

MARIA LUIZA DA SILVA PRAGANA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A
PERSPECTIVA DE ALUNOS DE UM CURSO PRESENCIAL NO
CONTEXTO DA POSSIBILIDADE DOS 20% A DISTÂNCIA**

RECIFE

2016



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A
PERSPECTIVA DE ALUNOS DE UM CURSO PRESENCIAL NO
CONTEXTO DA POSSIBILIDADE DOS 20% A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância.

Linha de Pesquisa: Gestão e Produção de Conteúdos para Educação a Distância

Orientador(a): Prof.(a) Dr.(a) Márcia Karina Luiz

RECIFE

2016

MARIA LUIZA DA SILVA PRAGANA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A
PERSPECTIVA DE ALUNOS DE UM CURSO PRESENCIAL NO CONTEXTO DA
POSSIBILIDADE DOS 20% A DISTÂNCIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão da Educação a Distância, na linha de pesquisa de Gestão e Produção de Conteúdos para Educação a Distância, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). MÁRCIA KARINA SILVA LUIZ– PPGTEG/DECISO/UFRPE
(Orientadora)

Prof(a). Dr(a).IVANDA MARIA MARTINS SILVA – PPGTEG/EAD/UFRPE
(Examinador Interno)

Prof. Dr.JOSÉ DE LIMA ALBUQUERQUE– PPGTEG/DADM/UFRPE
(Examinador Interno)

Prof. Dr.ROMILSON MARQUES CABRAL– PADR/DADM/UFRPE
(Examinador Externo)

“BPL”

Cirneide Maria da Silva

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a consecução desse desafio que foi concluir um mestrado numa área díspar de minha formação inicial, satisfazendo as condições de trabalhar em tempo integral, manter a vida social e a espiritual ativas e dormir suficientemente(quase sempre).

À instituição da qual sou servidora - a UFRPE – pelo curso e seu Plano de Capacitação de Servidores.

A minha orientadora, Prof(a). Dr(a). Márcia Karina Luiz.

Aos professores do PPGTEG e membros externos das bancas de defesa, pelas contribuições no aperfeiçoamento deste trabalho.

Ao meu colega servidor e amigo José Eduardo Barros pelo auxílio na coleta dos dados e por todo conforto oferecido em meus momentos de desespero.

Aos meus colegas de mestrado e ao clima de cooperação e incentivo tão raro que criamos.

Ao meu chefe e, acima de tudo, amigo, André Melo por entender os momentos que tive que executar minhas atividades funcionais em horários menos ortodoxos.

Ao meu namorado, Armindo, por acreditar mais em mim que eu mesma (muito mais).

A minha mãe, por considerar importante qualquer mínimo feito meu, ainda que eu discorde totalmente, e por achar que eu mereço sempre mais.

Por fim, acredito que o fazer científico por essência é interminável. Sendo assim, este trabalho se finda somente enquanto produto exigido para certificação de um curso, no entanto, quando uma obra e seu tema nos animam verdadeiramente sempre é tempo de nos debruçarmos sobre ela e de lhe enriquecer.

