para o desenvolvimento dos estudos e das habilidades de comunicação diferentes. Esses alunos certamente sentiram dificuldades pelo fato de que, durante toda a sua vida, estudaram na modalidade presencial e não se adaptaram ao novo modelo que tem uma metodologia bem diferenciada do convencional. A própria instituição deve se inteirar desses sentimentos por parte dos alunos. O desconhecimento específico de seu público-pode dificultar o atendimento das necessidades dos alunos.

Foi apresentada a frase “na formação de um sujeito a modalidade EaD pode oportunizar...” para os alunos completarem a respeito da formação de um sujeito na modalidade EaD para verificar o que essa modalidade, num processo de formação acadêmica, pode oportunizar a eles. A partir das respostas, foi possível observar que as pessoas que procuram cursar o Ensino Superior vislumbram crescimento pessoal e profissional. Esse questionamento fez com que surgissem seis classes para a categoria 2, conforme o quadro 7.

Quadro 7 - Categoria 2: percepção do que a modalidade EaD pode oportunizar ao sujeito em formação (alunos)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO		18	39,1
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecimento ➤ Aprendizagem significativa ➤ Compreensão do saber universal ➤ Crescimento intelectual contínuo ➤ Aprendizado ➤ Conhecimento de mundo ➤ Conhecimento contínuo de uma forma acessível ➤ Novas informações ➤ Formação profissional ➤ Aprendizagem ampla ➤ Acesso ao conhecimento ➤ Experiências novas ➤ Acesso às tecnologias 			
DESENVOLVIMENTO BIOPSISSOCIAL		9	19,6
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Crescimento ➤ Valores ➤ Ética ➤ Caráter ➤ Amizades ➤ Discernimento ➤ Dinamismo ➤ Autonomia ➤ Socialização 			
TRABALHO		8	17,4
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunidade para o mercado de trabalho ➤ Oportunidade de trabalho ➤ Oportunidades na profissão ➤ Busca de oportunidade ➤ Melhores oportunidades ➤ Oportunidade para quem tem pouco tempo 			
FORMAÇÃO SUPERIOR		6	13,0
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Graduação ➤ Graduação a pessoas de baixa renda ➤ Capacitação ➤ Formação 			
RELAÇÃO DIALÓGICA		3	6,5
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Integração ➤ Interação ➤ Interatividade 			
OUTROS		2	4,4
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Certificado para analfabeto funcional ➤ Tempo de sobra 			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		46	100

Esses dados são importantes por nos levar a compreender o que a modalidade EaD pode proporcionar aos alunos ao fazerem o curso de Pedagogia na UNITINS. 39,1% correspondem à primeira classe nomeada de **aprendizagem e conhecimento**. Os alunos afirmam que, na formação de um sujeito, a modalidade EaD pode oportunizar “crescimento

intelectual contínuo”, “conhecimentos variados e experiências novas”. Conforme Moore e Kearsley (2008), a EaD surge no campo educacional com a competência de permitir o acesso ao aprendizado e favorecer maior autonomia ao aluno. O que se percebe, a partir das respostas dos alunos em relação a essa questão, é que há uma concretização dessa meta pela UNITINS para a grande maioria dos alunos, pois eles percebem que conseguiram aprender, adquirir conhecimentos.

A segunda classe surgiu com 19,6% e corresponde ao **desenvolvimento biopsicossocial** dos alunos. Durante o processo de formação, os alunos conseguiram obter, segundo eles, crescimento, valores, ética, amizade, discernimento, dinamismo, autonomia e socialização. Para que ocorra uma relação entre ensino e aprendizagem, é necessário a interação, pois o processo ensino e aprendizagem deve se efetivar por meio de ações coletivas na busca de construção de conhecimentos (SARTORI; ROESLER, 2005). Essa formação é mediada por diálogos didáticos, em que o aluno deve ser autônomo nos seus estudos, tornando-se ativo no seu próprio processo de aprendizagem (PETERS, 2006). Dessa forma, poderá garantir seu trabalho e seu crescimento profissional como destacado anteriormente. Esse dado é confirmado pelo surgimento da terceira classe **trabalho**, que corresponde a 17,4% das respostas dos alunos em consequência do aperfeiçoamento adquirido ou desenvolvido no decorrer do curso. Esse fator torna-se mais evidente a partir da **formação superior**, a quarta classe dessa categoria, que surgiu com 13%.

Outro fator importante que a EaD proporcionou na vida dos acadêmicos foi a interação, que favoreceu o conhecimento e o desenvolvimento de relações acadêmicas entre alunos e professores de modo especial. A **relação dialógica** emergiu como a quinta classe nesse contexto de discussão. Essa relação só se torna possível por meio de uma comunicação intermediada por uma linguagem digital. E é por meio dela que se constitui o ato humano, sua subjetivação e representações sociais dos envolvidos no processo (ASSIS; CRUZ, 2007).

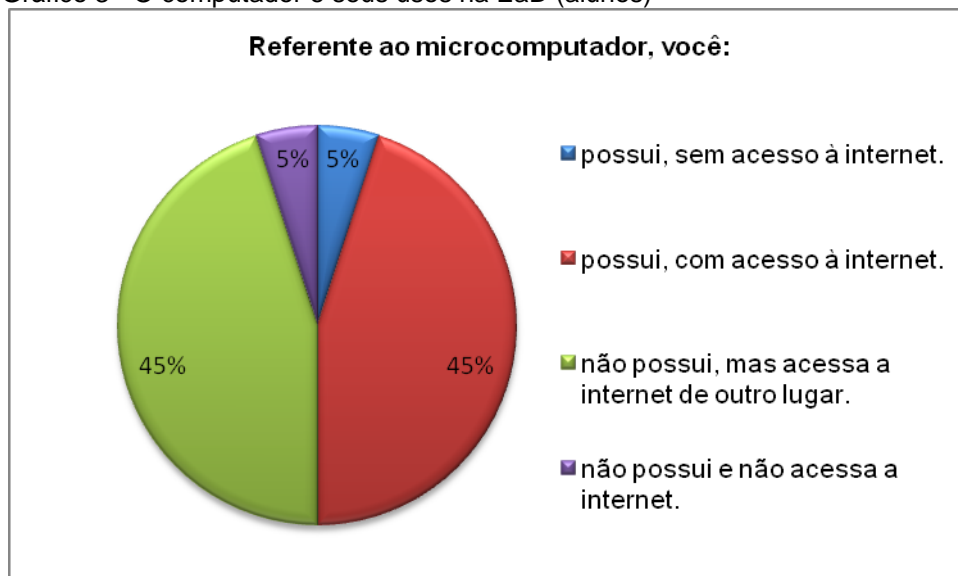
Surgiram também respostas contrárias a essa discussão. 4,35% das falas dos alunos correspondem à sexta e última classe dessa categoria: **outros**. Mesmo sendo uma frequência menor do que as demais respostas, é importante enfatizar que, para alguns, a formação do sujeito na modalidade EaD pode oportunizar “certificados para analfabetos funcionais” e “tempo de sobra” para os acadêmicos. Quando se observa com maior atenção a essa frase do aluno, percebe-se que isso pode ser reflexo de uma insatisfação quanto ao sistema, à metodologia disponível aos alunos ou desmotivação dos próprios alunos no processo de formação. Um analfabeto funcional seria, para os alunos, um sujeito que tem um diploma, mas que não tem conhecimento suficiente para aplicar na sua prática

profissional. E uma das razões que fazem com que os alunos abandonem o curso se dá pela desmotivação (GONZALEZ, 2005). Os professores devem interagir com os alunos e reforçar ações autodisciplinares e motivadoras, por meio de uma linguagem adequada ao nível e perfil dos alunos.

No contexto de EaD, é preciso que o aluno tenha algumas habilidades específicas para que possa se desenvolver. Além da responsabilidade que precisa assumir no processo de aprendizado, necessita ter habilidades para usar a tecnologia disponível. Pensando nisso, elaborou-se a sexta questão: “você sabe operar o computador, para interagir academicamente com os seus colegas e professores?”, para verificar se os alunos as têm. Dos vinte alunos, dezessete responderam que “sim” e três que “não”.

45% desses alunos possuem computador com acesso à internet, outros 45% possuem também o computador, mas sem acesso à internet, e o restante, que corresponde a 10%, não possui a máquina, 5% acessam a internet em outro lugar e 5% não acessam a internet. Esses dados podem ser verificados no gráfico 3, que foi construído a partir da sétima questão do questionário.

Gráfico 3 - O computador e seus usos na EaD (alunos)



O fato de alguns alunos não possuírem computador e nem acessarem a internet pode se tornar um fator de insatisfação ou resistência à EaD. Conforme Moore e Kearsley (2008), algumas pesquisas e experiências indicam que a falta de habilidade para usar a tecnologia adequadamente pode ser uma das principais causas desse sentimento com relação à modalidade, o que prejudica consequentemente o desempenho do aluno. O processo ensino e aprendizagem da UNITINS é mediado pelo uso do computador. No portal

da Instituição, existe uma ferramenta de estudo – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que facilita a mediação entre alunos-alunos, alunos-professores. É por meio de computadores pessoais ou não que os atores do processo “aluno e professor” interajam para transitar virtualmente no AVA e realizar as atividades acadêmicas. Sartori e Roesler (2005) expõem que as Instituições de Ensino Superior têm desenvolvido propostas de ensino pautadas na interatividade, por meio de espaços virtuais que favoreçam a participação dos agentes num processo coletivo de construção de conhecimento.

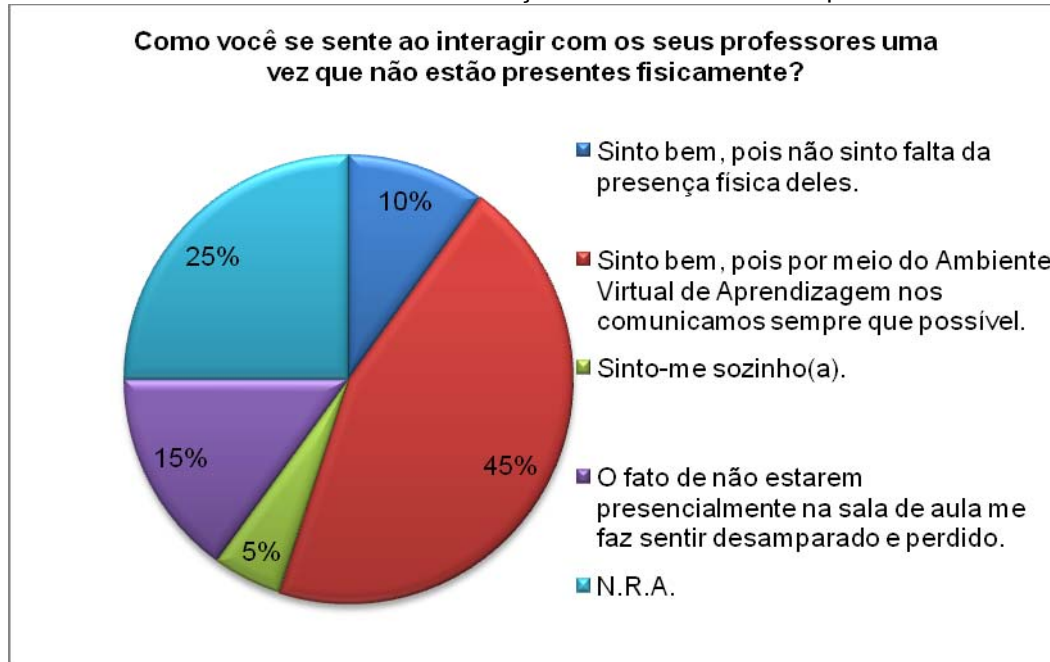
Como a interação é essencial na EaD, fez-se o seguinte questionamento aos alunos: “você interage com frequência com os seus professores e colegas, via ambiente virtual de aprendizagem?” Dos vinte alunos, 60% responderam que não, e 40%, que sim. Para Peters (2006), em EaD, a interação é de fundamental importância para o seu desenvolvimento teórico e prático, porém o que se observa é que essa característica não é predominante, devido ao fato de que as instituições de ensino geralmente negligenciam a interação a favor dos métodos de exposição monológica. A necessidade de atender a um grande número de alunos em diversas disciplinas faz com que se reduza a oportunidade para o diálogo nas Instituições de Ensino Superior. Essa interação exige materiais de autoinstrução de qualidade e autoexplicativo e uma comunicação interativa e adequada, que deve ser valorizada por cada participante do processo, para que os alunos se sintam motivados a participar.

Em relação à motivação, questionou-se aos alunos: “você se sente estimulado para fazer as atividades propostas pelos professores?”. 70% dos alunos responderam que sim e 30% que não. A partir dessas respostas, aparece uma contradição, pois se eles se sentiam estimulados a realizar as atividades propostas pelos professores, por que não interagiam com frequência com eles? No espaço virtual, os alunos tinham um lugar para tirar dúvidas, interagirem com os colegas a partir das aulas e das atividades propostas e, conforme eles mesmos pontuaram, a participação era mínima. Agora fica a questão: os alunos não interagiam com frequência por negligência deles, por não saberem usar a ferramenta ou por alguma deficiência na proposta didática pedagógica da instituição?

Como na EaD existe separação em termos de espaço e/ou tempo entre professor e aluno, Moore e Kearsley (2008, p. 240) afirmam que a “interação a Distância é o hiato de compreensão e comunicação entre os professores e alunos causado pela distância geográfica que precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação”. Por isso, considerou-se necessário indagar aos alunos como eles se sentiam ao interagir com os professores uma vez que não estão presentes fisicamente. Desse questionamento, emergiram dados expostos no gráfico

4. Segundo Moore e Kearsley (2008), o que se percebe ainda é que algumas pessoas fazem referência a EaD como um subconjunto de acontecimentos educacionais em que a separação do professor e aluno é tão expressiva a ponto de influenciar no comportamento dos alunos de forma importante.

Gráfico 4 - Sentimentos dos alunos em relação à ausência física dos professores em EaD



Os dados apresentados no gráfico 4 apontam que 45% dos alunos sentem-se bem, pois, por meio do ambiente virtual de aprendizagem, professor e alunos se comunicam sempre que possível. 25% não marcou nenhuma das opções apresentadas na questão. 15% respondeu que o fato de os professores não estarem presencialmente na sala de aula os faz sentir-se desamparados e perdidos. 10% sente-se bem, pois a presença física dos professores não fez falta, e os outros 5% aponta que ele sente-se sozinho ao interagir com os professores que não estão presentes fisicamente.

Por meio desses dados, pode-se verificar que os alunos, de modo geral, sentem-se bem na modalidade EaD, veem a distância apenas com efeito geográfico, pois, por meio do AVA, puderam estudar e manter relações de interação, conforme os teóricos (PETERS, 2006, MOORE; KEARSLEY, 2008) discutem em relação à teoria sobre EaD. Porém 20% desse grupo associou a distância física do professor como desamparo e solidão. Teoricamente, essa separação não pode indicar para os alunos solidão, porque, pedagogicamente, não pode haver distanciamento entre professor e aluno. Pelo contrário, os autores afirmam que o que deveria existir é uma separação geográfica em termos de espaço e/ou tempo entre professor e aluno, conforme apontado anteriormente, e que o

professor, mesmo ausente fisicamente, está presente por meio de um canal de comunicação, desenvolvendo o papel de facilitador no processo acadêmico (LOBO NETO, 1991).

Moore e Kearsley (2008) veem a distância como a possibilidade do aluno adulto individualmente e em grupo ter controle do seu aprendizado de forma independente, porém nem todos estão preparados para ser autônomos, porque grande parte dos alunos estudou na modalidade presencial. Porém, a maioria deles, durante a experiência em EaD, nunca pensou em abandonar o curso. Esse dado foi verificado a partir da seguinte questão feita aos alunos: “durante o curso você pensou em desistir?” 75% dos alunos nunca pensaram em desistir do curso durante o período de formação, e 15% responderam que sim. Segundo Gonzalez (2005), algumas das causas de evasão dos alunos são conteúdos confusos, com linguagem inadequada, mídias complexas, falta de acompanhamento, muitas atividades em pouco tempo para o cumprimento, falta de condições financeiras para permanecer no curso ou mudança de foco, de interesse por parte do aluno. Talvez esses podem ser os motivos da desistência durante o curso. O que se percebe é que, durante a experiência acadêmica desse grupo de sujeitos na modalidade EaD, muitos mudaram o conceito sobre ela. Desse grupo, 55% mudou muito o conceito, 30% mudou pouco, e 15% não mudou em nada seu conceito.

4.1.4 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas foram realizadas objetivando uma maior exploração e aprofundamento dos dados apresentados até então. Essa estratégia metodológica contribuiu para a compreensão e o entendimento dos significados que os entrevistados atribuíram ao objeto de investigação, de forma que os participantes pudessem reconstruir suas representações até então emergidas a partir dos instrumentos anteriormente aplicados.

As entrevistas possibilitaram a verificação das representações dos alunos quanto ao ensino e à aprendizagem proporcionados pela modalidade EaD, bem como a identificação de algumas características que compõem o perfil dos alunos e dos professores do curso de Pedagogia EaD – Turma 2006/1.

Para tratamento e análises dos dados, respeitaram-se as etapas estabelecidas nos procedimentos para análise e discussão dos dados descritos no capítulo anterior, de acordo com a adaptação da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1988). As entrevistas foram realizadas com quatro alunos, três deles foram do sexo feminino e um do sexo masculino. As idades deles ficaram numa escala entre 25 a 38 anos. Com relação ao estado civil, dois

eram divorciados, um era viúvo e outro solteiro. Todos, na época das entrevistas, estavam inseridos no mercado de trabalho, dois estavam atuando na área educacional, um como estagiário e outro como professor efetivo e os outros dois, exerciam diferentes funções, um como saladeiro e um como enfermeiro.

É importante salientar que os alunos participantes não foram identificados com seus respectivos nomes, a fim de preservar a identidade deles. Foram nomeados por letras alfabéticas (A, B, C e D) para diferenciação de cada um deles.

Os resultados que emergiram das narrativas dos **alunos** foram dispostos em oito categorias distribuídas em oito quadros. Cada categoria envolveu diversos termos que foram agrupados em classes de acordo com a relação semântica entre as respostas, como pode ser observado nos quadros apresentados a seguir.

A primeira pergunta realizada pelo entrevistador foi “o que é EaD? E as respostas dos alunos indicam que todos eles têm compreensão do conceito de EaD, a partir do que se lê no quadro 8.

Quadro 8 - Categoria 1: compreensão da Educação a Distância (alunos)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
FACILIDADE EDUCACIONAL		7	70
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Facilidade de aprendizagem e de acesso a muitas pessoas ➤ Mídias mediadoras e facilitadoras da aprendizagem ➤ Disponibilidade de tempo ➤ Custos financeiros reduzidos 		
OPORTUNIZAR MUDANÇAS		3	30
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunidade de crescimento ➤ Capacitação profissional ➤ Mudança de vida 		
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		10	100

Pode-se verificar que a primeira classe, com 70%, refere-se à **facilidade educacional**, por considerar a EaD acessível a muitas pessoas. Para ilustrar, a seguir apresentam-se as falas dos alunos a respeito do conceito de EaD.

O aluno B destaca que “EaD é uma modalidade, é telepresencial através dos meios de comunicação e que eu vejo positivo porque facilita o acesso a muitas pessoas”.

O aluno D ressalta que

[...] EaD é a facilidade com que você aprende sem ter, sem se prender muito ao dia a dia da escola comum. E você está aprendendo aquilo que vem pelos canais de transmissão que se torna amplo e prático, hoje em dia pela modalidade que está crescendo bastante, né, e que tá muito interessante.