RESUMO

Novos instrumentos legislativos vêm surgindo no país contribuindo para a regulamentação, adoção e reconhecimento da EaD em todos os níveis de ensino. Uma dessas iniciativas é a Portaria nº 4.059/04 –MEC que autorizou instituições de ensino superior (IES) a introduzirem na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores presenciais reconhecidos a oferta de até 20% da carga horária total em disciplinas que utilizem a modalidade a distância. Esse instrumento legislativo representaria em tese um enorme passo na evolução e popularização da Educação a Distância. Entretanto, os dados de sua adoção são desanimadores. A literatura aponta que um dos principais motivos seria a visão negativa que existe em relação à modalidade. Esse trabalho analisa as representações sociais da Educação a Distância de alunos de um curso superior presencial de uma instituição pública de ensino superior em Recife-PE. A pesquisa está fundamentada na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978/1981), especificamente em sua abordagem estrutural. Participaram da pesquisa 50 discentes do referido curso. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário plurimetodológico elaborado com três etapas principais, além da caracterização do perfil da amostra: uma utilizando a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) para identificar o provável núcleo central e a região periférica da representação, outra com base na técnica de substituição, em que se solicitava aos respondentes que explicitassem sua visão e a de outros indivíduos de seu grupo social acerca da Educação a Distância para investigar uma Zona Muda dessas representações e, por último, uma seção para verificar o posicionamento desses sujeitos em relação à flexibilização da carga horária de seu curso com atividades a distância. Os dados foram interpretados através do quadro das quatro casas de Vergè (1992) e da análise de conteúdo. Os resultados sugerem como conteúdo da representação que a EaD seja fácil, prática e flexível, porém há uma zona muda da Educação a Distância, que demonstra um desconhecimento do potencial dessa modalidade de educação, através do receio de que seja uma modalidade permeada por baixa qualidade, baixa aceitação do mercado e com baixa de interação e socialização. A existência de uma regularidade de conteúdo negativo presente nos discursos dos alunos ajuda a compreender as razões pelas quais a adoção desse processo de ensino-aprendizagem ainda é desanimadora, apontando para o fato de as representações desses sujeitos serem baseadas em um modelo fordista de EaD sem comprometimento com a qualidade. Assim, baseada no diagnóstico dessas Representações Sociais, a pesquisa propõe um modelo de curso de formação para desmistificar essas visões negativas dos alunos presenciais e intermediar a introdução da carga horária a distância em seus cursos.

Palavras-chave: Representações sociais. Educação a Distância. Educação Superior. Proposta de Curso de Formação.

ABSTRACT

New legislative instruments have been emerging in the country, contributing to the regulation, adoption and recognition of Distance Education at all levels of education. One of these initiatives is Ordinance No. 4.059 / 04 -MEC that authorized higher education institutions (HEI) to introduce in the pedagogical and curricular organization of their recognized courses the offer of up to 20% of the total workload in disciplines that use the distance modality. This legislative instrument would represent in thesis an enormous step in the evolution and popularization of Distance Education. However, despite the promising possibilities brought about by this legal openness, the data on its adoption are discouraging. The literature indicates that one of the main reasons would be the negative view that exists in relation to the modality. This work analyzes the social representations of Distance Education by conventional students facing a degree in a public institution of higher education in Recife. The research is based on the theory of Social Representations (Moscovici, 1978/1981), specifically in its structural approach. The participants were 50 students of that course. As a data collection instrument, was used a multimethod questionnaire developed with three main stages besides the description of the research sample: one using the Words Association Test (WAT) to identify the likely central core and the peripheral region of the representation, the other based on the substitution technique, which called the respondents to show their vision and the vision of the others individuals of their social group about Distance Education in order to investigate a Mute Zone of these representations and finally a section to check acceptance of these individuals about introducing distance activities in their course. The data were interpreted using the framework of the four houses Vergè (1992) and content analysis. The results suggest as the representation content that distance education is easy, practical and flexible, but there is a mute zone of Distance Education, which demonstrates a lack of knowledge of the potential of this type of education, through the belief that it is a type of education based on low-quality , low market acceptance and low interaction and socializing. The existence of a regularity of negative content present in students' speeches helps to understand the reasons why the adoption of this teaching-learning process is still discouraging, pointing to the fact that the representations of these subjects are based on a Fordist model of distance education without commitment to quality. Thus, based on the diagnosis of these Social Representations, the research proposes a training course model to demystify these negative visions of the students to intermedate the introduction of the distance workload in their courses.

Key words: Social Representations. Distance Education. Higher Education. Training Course Proposal.

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

EaD – Educação a Distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

IES – Instituição de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RC – Representação Coletiva

RS – Representação Social

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras

TRS – Teoria da Representação Social

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Quadro Comparativo-Relacional de Concepções Teóricas de Educação e Modelos de EaD..... | 32 |
| Quadro 2 – Demonstração do Quadro das Quatro Casas de Pierre Vergè (1992).... | 71 |
| Quadro 3 – Quadro Síntese do Desenho Metodológico e Procedimentos da Pesquisa..... | 76 |
| Quadro 4 - Quadro das quatro casas de Vergè, gerado pelo software <i>Evocation 2000</i> com os dados coletados..... | 84 |
| Quadro 5 – Demonstração da Codificação e Categorização – Análise de Conteúdo..... | 94 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Nível de Idade da Amostra..... | 77 |
| Tabela 2 - Distribuição da Amostra por Níveis de Renda Mensal..... | 77 |
| Tabela 3 - Distribuição da Amostra de acordo com Experiência Anterior como aluno formal de EaD..... | 78 |
| Tabela 4 - Qualidade atribuída à EaD em relação à Educação Presencial..... | 78 |
| Tabela 5 -Conhecimento ou não da possibilidade legal de flexibilização (Portaria. MEC. 4059/04)..... | 100 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Experiência em EaD x Qualidade da EaD..... | 79 |
| Gráfico 2 - Distribuição dos Discursos dos Sujeitos acerca da EaD por Categorias – Temáticas..... | 95 |
| Gráfico 3 – Posicionamento da Amostra em Relação a uma Flexibilização da Carga Horária em Atividades a Distância..... | 100 |
| Gráfico 4 – Qualidade atribuída à EaD em relação ao presencial x Aceitação da modalidade em seu curso..... | 102 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Fluxograma do Desenvolvimento da Análise de Conteúdo..... | 74 |
|--|----|

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 12 |
| 1.2 Questão Norteadora de Pesquisa | 13 |
| 1.3 Objetivos | 14 |
| Objetivo Geral | 14 |
| Objetivos Específicos..... | 14 |
| 1.4 Justificativa..... | 14 |
| 1.5 Estruturação do Trabalho..... | 16 |
| 2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO OBJETO E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO QUADRO DE ANÁLISE | 18 |
| 2.1 A Educação a Distância (EaD) e o Quadro Atual do Brasil..... | 18 |
| 2.2 A literatura sobre o que pensam os sujeitos discentes educacionais presenciais sobre a EaD | 20 |
| 2.2.1 A qualidade em EaD: dados, legislação e modelos pedagógicos..... | 25 |
| 2.2.2 Interação na Educação a Distância | 32 |
| 2.2.3 Mercado de Trabalho e Egressos da Educação a Distância | 38 |
| 2.3 A Educação a Distância no Ensino Presencial Superior e a Portaria nº 4.059/2004 | 40 |
| 2.4 A Teoria das Representações Sociais (TRS), sua História e Conceitos e a EaD como Objeto..... | 44 |
| 2.5 A Abordagem Estrutural da TRS: O Núcleo Central e a Região Periférica | 56 |
| 2.6 A Zona Muda das Representações Sociais | 59 |
| 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 64 |
| 3.1 A Classificação do Desenho Metodológico da Pesquisa | 64 |
| 3.1.1 O Instrumento e os Procedimentos de Análise | 66 |
| 3.2 O Campo Empírico e o Universo da Pesquisa | 75 |
| 3.3 Síntese do Desenho Metodológico e Procedimentos da Pesquisa..... | 76 |
| 4. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA VISÃO DE ALUNOS PRESENCIAIS: RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO | 77 |
| 4.1 O Perfil da Amostra | 77 |
| 4.1.1 Experiência anterior com EaD e sua qualidade em relação à Educação Presencial | 79 |
| 4.2 A Conteúdo e a Estrutura das RS – O Quadro das Quatro Casas..... | 80 |
| 4.3 A Zona Muda das RS – Descobrimo a Representação Social “Mascarada” ... | 91 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 4.3.1 | Eixo temático da baixa qualidade e rigor da EaD | 95 |
| 4.3.2 | Eixo do baixo reconhecimento da EaD | 96 |
| 4.3.3 | Eixo da baixa socialização e interação na EaD | 97 |
| 4.4 | O Posicionamento dos Alunos Presenciais em Relação à EaD em seu Curso | 99 |
| 4.5 | Formulação de Modelo de curso intitulado “Desmistificando a EaD: possibilidades e ferramentas para enriquecer a aprendizagem na sala de aula presencial.” | 102 |
| 5. | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 108 |
| | REFERÊNCIAS | 111 |
| | Apêndice 1 — Instrumentos de Pesquisa | 120 |
| | Apêndice 2 – O PRODUTO DA DISSERTAÇÃO | 125 |