A partir dessas falas, é perceptível um posicionamento favorável à modalidade EaD, assim como compreensão a respeito do seu conceito. Belloni (2008) conceitua essa modalidade como um sistema de formação mediada pelo uso de tecnologias de informação e comunicação e a disponibilização de recursos educacional de forma ampla e democrática, o que confirma a exatidão dos alunos ao caracterizar o conceito de EaD a partir da experiência que vivenciaram na UNITINS.

O aparecimento da segunda classe “**oportunizar mudanças**”, com 30%, reafirma o encontrado na primeira classe. O aluno C afirma que

EaD pra mim, é, assim, uma oportunidade de crescimento tanto pessoal, como uma oportunidade para todos que queiram um dia cursar um curso superior, terminar uma faculdade, prestar um concurso e seguir uma carreira profissional. E assim, com esses cursos de EaD é, eles dão suporte para as pessoas estarem buscando mais, a sua capacitação profissional, pessoal, né? E ainda realização de muitos sonhos, que às vezes no curso presencial você não consegue porque existe outros fatores que acaba sendo empecilho, né? Então assim EaD para mim, veio assim para mudar as vidas das pessoas mesmo, que queiram buscar uma nova oportunidade.

A capacitação profissional apontada pelo discente indica uma mudança de vida a partir da oportunidade que a EaD proporciona aos alunos, dando-lhes condições de crescimento profissional e pessoal. Conforme ressalta Sartori e Roesler (2005), por meio da EaD, é possível a promoção de uma formação continuada de profissionais para atuarem num contexto social que vive em constante mudanças, além de favorecer a integração dos aspectos culturais, educacionais e de cidadania na vida dos envolvidos no processo.

A partir dessa conceituação, questionou-se a cada participante o seguinte: “como você define o processo ensino e aprendizagem da UNITINS? A partir desse questionamento, construiu-se a segunda categoria. Essa questão de forma específica foi feita com o sentido de confirmar a representação identificada no instrumento de complementação de frase.

A partir das respostas apresentadas pelos alunos, o que se observa é que, de modo geral, o processo ensino e aprendizagem é visto pela maioria de forma positiva por possibilitar uma aprendizagem de qualidade mediada por recursos tecnológicos inovadores e por uma equipe de docente qualificada, como pode se observar no quadro 9.

Quadro 9 - Categoria 2: características do processo ensino e aprendizagem na UNITINS (alunos)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
BOA QUALIDADE		6	60
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bom processo ➤ Bem preparado com material atualizado ➤ Bons professores ➤ Educação conquistada com qualidade ➤ Bom embasamento teórico e metodológico para a aprendizagem 			
FACILITADOR DE APRENDIZAGEM		2	20
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Facilidade na assimilação do conteúdo ➤ Proporciona uma aprendizagem passo a passo 			
ABRANGENTE		2	20
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunidade de acesso à formação acadêmica ➤ Beneficia muita gente que precisa 			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		10	100

Em primeiro lugar, com 70%, surgiu a classe **boa qualidade**, que representa para os alunos qualidade no processo, percebido a partir do material didático, da teoria e da metodologia utilizados e da equipe docente. Os alunos asseguram que “pra quem tem realmente vontade de aprender é bom, veio assim, é beneficiar muita gente que precisa, é... de uma graduação e que antes, não tinha essa oportunidade” (Aluno B). Outro aluno ainda coloca que

Olha... o processo, em minha opinião, é um processo bom e assim é... ele é bem preparado com material que é super atualizado, né, os professores são, estão aí constantemente estudando, buscando. Estão atualizados, se atualizando a cada dia mais. [...] ela é que, é a nossa instituição que nos dá todo esse embasamento teórico, metodológico para que possamos realmente aprender (Aluno C).

Já a segunda classe, com 20% coloca o processo ensino e aprendizagem da UNITINS como **facilitador de aprendizagem**. Os alunos descrevem que, por meio desse processo, eles conseguem assimilar o conteúdo, como pode observar a partir do relato a seguir.

Olha eu defino como um ensino como te disse, que está crescendo, que está buscando muito, que está dando a chance a muitas pessoas [...] facilitando a muitas pessoas a ter um curso de graduação, que antes era quase impossível para pessoas de baixa renda e que está conseguindo alcançar esse objetivo do ensino e da aprendizagem do aluno, que consegue assimilar o que é falado pelos professores, com facilidade, como se você estivesse acompanhando uma novela [...]. É exatamente quando o professor fala através da teleaula é como se estivesse acompanhando a novela. Você sabe passo a passo, você consegue seguir, entendeu? Então, aí está a aprendizagem (Aluno D).

Nesse relato, é compreensível que o processo ensino e aprendizagem da UNITINS oportuniza acesso à formação acadêmica e beneficia muitas pessoas que sonhavam em estudar, de acordo com o apontado também na terceira classe **abrangente**, que surgiu com 20%, que reafirma a satisfação dos envolvidos no processo. Os autores que escrevem sobre o processo ensino e aprendizagem em EaD destacam a importância desse processo, na prática, ser ancorado pela integração de diálogos didáticos, de programas estruturados e de atividades que possibilita o estudo autônomo (PETERS, 2006; MOORE; KEARSLEY, 2008). O que se percebe nessa classe é que os alunos apontaram que há qualidade nesse processo e que ele é facilitador de aprendizagem, mas não enfatizaram a relação dialógica que deveria ser a mediadora do processo por meio dos recursos tecnológicos disponíveis.

A terceira pergunta “*qual é o perfil do aluno e do professor em EaD?*” desencadeou duas categorias que caracterizam esses perfis. Sabe-se que no processo ensino e aprendizagem, há uma atenção excessiva ao ensino (estrutural organizacional, planejamento, metodologia, elaboração de materiais) e pouca ênfase ao processo de aprendizagem (características e necessidades dos alunos, suas condições socioeconômicas, a motivação) (BELLONI, 2008). Isso interfere na formação acadêmica das pessoas envolvidas no processo. Desse modo, indagou-se sobre o perfil do aluno e do professor para buscar conhecê-lo melhor para uma caracterização de modo especial dos alunos, que devem ser colocados no centro do processo. Então, tem-se um quadro sobre o perfil dos alunos de EaD e outro do perfil do professor de EaD.

Quadro 10 - Categoria 3: características do perfil do aluno de EaD (alunos)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
INDEPENDENTE		10	59
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Independente ➤ Necessidade de esforço pessoal ➤ Solitário ➤ Sem proteção do professor ➤ Autônomo nos estudos ➤ Desejo de busca do conhecimento ➤ Busca de complementação por meio de pesquisas e livros ➤ Maior participação nas atividades propostas 		
SOCIAIS E PESSOAIS		4	24
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pessoa muito ocupada ➤ Não teve oportunidade de estudar no tempo adequado ➤ Atuante na área de educação ➤ Faixa etária mais elevada 		
ECONÔMICAS		3	17
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pessoas de baixa renda ➤ Já tem estabilidade no mercado de trabalho ➤ Busca de melhoria da renda familiar 		
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		17	100

A partir das respostas dos alunos pesquisados, sobre as características do perfil do aluno em EaD, surgiram três classes. A primeira delas, com 59%, corresponde ao fator **independente**, que tem relação com autonomia, iniciativa, dedicação por parte do aluno. A segunda classe, com 24%, refere-se às características **sociais e pessoais** do aluno em relação às suas ocupações e responsabilidades sociais. E, por último, a terceira classe, com 17%, que se refere às condições **econômicas** dos alunos. As respostas englobam visões semelhantes a respeito dessa categoria. O aluno B destacou que, em EaD, os alunos são comumente

Pessoas de baixa renda, geralmente acima dos 30 anos e que na maioria das vezes já tem uma estabilidade, é no mercado de trabalho, já atua, principalmente na área da educação e precisa de um certificado até pra uma possível progressão, uma melhora na renda familiar, no salário. É assim que eu vejo.

E o aluno D certifica-se que “[...] a gente, às vezes, sente um pouco só, solitário. É um aluno assim que fica meio, ele tem que ser mais independente. Ele não tem a proteção do professor, ele tem que ser autônomo nos estudos”. Depois acrescenta:

Pra mim, eu sei que é eu e eu mesma! É buscar, tentar entender tudo que eles estão falando, o que os professores estão lançando, os assuntos e você complementar com pesquisa e não esperar mais de ninguém. É só você, o professor e a tecnologia, né? Tem que usar a internet e

complementar com livros e estudo. É meio que um estudo meio solitário, porque a partir daí, das aulas que você assiste, você já não tem mais contato. Você perde o contato com os alunos, com os colegas de sala. Então é você no dia da aula, com o que está sendo dito e a fonte de pesquisa. É isso.

Tais narrativas apontam as questões sociais, pessoais e econômicas dos alunos. No instrumento anteriormente analisado (questionário), também surgiram essas informações, o que confirma esses dados que são apresentados a partir das entrevistas. Mas a ênfase maior dada pelos alunos foi a questão da independência do mesmo no processo. Alguns autores destacam a importância da autonomia do aluno na relação ensino e aprendizagem em EaD, no qual devem ser ativos em sua formação acadêmica, conforme já destacado anteriormente.

A autonomia se desenvolve com a ajuda do outro, das instituições e dos educadores (BELLONI, 2008), de modo que a função do professor em EaD é tão importante quanto no ensino presencial e o que se percebe por meio das falas do aluno é o reconhecimento de tal papel, porém o termo “solitário” soa em suas falas com um sentimento de abandono. A interação dialógica, para esses alunos, de forma especial para o aluno D, acontece somente no momento da teleaula, que é transmitida ao vivo, no caso da UNITINS. Se, depois desse momento, professores e alunos perdem o contato, é porque não há uma permanência de diálogos em outros momentos, como, por exemplo, no AVA que tem espaços disponíveis a eles para tirarem dúvidas *on-line*, participarem de fóruns e atividades complementares. Os alunos deveriam, no decorrer da semana, desenvolver tais atividades e acessar o portal para interagirem com os colegas e professores do curso. Essas falas também confirmam os dados anteriormente apresentados quando o grupo de alunos respondeu no questionário que não interage com frequência com os seus professores e os colegas.

Já com relação ao perfil dos professores, identificaram-se a partir das narrativas dos alunos que eles devem ter características de **formação e conhecimento** que corresponde à primeira classe, que emergiram com 42,3%. Devem também ter algumas características **psicológicas** que apareceram com 26,9%, de **comunicação** com 15,4%, **sociais** com 11,5% e **físicas** com 3,9%, conforme pode ser observado no quadro 11.

Quadro 11 - Categoria 4: características do perfil do professor de EaD (alunos)

CLASSES	➤ RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
FORMAÇÃO E CONHECIMENTO		11	42,3
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bons professores ➤ Preparados ➤ Mais capacitado que o professor presencial ➤ Maior preparação ➤ Formação acadêmica elevada (mínimo mestrado) ➤ Bastante conhecimento ➤ Competentes ➤ Envolvidos com o processo ➤ Saiba dar explicações dos conteúdos 			
PSICOLÓGICAS		7	26,9
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Centrado ➤ Tranquilo ➤ Equilibrado ➤ Dinâmico ➤ Criativo ➤ Flexível 			
COMUNICAÇÃO		4	15,4
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvoltura ➤ Com vontade de ensinar ➤ Boa postura 			
SOCIAIS		3	11,5
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Responsabilidade ➤ Disponíveis a ajudar ➤ Compromissados 			
FÍSICAS		1	3,9
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Boa aparência 			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		26	100

O que se percebe a partir das respostas dadas pelos alunos é que a responsabilidade do professor na modalidade EaD vai além do domínio do conteúdo proporcionado pela sua formação profissional. Os alunos apontam diversas características que compõem esse perfil que é diferente do professor presencial.

Um dos alunos entrevistados acredita que os professores deveriam ser “dinâmico, né, criativo, é... flexível e [...] e que tivesse um conhecimento na área de EaD, assim, principalmente ao saber manusear as tecnologias” (Aluno C). Essa fala reflete sobre o que Moore e Kearsley (2008) afirmam quando apontam que um dos maiores desafios para os professores da modalidade EaD é saber conduzir o ensino por intermédio de uma tecnologia. Para eles, os professores que ensinam pela televisão, como no caso da UNITINS, precisam ter domínio sobre a câmera, sobre o microfone, ter boas técnicas de comunicação, saber controlar o ritmo e tom de voz, interpretar o que o aluno escreve para saber responder de forma adequada. Além disso, devem ter empatia e capacidade para entender as necessidades dos alunos, mesmo quando filtradas pelas comunicações transmitidas pelas tecnologias, a lidar com as emoções dos alunos, dando apoio

motivacional a eles. Peters (2006) assevera que o professor deve ter em mente que o seu papel como professor em EaD é diferente, pois ele passa a ser possibilitador, facilitador no processo ensino e aprendizagem. E são esses fatores que os alunos destacaram de forma geral. Isso fica mais claro quando observamos a fala do aluno D:

Teria que ser um professor graduado que tenha mestrado para ministrar aula de EaD, que esteja preparado [...]. Eu acho que deve ser um professor centrado, equilibrado, tranquilo e que saiba dar explicação do conteúdo, que ele esteja preparado para isso. E que tenha uma boa postura, que se vista bem, porque todo mundo, quem está ti assistindo fica reparando todo o detalhe [...].

Tudo isso representa que, para o aluno, o professor deve, além de uma formação específica, dar condições ao docente de explorar o conteúdo didático, ter todas as características apontadas aqui, tanto pelos alunos quanto pelos autores que estudam sobre a temática.

Com relação à aprendizagem do aluno, perguntou-se o seguinte para cada um deles: “Você acha que os alunos aprendem de forma significativa ao fazer um curso em EaD?” A partir desse questionamento com as respostas dos alunos entrevistados, foi possível obter duas classes “não” e “sim” respondendo a pergunta: Existe aprendizagem significativa em EaD?, conforme apresentado no quadro 12.

Quadro 12 - Categoria 5: existe aprendizagem significativa em EaD? (alunos)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
NÃO		11	69
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta acesso ao computador ➤ Falta acesso a internet ➤ Falta tempo para o aluno ➤ Necessidade de mais leituras (livros, artigos de investigação) ➤ Descaso ➤ Não é obrigado a frequentar as aulas ➤ Ausência de controle de faltas ➤ Falta de avaliação contínua ➤ Falta de habilidade para atuação profissional ➤ Falta de conhecimento para o trabalho ➤ Alunos não sabem utilizar a ferramenta virtual (portal de aprendizagem) 		
SIM		5	31
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participação na interatividade ➤ Presteza nos esclarecimentos aos alunos ➤ Biblioteca ➤ Linguagem acessível aos alunos ➤ Acesso ao diálogo com os professores (fácil e franco) 		
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		16	100

Em primeiro lugar, com 69% da frequência das respostas, surgiu a classe “**não**”, que foi o primeiro sinal de descontentamento percebido claramente nas entrevistas realizadas com os alunos. Os alunos mencionaram as deficiências e as dificuldades encontradas no processo de formação acadêmica oferecida pela UNITINS, como pode ser identificada nos diálogos expostos a seguir.

Pesquisadora: Você acha que os alunos aprendem de forma significativa ao fazer um curso em EaD?

Aluno A: Sinceramente não. Não!

Pesquisadora: Por quê?

Aluno A: Assim como se diz, porque falta muita, porque eu acredito que falta muita coisa, assim para a gente está buscando, porque, às vezes, a gente não tem acesso totalmente a um computador, internet para buscar... Eu tenho assim, desejo de buscar muito mais, que eu não tenho como [...], o nosso tempo é tão corrido, mas eu queria muito mesmo buscar mais, porque deixa assim, deixa a desejar muita coisa, não por falta do professor, né, mas do aluno, de estar investigando mais, buscando mais, porque o ensino não para aqui, nem ali e nem acolá, né?. Livros, ler muito mais livros, que é um dever muito mais... sobre isso né.

Pesquisadora: E o que falta então para ter essa aprendizagem significativa?

Aluno A: Então! Eu acredito que é mais o tempo do aluno que está lá. É aquele aluno que não é mais novinho, que não tem disponibilidade. Tem muita mãe de família, que não tem tempo realmente, que o tempo é acarretado demais. E não é barato para gente. Tudo bem que a UNITINS tem laboratório, a gente pode estar indo fazer pesquisa, fazer o que você quer, mas não tem tempo, entendeu? Não tem tempo.

O aluno B assevera a partir do diálogo que:

Aluno B: Não. Não. Eu acho que saem de lá, 95% saem analfabetos funcionais que não acrescenta muito porque... quando se se assina, por exemplo, a nossa instituição, quando assina o contrato, que ele lê a cláusula lá, que coloca que os alunos não não é obrigado a frequentar as aulas, então, acontece o que, o descaso, aí ninguém vai ver mesmo, não vão ser punidos por falta, não tem é... uma avaliação contínua, né, então eles deixam de ir, é geralmente no dia das provas e isso é muito pouco para realmente a gente conseguir uma aprendizagem significativa que é o que a gente vai em busca, ?. E eu vejo dessa forma.

Pesquisadora: Explica pra mim, o quê que você entende por analfabeto funcional?

Aluno B: Aquela pessoa que tem um diploma, mas que, no entanto, ele não tem habilidade, conhecimento para o trabalho, para a função.

A partir das narrativas dos alunos, pode-se observar que uma das justificativas apontadas por eles que impede o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa por meio da EaD é a dificuldade de administrar o seu tempo para se dedicar ao estudo, diante das responsabilidades sociais que eles têm (emprego e família). Segundo Moore e Kearsley (2008), uns dos fatores que podem influenciar tanto de modo positivo quanto negativo na

permanência dos alunos dos cursos de EaD são as preocupações com emprego, responsabilidades familiares, saúde e interesses sociais. Percebe-se que aprendizagem significativa quando acontece vai muito além de uma acumulação de fatos, conhecimentos e memorização de conteúdos (ROGERS, 1988). Esse tipo de aprendizagem está ancorada na possibilidade dos discentes aprenderem por vários caminhos, a partir de diálogos colaborativos, favorecendo o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades, tal como a habilidade de manusear adequadamente as ferramentas tecnológicas.

O que também pode ocorrer é que nem todos os alunos se encontram preparados para desenvolver a autonomia necessária em EaD, até mesmo pelas experiências anteriores durante sua formação escolar na modalidade presencial, que talvez não os estimularam a tal desenvolvimento.

Outros fatores importantes apontados pelos alunos que dificultam o processo é a falta de controle acadêmico (frequência, avaliação), problemas na estrutura dos polos³³. Segundo Moore e Kearsley (2008), ao se criar e desenvolver um curso em EaD, um dos cuidados que as Instituições de ensino devem ter é justamente o monitoramento do desempenho dos alunos e a avaliação que deve ser contínua, pois “o sucesso de toda a iniciativa depende de um sistema eficaz de monitoramento e avaliação” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 130). Isso envolve elaboração e gerenciamento de atividades acadêmicas durante todo o processo de avaliação. Por isso, uma aluna apontou o termo “analfabeto funcional”, pois, para ela, um processo ensino e aprendizagem com tantas falhas favorece o desenvolvimento desse tipo de profissional que vai para o mercado de trabalho sem conhecimento necessário da sua área de atuação.

Outro fator ainda importante apontado pelos alunos e que deve ser considerado se dá, pelo fato de alguns deles não saberem utilizar o ambiente virtual de aprendizagem. Para Gonzalez (2005), interface com poucos recursos ou extremamente complexa leva os alunos inclusive a evadirem o curso.

Em segundo lugar, com 31% da frequência das respostas, aparece a classe **sim**, que se contrapõe ao descrito anteriormente, como pode ser observado no quadro 12. Para o Aluno C, a aprendizagem é significativa porque tem acesso à biblioteca, estuda, pergunta, tem esclarecimento dos professores pela interatividade. O aluno D fala que, de certa forma, a aprendizagem é significativa, o que pode ser verificado no diálogo exposto a seguir.