1. INTRODUÇÃO

Com o estabelecimento do paradigma da internet e a vasta evolução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICS), vive-se um processo de intensa transformação na sociedade em todas as esferas. Tais novidades requerem dos sujeitos um esforço de adaptação de seu pensamento social. Na Educação, essas mudanças exigem um empenho de renovação dos processos de ensino-aprendizagem e uma atualização dos recursos utilizados.

Por ocupar o papel de modalidade de educação condizente com a configuração social contemporânea pautada na virtualidade (LÉVY, 1999), a Educação a Distância tem crescido vertiginosamente no mundo todo e, no Brasil, o reconhecimento formal dessa modalidade de ensino ocorreu em 1996, quando da publicação da lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Desde então, novos instrumentos legislativos vêm surgindo no país contribuindo para a regulamentação, adoção e reconhecimento da EaD em todos os níveis de ensino.

Uma dessas iniciativas é a Portaria nº 4.059, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2004, que autorizou instituições de ensino superior (IES) a introduzirem na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores presenciais reconhecidos a oferta de até 20% da carga horária total em disciplinas que utilizem a modalidade a distância. Esse instrumento legislativo representaria em tese um enorme passo na evolução e popularização da Educação a Distância em um país que é sabidamente defasado em termos de adoção da Educação a Distância em círculos da educação formal (LITTO, 2013).

Entretanto, apesar das promissoras possibilidades trazidas por essa abertura legal que completou mais de uma década de existência, os dados de sua adoção são desanimadores: apenas 13,42 por cento de todo o universo de cursos superiores presenciais do país oferecem atividades a distância e, ainda mais desanimadora, é a proporção de cursos superiores totalmente a distância, apenas 3,94 por cento do total (INEP, 2014).

Um dos principais fatores que pode lançar luz a essa resistência é o preconceito: vê-se nos discursos do cotidiano uma visão da Educação a Distância,

enquanto metodologia de baixa qualidade e confiabilidade. Nesse sentido, pesquisas realizadas com estudantes apontam que as atitudes negativas quanto a essa inovação educacional podem explicar sua baixa adoção em instituições de ensino (CORRÊA; SANTOS, 2009; GALUSHA, 1997; INMAN, KERWIN; MAYES, 1999; MORAN, 2011; STEIL; PILLON; KERN, 2005).

Este estudo se inscreve nessa problemática, na medida em que acredita que para se entender a aceitação e a demanda por essa possibilidade se deve investigar as percepções e ideias implícitas e explícitas que seu público-alvo tem, isto é, o que alunos de cursos de nível superior presenciais pensam a respeito da Educação a Distância e para consecução desse fim, lançar-se-á mão da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978/1981), baseada na crença de que os comportamentos, posicionamentos e atitudes dos sujeitos não são determinados pelas características objetivas da situação, ideia ou objeto em análise, mas sim pela representação social dessa situação, ideia ou objeto (SÁ, 2002).

1.2 Questão Norteadora de Pesquisa

De acordo com o quadro traçado anteriormente, vislumbra-se que a Educação a Distância tem paulatinamente adquirido no contexto socioeducacional brasileiro um caráter de relevância, haja vista os instrumentos legislativos surgidos para regular e incentivar sua adoção e a reiterada menção a esta tendência e modalidade realizada pela mídia.