³³ Por esses motivos, entre outros, que a Instituição foi em outubro deste ano descredenciada pelo MEC na modalidade EaD, pois o Ministério da Educação constatou irregularidades nos polos, como os citados pelos alunos nesta pesquisa e quantidade insuficiente de professores e tutores para atenderem aos alunos.

Pesquisadora: Você acha que os alunos aprendem de forma significativa ao fazer um curso em EaD?

Aluno D: De certa forma sim. Eu daria uma nota de 80% significativa. O restante ficaria assim por conta da falta do professor, de tá tendo facilidade, de debater com o professor, de tá tirando dúvida porque nem todo mundo acessa a internet, mesmo precisando acessar. O portal pra tirar dúvidas, fica lá à disposição, mas nem todos os alunos fazem isso.

Pesquisadora: Por quê?

Aluno D: É... eu vou falar por mim. Eu, às vezes, nem sei mexer direito. Teria que ter assim, teriam que ter ensinado melhor porque muitos, não só eu, mas tem muitas pessoas que não sabem nem acessar entende! Tem um pouco de dificuldade e vai deixando, deixando, você fica prestando atenção na aula que está acontecendo e não dá aquela parada para ir lá e os computadores não são muitos. São poucos e, às vezes, você tenta fazer, mas está ocupado, então, não tem aquela interação.

O relato anterior está exposto na íntegra para percebermos que, ao mesmo tempo em que o aluno diz que existe uma aprendizagem significativa em EaD, ele aponta que no processo de aprendizagem não há interação por não ter conhecimento para manusear o computador. E como foi apontado em discussões anteriores, a interação entre os alunos-alunos, alunos-professores são fundamentais para um bom desempenho no processo de formação acadêmica. A tecnologia inadequada ou falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente são causas de insatisfação e de resistência à EaD (MOORE; KEARSLEY, 2008), além de prejudicar de forma considerável o desempenho do aluno no seu processo de aprendizagem, diante do formato desse tipo de modalidade.

Para verificar se o processo ensino e aprendizagem em EaD é promotor do desenvolvimento do sujeito e da transformação social da sociedade, perguntou-se a cada um do grupo de alunos: “o processo ensino e aprendizagem possibilita o desenvolvimento de um sujeito autônomo, ativo na sociedade, no qual se encontra inserido em busca de uma transformação social?”. A partir desse questionamento, emergiram também duas classes conforme disposto no quadro 13.

Quadro 13 - Categoria 6: percepção do processo ensino e aprendizagem em EaD como promotor do desenvolvimento e da transformação do social (alunos)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
SIM	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Depende do aluno ➤ Tem bons profissionais ➤ Material pedagógico de excelência ➤ Crescimento afetivo ➤ Crescimento social ➤ Crescimento psicológico ➤ Modifica a vida do aluno ➤ Assegura o emprego ➤ Necessidade de estudo e de aprendizagem 	9	75
NÃO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Melhorar o sistema telepresencial ➤ Falta de critérios para controle de frequência e assiduidade ➤ Faltam melhores critérios de avaliação 	3	25
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		12	100

Com 75%, surgiu em primeiro lugar a classe **sim**. Para os alunos, o processo ensino e aprendizagem promovem o desenvolvimento de um aluno autônomo e ativo na sociedade, quando esses acadêmicos se dedicam, porque a Instituição tem bons professores, material pedagógico de excelência, o que possibilita crescimento afetivo, social e psicológico e permanência no emprego.

Com 25%, surgiu em segundo lugar a classe **não**. Diante de algumas deficiências encontradas pelos alunos, como a falta de critérios para controle de frequência e avaliação, o desempenho deles fica prejudicado. O aluno B, justifica a sua resposta, dizendo que:

[...] eu vejo assim, se a nossa, o nosso sistema de telepresencial, ele fosse um pouco mais criterioso pra cobrar desses alunos uma frequência, uma assiduidade, eu acredito que a educação seria de melhor qualidade porque profissionais excelentes nós temos um pedagógico maravilhoso, e o pecado está aí, entendeu? A ausência do aluno, do acadêmico, porque uma vez na semana, essa uma vez na semana ele ainda não vai. Só pra ir lá fazer a prova, às vezes, vai até no chute e isso não serve de avaliação e por isso saí de lá dessa forma, sem aprender mesmo.

O que aluno relatou tem semelhança com o que os autores Moore e Kearsley (2008) dizem com relação ao planejamento do curso e do sistema e de uma visão pedagógica para que todos os recursos tecnológicos utilizados sejam explorados de forma adequada no processo ensino e aprendizagem. O monitoramento deve ser rigoroso para que os professores tenham conhecimento do desempenho do aluno. Moore e Kearsley (2008, p. 130) asseveram que “um bom sistema de monitoramento e avaliação pode conduzir a um programa bem-sucedido, ao passo que um sistema ruim quase certamente levará ao

fracasso”. E o que os alunos narram é que a avaliação deixa a desejar, assim como a falta de controle de frequência dos docentes.

Diante de tal posicionamento dos alunos, perguntou-se a todos eles: “quais as vantagens e as desvantagens de fazer um curso em EaD?” Esse questionamento fez com que surgissem duas categorias com suas respectivas classes de resposta, conforme apresentado nos quadros seguintes.

Com relação à categoria “vantagens do curso em EaD”, emergiram diante das respostas desse grupo de sujeitos cinco classes, que estão dispostas de acordo com o quadro 14.

Quadro 14 - Categoria 7: vantagens do curso em EaD (alunos)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
ACESSO E DISPONIBILIDADE DE TEMPO		6	35
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Facilidade ➤ Facilidade de entrar (vestibular) ➤ Comodidade ➤ Concilia trabalho e estudo ➤ Tempo 		
APRENDIZAGEM ABRANGENTE		5	29
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporciona conhecimento novo ➤ Possibilita aprendizagem ➤ Tem mais acesso à aprendizagem ➤ Lê bastante 		
DIÁLOGO INTERATIVO		2	12
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participação no fórum ➤ Participação de <i>chat</i> 		
DESENVOLVIMENTO		2	12
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Crescimento humano ➤ Crescimento pessoal 		
FINANCEIRA		2	12
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Baixo custo 		
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		17	100

Em primeiro lugar, com 35% da frequência das respostas, emergiu a classe **acesso e disponibilidade de tempo** como vantagem principal para os alunos. Essa classe tem relação com a facilidade de acesso até mesmo pela oportunidade dada a muitos que antes não tinham como cursar uma universidade e por dar condições de os alunos conciliarem estudo com as outras atividades cotidianas (trabalho e família), conforme já apontado por esse grupo anteriormente e descrito no referencial teórico de acordo com Belloni (2008) e Peters (2006).

Em segundo lugar, com 29%, surgiu a classe **aprendizagem abrangente**, pois, para os alunos, a EaD proporciona conhecimento novo, a partir do estudo autônomo, em que o aluno tem de ler bastante. Já em terceiro lugar, emergiram as classes **diálogo interativo**,

desenvolvimento e financeira, com 12% cada uma delas. Para os alunos, a EaD dá condições dos sujeitos envolvidos desenvolverem diálogo entre eles por meio de fórum, *chat*, que contribui para o crescimento humano. Outra vantagem destacada pelos alunos é a questão do valor das mensalidades que são mais acessíveis financeiramente para eles, coincidindo também com o posicionamento de Belloni (2008), ao apontar que o valor das mensalidades também é um fator que atrai os alunos de EaD.

Com relação às desvantagens, há diversas respostas que fizeram com que emergissem quatro classes, conforme pode ser verificado no quadro 15.

Quadro 15 - Categoria 8: desvantagens do curso em EaD (alunos)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
RESPONSABILIDADE TOTAL DO ALUNO PELO SEU APRENDIZADO		3	38
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se o aluno não estudar, não aprende ➤ Se o aluno não se dedicar, não aprende ➤ Quem faz é o aluno 		
DIFICULDADE DE CONTATO COM O PROFESSOR		2	25
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ausência física do professor ➤ Dificuldade de contactar com o webtutor 		
HETEROGENEIDADE DOS ALUNOS		2	25
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fazer o curso com pessoas que não têm objetivo de aprender ➤ Fazer o curso com pessoas que não têm objetivo de querer estudar 		
NECESSIDADE DE CONTROLE E FREQUÊNCIA		1	12
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Faltam critérios de controle e de frequência 		
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		8	100

A primeira classe **responsabilidade total do aluno pelo seu aprendizado** apareceu com 38% da frequência das respostas. O aluno C aponta que “[...] desvantagens tem como qualquer curso. Se você não estudar, se você não se dedicar, vai ter a desvantagem”. O que fica claro com relação a essa classe de respostas é que os alunos têm consciência de que eles precisam se dedicar mais, que precisam ter autonomia, mas se veem sozinhos no processo, como se as responsabilidades fossem somente deles. Os autores colocam é que, em EaD, o professor tem papel fundamental como mediador, organizador, facilitador de aprendizagem (PEREIRA, 2003) para ajudar os alunos a se tornarem autônomos, incentivando-os e motivando-os ao autoestudo. E cabe aos alunos se manterem ativos durante todo o processo ensino e aprendizagem, mas o que parece acontecer é que eles sentem a falta física do professor em sala de aula, tanto é que surgiu a segunda classe **dificuldade de contato com o professor**, com 25% da frequência das respostas desse grupo de sujeito.

Em relação às desvantagens em fazer um curso em EaD, O aluno D ressalta que

Aluno D: Olha..., fugindo da regra de, de que o professor não está em sala de aula. Não é necessário que o professor esteja em sala de aula para aprender, mas lembrando do velho tempo tradicionalmente, seria legal que o professor estivesse na sala de aula para tirar as dúvidas momentâneas que sente, que você quer naquele momento, mas no ensino a distância não tem aquela facilidade. Até você conseguir entrar em contato com, na web, né, com o webtutor, você já desanima, aí não entra. Então, com o professor em sala de aula você pergunta e já sai a resposta de imediato.

Pesquisadora: Então você acha que uma das desvantagens seria a ausência do professor fisicamente?

Aluno D: É. Isso!

Pesquisadora: Inicialmente, você colocou que nessa modalidade é só você e você?

Aluno D: É. Exato!

Pesquisadora: Você se sente sozinha, sente a falta do professor para estar ali junto com você na sala de aula?

Aluno D: É. De certa forma você fica lembrando do passado, mas sabendo você que essa modalidade não tem o professor! Que a distância não tem o professor. Que a distância não tem porque ter, né? Se não, fica duas coisas em uma: telepresencial e presencialmente. Não tem como, né? Mas fica assim, até a gente se adaptar.

Pesquisadora: Você conseguiu se adaptar durante esses três anos e meio que você está nessa modalidade?

Aluno 4: Eu, eu consegui me adaptar com a falta do professor em certa maneira, assim, eu já sabia que era pra ser assim. Então você já se conscientiza que não vai ter professor. Mas, com falta de tempo, minha mesmo, eu senti um pouco de dificuldade. Mas se eu tivesse mais tempo pra mim, eu com certeza, sairia bem melhor do que estou saindo, por mim mesmo, por buscar. Eu sei que a falha é minha e não do professor.

Esse diálogo reafirma alguns dados anteriormente apresentados e analisados com relação à ausência do professor. Esses alunos, ao entrarem na UNITINS, tinham conhecimento por meio do contrato de como as teleaulas iriam acontecer, mas pelas experiências de muitos anos em modalidade presencial, muitos encontraram dificuldades em se ajustar, o que certamente pode ter prejudicado no desempenho acadêmico, como se tivessem arraigados na modalidade convencional. Uma questão que precisa ser destacada é a dificuldade que o aluno colocou em contactar com o webtutor das disciplinas. O aluno ressalta que o retorno das respostas de suas dúvidas é demorado, o que pode refletir numa deficiência estrutural com relação aos recursos tecnológicos disponíveis para a interatividade, assim como um monitoramento precário também deficiente devido, talvez, ao próprio número de professores disponíveis para tal atividade diante do número total de alunos.

Outra classe que emergiu com 25% foi a **heterogeneidade dos alunos**. O aluno A descreve assim:

A desvantagem... ah, eu vejo assim... que ensino e educação, tudo é um tesouro, né?. Mas uma desvantagem da gente é fazer com pessoas que não tem objetivo, né?. É uma desvantagem, ir na escola se não tem realmente um objetivo de aprender e de querer buscar, né?.

A partir desse relato, dá para entender, conforme apontado anteriormente, que os alunos têm várias atividades que precisam ser administradas e conciliadas e que têm interesses pessoais diferentes. Como não há um controle de frequência, muitos deixam as atividades acadêmicas em segundo plano, indo ao polo quando sentem vontade e quando vão, às vezes, muitos não participam das aulas, como foi observado pela pesquisadora ao ir a campo para aplicar os instrumentos de pesquisa e destacado por alguns alunos, que alguns deles vão apenas no dia da avaliação. Isso acontece diante da falta de controle acadêmico, conforme foi apontado pelos alunos no decorrer da entrevista, o que fez com que emergisse a última classe de resposta **necessidade de controle e frequência** com 12%, que anteriormente já foi mencionada por outros instrumentos.

4.2 ANÁLISES DOS DADOS DOS PROFESSORES

4.2.1 Relativas ao questionário com perguntas abertas e fechadas

A aplicação desse instrumento objetivou verificar as representações dos professores quanto ao ensino e à aprendizagem proporcionada pela modalidade EaD na formação do sujeito. Os dados e as análises aqui apresentadas emergiram a partir das opiniões do grupo de professores participantes da pesquisa, que tiveram como referência suas experiências com o objeto de estudo. Os dados foram analisados respeitando a ordem das questões apresentadas aos professores, considerando as mesmas etapas.

Os dezenove professores que atuavam na Turma 2006/1 de Pedagogia no momento da pesquisa responderam a esse instrumento. Desse grupo, doze são do sexo feminino e sete do sexo masculino, com faixa etária entre 20 a 60 anos, conforme apontados no capítulo III, na descrição dos participantes da pesquisa.

Desse grupo de sujeito, dez deles são casados, cinco solteiros e quatro divorciados. Três são especialistas, dois mestrados, oito são mestres, cinco doutorandos e um é doutor.

A partir da primeira pergunta apresentada aos professores “o que a (o) levou a trabalhar com Educação a Distância?”, obtiveram-se várias respostas que levaram ao surgimento de três classes conforme pode se constatar no quadro 16.

Quadro 16 - Categoria 1: motivações para trabalhar em Educação a Distância (professores)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
OPORTUNIDADE E DESAFIO DE CONHECER ALGO NOVO		19	60
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunidade de conhecer uma nova modalidade de ensino associada à tecnologia ➤ Oportunidade de conhecer e vivenciar o processo de educação pela internet ➤ Vontade e capacidade de aprender a trabalhar com algo mais novo ➤ Oportunidade de novas perspectivas pedagógicas ➤ Uma nova forma de trabalhar com os alunos ➤ Desafio de aprender sobre uma nova modalidade de ensino ➤ Oportunidade de vivenciar outro modo de ensinar ➤ Novos desafios ➤ Desafio de algo novo ➤ Caráter inovador do processo ➤ Mudança de modalidade (do presencial para o virtual) ➤ Contribui na construção do conhecimento ➤ Possibilidade de pós-graduação ➤ Crescimento profissional ➤ Possibilidade de inclusão social ➤ Conhecimento autônomo e interativo ➤ Proposta de EaD pela universidade ➤ Auxílio na área de estudo 		
OPORTUNIDADE DE EMPREGO/TRABALHO		10	31
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunidade de trabalho ➤ Oportunidade de emprego ➤ Necessidade de trabalho ➤ Aprovação no processo seletivo ➤ Reinserção no mercado de trabalho ➤ Convite da instituição ➤ Circunstância da vida ➤ Oportunidade de emprego 		
MELHORIAS SALARIAIS		3	9
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilidade de emprego com salário digno ➤ Oportunidade de novas perspectivas salariais ➤ Questão salarial 		
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		32	100

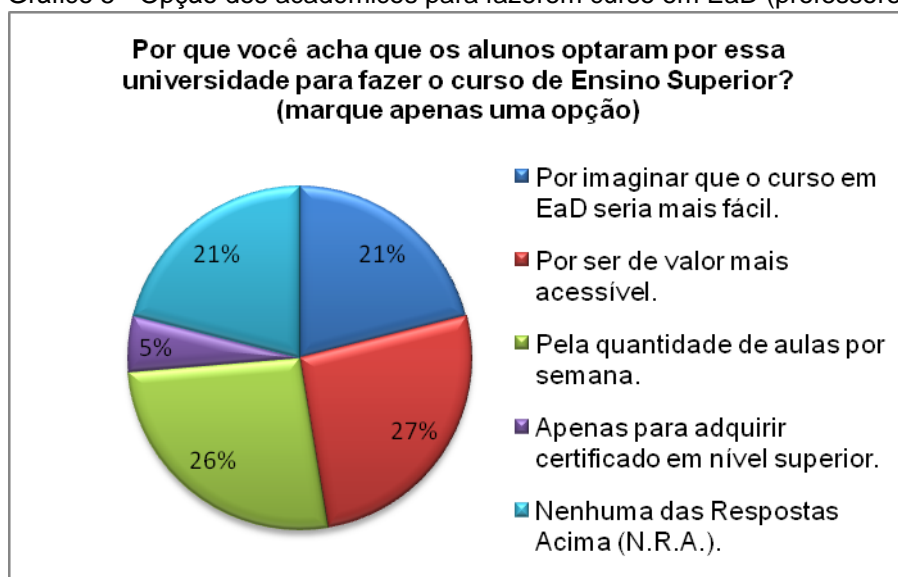
A primeira classe **oportunidade e desafio de conhecer algo novo** surgiu com 60%. Para os professores, o que os seduziram primeiramente para trabalharem com a EaD foi a possibilidade de conhecerem outras perspectivas pedagógicas de ensino, pelo seu caráter inovador e tecnológico. Um dos professores descreve que “a oportunidade de conhecer uma nova modalidade de ensino, fortemente associada à tecnologia, é que me levou a trabalhar com EaD” e outro ressalta que a escolha se deu pela “oportunidade de conhecer e vivenciar o processo de educação pela internet. Hoje uma realidade que leva a milhões de pessoas o

direito de fazer uma faculdade sem enfrentar distâncias”. É possível perceber que as respostas dos professores apontam alguns fatores motivacionais que os levaram a trabalhar com a EaD. Para Moore e Kearsley (2008), geralmente a motivação do corpo docente para o ensino a distância é mais intrínseca, decorrente de seus interesses pessoais, aceitação de um novo desafio, como também por acreditar na nova modalidade.

Já a segunda classe **oportunidade de emprego/trabalho** surgiu com 31% da frequência das respostas. Observa-se que a motivação de os professores a se inserirem nesse campo de atuação foi uma necessidade de inclusão no mercado de trabalho. Um dos professores aponta que “Não foi uma escolha ou opção específica, mas sim a oportunidade de trabalho. Hoje me atrai a dimensão da inclusão social, do conhecimento autônomo e da interatividade a despeito do tempo e do espaço”. Essa motivação de forma específica também está de certa forma relacionada com a terceira classe, **melhorias salariais**, que emergiu com 9%. Grande parte dos sujeitos associou a oportunidade de emprego também com a questão salarial, como pode ser constatado no relato de um dos professores: “Primeiramente o desafio de algo novo. Sempre trabalhei no ensino presencial, com a possibilidade de EaD, senti-me tentado a esse novo desafio. Segundo a questão salarial”. Então, além da possibilidade de conhecer algo novo, tem-se a oportunidade de emprego, com uma perspectiva salarial que garante uma melhora de vida.

Em relação à segunda questão do questionário: “por que você acha que os alunos optaram por essa universidade para fazer o curso de Ensino Superior?” as respostas ficaram bem divididas entre as opções que eles tinham para marcar, como se pode verificar no gráfico 5.

Gráfico 5 - Opção dos acadêmicos para fazerem curso em EaD (professores)



Com 27%, para os professores, os alunos optaram pela UNITINS, pelo fato do valor das mensalidades serem mais acessíveis, o que de fato caracteriza uma universidade que oferece cursos na modalidade a distância. Com 26%, a escolha se deu pelo quantitativo de aulas por semana. No caso da Instituição e do curso pesquisado, as aulas acontecem uma vez na semana, o que dá condições aos alunos a administrarem seu tempo diante da demanda das atividades, que geralmente têm no decorrer da semana (trabalho, família e estudo). 21% acreditam que os alunos podem ter escolhido a UNITINS por imaginarem que o curso em EaD seria mais fácil, e outros 21% dos professores não marcaram nenhuma das opções, mas justificaram que seria pela democratização de ensino e acessibilidade às pessoas que residem em regiões ou vivenciam situações que inviabilizam o estudo na modalidade presencial. E 5% os professores ainda apontam que a escolha pode ter sido apenas para adquirir certificado em nível superior. Esses dados evidenciam o que Moore e Kearsley (2008) apontam quanto aos motivos que levam os alunos a se matricularem em uma instituição que oferece cursos em EaD.

A questão 3 pergunta o seguinte: “essa é a sua primeira experiência com a modalidade de ensino a distância?” Dos dezenove professores, 90% deles responderam que sim, e 10% responderam que não. A partir desses dados, percebe-se que realmente a inserção desses professores na modalidade EaD foi um desafio para maioria, haja vista que grande parte deles não conhecia o formato na prática e aprenderam no decorrer do processo. Com relação a isso, Moore e Kearsley (2008, p. 115) asseveram que “Primeiro, é preciso reconhecer que *nenhum indivíduo é um professor nesse sistema, mas na verdade é o sistema que ensina*” (grifo do autor). Nesse contexto, a prioridade a ser considerada para trabalhar como docente na modalidade EaD não é o conteúdo do professor e o seu conhecimento a respeito do formato da modalidade, mas o espírito de equipe, de coletividade, para que haja consenso na equipe de trabalho, para que as atividades docentes possam ser desenvolvidas adequadamente. Já dois professores se inseriram na modalidade tendo outras experiências anteriores com a função de professor.

Para verificar se os professores se incluíram nessa modalidade tendo conhecimento sobre a EaD e metodologia dessa modalidade, questionou-se a eles: “qual o significado de EaD para você?”. Os professores emitiram suas respostas dentro do que os autores que escrevem sobre essa modalidade destacam, ou seja, as descrições têm relação com os conceitos teóricos sobre a EaD, como pode se observar no quadro 17.

Quadro 17 - Categoria 2: compreensão da Educação a Distância (professores)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
ACESSO AO ENSINO SUPERIOR		8	32
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunidade para as pessoas prosseguirem nos estudos em lugares que não é possível o ensino presencial ➤ Oportunidade de aprender independente do espaço geográfico ➤ Oportunidade ao acesso a formação nos mais diferentes lugares ➤ Oportunidade de formação acadêmica ➤ Modalidade que facilita o aluno ter uma formação superior ➤ Oportunidade de acesso ao Ensino Superior ➤ Maior acesso ao Ensino Superior 		
DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO		5	20
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Processo de democratizar a educação ➤ Democratização da educação ➤ Democratização do ensino ➤ Mais acessível em termos de valor financeiro 		
CONHECIMENTO		4	16
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Responsabilidade com conhecimento individual ➤ Responsabilidade com conhecimento coletivo ➤ Possibilidade de ter um maior aproveitamento dos estudos ➤ Modalidade que incentiva o aluno 		
INCLUSÃO SOCIAL		4	16
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilidade de inserção social ➤ Inclusão social dos acadêmicos ➤ Modalidade de ensino inclusivo ➤ Inclusão 		
PROCESSO INTERATIVO		2	8
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Processo educativo por meio da interatividade ➤ Troca de conhecimento entre docentes e discentes na internet 		
SUPERAÇÃO		2	8
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação que visa a superar a mesmice ➤ Educação que visa a superar a comodidade 		
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		25	100

Percebe-se, a partir dos dados, que os professores demonstram conhecimento sobre o que é EaD como modalidade educativa. A partir das descrições, algumas classes de respostas emergiram em decorrência de suas frequências. Em primeiro lugar com 32%, aparece o conceito de EaD como **acesso ao Ensino Superior**, por oportunizar a várias pessoas a possibilidade de continuação dos seus estudos em localidades geográficas distantes dos grandes centros. Um dos professores destacou que EaD “significa dar oportunidade para pessoas prosseguir seus estudos, em lugares que não é possível o ensino presencial”.

Logo aparece a questão da **democratização da educação**, com 20% das frequências. Um dos professores descreve que a EaD é um “processo de democratizar a

educação, fazendo a chegar a lugares antes não idos”. Com 16%, surge a classe **conhecimento**, em que os professores veem a EaD como promotora de trocas de conhecimento, tanto coletivo quanto individual. Para outros, a EaD representa **inclusão social** por possibilitar a inserção social dos acadêmicos, classe que emergiu também com 16% da ocorrência das respostas. Para 8% dos professores, a EaD é considerada um **processo interativo** mediado por recursos tecnológicos. Um dos professores afirma que a EaD é um “processo educativo através da interatividade, da troca de conhecimento entre docentes e discentes na internet”. Além disso, essa modalidade ainda é vista por 8% como **superação** da mesmice e comodidade.

É possível constatar que todas as classes de respostas têm relações entre si, de forma a complementar os conceitos apresentados pelos professores. De acordo com a teoria sobre EaD, percebe-se que há uma conformidade conceitual entre os teóricos e professores, uma vez que, na teoria das representações sociais eles são detentores do conhecimento, estando no patamar do universo reificado. Para os autores que desenvolvem teorias sobre essa temática, os termos como oportunidade de formação, acesso a educação, inclusão, democratização, tecnologia, interatividade são fundamentais (BELLONI, 2008; PETERS, 2006; MOORE; KEARSLEY, 2008).

Com o objetivo de compreender a representação do professor sobre a formação que a EaD pode proporcionar aos sujeitos que fazem curso nessa modalidade pela UNITINS, apresentou-se a todos os professores participantes da pesquisa uma frase para completarem: “na formação de um sujeito a modalidade EaD pode oportunizar...”. A partir dessa questão emergiram cinco classes de resposta, conforme pode se observar no quadro 18.

Quadro 18 - Categoria 3: percepção do que a modalidade EaD pode oportunizar ao sujeito em formação (professores)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO		21	44
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprendizagem ➤ Conhecimento ➤ Desenvolvimento intelectual ➤ Estudo com prazer e dedicação ➤ Acesso a textos ➤ Acesso a autores ➤ Acesso a professores no processo ensino e aprendizagem ➤ Recursos que auxiliem no processo ensino e aprendizagem ➤ Desenvolvimento de habilidades de estudo ➤ Aprimorar os hábitos de estudo ➤ Desenvolvimento de habilidades metacognitivas ➤ Descoberta de potencial (adormecido) ➤ Trabalho em equipe ➤ Aprofundamento dos conhecimentos ➤ Conhecimento por meio da internet ➤ Acesso ao conhecimento ➤ Acesso ao conhecimento sistematizado ➤ O despertar de interesses por determinados temas ➤ Pesquisa 			
AUTONOMIA		11	23
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Autogestão do conhecimento ➤ Autonomia ➤ Estudo individual ➤ Independência para estudar ➤ Liberdade para organizar os estudos ➤ Autonomia intelectual ➤ Flexibilização nos horários de estudo ➤ Responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem 			
FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO		10	21
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qualificação profissional com qualidade ➤ Formação ➤ Profissionalização ➤ Formação profissional (qualificação) ➤ Sólida formação ➤ Graduação ➤ Incentivo à pós-graduação ➤ Acesso à educação ➤ Crescimento ➤ Mais tempo para os estudos 			
INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO		3	6
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunidade ➤ Inserção no mercado de trabalho ➤ Acesso ao mercado de trabalho 			
MUDANÇA DE VIDA		3	6
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Novas perspectivas de vida ➤ Qualidade de vida ➤ Transformação social 			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		48	100

A partir desses dados, é possível compreender o que a modalidade EaD da UNITINS pôde proporcionar aos alunos do curso aqui investigado. Segundo os professores, a EaD da UNITINS proporciona **aprendizagem e conhecimento** aos alunos, o que corresponde à primeira classe com 44% da frequência das respostas. Para os docentes, os alunos, a partir da experiência em EaD, puderam desenvolver-se intelectualmente, criando novas habilidades de estudo, de forma a aprimorar seus conhecimentos. Um dos professores descreve o seguinte:

Em síntese, ao sujeito formado na modalidade EaD é oferecida a oportunidade de aprimorar seus hábitos de estudo e a desenvolver habilidades metacognitivas, desenvolvendo-se de forma autônoma e assumir total responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem.

Os fatores aqui mencionados são fundamentais para que a relação ensino e aprendizagem se efetive de forma satisfatória. A partir do momento que os alunos se responsabilizam pelo seu processo de formação acadêmica de forma ativa, a aquisição de conhecimento e da aprendizagem se concretiza (BELLONI, 2008).

Com 23%, surgiu em segundo lugar a classe **autonomia**, que tem relação direta com a primeira anteriormente exposta. A autonomia possibilita ao sujeito em formação um melhor desempenho nos seus estudos e na sua vida profissional (PRETI et al, 2005). Para um dos professores, a EaD pode oportunizar aos acadêmicos “a autonomia de estudar a distância buscando o conhecimento através da internet, ou seja, um estudo individual e não presencial”. Outro acrescenta: “liberdade para organizar os estudos semanais com base nas teleaulas”. Nesse sentido, além da autogestão do seu conhecimento no processo ensino e aprendizagem, a EaD pode dar condições aos alunos à administrarem o seu tempo de estudo, de acordo com a sua disponibilidade, ancorados em recursos midiáticos que serviram de base para o desenvolvimento deles.

Com 21%, emergiu a classe **formação e qualificação**, que tem relação com a profissionalização dos alunos ao concluírem os cursos, adquirindo uma formação sólida e de qualidade. Para Peters (2006), uma das finalidades da EaD é promover formação de qualidade, adaptada às necessidades dos indivíduos, para que tenham condições de se inserir no mercado de trabalho com sucesso de acordo com a sua área de estudo. Esse dado tem relação também com a quarta classe de resposta dessa categoria, que apareceu com 6%: **inserção no mercado de trabalho**. E por último aparece a classe **mudança de vida** também com 6%, que é o resultado de tudo que foi exposto anteriormente. Com formação de qualidade que proporciona inserção no mercado de trabalho, há mudanças de vida, tanto sociais quanto profissionais.

Mas, para que de fato as Instituições que oferecem cursos na modalidade EaD tenham condições de oportunizar tudo que foi exposto pelos professores a partir da questão anteriormente analisada, é importante a participação tanto dos docentes quanto dos alunos de forma ativa nas atividades acadêmicas. Segundo Belloni (2008), na relação de ensinar e aprender em EaD, deve existir o professor coletivo e o estudante autônomo. Diante da preocupação de que isso de fato ocorra na prática, foram elaborados alguns questionamentos que levassem a tal averiguação. A partir disso, questionou-se aos professores: “você interage com frequência com os seus alunos, via ambiente virtual de aprendizagem?”. Dos dezenove professores, todos responderam que sim, ou seja, 100% dos sujeitos participantes. Com relação à questão: “você percebe motivação em seus alunos para assistirem às tele-aulas?”, todos os professores responderam também que sim.

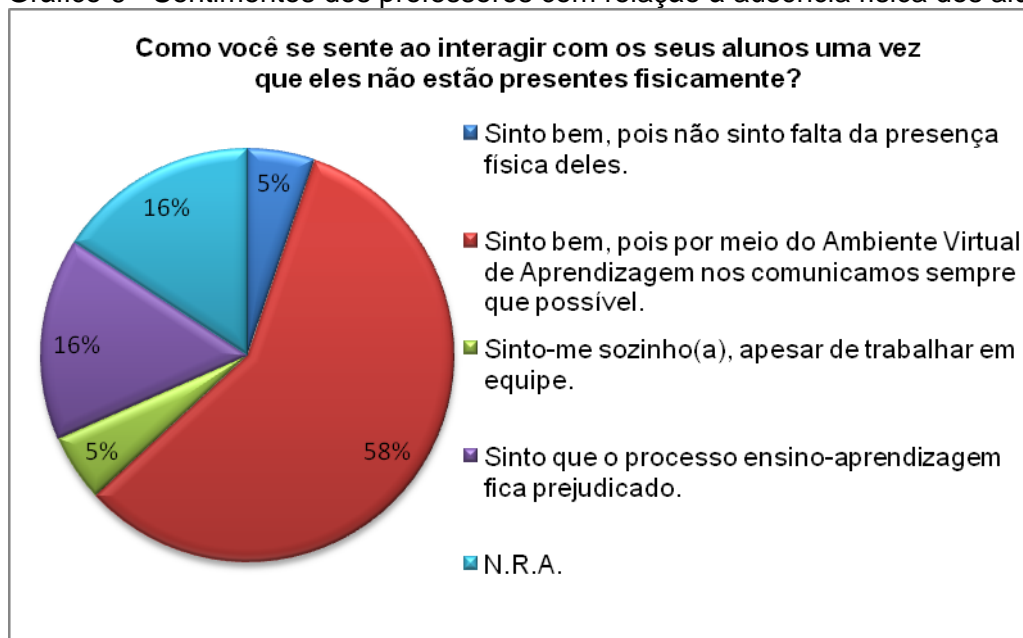
A motivação dos alunos para fazerem atividades propostas por toda a equipe das disciplinas foi investigada a partir da questão 8: “você percebe seus alunos estimulados para fazerem as atividades propostas pela equipe da disciplina?” as respostas não indicam uma unanimidade total, apesar da maioria (79% dos professores) ter respondido que sim. Eles percebem essa motivação pelo fato dos alunos estarem tirando as dúvidas das atividades, via portal, que serve de termômetro para os professores. Um professor aponta que: “não temos como monitorar esse estímulo na íntegra, somente através das atividades que são através da interatividade – portal”. Outro descreve que os professores sabem da motivação por meio das “mensagens enviadas por aqueles que acessam o AVA, embora sabemos que a quantidade é pequena em relação ao todo o universo de alunos”. Em oposição a essas justificativas, quatro professores, que corresponde a 21% do total, destacam que não sentem os alunos estimulados a desenvolverem as atividades, por perceberem pouco interesse dos alunos em ler os textos complementares postados no AVA, e quando fazem, é porque geralmente essas atividades estão diretamente ligadas à avaliação a que serão submetidos.

O que se percebe a partir desses dados é que há uma divergência de opiniões dos professores quanto à motivação ou não dos alunos para desenvolverem as atividades complementares sugeridas pelos professores das disciplinas do curso. Até mesmo o professor que descreveu que sente os alunos estimulados, na sua justificativa, ele aponta que a quantidade de participação dos alunos no AVA é pequena em relação ao universo total dos alunos do curso investigado que era em torno de 5.000 alunos. Segundo Belloni (2008), em estudos anteriormente realizados com os alunos de EaD, verificou-se que muitos deles eram passivos no processo. Freire (1987) afirma que é preciso romper com a forma depositário de transmissão de conteúdos, seja no ensino presencial ou a distância, por meio

de diálogos entre professor e aluno que promova reflexões, de forma que passam a atuar de forma ativa, criando possibilidades de produção ou construção de conhecimento. E tudo isso só é possível por meio da interação entre os atores da EaD. Inclusive o estudo das representações sociais no campo da educação abre possibilidades de uma maior compreensão sobre a relação professor-aluno que interfere na interação educacional (CERQUEIRA, 2007).

Desse modo, foi importante questionar aos professores sobre como eles se sentiam ao interagir com os seus alunos uma vez que não estão presentes fisicamente. Diante desse questionamento, percebeu-se uma variação nas respostas, como pode ser detectado no gráfico 6.

Gráfico 6 - Sentimentos dos professores com relação à ausência física dos alunos em EaD



Os dados do gráfico constataam que 58% do professores sentem-se bem ao interagir com os alunos por meio do AVA, comunicando-se com eles sempre que possível. Já 16% reponderam que sentem que o processo ensino e aprendizagem fica prejudicado. Outros 16% não marcaram nenhum das opções apresentadas na questão, justificando que a ausência física dos alunos não constitui um problema, porém o acesso dos alunos é insuficiente para a realização da interatividade nos moldes que a instituição defende, quando propõe uma interatividade mútua. Segundo Pereira (2003) esta interação deve ocorrer por meio de canais de comunicação bidirecionados, em que a “voz” de todos os participantes do processo comunicacional (aluno e professor) possa ser ouvida. Esse fator

confirma o exposto anteriormente sobre a pouca participação dos alunos no AVA, que prejudica o desenvolvimento deles no processo de formação. 5% dos professores dizem sentir-se bem, pois não sentem a falta da presença física dos alunos, e outros 5% já sentem-se sozinhos, apesar de trabalhar em equipe. Tais dados mais uma vez representam uma divergência de ideias em relação à participação, à motivação dos professores e dos alunos por meio do AVA.

Esse mesmo grupo de professores, a partir da questão: “o seu conceito com relação à EaD mudou a partir da sua experiência?”, descreve que houve uma mudança de percepção quanto ao conceito de EaD. Dos dezenove professores, 90% deles responderam que mudaram muito o conceito, e 10% mudaram pouco a sua compreensão do que é a modalidade EaD.

4.2.2 Relativas às entrevistas semiestruturadas

As entrevistas realizadas com os **professores** foram de fundamental importância para que se compreendesse a construção subjetiva desses participantes com relação à representação social sobre o objeto investigado. Como os professores também são atores principais do cenário da EaD, suas opiniões contribuem para que as análises se tornem mais ricas diante dos objetivos aqui propostos.

Para tanto, utilizou-se a adaptação da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1988), respeitando todas as etapas instituídas nos procedimentos para análise e discussão dos dados, conforme expostos no capítulo anterior. As entrevistas foram realizadas com quatro professores. Três deles são do sexo feminino e um do sexo masculino. As faixas etárias variam de 39 a 45 anos. Desse grupo de sujeitos, um é casado, dois solteiros e um divorciado. Em relação ao grau de escolaridade, um é especialista, um é mestre, outro é doutorando, e outro é doutor.

Os professores participantes não foram identificados pelos seus respectivos nomes, a fim de preservar a identidade deles. Foram nomeados por letras alfabéticas (A, B, C e D) para diferenciação de cada um deles.

Com o intuito de apresentar os resultados obtidos sobre representações sociais dos professores quanto ao ensino e aprendizagem proporcionada pela modalidade EaD na formação do sujeito, a partir das informações colhidas por meio das narrativas dos professores durante esta pesquisa, foi possível a construção dos quadros apresentados a seguir referentes às análises das perguntas feitas a eles.

O quadro 19 apresenta as respostas dos professores obtidas por meio da primeira questão feita a eles: “o que é a EaD?”