Apesar disso, sua adoção (seja ela total ou parcial) ainda se mostra tímida diante do potencial de que dispõe.¹ Soma-se a este quadro o desconhecimento da população em geral das características e metodologias da modalidade o que – além do seu caráter de inovação - contribui para formação de opiniões preconceituosas e resistentes acerca do tema. Sendo assim, visando ao seu desenvolvimento e promoção, faz-se necessário haver uma investigação acerca das ideias, imagens, pensamentos e atitudes que os sujeitos educacionais brasileiros têm em relação à EaD.

Nesse contexto, também estão os sujeitos discentes presenciais da Educação Superior que seriam o público-alvo de uma das possibilidades mais promissoras da

¹ Seria infrutífera uma tentativa de comparação da realidade da Educação a Distância na educação superior no Brasil, com outros países mais desenvolvidos que possuem universidades abertas desde o século XIX.

EaD, qual seja, a possibilidade de combiná-la ao ensino presencial, valendo-se das vantagens das duas modalidades para promoção de uma aprendizagem moderna, dinâmica, contextualizada e efetiva. Assim, esta pesquisa tem como pergunta de pesquisa a que segue: Quais são as representações sociais da Educação a Distância em um grupo de discentes presenciais do Ensino Superior?

1.3 Objetivos

Objetivo Geral: Analisar as representações sociais dos alunos de um curso superior presencial acerca da Educação a Distância.

Objetivos Específicos:

1. Investigar o núcleo central e a periferia das representações sociais dos alunos do referido curso acerca da EaD;
2. Identificar a existência e o conteúdo de uma zona muda das representações sociais dos alunos do referido curso acerca da EaD;
3. Verificar a aceitação da flexibilização da carga horária do referido curso em atividades a distância pelos alunos;
4. Propor um modelo de curso de formação para os alunos presenciais ampliarem seus conhecimentos acerca da EaD, intermediando a introdução da carga horária a distância em seus cursos.

1.4 Justificativa

Diversas razões diretas ou indiretas, de ordem teórica ou prática motivaram o interesse na escolha do tema e na formulação do problema da pesquisa. Em primeiro lugar, o interesse da pesquisa é contribuir no esclarecimento do que os alunos de graduação enquanto sujeitos do processo educacional pensam a respeito dessa tendência que é a Educação a Distância, qual o discurso e as ideias que circulam na sociedade educacional – especificamente neste caso entre os alunos presenciais do Ensino Superior. Somente a partir desse diagnóstico, poderá haver alguma proposta para promover a conscientização da oportunidade que a Educação a Distância em Geral e a portaria 4.059/04 em particular oferecem como possíveis meios para aprimoramentos da educação, além do fato de tentar de forma inicial entender alguns motivos de sua baixa adesão.

Uma breve revisão bibliográfica do quadro de pesquisa no âmbito da Educação a Distância que utiliza como referência o construto teórico das Representações Sociais permite vislumbrar a originalidade da pesquisa aqui defendida e sua contribuição para o quadro geral de investigação, uma vez que nos últimos dez anos, das produções bibliográficas (monografias, dissertações ou teses) encontradas que utilizavam esse quadro teórico para investigar algum objeto relacionado com a EaD, apenas uma delas tinha como um dos objetivos diagnosticar as representações sociais de alunos presenciais acerca da EaD, porém somente com o intuito de compará-las com as representações dos discentes da própria EaD.

Como justificativa mais particular e interna dessa pesquisa para a instituição Universidade Federal Rural de Pernambuco, pôde-se diagnosticar a premente necessidade da organização de adoção de inovações nos processos de ensino-aprendizagem e nas ferramentas pedagógicas utilizadas e da promoção da EaD. A referida necessidade foi verificada por meio da análise de diversos pontos do Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2020 - UFRPE², documento que tem como objetivo congregar as diretrizes e servir de guia para as estratégias de ações na instituição. Em seguida, realizar-se-á algumas referências ao documento que tornam patentes as questões levantadas.