Quadro 19 - Categoria 1: compreensão da Educação a Distância (professores)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO		9	43
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Processo democrático ➤ Democratização do ensino ➤ Disponibilização de formas de aprendizagem ➤ Possibilita o ensino e a aprendizagem ➤ Forma de levar a educação a pessoas que estão em localidades mais distantes ➤ Possibilita educação a quem não tem acesso à educação (questão financeira ou pela distância) ➤ Educação ampla ➤ Contribui para a melhoria da vida das pessoas ➤ Consegue alcançar um determinado público 		
MODALIDADE DE ENSINO VIA TECNOLOGIAS		7	33
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Modalidade de ensino ➤ Oportunidade de uma formação superior ➤ Modalidade importante ➤ Modalidade interessante ➤ Envolve tecnologias ➤ Interação mediada por meios tecnológicos (professor e aluno) 		
MODALIDADE DE ENSINO DIFERENCIADA		5	24
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação próspera ➤ Educação do futuro ➤ Atualmente está no auge ➤ Professor e aluno não estão ocupando o mesmo espaço ➤ Modalidade boa 		
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		21	100

A partir do exposto no quadro 19, é possível perceber que existe uma compreensão dos professores com relação ao conceito de EaD. Das narrativas, emergiram três classes de respostas. A primeira delas corresponde à **democratização do ensino**, que surgiu com 43%. Para os professores, a EaD é processo democrático que disponibiliza formas de aprendizagem a diversas pessoas que antes não tinham acesso ao estudo, por residirem em localidades distantes, ou por não terem condições financeiras em fazer um curso de Ensino Superior em Universidades na modalidade presencial.

Em segundo lugar, com 33%, emergiu a EaD como **modalidade de ensino via tecnologias**, pois os professores a consideram como uma modalidade que oportuniza uma formação superior, que promove interação entre professor e aluno mediada por meios tecnológicos. Já em terceiro lugar, com 24% da frequência das respostas, surgiu a classe

modalidade de ensino diferenciada. Os professores consideram a EaD como uma forma de ensino próspera, de futuro e atualizada.

De modo geral, é possível verificar que as respostas dos professores estão num mesmo sentido, pois uma classe complementa a outra. Isso fica mais claro nos depoimentos dos professores expostos a seguir.

- Pra mim, EaD é uma modalidade de ensino que veio oportunizar para muitas pessoas uma formação superior. Isso é EaD pra mim. Hoje eu vejo a EaD como uma educação realmente próspera. Uma educação de futuro diante de todas as modalidades. (Professora A)

- O conceito de EaD é uma modalidade de ensino que possibilita o ensino e aprendizagem. Aí é claro que é mais amplo, porque envolve tecnologias, os meios pra levar esse conhecimento ao aluno. Mas eu acho que o grande diferencial é o... o professor e o aluno não está ocupando o mesmo espaço físico. Acho que o grande diferencial é isso. A interação entre o aluno e professor se dá, é mediada por inúmeros meios tecnológicos para levar esse conhecimento. (Professor C)

Perante essas narrativas, o que se percebe é que a EaD é para os professores uma possibilidade de formação mediada por meio de recursos tecnológicos que geram a aprendizagem de forma abrangente e democrática. Belloni (2008), ao conceituar a EaD, ampara-se justamente nesses termos, acreditando que a EaD é uma solução à Educação, que visa à melhoria na qualidade do ensino e que permite o acesso ao Ensino Superior a muitos cidadãos.

Na segunda questão realizada aos professores: “como você define o processo ensino e aprendizagem da UNITINS?”, foi possível perceber como eles caracterizam de forma geral o ensino e a aprendizagem oferecidos aos alunos da UNITINS. Isso fez com que emergisse a segunda categoria com três classes de respostas conforme descrito no quadro 20.

Quadro 20 - Categoria 2: características do processo ensino e aprendizagem na UNITINS (professores)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
APRENDIZAGEM DIALÓGICA E INTERATIVA		9	43
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diálogo mediado pela TV (professor e aluno) ➤ Diálogo mediado pelo portal (interatividade) ➤ Diálogo mediado pelo material impresso ➤ Processo ensino e aprendizagem articulado por três mídias ➤ Participação dos alunos ➤ Pesquisas individuais dos alunos ➤ Responsabilidade e participação do professor diante do processo ensino e aprendizagem ➤ Trabalhos em grupo entre os alunos 			
ABRANGÊNCIA DE ELEMENTOS PEDAGÓGICOS E ADMINISTRATIVOS		9	43
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Envolve elementos pedagógicos ➤ Envolve elementos administrativos ➤ Pedagógico organizado ➤ Pedagógico estruturado ➤ Envolve tutores ativos e preparados ➤ Realização dos objetivos desejados ➤ Atividades de apoio ➤ Problemas de avaliação ➤ Falta de <i>feedback</i> dos alunos com relação às atividades propostas 			
BOA QUALIDADE		3	14
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bom ➤ O nível das aulas é bom ➤ Material didático bem elaborado 			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		21	100

As primeiras duas classes emergiram com uma mesma frequência, correspondentes a 43%. Para os professores, a **aprendizagem dialógica e interativa** diz respeito ao diálogo mediado pelas mídias disponibilizadas pela instituição no processo ensino e aprendizagem (teleaula, AVA e material impresso). Esse diálogo para eles só se torna possível com a participação dos alunos e dos professores, de modo que desenvolvam um estudo individual, como também coletivo tornando-se pesquisadores ativos durante todo o processo. Para Peters (2006), o processo ensino e aprendizagem deve ser ancorado na integração de diálogos, programas de estudo estruturados, que tenha condições de desenvolver a autonomia tão falada em EaD. O diálogo não deve ser transcrição escrita dos conteúdos, mas uma interação dialógica sucedida por uma comunicação. Essa comunicação, para Pereira (2003), torna-se uma condição básica para uma ação educativa.

A **abrangência de elementos pedagógicos e administrativos** corresponde a outra característica apontada pelos professores em relação ao processo ensino e aprendizagem em EaD da UNITINS. Para eles, não há como considerar o processo ensino e aprendizagem com um olhar apenas pedagógico que, segundo eles, está organizado e estruturado. É

preciso considerar os aspectos administrativos que, atualmente, se encontram com deficiências, principalmente em relação à supervisão dos polos, *feedbacks* sobre o desempenho do aluno. Esses apontamentos ficam mais claros nos depoimentos expostos na sequência.

Olhe, o processo ensino e aprendizagem envolvem vários elementos, não só pedagógico, mas o administrativo. No pedagógico, está envolvido a avaliação, currículo, a didática mesmo do professor. Em relação ao pedagógico, eu acho tudo ok. Eu acho muito organizado, muito bem estruturado, os professores tentam, eles preparam as suas aulas, eles estudam as suas aulas, eles vão lá e fundamentam as suas aulas, eu acho tudo detalhado, eu acho que, para o aluno, isso fica muito claro em termos pedagógicos, em termos de conhecimento, de conteúdo [...]. Agora em relação ao administrativo, que também completa esse ensino e aprendizagem, [...] existe algumas falhas, principalmente na ponta, ou seja, nos polos. Em relação ao tutor, eu acho que ele poderia ter um papel mais ativo nesse processo ensino e aprendizagem na UNITINS. Eu acho que esse tutor não tem. O tutor não tem um papel realmente de tutor. Ele tem um papel de assistente de sala que liga e desliga TV, abre e fecha sala. Então não é um papel de orientação pedagógica que dê continuidade ao trabalho do professor. Então eu acho que a grande falha também está aí. E também na parte de um supervisor de polo para estar acompanhando o trabalho desses tutores, está acompanhando o processo de estágio dos alunos que hoje nós não temos. (Professor A)

Outro professor expõe que

E o ensino e aprendizagem na UNITINS [...] é um problema nosso. Nós não temos muito *feedback* do aluno. Nós damos nossas aulas, claro que o aluno ali interage, mas ainda é um percentual muito pequeno [...]. Claro que tem as avaliações, outro problema. Acho que nós não temos pesquisa sobre essas avaliações, como que os alunos estão, se eles estão tendo um bom aproveitamento. Qual o percentual de aluno, por exemplo, que é é é, que é aprovado no tal ano? Evasão, qual que é o número de evasão? Se temos, eu não sei quais que são esses números! Números de evasão, é..., percentual de alunos aprovados, percentual de alunos reprovados. Então é isso! Faltam aí, pesquisas sobre o *feedback* mesmo. Qual é o impacto, quais são os efeitos da modalidade de EaD, é na vida desses alunos como um todo, não é só em termos de conteúdo, se o conteúdo foi passado [...]. (Professor C)

De modo geral, o que fica evidente nessas narrativas é que, no processo ensino e aprendizagem da UNITINS, existem algumas falhas, principalmente estruturais. Existem pontos positivos como os apresentados anteriormente, porém falta um monitoramento e gerenciamento do processo. Por isso os professores afirmam que não existe supervisão de polos para acompanhar os trabalhos que os tutores de sala estão desenvolvendo, bem como os estágios que não são acompanhados por um profissional. Além do que, não há

retorno aos professores com relação às avaliações pedagógicas, notas dessas avaliações, aos percentuais de aprovação e reprovação. Tudo isso faz com que os alunos interajam menos no processo, o que prejudica no desempenho tanto dos professores quanto dos próprios alunos.

Para Moore e Kearsley (2008), na EaD, o sucesso de todos dependem de um sistema eficaz de monitoramento e avaliação, que ofereça dados necessários sobre o desempenho do aluno e do professor. Para eles, esse monitoramento é possível por meio de análise dos dados de *feedback* obtidos pelo sistema de monitoramento. E outro ponto importante é o planejamento das participações, ou seja, para se ter uma participação e interação dos atores da EaD, é preciso uma estruturação bem planejada. Não basta apenas lhe fazerem perguntas sobre determinado conteúdo, é preciso atingir as necessidades e os interesses dos alunos. Por isso, fazer com que os alunos de EaD participem do processo ensino e aprendizagem de forma ativa é um desafio para a EaD.

Com 14% das frequências das respostas, emergiu a terceira classe, **boa qualidade**. Essa classe tem relação com a qualidade pedagógica do processo ensino e aprendizagem da UNITINS. Para os professores, os níveis das aulas são bons, com um material didático bem elaborado.

O que fica evidente a partir da análise dos dados dessa categoria é que há uma oposição de opiniões entre esse grupo de sujeito com relação ao processo ensino e aprendizagem da UNITINS. É fato, para eles, que existe qualidade nos trabalhos desempenhados pelos professores, porém, não existe um percentual de interação dos alunos no AVA, pois a participação é mínima com relação ao número total desses alunos. A falta de supervisão nos polos ainda agrava mais a situação, pois não há um acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos alunos presencialmente, principalmente no que se refere aos estágios de campo. Ainda falta um controle acadêmico, principalmente com relação às notas de avaliação, percentuais de aprovação, reprovação e evasão dos alunos. Para Gonzalez (2005), um dos motivos de evasão dos alunos de EaD é justamente a falta de acompanhamento sistemático dos professores-tutores.

Em relação à terceira questão direcionada aos professores: “qual é o perfil do aluno e do professor em EaD?”, emergiram duas categorias que caracterizam esses perfis, que estão dispostos em quadros diferentes. Primeiramente tem-se o quadro 21, que corresponde à categoria sobre as características do perfil do aluno em EaD.

Quadro 21 - Categoria 3: características do perfil do aluno de EaD (professores)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
INDEPENDENTE		10	59
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Querer buscar por si só ➤ Saber organizar um tempo para o seu estudo individual ➤ Tem de ser autodidata ➤ Fazer leituras prévias ➤ Autonomia ➤ Responsabilidade de estudar ➤ Deve interagir ➤ Pesquisador ➤ Buscar um estudo coletivo 		
ALUNO TRABALHADOR/BAIXA RENDA		3	17
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalhador ➤ Aquele que tem pouco tempo para se dedicar aos estudos ➤ Alunos com renda financeira baixa 		
DESCONHECIMENTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EaD		2	12
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não tem a cultura ainda da EaD ➤ Não tem a cultura de estudar 		
DIFICULDADE DE ACESSO		2	12
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alunos que não têm acesso a Universidades que ofertam cursos presenciais em suas cidades ➤ Alunos que não têm acesso ao outro tipo de formação superior 		
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		17	100

No quadro 21, observa-se que a classe **independente** surge como característica predominante nas narrativas dos professores. 59% da frequência das respostas correspondem a essa classe, pois, para os professores, essa característica está associada à autonomia, à responsabilidade no autoestudo, à iniciativa por parte dos alunos. Já a segunda classe, que emergiu com 17%, corresponde aos **alunos trabalhador/baixa renda**, por perceberem que eles têm várias ocupações, que a grande maioria trabalha e concilia suas atividades profissionais com estudo, além do que são geralmente pessoas com maiores dificuldades financeiras. Outra característica que surgiu com 12% corresponde à outra classe: **desconhecimento da proposta pedagógica de EaD**, que se refere ao fato de que alguns alunos não tinham conhecimentos anteriores sobre a modalidade de EaD, principalmente por não terem, segundo os professores, uma cultura de EaD. Aparece, também, com a mesma frequência, **dificuldade de acesso** como a última classe de resposta, por não haver em suas localidades outras instituições que ofertam Ensino Superior. O professor A destaca que

[...] o nosso aluno da EaD, ele não tem a cultura ainda da EaD, ele vivencia o ensino de EaD como se estivesse no ensino presencial. Ele acha que o universo é pequeno, que as coisas tem que ser ao tempo e a hora quando

eles tem uma dúvida. E não é assim, porque é um universo muito grande de alunos que a gente tem que atender, entendeu? Então, tudo é através de e-mail, portal. É tudo muito interativo e o aluno não tem esse entendimento. Então eu acho que ele não tem também uma cultura de estudar. Porque o aluno em EaD tem que ser autodidata [...].

Tal narrativa aponta que os alunos devem ter autonomia nos estudos, característica essa que predomina na menção de autores que analisam o perfil de alunos de EaD. Para o aluno tornar-se autônomo, é preciso criar o hábito de estudo, até mesmo para se adaptar à modalidade EaD, que é diferente da presencial, no qual estavam acostumados a estudar. Moore e Kearsley (2008) afirmam que a questão da autonomia é importante para o desempenho do aluno em EaD, mas que nem sempre ele a possui e os professores devem contribuir para tal desenvolvimento.

Já em relação ao perfil dos professores de EaD, para os docentes, o que deve prevalecer é a questão da **formação e metodologia diferenciada**, que apareceu como classe de resposta com 50% de suas frequências. Essa classe tem relação com a habilidade didática que é diferente da presencial, até mesmo pelas tecnologias que servem como suporte no processo ensino e aprendizagem em EaD, pela preparação das aulas que também é própria da modalidade, além de outros fatores conforme pode se observar no quadro 22.

Quadro 22 - Categoria 4: características do perfil do professor de EaD (professores)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
FORMAÇÃO E METODOLOGIA DIFERENCIADA		9	50
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metodologia diferenciada de professor presencial ➤ Didática excelente ➤ Saber detalhar os conteúdos ➤ Articulação pedagógica ➤ Saber trabalhar em equipe ➤ Facilidade para trabalhar com diferentes tecnologias ➤ Capacidade para preparar um material didático claro ➤ Capacidade para elaborar as aulas ➤ Responsabilidade e comprometimento em EaD 			
HABILIDADES SOCIAIS E DE COMUNICAÇÃO		6	34
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvoltura ➤ Ter boa aparência ➤ Ter postura ➤ Facilidade para falar em público ➤ Tem de conseguir transmitir empatia pelas câmeras ➤ Habilidade de comunicação 			
EQUILÍBRIO PSICOLÓGICO		3	16
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Envolve várias questões psicológicas ➤ Equilíbrio emocional ➤ Controle da ansiedade 			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		18	100

Com 34%, surge a segunda classe que corresponde às **habilidades sociais e de comunicação** que os professores devem ter para trabalhar com a EaD. Os professores declaram que eles devem ter desenvoltura, boa aparência e capacidade para se comunicar diante das câmeras que são fundamentais para um bom desenvolvimento da teleaula. Com 16%, emerge a última classe de resposta **equilíbrio psicológico**, que se refere à capacidade de manter-se tranquilo, controlar a ansiedade, especialmente diante das câmeras, procurando desenvolver um equilíbrio emocional. Um dos professores entrevistados alega que

O perfil do professor em EaD, ele é um perfil diferenciado do professor presencial, por quê? Primeiro, pelo universo de alunos que ele tem para trabalhar. Então ele tem um universo de aluno diferenciado, ele tem uma metodologia que deve ser diferenciada [...]. Então ele tem que ter... é... uma didática mais, eu acho que mais enriquecida para poder passar sua mensagem para o aluno através da TV. Porque ali quando o professor está na TV ele está passando uma mensagem e depois o aluno vai ter a interlocução através do quê? Do portal. Então é bem diferenciado. O professor tem que estudar mais, ele tem que ter o cuidado de saber detalhar os conteúdos [...]. Então para a EaD tem que ter todo o aparato, toda uma articulação pedagógica, que envolve didática, metodologia, articulação mesmo do professor, desenvoltura do professor para que o aluno possa entender a mensagem que o professor quer passar. Porque senão não adianta, você pode ser doutor em metodologia, didática na modalidade presencial, mas eu acho que para EaD tem que ter algo mais. E seria mais ou menos esse perfil, uma desenvoltura maior em relação à metodologia e a didática. (Professor A)

Outro professor acrescenta que,

[...] para o professor trabalhar em EaD, ele tem que primeiro saber trabalhar em equipe, porque não é fácil, numa disciplina trabalhar três professores e aí são três pessoas pensando diferente, que vão um quer ir para um lado e outro que ir por outro, e você tem saber articular, ceder algumas vezes, impor algumas vezes, para que sua ideia prevaleça. (Professor B)

A partir das narrativas dos professores, constata-se que eles atribuem aos docentes da EaD uma responsabilidade que extrapola do domínio dos conteúdos, uma formação que dê condições de trabalhar com uma metodologia diferenciada mediada por recursos tecnológicos. Para os autores que estudam a EaD como Moore e Kearsley (2008), os professores devem ter capacidade de conduzir o ensino por meio da tecnologia. Belloni (2008) assevera que os professores de EaD se tornam um tecnólogo educacional, por serem mediadores do processo ensino e aprendizagem, buscando uma qualidade na

educação por meio de integração das equipes pedagógicas e técnicas. Por isso um dos professores afirma também a necessidade de se trabalhar em equipe. O sucesso do trabalho dos professores em EaD também depende de um trabalho coletivo junto a outros profissionais envolvidos no processo. Além disso, deve ter empatia, desenvoltura diante das câmeras, habilidades comunicacionais para que consiga também controlar de forma mais adequada à ansiedade que geralmente é provocada pela própria modalidade, pois, em uma mesma aula, atende a mais de mil alunos em todo território nacional.

Fez-se necessário questionar aos professores quanto à preparação de cada um para trabalhar com EaD, já que ela tem especificidades próprias que a tornam diferente da modalidade presencial. Para isso, perguntou-se aos professores: “você se considera preparado para trabalhar com essa modalidade EaD?”. Diante desse questionamento, surgiu por unanimidade a classe **sim**, com 100% de frequência das respostas, conforme pode ser verificado no quadro 23.

Quadro 23 - Categoria 5: professor se sente preparado para trabalhar na modalidade de EaD? (professores)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
SIM	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Todos os dias aprendo e hoje eu me sinto preparada. ➤ O professor está preparado quando está aberto a aceitar inovações. ➤ Eu acredito que sim. Fui aprendendo com o processo. ➤ Acho que estou preparado e eu tenho muito a aprender ainda mais. ➤ Hoje sim, mas quando eu entrei não. ➤ Com o tempo você vai aprendendo. ➤ Estou preparada porque eu sempre estou preparada para aprender cada vez mais. 	7	100
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		7	100

O que se percebe diante das respostas dos professores, é que, quando começaram a trabalhar com a EaD, eles não se sentiam preparados para trabalhar nessa modalidade. A maioria relatou que, quando entrou não tinha conhecimento da modalidade em termos práticos, e que não recebeu uma formação específica para tal atuação ao serem contratados pela UNITINS. As capacitações que os professores fizeram sucederam meses depois da inserção deles na modalidade. Fez alguns cursos que a própria Instituição ofereceu a cada início de ano letivo seguinte a contratação, sobre como se comportar diante as câmeras, sobre avaliação, mas que essas capacitações aconteceram depois que já haviam vivenciado alguma prática na Instituição como professores. Tais informações podem ser verificadas ao lermos os relatos a seguir:

- Eu me considero preparada, eu estou na EaD há sete anos. Todos os dias eu aprendo e hoje eu me sinto preparada, mas isso não quer dizer que eu sei de tudo. Nunca ninguém sabe de tudo, e está pronto e acabado, principalmente em EaD. Na EaD, todos os dias aparecem o quê? Novas ferramentas, aparece algo novo e eu acho que o professor de EaD tem que acompanhar essas inovações. Aí você pode ver que está preparado quando você está aberto a aceitar essas inovações que são colocadas todos os dias na EaD. Eu acho que hoje a EaD é o grande boom do momento para a educação no Brasil. (Professor A)

- Olha, hoje, eu acredito que sim! Mas quando entrei em abril, no primeiro dia, eu tremia mais do que uma vara verde. Então é... eu fui aprendendo com o processo. (Professor B)

- E e hoje eu tenho, quando eu entrei não tinha noção do universo que é, né, eu não tinha noção muito como era feito, como era esse processo, a verdade é essa! Por isso que eu, quando eu entrei na UNITINS, a primeira coisa que eu fiz foi procurar uma pós-graduação, que era metodologia e linguagem em EaD, justamente pra mim ter uma compreensão melhor. Acho que isso aí foi muito bom, ajudou bastante, clareou as ideias, mas a gente está sempre buscando crescer. (Professor D)

Essas narrativas comprovam que grande parte dos professores não se sentiam prontos para trabalharem com EaD ao se inserirem no processo, mesmo sentindo-se hoje preparados e capacitados para tal. Para Preti et al (2005), para que os professores se sintam à vontade para trabalhar nessa modalidade com o uso das novas tecnologias, é preciso que eles sejam submetidos a uma qualificação fundamentada na reflexão sobre sua própria prática em EaD, para que percebam que a tecnologia não pode eliminar a mediação humana. A qualidade do processo ensino e aprendizagem está associada também diretamente à função do professor no processo de modo geral, por ser considerado o facilitador da aprendizagem.

Quanto à aprendizagem obtida pelos alunos no processo, perguntou-se o seguinte a cada professor: “você acha que os alunos aprendem de forma significativa ao fazer um curso em EaD?”. Nesse questionamento, o ponto de vista não foi unânime entre todos os professores, como pode ser observado no quadro 24.

Quadro 24 - Categoria 6: existe aprendizagem significativa em EaD? (professores)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
SIM		9	56
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprendem, mas depende de cada um ➤ Tem interação ➤ Têm interesse ➤ Quando se empenham ➤ Quando assistem às aulas ➤ Quando participa ➤ Quando fazem as atividades de apoio ➤ Quando cumprem as atividades de estágio 		
NÃO		7	44
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alunos não têm uma formação de base ➤ Falta envolvimento dos alunos ➤ Os alunos têm dificuldades ➤ Alunos têm dificuldade de escrever ➤ Alunos não sabem formular suas ideias ➤ Alunos não têm maturidade ➤ Alunos não têm conhecimento científico para ingressar numa universidade 		
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		16	100

Das narrativas dos professores obtidas a partir desse questionamento, apareceram duas categorias de respostas **sim** e **não**, que em termos de porcentagens ficaram bem próximas uma da outra, pois o **sim** surgiu com 59% e o **não** com 44%. Os professores justificam suas representações acreditando que os alunos que fazem um curso em EaD aprendem de forma significativa se tiverem interesse, se interagirem com os colegas e professores, se participarem do processo de forma ativa. Porém, para esses professores, a aprendizagem significativa nem sempre ocorre por perceberem que muitos alunos não têm uma formação de base que favoreça o seu desempenho acadêmico, até mesmo por falta de maturidade, por não participarem constantemente das atividades propostas pelos professores, o que fica evidenciando uma contradição entre as falas desses sujeitos da pesquisa.

- [...] eu não posso dizer que o aluno aprende, porque primeiro, o meu contato é com uma fração muito pequena desse universo e segundo, eu não tenho dados, nem estatísticos assim: de números de evasão, de números de repetência, de... eu não sei te dizer. (Professora C)

- [...] Aqueles alunos que se empenham, que buscam, que assistem às aulas, eu acredito que eles aprendem sim, até porque eu tenho uma outra experiência como tutora presencial, que eu posso dizer. O aluno que participa, que faz todas as atividades que o professor deixa no portal, o aluno que interage e tira suas dúvidas, o aluno que realmente vai a campo fazer o seu estágio, porque na Pedagogia nós temos 3º, 4º, 5º e 6º, são quatro períodos de estágio de observação, de prática. Então, o aluno que realmente vai a campo, que faz observação, que aplica aquilo que aprendeu, [...] esses alunos sim têm uma aprendizagem significativa. [...] num universo de 5.000 alunos, com certeza um bom número tem tido

proveito, mas infelizmente eu não posso dizer que são todos, porque têm muitos alunos que deixam de ir à aula, não assistem às aulas porque sabem que é presencial e, às vezes, deixa de ir, entendeu? Ele só vai no dia da prova, ele só faz a prova. Então, de repente ele consegue, é como se diz: os alunos conseguem o canudo, certificado ou diploma que seja, mas o conhecimento, o quê que ele está levando para a vida profissional dele? (Professor D)

Esses relatos nos chamam atenção justamente por conter posicionamentos diferentes em uma única fala de um mesmo sujeito. Suas respostas, de fato, dão indicações do que os alunos deveriam fazer para obter uma aprendizagem significativa, de forma que tivessem condições de aplicar o conhecimento adquirido na Universidade ao longo de sua vida. Para os professores, é até difícil mensurar se existe ou não aprendizagem, pois a participação dos alunos é muito pouca diante do universo total e ainda mais por não terem um retorno, um monitoramento do desempenho dos alunos. O professor C destaca que

A proporção de alunos que você tem contato para ter esse *feedback* é pouco e nem da própria instituição isso acontece. A instituição deveria fazer uma meta avaliação, avaliação da avaliação, ou uma própria autoavaliação. Eu acho que isso está sendo construído aqui na Universidade, esse interesse, mas eu ainda não tenho acesso.

Esses dados tornam mais evidentes que há pouca participação dos alunos no AVA, o que dificulta uma relação dialógica entre professor e aluno, aluno e aluno.

Conforme abordado na parte teórica deste estudo, para que ocorra uma aprendizagem significativa, uma educação emancipadora, é necessária uma relação dialógica entre professores, sujeitos-aprendizes e o mundo (FIORENTINI; MORAES, 2003). A assimilação momentânea de conteúdos nas avaliações, a memorização das teorias estudadas não é garantia nenhuma de uma aprendizagem significativa. Por isso, Peters (2006) destaca que é preciso uma prática no processo ensino e aprendizagem mediada pela integração de diálogos didáticos, o que se constata na fala dos professores é que não há essa integração. Os alunos em EaD, em sua maioria, são passivos no seu processo de formação acadêmica, pois a participação, segundo os professores, é mínima.

Com o intuito de aprofundar tais discussões, perguntou-se aos professores: “o processo ensino e aprendizagem possibilita o desenvolvimento de um sujeito autônomo, ativo na sociedade, no qual se encontra inserido em busca de uma transformação social?”. A partir dos relatos dos professores, emergiu uma única classe de respostas a partir de suas frequências que aponta um consenso desse grupo de sujeitos com relação a esse questionamento, como pode ser constatado no quadro 25.

Quadro 25 - Categoria 7: percepção da relação ensino e aprendizagem em EaD como promotor do desenvolvimento e da transformação do social (professores)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
SIM		17	100
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Depende do aluno ➤ Precisa criar uma cultura de estudos ➤ Preparação do aluno para inserir na EaD ➤ Professor com perfil adequado ➤ Universidade com estrutura ➤ Dá autonomia ➤ Busca o conhecimento ➤ Professores comprometidos ➤ Bons professores ➤ Professor crítico ➤ Aulas boas ➤ Professores responsáveis ➤ Mediação na construção do conhecimento ➤ Aluno comprometido com o estudo 		
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		17	100

Nota-se a partir das respostas dadas pelos professores que o processo ensino e aprendizagem possibilita o desenvolvimento de um sujeito autônomo, ativo na sociedade, devido à autonomia dos alunos nos seus estudos, por terem bons professores comprometidos no processo, por existir uma mediação na construção do conhecimento. Para ilustrar tal posicionamento dos professores, seguem alguns depoimentos.

- Sim. Eu acho que sim. Não resta dúvida. Ele tem todos os aparatos que o ensino presencial pode levar para o aluno. Agora precisa ter uma cultura como eu falei antes, uma preparação desse aluno para poder aprender igual na modalidade presencial. É preciso que esse aluno esteja preparado, que o professor tenha o perfil, e que a Universidade tenha uma estrutura coerente para que a aprendizagem realmente aconteça de forma significativa e que prepare esse cidadão para o mercado de trabalho. (Professor A)

- Perfeitamente. Eu acho que esse modelo ele é até mais é criticado do que o presencial, porque justamente ele vai dá essa autonomia ao aluno, porque a partir do momento que ele está no processo de ensino a distância, já tem que ser autônomo, ele deve fazer, ele vai buscar esse conhecimento que ele precisa para sua formação. (Professor B)

- Então, possibilita sim. Nossas aulas são boas, os professores são comprometidos, responsáveis, com essa transmissão de conhecimentos, com essa mediação na construção do conhecimento. E se o aluno já escolheu essa modalidade, é porque ele está disposto também a pagar o preço pela sua autonomia, que é estudar sozinho. (Professor C)

Desse modo, verifica-se que, para os professores, essa promoção é possível quando os alunos têm uma postura ativa, de participação no processo ensino e aprendizagem oferecido pela instituição. Da mesma forma que os alunos podem aprender num curso por meio da modalidade presencial, na Educação a Distância também existe essa possibilidade,

desde que se dediquem e participem ativamente do processo de formação acadêmica. Segundo Peters (2006), tal postura pressupõe alunos participantes metacognitivos, motivacionais e ativos no seu próprio processo de aprendizagem, mas também professores mediadores do processo. A responsabilidade pela relação ensino e aprendizagem é de ambos os atores: professor coletivo e aluno autônomo.

Diante desse contexto, questionou-se se ainda aos professores: “quais as vantagens e as desvantagens de fazer um curso em EaD?”. Esse questionamento, fez com que surgissem duas categorias com suas respectivas classes de resposta, conforme apresentado nos dois quadros seguintes. O quadro 26 corresponde à categoria “vantagens do curso em EaD”.

Quadro 26 - Categoria 8: vantagens do curso em EaD (professores)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
OPORTUNIDADE DE ACESSO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO		7	45
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Democratização ➤ Acesso geral a todos ➤ Oportunidade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo ➤ Oportunidade de acesso para quem mora longe dos grandes centros ➤ Questão do tempo ➤ Economia de tempo ➤ Baixo custo 			
APRENDIZAGEM MEDIADA		5	31
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acesso a três mídias ➤ Tem ajuda do tutor ➤ Aparatos para que construa um conhecimento significativo ➤ Tem webtutor ➤ Acesso às referências bibliográficas do ementário 			
ALUNO ATIVO NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM		2	12
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aluno sujeito da história ➤ Aluno sujeito no processo de construção do conhecimento 			
AUTONOMIA NOS ESTUDOS		2	12
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Autônoma para administrar o tempo ➤ Autonomia nos estudos 			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		16	100

Com relação a essa categoria, emergiram diante das respostas desse grupo de sujeitos quatro classes. A primeira delas surgiu com 45% e corresponde a **oportunidade de acesso e democratização do ensino**, que, para os professores, se torna a principal vantagem em fazer um curso em EaD. As suas justificativas se ancoram no fato de que a EaD possibilita o acesso a muitas pessoas que moram longe dos grandes centros,

oportunizando a esses indivíduos a possibilidade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo, até mesmo pelo fato das mensalidades serem mais baratas do que de um curso na modalidade presencial, coincidindo com o posicionamento dos teóricos da EaD (BELLONI, 2008; WENZEL, 1991; PETERS, 2006), destacados anteriormente.

Em segundo lugar, emergiu a classe **aprendizagem mediada**, com 31% da frequência das respostas. Para os professores, a modalidade EaD oferece aos alunos aparatos que possibilitam a construção de conhecimentos significativos, por meio da mediação das mídias disponibilizadas e pelas orientações que recebem dos webtutores, além do que os alunos têm condições de acesso às referências básicas de cada disciplina disponibilizadas em alguns polos. Já com 12%, surgiram as duas últimas classes de respostas: **aluno ativo no processo ensino e aprendizagem** e **autonomia nos estudos**. Pelo fato de os alunos desenvolverem uma autonomia nos estudos que dê condições de autogerir seus hábitos de estudar, para os professores, conseqüentemente, eles se tornam sujeito da história e do seu próprio processo de construção do conhecimento.

Com relação às desvantagens em fazer um curso em EaD, os professores destacaram alguns pontos importantes que precisam ser considerados. A partir de suas respostas, emergiram cinco classes, como pode ser verificado no quadro 27.

Quadro 27 - Categoria 9: desvantagens do curso em EaD (professores)

CLASSES	RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
MASSIFICAÇÃO DA EaD		9	39
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estrutura não acompanhou o crescimento ➤ Falta de articulação em termos de estrutura ➤ Falta de articulação em termos de supervisão ➤ Falta de articulação em termos de tutor ➤ EaD cresceu muito ➤ Massificação de EaD ➤ Falha na infraestrutura ➤ A infraestrutura não caminha tão rápido como a política de implementação de EaD ➤ Empresários da educação privilegiam o lucro 			
FALTAM CRITÉRIOS AVALIATIVOS		6	26
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta controle avaliativo ➤ Falta acompanhamento de estágio ➤ Falta de critério avaliativo ➤ Avaliação ➤ Formação deficiente do aluno 			
AUSÊNCIA DO PROFESSOR		4	17
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não contato com o professor ➤ Ausência do professor fisicamente ➤ Faltam encontros presenciais 			
DIFICULDADE DE ADAPTAÇÃO EM EaD		2	9
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quando o aluno não tem autonomia ➤ Quando o aluno não tem responsabilidade 			
FALTA DE FEEDBACK DA INSTITUIÇÃO AOS PROFESSORES COM RELAÇÃO ÀS AVALIAÇÕES		2	9
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ausência do <i>feedback</i> sobre as avaliações aos professores ➤ Falta relatório de avaliação 			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		23	100

A primeira classe surgiu com 39% da frequência das respostas e refere-se à **massificação da EaD**. Para os professores, muitas instituições veem a EaD como uma fonte de dinheiro e isso faz com que os empresários da educação privilegiem o lucro. Desse modo, houve um crescimento acelerado da modalidade e das próprias instituições que oferecem cursos em EaD e a estrutura dos polos, assim como a supervisão não acompanhou tal crescimento. Isso fica claro no depoimento do professor A:

As desvantagens hoje é que ela cresceu muito. Eu vou falar da nossa Universidade. Ela cresceu, e quando a UNITINS começou com a EaD ela tinha universo de alunos menor. Então era mais fácil você trabalhar. Significativamente em termos de qualidade isso reflete melhor, em termos de qualidade educativa para o aluno. Então ela cresceu de uma forma muito grande. Eu acho que em termos de estrutura, de administração, perdeu o controle.

O professor C assevera que

Uma desvantagem é que aconteceu foi a massificação em EaD. [...] Ao massificar ficou complicado [...]. A EaD com qualidade ela ainda está muito aquém, porque por um lado seria interessante quando ela atinge um público maior, quando ela massifica. Por outro lado, é muito caro para massificar e ofertar um curso com qualidade, um ensino com qualidade. [...] Então, a história da Educação brasileira e de outros países todas as vezes que massificou e aí independe de ser modalidade EaD ou modalidade presencial, a qualidade foi afetada! Hoje, por exemplo, nós tivemos uma expansão do Ensino Superior privado na década de 90, muito grande e não é a toa que a avaliação foi implementada nesse contexto justamente, pra ter um controle desse ensino que estava sendo ofertado. [...] Quer dizer, vem a política, mas a infraestrutura não caminha tão rápido como a política que é implementada. [...] Massificar e assegurar a qualidade são um paradoxo aí na história da Educação. Então, as desvantagens estão relacionadas com as não condições.

Entende-se que, com o surgimento da EaD, ocorreu uma massificação educativa. Para Preti et al (2005), essa massificação aconteceu para atender a um grupo maior de pessoas adultas que necessitava de qualificação, por um custo menor. Houve uma “contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais”. Esse fato atraiu alguns empresários a buscarem uma “fatia significativa do mercado educacional”, provocando uma corrida desenfreada pela sua utilização nos processos educacionais (PRETI et al, 2005, p. 31).

E a segunda classe **faltam critérios avaliativos**, que emergiu com 26% a partir das respostas dos professores, tem relação justamente com o apontado pelas falas dos professores. Para eles, com o crescimento acelerado da EaD perdeu-se o controle avaliativo, o acompanhamento de estágio ficou a desejar, o que gera conseqüentemente uma formação deficiente do aluno, pois a qualidade do processo ensino e aprendizagem fica prejudicado diante da falta de infraestrutura e controle acadêmico. Eles relatam que o “Calcanhar de Aquiles” na EaD é a avaliação. O professor A destaca que

A grande desvantagem que eu vejo na EaD é que você aplica avaliações e tudo é conferido pelo computador, o aluno tem a nota ali. Mas o professor não sabe se o aluno aprendeu ou não. Se o aluno atingiu aquele conhecimento ou não. Porque você não tem o *feedback*, você não tem o retorno. [...] A falta de articulação em termos de estrutura, supervisor, tutor, acompanhamento de estágio, relatório de avaliação, a logística na EaD é muito falha. A logística em termo de avaliação. Eu acho que devia se pensar em uma nova forma de avaliar esse aluno em EaD já que nós trabalhamos tanto via portal, porque hoje as avaliações não são feitas também no portal [...].

O que se percebe, de maneira geral, é que para os professores um dos grandes problemas da EaD hoje é a massificação dos cursos, sem um acompanhamento e desenvolvimento adequado para tal crescimento e problemas de avaliação, pois falta monitoramento do desempenho dos alunos no decorrer de sua formação acadêmica. Os

professores não têm o conhecimento de como está sendo o processo ensino e aprendizagem para os alunos.

Já a terceira classe de resposta corresponde a **ausência do professor**, que emergiu com 17% do total das frequências. Para os professores, falta maior contato com os alunos, inclusive, eles propõem encontros presenciais. E esse fator tem relação direta com a outra classe **dificuldade de adaptação em EaD**, que apareceu com 9%. Para eles, alguns alunos não têm autonomia no processo de aprendizagem. O que se percebe é que a dificuldade de adaptação em EaD ocorre de ambos os lados: tanto dos alunos quanto dos professores. Para os docentes, deveria haver pelo menos alguns encontros presenciais com os alunos, como pode ser observado a partir da narrativa do professor B:

Eu acho que o que falta ainda, que é uma desvantagem é o não contato com o professor. Não que ele tenha que estar lá vinte e quatro horas, mas talvez alguns encontros presenciais. Seria interessante se pensasse numa modalidade onde os professores fizessem um rodízio para visitar as telessalas pelo menos a até terminar o curso. É esse contato que a gente sente falta, quando eles vêm aqui na sede da instituição, que eles querem nos abraçar, quer beijar porque parece que estão distante. Nós, brasileiros, somos acostumados com corpo a corpo e você passar ter o contato só via televisão fica um pouco complicado.

E a última classe **falta de feedback da instituição aos professores com relação às avaliações** emergiu com a mesma porcentagem da anterior. Ela está relacionada diretamente com o comentado sobre a segunda classe, que se refere à ausência de critérios avaliativos. A falta de relatórios das avaliações para os professores prejudica o bom andamento do processo. Moore e Kearsley (2008) apontam justamente isso em seus estudos sobre a EaD. O monitoramento deve ser rigoroso em relação à avaliação e ao seu *feedback*. O conhecimento dos resultados, para os professores, é essencial para se conduzir um programa com qualidade.