Na seção de diagnóstico das fraquezas da instituição no ambiente interno deste documento, são citadas a desatualização das políticas institucionais de combate à evasão e retenção nos cursos da UFRPE e a necessidade de uma gestão de atualização dos projetos pedagógicos dos cursos, objetivando a flexibilização curricular. Posteriormente, ao voltar-se para as oportunidades do ambiente externo, o documento pontua a necessidade de corresponder às demandas da Educação a Distância, ao desenvolvimento de empreendimentos estruturadores, estratégicos, inovadores e educacionais e o uso de novas tecnologias.

Além disso, o documento também define que entre os princípios básicos norteadores da abordagem didático-pedagógica dessa universidade estão o ensino flexível, atual e inclusivo e a busca pelo fortalecimento da equidade de condições

² O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI – 2013- 2020 se encontra desde junho/2016 em debate e revisão. Foram realizadas audiências públicas e atualmente estão sendo realizadas discussões em subcomissões temáticas.

entre os alunos do presencial e a distância e a preocupação com a formação continuada dos docentes a partir das necessidades formativas dos mesmos. Ademais, são abordadas como políticas a serem seguidas pela instituição a reestruturação e aprimoramento dos cursos, orientados pela necessidade de formação continuada do indivíduo e de atendimento das demandas sociais e legais; e a implementação dos novos recursos didático-pedagógicos, buscando agregar as novas tecnologias à metodologia didática, facilitando assim, o desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2013a).

Por fim, no último Relatório de Avaliação Docente (BRASIL, 2013b) divulgado pela instituição, os dois aspectos nos quais os docentes foram pior avaliados pelos alunos foram a falta de adequabilidade do ensino às necessidades específicas dos alunos e o mau uso e atualização de ferramentas pedagógicas tecnológicas. A EaD poderia ser uma resposta a este quadro.

Enfim, no contexto citado, as Representações Sociais são o quadro de referências dos sujeitos para atuarem no mundo em que vivem, através delas os indivíduos e grupos formam sua identidade, orientam suas condutas, formam suas opiniões e se posicionam. É necessário, portanto que no bojo de uma tentativa de popularização e ampliação da Educação a Distância sejam compreendidas as representações que os grupos sociais, especificamente os educacionais, têm desse objeto, antes de qualquer tentativa de introdução da modalidade. Torna-se patente a importância desse trabalho ao tentar compreender e lançar luz à questão do que pensam os alunos sobre a Educação a Distância e como se posicionam em relação a sua adoção.

1.5 Estruturação do Trabalho

No que se refere a sua organização, esta dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos, incluindo a presente introdução. No segundo capítulo é apresentada a revisão da literatura e de documentos pertinentes ao tema e aos principais assuntos a ele relativos. Nele também é levantado o quadro teórico mobilizado para a análise desenvolvida. No terceiro capítulo são destrinchados minuciosamente os procedimentos e escolhas metodológicas pelas quais a pesquisa foi construída. No quarto capítulo, são apresentados os resultados e analisados baseado, sobretudo, na revisão da literatura e na teoria adotadas, os dados conforme os métodos escolhidos. Por fim, apresentam-se as considerações finais do

trabalho com as conclusões da análise, limitações do trabalho e recomendações para estudos posteriores

2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO OBJETO E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO QUADRO DE ANÁLISE

Este capítulo traz o levantamento bibliográfico e embasamento teórico usado na produção da pesquisa, perpassando pelos temas de Educação a Distância, Concepções de Educação e Modelos de EaD, previsão legal da EaD na Educação Superior Presencial e suas possibilidades, teoria das Representações Sociais e seus conceitos e lançando luz sobre a zona implícita dessas representações.

2.1 A Educação a Distância (EaD) e o Quadro Atual do Brasil

Diversos modelos e sistemas de educação, muitas vezes com concepções pedagógicas contrárias entre si, são convencionalmente designados por Educação a Distância. Em que se pese essa constatação, para fins de definição, pode-se dizer que a Educação a Distância (EaD) é a modalidade de ensino-aprendizagem na qual professores e estudantes estão separados temporal e/ou espacialmente e, portanto são necessários recursos didáticos e tecnológicos para mediar o processo educativo (MORAN, 1994). Esta modalidade apesar de não ser recente, nos últimos anos vem ganhando notável destaque pelo surgimento e democratização da internet enquanto recurso tecnológico capaz de promover um espaço no qual diversas mídias podem convergir (KENSKI, 2005).