4.3 REFLEXÕES DAS ANÁLISES E DAS DISCUSSÕES DOS DADOS DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES

Uma vez apresentados os dados de ambos os grupos participantes da pesquisa: alunos e professores do curso de Pedagogia EaD – Turma 2006, faz-se necessário um confronto de ideias e representações sociais entre esses dois grupos de sujeitos, por

perceber que há semelhanças e diversidades nas representações sociais em relação ao mesmo objeto.

É sabido que as representações sociais surgem num processo de interação e comunicação, por isso são consideradas imagens da realidade que são construídas e reconstruídas a partir das práticas cotidianas. Elas são reflexos de expressões dos sujeitos que pensam socialmente. Por isso o interesse da pesquisadora em ouvir ambos os grupos que são considerados os atores principais na relação ensino e aprendizagem em qualquer modalidade.

Considerados todos os instrumentos (EVOC, questionários e entrevistas) aplicados aos alunos e aos professores e suas respectivas análises, fez-se um diálogo entre os dois grupos apresentando os elementos que mais se sobressaíram na pesquisa.

Para os alunos, o ensino em EaD da UNITINS representa uma oportunidade, por ser de fácil acesso e custo financeiro menor do que em Instituição de Ensino Superior convencional, presencial. Esse fato levou a maioria deles a fazer opção pela UNITINS. Além disso, o ensino é considerado importante e possibilita uma formação de qualidade e aperfeiçoamento profissional. Desse modo, eles conseguem estudar e trabalhar, além de ter condições de conciliar essas atividades com outras responsabilidades sociais. As análises revelam que, para os alunos, a aprendizagem alcançada em EaD é boa, por produzir novos conhecimentos, embora existam descontentamentos em relação à metodologia oferecida pela UNITINS. Alguns alunos representam a aprendizagem como regular, o que indica a existência de uma opinião contrária que deve ser considerada, ainda que seja a expressão de um grupo menor de discentes.

Os professores veem o ensino e aprendizagem em EaD da UNITINS como um processo positivo (bom) que pode oportunizar aprendizagem, conhecimento e autonomia dos alunos, o que lhes possibilita formação humana e qualificação para inserção no mercado de trabalho. As representações dos professores a esse respeito coincidem com as representações dos acadêmicos. Para os professores, o que levou os alunos a escolherem a UNITINS foi o valor das mensalidades que são mais baixas, e isso coincide com o posicionamento dos alunos. Portanto, tanto os professores quanto os alunos apresentam representações sociais positivas com relação à EaD, por perceberem essa modalidade como uma democratização do ensino, tornando-a boa e acessível a pessoas que não se viam com a possibilidade de continuar seus estudos, por residirem longe dos grandes centros universitários.

Em relação à categoria “compreensão da EaD”, observou-se que há semelhanças de posicionamento entre alunos e professores. Os dois grupos de sujeitos têm compreensão

conceitual sobre a EaD que está de acordo com os conceitos desenvolvidos pelos teóricos que estudam essa modalidade. Alunos e professores veem a EaD como oportunidade de acesso ao estudo, por ser uma modalidade de ensino democrática, que possibilita aquisição de conhecimento, crescimento pessoal e profissional, inclusão social e exige a autonomia dos alunos com autoestudo. Além disso, é um método moderno, prático, interativo mediado por uma diversidade de recursos educacionais, entre eles: material impresso, teleaula e AVA.

Em relação à categoria “percepção do que a modalidade EaD pode oportunizar ao sujeito em formação”, percebem-se semelhanças em quase todas as respostas dos alunos e dos professores: a EaD, para ambos os grupos, oportuniza aprendizagem e conhecimento, formação humana e qualificação, inserção no mercado de trabalho, autonomia, interação e socialização.

Contudo, há um fator que contradiz o exposto até o momento: para um subgrupo, dentro do grupo maior dos alunos, a EaD pode oportunizar aos acadêmicos certificados para “analfabetos funcionais”. Essa representação pode ser reflexo de insatisfação em relação ao sistema, à metodologia, ou pode indicar alguma dificuldade, por exemplo, com o manuseio da tecnologia por parte desse grupo ou pode indicar ainda desmotivação em relação ao processo ensino e aprendizagem da EaD da UNITINS. Mesmo os alunos que sabem operar o computador, que o possui com acesso à internet têm participação mínima no AVA.

Em relação à motivação dos alunos para fazerem as atividades propostas pelos professores durante as teleaulas ou no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, as respostas não indicam uma unanimidade entre os grupos. Pelo contrário, há divergência de opiniões. Ainda que, em sua maioria, os alunos tenham respondido que se sentem motivados para realizar atividades como interagir nos fóruns, ler textos complementares, entre outras, o que se identificou na pesquisa é que a frequência deles no AVA é pequena.

Parte dos professores dizem que há motivação, relatando que os alunos interagem no AVA, tiram dúvidas frequentemente. Contudo, para outros docentes, a quantidade de participação é mínima; e ainda outros não sentem os alunos estimulados para desenvolver as atividades acadêmicas, e percebem desinteresse em alguns deles. Alguns destacam que, geralmente, quando os alunos participam é porque as atividades ou os fóruns estão relacionados com as avaliações. Isso evidencia que a participação e a realização das atividades aumentam quando a avaliação está se aproximando, inclusive com maior frequência nas telessalas e nos polos presenciais.

Ao perguntar para ambos os grupos como eles se sentem ao interagirem, no caso dos alunos sem a presença física dos professores e os professores sem a presença física

dos alunos, percebeu-se que ambos os grupos, mesmo em minoria, tentaram encobrir seus posicionamentos. De modo geral, os alunos afirmaram que se sentem bem ao interagir com os professores por meios tecnológicos, porém alguns deles associam a ausência física do professor com desamparo e solidão. A maioria dos professores também se sente bem, mas outros acreditam que a relação ensino e aprendizagem fica prejudicada, levando em conta que o acesso dos alunos é insuficiente para realização da interatividade nos moldes que a UNITINS propõe e, conseqüentemente, o aprimoramento da relação ensino e aprendizagem fica comprometido. Pedagogicamente, não pode haver distanciamento entre professor e aluno, essa distância deve ser exclusivamente geográfica. Desse modo, deve criar estratégias que permitam a dialogicidade entre eles. Os professores e os alunos, mesmo ausentes fisicamente, devem estar presentes por meio de um canal de comunicação que deve ser bidirecional.

Na categoria “características do processo ensino e aprendizagem na UNITINS”, constatou-se que as representações dos alunos e dos professores têm relações e semelhanças entre si. Eles percebem uma boa qualidade no processo, pelo fato da UNITINS disponibilizar materiais didáticos bem elaborados e professores capacitados. Os professores destacam que o processo possibilita uma aprendizagem dialógica e interativa articulada por três mídias (material impresso, teleaula e AVA). Os alunos não enfatizaram essa relação dialógica, que é fundamental para que o processo ocorra de forma satisfatória.

Outro ponto importante destacado pelos professores é que uma das características do processo da UNITINS é a abrangência de elementos pedagógicos e administrativos. Para eles, o pedagógico está estruturado e bem elaborado, porém o administrativo apresenta algumas falhas por falta de supervisão nos polos e ausência de *feedbacks* em relação, por exemplo, aos desempenhos (avaliações) dos alunos em sua formação acadêmica, o que reflete uma falta de monitoramento do processo, e faz com que os alunos pouco participem das atividades mais ativamente.

O que também se evidenciou a partir dos dados coletados em ambos os grupos e que corroboram com o destacado pelos teóricos de EaD, é que os alunos devem apresentar um perfil de acordo com as características exigidas pela modalidade. O aluno em EaD geralmente é adulto-aprendiz que tem maturidade, trabalho, família, além de outras responsabilidades sociais. Por isso, espera-se desse aluno autonomia, independência e responsabilidade pela sua aprendizagem, além do conhecimento que precisa ter dos recursos tecnológicos utilizados pela instituição. Um ponto destacado pelos professores em relação a esse perfil, foi o desconhecimento da proposta pedagógica de EaD por parte dos

alunos, o que dificulta sua adaptação na modalidade, por isso precisam criar hábitos de estudo para que possam obter um melhor desempenho no processo de sua formação.

Os professores também precisam apresentar um perfil diferenciado para trabalhar com EaD. Além da formação, é necessário ter uma metodologia pedagógica diferenciada até mesmo por trabalharem com recursos tecnológicos inovadores, que exigem conhecimento e habilidades para manuseio e desenvoltura para lidar com as câmeras e comunicar-se adequadamente com os alunos. Ao serem questionados quanto à sua preparação para trabalhar com a EaD, os professores destacaram que hoje se sentem preparados. Relataram que o interesse em trabalhar nessa modalidade, inicialmente, se deu pela oportunidade de emprego e não por identificação com a didática pedagógica que a EaD dispõe, inclusive porque, a princípio não era do conhecimento de todos.

Em relação à categoria “existe aprendizagem significativa em EaD?”, as representações sociais de ambos os grupos apresentam controvérsias. Enquanto para os alunos, não existe uma aprendizagem significativa em EaD, para os professores a EaD possibilita esse tipo de aprendizagem. Os alunos justificam que existem falhas no processo que os impedem de aprender de forma significativa. Além do fato de que eles sentem dificuldades de administrar seu tempo de estudo, há ausência de critérios avaliativos bem definidos e de controle acadêmico, por parte da instituição. Já os professores dizem que há aprendizagem significativa em EaD, uma vez que acreditam existir interação entre alunos e professores. Para isso, segundo os professores é preciso participação e interesse do aluno, mesmo sendo difícil a mensuração da participação do mesmo no AVA, por perceberem uma participação mínima diante do número total de alunos do curso investigado. Esses dados podem indicar uma certa passividade dos alunos na relação ensino e aprendizagem.

Mesmo assim, tanto os professores quanto os alunos, em sua maioria, veem a EaD como promotora do desenvolvimento e da transformação social, por contribuir com o desenvolvimento de um sujeito autônomo. Mas um subgrupo dos alunos destaca que nem sempre isso é possível, devido à falta de critérios de controle de frequência e de avaliação.

Essas representações estão associadas com os pontos que ambos os grupos de sujeitos da pesquisa destacaram como vantagens e desvantagens ao se fazer um curso em EaD. Tanto os alunos quanto os professores enfatizaram como vantagem maior a questão da acessibilidade e democratização do ensino, bem como a possibilidade de adquirirem uma aprendizagem mediada por aparatos tecnológicos. Na visão deles, isso contribui para o crescimento pessoal e profissional dos alunos, por serem autônomos nos seus estudos, preparando-os para a inclusão no mercado de trabalho.

Como desvantagem, realçaram, de forma comum, as dificuldades encontradas para adaptação na modalidade, pela ausência física de modo especial do professor e a falta de *feedback* sobre o desempenho dos alunos no processo ensino e aprendizagem. Os professores apontaram a questão da massificação da EaD. Para eles, as Instituições de Ensino Superior em sua maioria não conseguiram acompanhar tal crescimento, o que provocou falta de estruturação dos polos presenciais.

Essas confrontações foram as percebidas e listadas como relevantes no estudo do objeto.

CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito.

(Paulo Freire)

Este trabalho apresenta o caminho percorrido nesta pesquisa que teve por objetivo analisar as representações sociais dos professores e dos alunos sobre a relação ensino e aprendizagem na modalidade de EaD da UNITINS, do curso de Pedagogia – Turma 2006/1. A partir do estudo minucioso da Teoria das Representações Sociais na perspectiva de Moscovici e de seus discípulos teóricos mais próximos, bem como dos pensadores brasileiros, foi possível conhecer as possibilidades e as aplicações desse conhecimento em EaD.

Por meio dos processos perceptíveis e imaginários dos alunos e dos professores, que emergiram a partir das suas experiências com a EaD, e dos instrumentos aplicados no processo de coleta de dados, constatou-se que as representações sociais de ambos os grupos têm uma estrutura da qual participam elementos positivos e negativos com relação ao objeto de pesquisa investigado. Segundo Santos e Almeida (2005), os sujeitos constroem códigos comuns de comunicação sobre determinados objetos, porém isso não reflete uma homogeneidade de representações sociais. Num mesmo objeto, podem existir representações sociais que são convergentes, devido à familiaridade e às diferenças de pensamento.

Ficou evidenciado, por meio deste estudo, que o núcleo das representações sociais dos alunos e dos professores sobre a relação ensino e aprendizagem em EaD está associado a atributos como: oportunidade, acessibilidade, formação, qualificação, conhecimento, autonomia, interação, mudança de vida. Esses atributos correspondem aos elementos positivos que emergiram nos grupos.

Quanto aos negativos, resultam-se: regular, difícil e certificados para “analfabetos funcionais”. Porém essas evocações não correspondem a uma concessão em ambos os grupos. Surgem algumas divergências de opiniões, claramente identificadas quando se propõe uma comparação dos dados entre os alunos e os professores. Mas esses aspectos insatisfatórios que apareceram no decorrer da pesquisa dizem respeito às opiniões de grupos menores dentro do grupo maior.

Percebem-se alguns desconfortos por parte dos sujeitos, principalmente dos professores ao falar das deficiências identificadas com relação ao ensino e à aprendizagem em EaD da UNITINS. Existem elementos que devem ser considerados e melhores refletidos nessas representações que se deixam transparecer de modo especial nas entrevistas.

De modo geral, verifica-se que a EaD da UNITINS proporciona inúmeros benefícios aos seus acadêmicos, principalmente formação, que dará a eles oportunidade de se manterem ou se inserirem no emprego. Os alunos são em sua maioria adultos-jovens, casados, com diversas responsabilidades sociais e com pouco tempo para se dedicar ao estudo e que encontraram na EaD condições de se aprimorar a partir de uma formação de nível superior para enfrentar a competitividade no mercado de trabalho.

Porém percebe-se com a pesquisa que parece existir uma lacuna entre a percepção do professor com relação a alguns pontos que são divergentes no que diz respeito ao posicionamento dos acadêmicos. Os alunos, de modo geral, têm habilidades técnicas, ou seja, sabem manusear o computador para utilizar os recursos tecnológicos disponíveis no processo ensino e aprendizagem em EaD da UNITINS e têm motivações para fazer as atividades propostas pelos professores, entretanto, a maioria deles diz não interagir com frequência com seus professores e colegas. Em decorrência disso, os alunos em sua maioria, relatam especialmente nas entrevistas que não existe aprendizagem significativa em EaD (quadro 12), o que implica algumas desvantagens em se fazer um curso em EaD (quadro 15).

Já os professores dizem que interagem frequentemente com os alunos pelo AVA e que sentem também nos alunos motivações para a realização das atividades do curso, apesar de perceberem que a participação é mínima diante do universo total dos alunos. Para esses professores há uma aprendizagem significativa em EaD, mesmo não tendo como mensurarem se de fato existe ou não aprendizagem.

Esses dados e posicionamentos indicam uma contradição tanto na percepção dos alunos quanto dos professores sobre o que de fato a EaD proporciona aos seus sujeitos. Isso fica mais evidente quando alunos e professores apontam a falta de encontros presenciais entre alunos e professores, a falta de controle acadêmico, ausência de critérios avaliativos e de monitoramento do desempenho dos alunos. Esses dados levam muitos acadêmicos a evadirem ou a ficarem insatisfeitos com a modalidade. Tudo isso reflete o momento histórico vivenciado atualmente pela UNITINS cujo processo de descredenciamento pelo MEC para oferta de EaD foi explicitado no capítulo III. A investigação não nega o problema enfrentado pela UNITINS. Para Moore e Kearsley (2008), o monitoramento do processo é requisito fundamental para o êxito tanto dos alunos quanto dos professores em EaD.

Feedbacks a respeito dos desempenhos dos alunos são necessários para que o planejamento didático pedagógico aconteça. Nesse ponto, é possível inferir que os elementos negativos destacados pelos grupos de sujeitos podem contribuir para a

manutenção de uma postura passiva dos alunos no processo. Mesmo que o pedagógico da instituição seja bom, as questões estruturais e administrativas, se não vão bem, interferem no processo ensino e aprendizagem dos alunos. Desse modo, eles não interagem como deveriam e não se tornam autônomos no seu próprio processo de aprendizagem. Para Belloni (2008), Peters (2006), Moore e Kearsley (2008), Gonzalez (2005), Assis e Cruz (2007), entre outros, a autonomia é fator essencial em EaD, assim como a postura ativa dos alunos.

O professor tem papel fundamental no processo, por ser o mediador na relação ensino e aprendizagem. A ausência do professor deve ser essencialmente geográfica. Tanto os professores quanto os alunos sentem falta da presença física de ambos nas salas de aula, no caso da UNITINS, nas telessalas. Professores e alunos devem, por meio de um canal de comunicação, interagir constantemente, estabelecer relações dialógicas que favoreçam a construção de novos conhecimentos. Os professores devem se tornar parceiros dos seus alunos nas atividades acadêmicas em busca de inovação pedagógica que os tornem autônomos, ativos e responsáveis pelo seu processo ensino e aprendizagem.

Quando se questiona se os alunos não interagem com frequência por negligência deles, por não saberem usar a ferramenta ou por alguma deficiência na proposta didática pedagógica da Instituição, é perceptível que a não participação pode ser reflexo de todos os pontos negativos destacados. Se não há estruturação adequada nos polos, se há poucos professores, se os alunos não recebem notas das avaliações corretamente, se os professores não têm *feedbacks* do desempenho dos alunos, o processo ficará certamente prejudicado.

Por isso é preciso compreender o perfil dos alunos e os níveis de motivações com relação ao curso para atender às suas necessidades, bem como a relação do ensino e da aprendizagem da Instituição para entender os comportamentos dos sujeitos no seu processo de construção de conhecimento e formação acadêmica. Para Rangel (1999), as representações dos sujeitos se refletem nos fatos e nos próprios atos dos sujeitos, por serem expressões de indivíduos que pensam socialmente, ou seja, as pessoas de modo geral, constroem suas representações sociais a partir da sua relação com o mundo intelectual e o mundo social, e essas representações se refletem nas práticas sociais nos mais diferentes contextos.

Foram esses conhecimentos e informações destacados aqui, que se buscou com esta pesquisa, justamente para identificar que tipo de profissionais a Instituição está formando e colocando no mercado de trabalho, além de identificar o que está interferindo positiva e negativamente na formação das pessoas envolvidas nessa modalidade. Esses

conhecimentos com relação às representações sociais na educação são essenciais para a reformulação das práticas educativas e para desmistificar paradigmas com relação à EaD. Para que haja uma estruturação adequada de programas em estudo, é preciso planejar, construir, experimentar e avaliar as relações ensino e aprendizagem, com o intuito de facilitar a construção de conhecimentos, por meio da participação dos acadêmicos no processo de formação.

A partir das representações sociais extraídas das escritas e das falas dos alunos e dos professores, foi possível perceber que os atores da EaD ainda estão se adaptando à modalidade na qual estão inseridos, procurando dar novos significados a ela, tentando desmistificar alguns paradigmas que ainda estão presentes em suas representações, até mesmo por terem estudado, trabalhado grande parte do seu tempo em instituições que ensinam de modo tradicional. Por outro lado, percebe-se otimismo principalmente dos professores quanto à modalidade.

Acreditamos que esta pesquisa, indicando as representações sociais tanto dos professores quanto dos alunos com relação ao ensino e à aprendizagem na modalidade de EaD da UNITINS do curso de Pedagogia – Turma 2006/1 pode contribuir para o estabelecimento de novas estratégias no processo de ensinar e aprender, no sentido de reforçar o que Paulo Freire (1987; 1996) apresenta como ideal para a Educação seja ela presencial ou a distância. Ou seja, aluno e professor devem se tornar provedores de diálogos que gerem reflexões e que atuem de modo positivo no agir e no pensar dos indivíduos em interação social.

Consideramos que este trabalho de investigação cumpriu o seu objetivo, mas sabemos que há outras formas de análises que, sob outros pontos de vista, poderão contribuir significativamente com o processo ensino e aprendizagem em EaD. Confiamos que esta investigação seja o ponto de partida para novas pesquisas e discussões, ao mesmo tempo em que manifestamos nosso interesse em prosseguir com estudos nessa direção.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (Orgs.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

_____. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-38.

ALÉSSIO, Renata Lira dos Santos; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Desenvolvimento humano e violência na zona rural. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.). *Diálogos com a teoria da representações social*. Recife: Universitária da UFPE, 2005. p. 77-97.

ALEVATO, Hilda Maria Rodrigues. Qualidade: um mito pós-moderno. In: RANGEL, Mary; TEVE, Nilda (Orgs.). *Representações sociais e educação: Temas e enfoques contemporâneos de pesquisa*. Campinas: Papirus, 1999. p. 79-114.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teóricas-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.). *Diálogos com a teoria das representações social*. Recife: UFPE, 2005a, p. 117-160.

ALMEIDA, Geraldo José de. As representações sociais: o imaginário e a construção social da realidade. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.). *Diálogos com a teoria das representações social*. Recife: UFPE, 2005b, p. 39-76.

ALMEIDA, Leda Maria de. Representações Sociais e prática pedagógica no processo de construção identitária. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.). *Diálogos com a teoria das representações social*. Recife: UFPE, 2005c, p. 161-200.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

ANDRADE, Fernando César Bezerra de. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Carmem Sevilla Gonçalves dos; ANDRADE, Fernando César Bezerra de (Orgs.). *Representações sociais e formação do educador: revelando interseções do discurso*. João Pessoa: UFPE, 2003, p. 17-34.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

ASSIS, Elisa Maria de; CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da. Material didático em EaD: a importância da cooperação e colaboração na construção do conhecimento. *Linhas Críticas*. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, n. 24, jan./jun. 2007. Brasília, DF: UnB.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. *Decreto n. 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2009.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2008.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (Orgs.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: da UCG, 2003.

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. As Representações sociais na mediação do processo de ensino-aprendizagem. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; PASSEGGI, Maria da Conceição; SOBRINHO, Moisés Domingos (Orgs.). *Representações sociais: teoria e pesquisa*. Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-um Rosado, 2003. p. 17-30.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siquiera. *Estilos de aprendizagem em universitários*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP.

_____. (Org.). *Representações sociais e escuta sensível do professor universitário*. Brasília: Hildebrando Editor e Autores Associados, 2007.

COSTA, Eloisa Helena de Campos; GOMEZ, Carlos Minayo. Superar a cultura da violência: um desafio para a Escola. In: RANGEL, Mary; TEVE, Nilda (Orgs.). *Representações sociais e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1999. p. 159-176.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.) *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-203.

DOMINGUES, Karen Geisel. *Prometeu em sala de aula: o professor e sua representação social do aluno criativo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, UnB, Brasília, DF.

DOTTA, Leaneete Teresinha Thomas. *Representações sociais do ser professor*. Campinas: Editora Alínea, 2006.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7-28.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; MORAES, Raquel de Almeida (Orgs.). *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise do conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GILLY, Michael. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise (Org.) *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-341.

GONÇALVES, Lina Maria. *Mídias call-free e 'interatividade': potencial interativo no sistema EaD/UNITINS*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, SP.

GONSAVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea, 2007.

GONZALEZ, Mathias. *Fundamentos da tutoria em Educação a Distância*. São Paulo: Avercamp, 2005.

JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERF, 2001.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 58-72.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. A filosofia do ensino a distância e seu papel social. In: BALLALAI, Roberto (Org.). *Educação a Distância*. Niterói: Centro Educacional de Niterói, 1991.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (Orgs.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: UCG, 2003. p. 89-102.

MOORE, Michel G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOREIRA, M. A. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, s/d.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2006.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Social influence and social change*. Londres: Academic Press, 1976.

OLIVEIRA, Denise Cristina de et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (Org.) *Perspectivas Teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 573-603.

PEREIRA, Eva Wairos. Educação a distância: concepção e desenvolvimento. *Linhas Críticas*. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, n. 17, dez. 2003. Brasília: UnB.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

PINHO, Maria José de. Políticas educacionais de formação de professores no Estado do Tocantins: intenção e realidade. 2004. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, SP.

PRETI, Oresti et al. *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

RANGEL, Mary. Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In: RANGEL, Mary; TEVE, Nilda (Orgs.). *Representações sociais e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1999, p. 47-77.

RANGEL, Mary; TEVE, Nilda (Orgs.). *Representações sociais e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1999.

ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SÁ, Celso Pereira. *A construção do objeto de pesquisa em representação social*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1994.

_____. *Núcleo central das representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 19-45.

SANTOS, Carmem Sevilla Gonçalves dos; ANDRADE, Fernando César Bezerra de (Orgs.). *Representações sociais e formação do educador: revelando interseções do discurso*. João Pessoa: UFPE, 2003.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.). *Diálogos com a teoria das representações social*. Recife: UFPE, 2005.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.). *Diálogos com a teoria das representações social*. Recife: UFPE, 2005c, p. 13-38.

SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLER, Jucimara. *Educação Superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line*. Tubarão: Unisul, 2005.

SPINK, Mary Jane P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

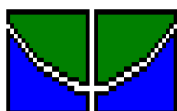
UNITINS. *Histórico da EaD.* Disponível em: <<http://www.UNITINS.br/portal2008/historico.aspx>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

UNITINS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.* Palmas: UNITINS, 2006.

WENZEL, Myrthes De Luca. O centro educacional de Niterói e a educação a distância. In: BALLALAI, Roberto (Org.). *Educação a distância.* Niterói: Centro Educacional de Niterói, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DIRETORIA DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor Gilson Pôrto Jr.
Diretor de EaD e Tecnologias Educacionais

Sou **Raquel Castilho Souza**, professora da UNITINS, atualmente cursando Mestrado em Educação – Minter UnB/UNITINS e estou realizando uma pesquisa cujo tema “**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNITINS**”, tem orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Em razão disso, solicito a sua autorização para que professores e alunos do sétimo período do curso de Pedagogia EaD – Turma 2006/1, da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS, participem como sujeitos dessa pesquisa.

Esclarecemos que as informações colhidas serão utilizadas academicamente nesta pesquisa, ao mesmo tempo em que garantimos, o anonimato dos sujeitos participantes.

Certas de podermos contar com sua colaboração, antecipadamente agradecemos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos a respeito desse trabalho.

Atenciosamente,

Raquel Castilho Souza
(Mestranda)

Contato: raquel.c@UNITINS.br

Teresa Cristina S. Cerqueira
(Orientadora)

Autorização:

Eu _____, autorizo os professores e alunos do sétimo período do curso de Pedagogia EaD – Turma 2006/1, da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS, a participarem da pesquisa de Mestrado em Educação, acima identificada, sob a coordenação da Profa. Raquel Castilho Souza.

Assinatura:

Gilson Pôrto Jr.

Diretor de EaD e Tecnologias Educacionais da UNITINS

RG: _____

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA EaD DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhora Willany Palhares Leal
Coordenadora de Pedagogia EAD

Sou **Raquel Castilho Souza**, professora da UNITINS, atualmente cursando Mestrado em Educação – Minter UnB/UNITINS e estou realizando uma pesquisa cujo tema “**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNITINS**”, tem orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Em razão disso, solicito a sua autorização para que professores e alunos do sétimo período do curso de Pedagogia EaD – Turma 2006/1, da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS, participem como sujeitos dessa pesquisa.

Esclarecemos que as informações colhidas serão utilizadas academicamente nesta pesquisa, ao mesmo tempo em que garantimos, o anonimato dos sujeitos participantes.

Certas de podermos contar com sua colaboração, antecipadamente agradecemos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos a respeito desse trabalho.

Atenciosamente,

Raquel Castilho Souza
(Mestranda)

Contato: raquel.c@UNITINS.br

Autorização:

Eu _____, autorizo os professores e alunos do sétimo período do curso de Pedagogia EaD – Turma 2006/1, da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS, a participarem da pesquisa de Mestrado em Educação, acima identificada, sob a coordenação da Profa. Raquel Castilho Souza.

Teresa Cristina S. Cerqueira
(Orientadora)

Assinatura:

Willany Palhares Leal
Coordenadora de Pedagogia EAD

RG: _____

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O QUESTIONÁRIO

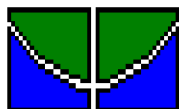
Eu _____,RG, _____, autorizo a pesquisadora **Raquel Castilho Souza**, professora da UNITINS, mestranda em Educação – Minter UnB/UNITINS, cujo projeto de pesquisa é denominado “**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNITINS**”, sob orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar-se das informações obtidas no questionário do qual participo, por meio das respostas escritas, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro me ciente e concordo com o acima exposto.

Assinatura do Participante

_____/_____/_____
Data

APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG, _____, autorizo a pesquisadora **Raquel Castilho Souza**, professora da UNITINS, mestranda em Educação – Minter UnB/UNITINS, cujo projeto de pesquisa é denominado “**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNITINS**”, sob orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar-se das informações obtidas na entrevista, da qual participo, por meio de gravador de voz e respostas escritas, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro me ciente e concordo com o acima exposto.

Assinatura do Participante/RG

____/____/____
Data

APÊNDICE E: INSTRUMENTO DE COMPLEMENTAÇÃO DE FRASES PARA ALUNOS SOBRE O ENSINO EM EaD DA UNITINS

Profa. Responsável: Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB

Mestranda: Raquel Castilho Souza – (Cursando mestrado em Educação e Subjetividade pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB)

Estamos realizando uma pesquisa para a qual necessitamos da sua colaboração. Por não se tratar de uma pesquisa de avaliação, não há respostas certas ou erradas, apenas queremos conhecer a sua opinião. Esteja certo de que será garantido o anonimato e que os dados coletados serão utilizados academicamente nesta pesquisa. Desde já, agradecemos a sua participação.

1- Preencha rapidamente o quadro abaixo com as primeiras seis palavras que lhe vierem a mente para completar a seguinte frase:

“Para você o ensino na modalidade de Educação a Distância da UNITINS é...”

1-	
2-	
3-	
4-	
5-	
6-	

2- Agora, separe por ordem de importância três palavras que você usou no quadro acima e que na sua opinião são as mais importantes:

1-	
2-	
3-	

3- Dê o **significado** da palavra que você considerou como sendo a mais importante, ou seja, aquela que está em 1º lugar.

APÊNDICE F: INSTRUMENTO DE COMPLEMENTAÇÃO DE FRASES PARA ALUNOS SOBRE A APRENDIZAGEM EM EaD DA UNITINS

Profa. Responsável: Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB

Mestranda: Raquel Castilho Souza – (Cursando mestrado em Educação e Subjetividade pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB)

Estamos realizando uma pesquisa para a qual necessitamos da sua colaboração. Por não se tratar de uma pesquisa de avaliação, não há respostas certas ou erradas, apenas queremos conhecer a sua opinião. Esteja certo de que será garantido o anonimato e que os dados coletados serão utilizados academicamente nesta pesquisa. Desde já, agradecemos a sua participação.

1- Preencha rapidamente o quadro abaixo com as primeiras seis palavras que lhe vierem a mente para completar a seguinte frase:

“Para você a aprendizagem na modalidade de Educação a Distância da UNITINS é...”

1-
2-
3-
4-
5-
6-

2- Agora, separe por ordem de importância três palavras que você usou no quadro acima e que na sua opinião são as mais importantes:

1-
2-
3-

3- Dê o **significado** da palavra que você considerou como sendo a mais importante, ou seja, aquela que está em 1º lugar.

APÊNDICE G: QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Profa. Responsável: Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB

Mestranda: Raquel Castilho Souza – (Cursando mestrado em Educação e Subjetividade pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB) – e-mail: raquel.c@UNITINS.br

Esse questionário tem como objetivo conhecer sua opinião sobre o ensino e aprendizagem em Educação a Distância da UNITINS. Lembre-se que será garantido o anonimato e que os dados coletados serão utilizados academicamente nesta pesquisa. Solicitamos sua colaboração, a qual será de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, respondendo às seguintes questões abaixo:

1. Por que você optou por essa universidade para fazer o curso de Ensino Superior? (marque apenas uma opção)

() Por imaginar que o curso em EaD seria mais fácil.

() Por ser de valor mais acessível.

() Pela quantidade de aulas por semana.

() Apenas para adquirir certificado em nível superior.

() Nenhuma das Respostas Acima (N.R.A.)

2. Essa é a sua primeira experiência com a modalidade de ensino a distância?

() Sim

() Não.

3. O que você entende por Educação a Distância?

4. Leia as opções abaixo e marque aquela que mais identifica o que você sente ao estudar pedagogia na modalidade EaD.

() Sinto dificuldade em estudar dessa forma.

() Gostei, pela diversidade de ferramentas utilizadas na realização das aulas.

() Está sendo uma ótima experiência de aprendizagem.

() Não consigo aprender o suficiente dessa forma.

() Sinto-me sozinho(a).

() Gostei, o método favorece o relacionamento virtual com outras pessoas, além dos professores.

() N.R.A.

5. Complete a frase abaixo:

Na formação de um sujeito a modalidade EaD pode oportunizar...

6. Você sabe operar o computador, para interagir academicamente com os seus colegas e professores?

() Sim.

() Não.

7. Referente ao microcomputador, você:

() possui, sem acesso a internet.

() possui, com acesso a internet.

() não possui, mas acessa a internet de outro lugar.

() não possui e não acessa a internet.

8. Você interage com frequência com os seus professores e colegas, via ambiente virtual de aprendizagem?

() Sim.

() Não.

9. Você se sente estimulado para fazer as atividades propostas pelos professores?

() Sim.

() Não.

10. Como você se sente ao interagir com os seus professores uma vez que não estão presentes fisicamente?

() Sinto bem, pois não sinto falta da presença física deles.

() Sinto bem, pois por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem nos comunicamos sempre que possível.

() Sinto-me sozinho(a).

() O fato de não estarem presencialmente na sala de aula me faz sentir desamparado e perdido.

() N.R.A.

11. Durante o curso você pensou em desistir?

() Sim.

() Não.

12. O seu conceito com relação a EaD mudou a partir da sua experiência?

() Muito.

() Pouco.

() Nada.

Lembre-se que será de grande importância para a pesquisa o preenchimento dos dados abaixo, visto que eles contribuirão para identificarmos o perfil dos acadêmicos do curso de Pedagogia – Turma 2006/1 da UNITINS. Fique tranquilo, será garantido o anonimato de todos os participantes da pesquisa.

13. Dados pessoais:

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Estado Civil: () Casado(a) () Solteiro(a) () Viúvo(a) () União Estável

Filhos: () Não () Sim – Quantos? _____ Idade dos filhos? _____

Escolaridade: () Ensino Superior incompleto

() Ensino Superior completo. Qual o curso: _____

() Pós-graduado. Em que: _____

() Outro: Esclarecer: _____

Você trabalha? () Sim () Não

Em caso afirmativo: qual a função que ocupa? _____

Se for professor (a) que disciplina leciona? _____

Tempo de experiência? _____ anos e _____ meses

Carga horária semanal de trabalho? _____

Agradecemos a sua participação!

APÊNDICE H: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

PESQUISA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNITINS

Profa. Responsável: Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB

Mestranda: Raquel Castilho Souza – (Cursando mestrado em Educação e Subjetividade pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB)

Esse questionário tem como objetivo conhecer sua opinião sobre o ensino e aprendizagem em Educação a Distância da UNITINS. Lembre-se que será garantido o anonimato e que os dados coletados serão utilizados academicamente nesta pesquisa. Solicitamos sua colaboração, a qual será de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, respondendo às seguintes questões abaixo:

1. O que a (o) levou a trabalhar com Educação a Distância (EaD)?

2. Por que você acha que os alunos optaram por essa universidade para fazer o curso de Ensino Superior? (marque apenas uma opção)

- () Por imaginar que o curso em EaD seria mais fácil.
 () Por ser de valor mais acessível.
 () Pela quantidade de aulas por semana.
 () Apenas para adquirir certificado em nível superior.
 () Nenhuma das Respostas Acima (N.R.A.).

3. Essa é a sua primeira experiência com a modalidade de ensino a distância?

- () Sim.
 () Não. Como professor (a) ou como aluno (a)? _____

4. Qual o significado de EaD para você?

5. Complete a frase abaixo:

Na formação de um sujeito a modalidade EaD pode oportunizar...

6. Você interage com frequência com os seus alunos, via ambiente virtual de aprendizagem?

- () Sim.
 () Não.

7. Você percebe motivação em seus alunos para assistirem as tele-aulas?

- () Sim.
 () Não.

8. Você percebe seus alunos estimulados para fazerem as atividades propostas pela equipe da disciplina?

() Sim. Especifique:

() Não. Especifique:

9. Como você se sente ao interagir com os seus alunos uma vez que eles não estão presentes fisicamente?

() Sinto bem, pois não sinto falta da presença física deles.

() Sinto bem, pois por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem nos comunicamos sempre que possível.

() Sinto-me sozinho(a), apesar de trabalhar em equipe.

() Sinto que o processo ensino-aprendizagem fica prejudicado.

() N.R.A.

10. O seu conceito com relação a EaD mudou a partir da sua experiência?

() Muito.

() Pouco.

() Nada.

Agradecemos a sua participação!

APÊNDICE I: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES

PESQUISA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNITINS

Profa. Responsável: Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB

Mestranda: Raquel Castilho Souza – (Cursando mestrado em Educação e Subjetividade pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Temáticas a serem questionadas:

- Conceito de EaD;
- Definição do processo ensino e aprendizagem da UNITINS;
- Perfil do aluno e do professor em EaD;
- Formação para trabalhar com a modalidade EaD;
- Aprendizagem dos alunos é significativa no curso de EaD;
- O processo ensino e aprendizagem promotora do desenvolvimento do aluno autônomo, ativo na sociedade;
- Vantagens e desvantagens de fazer um curso em EaD.

Dados pessoais a serem preenchidos pela pesquisadora:

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Estado Civil: () Casado(a) () Solteiro(a) () Viúvo(a) () União Estável

Escolaridade: () Graduação. Qual o curso: _____

() Pós-graduado. Em que: _____

() Outro: Esclarecer: _____

APÊNDICE J: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ALUNOS

PESQUISA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNITINS

Profa. Responsável: Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB

Mestranda: Raquel Castilho Souza – (Cursando mestrado em Educação e Subjetividade pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Temáticas a serem questionadas:

- Conceito de EaD;
- Definição do processo ensino e aprendizagem da UNITINS;
- Perfil do aluno e do professor em EaD;
- Aprendizagem dos alunos é significativa no curso de EaD;
- O processo ensino e aprendizagem promotora do desenvolvimento do aluno autônomo, ativo na sociedade;
- Vantagens e desvantagens de fazer um curso em EaD.

Dados pessoais a serem preenchidos pela pesquisadora:

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Estado Civil: () Casado(a) () Solteiro(a) () Viúvo(a) () União Estável

Filhos: () Não () Sim – Quantos? _____ Idade dos filhos? _____

Escolaridade: () Ensino Superior incompleto

() Ensino Superior completo. Qual o curso: _____

() Pós-graduado. Em que: _____

() Outro: Esclarecer: _____

Você trabalha? () Sim () Não

Em caso afirmativo: qual a função que ocupa? _____

Se for professor (a) que disciplina leciona? _____

Tempo de experiência? _____ anos e _____ meses

Carga horária semanal de trabalho? _____