Considerando que a finalidade da pesquisa é discutir e refletir sobre esse objeto social – a EaD - é importante que se aborde a conjectura na qual ele adquire relevância. A globalização e os impactos sociais, econômicos, culturais e tecnológicos por ela trazidos provocaram inovações nos mais diversos campos da vida humana. As noções de espaço, tempo e distância estão sendo dia a dia modificadas e as dificuldades decorrentes dessas medidas estão sendo dirimidas por constantes novidades.

Ao refletir sobre este cenário, Lévy (1999) constata que um novo espaço e plano de realidade antropológico, sociológico e comunicacional altamente complexo está se consolidando e cabe à atual sociedade saber usufruir de todo potencial dele em todas as esferas da vida humana. Tal espaço foi nomeado pelo autor como *ciberespaço*.

Uma das razões pelas quais essas transformações afetam tanto a educação é o fato de elas modificarem a relação da sociedade com o saber e o status que o

conhecimento possui. Se nos paradigmas anteriores o conhecimento era rígido e elitizado, hoje está em constante renovação e fluxo. Enquanto que na Idade Média os bens mais preciosos da economia eram os produtos agrícolas, nos séculos XVIII e XIX foram os insumos e produtos industriais, na contemporaneidade a mercadoria mais valorizada e que serve de motor da economia é o conhecimento.

As informações estão muito mais acessíveis para consulta e mudam a todo instante, assim não faz mais sentido considerar como habilidades valorizadas a memorização de datas, frases e fórmulas. Diante disso, a cognição humana tem acompanhado esse processo e desenvolvido novas formas de raciocínio. Essa realidade de mutação também pode ser constatada nos ambientes e nas relações de trabalho que atualmente se baseiam em grande parte na criação, na difusão e no acúmulo de conhecimento (COLL; MONEREO, 2010; LÉVY, 1999).

Partindo-se desse quadro, não se pode refletir sobre educação nos mesmos moldes que se fazia há décadas, quando não se dispunha das ferramentas e do contexto psicossocioeconômico aqui descrito.

Nessa esteira, conclui-se que o educar e as formas de aprender necessitam de amplas reformas. Por isso, no campo da educação, as atenções estão voltadas para a Educação a Distância (EaD) possibilitada pelo desenvolvimento e democratização no acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), principalmente pela massificação do acesso à Internet.

Superando-se essa discussão abstrata, do ponto de vista prático, a maior concorrência no mercado de trabalho tornou a qualificação cada vez mais necessária. As instituições buscam profissionais ainda mais capacitados e experientes que outrora, dessa forma as pessoas iniciam sua vida profissional precocemente ao mesmo tempo em que pesa o imperativo da qualificação. Em contraposição, a celeridade das demandas, atividades, informações e a característica intrínseca do homem do século XXI como um ser multitarefas pareceram instaurar um impasse: Como conciliar a crescente escassez de tempo com a progressiva necessidade de qualificação? Como fazer com que o maior número de pessoas tenha acesso à educação de qualidade? Como conciliar a unanimidade da internet como meio de comunicação e informação com a educação formal?

Nesse sentido, a função da EaD é contribuir como resposta e solução a todos esses questionamentos levantados e, portanto, essa tendência tem uma importância educacional, social e econômica incomensurável na medida em que proporciona metodologias e ambientes que possam oferecer um aprendizado remoto, ou seja, em que os discentes vivenciam experiências de aprendizagem em local diferentes de onde os recursos instrucionais se encontram (NAKAYAMA; SILVEIRA, 2004).

Diante disso, o que justificaria uma ideia da EaD enquanto educação de segunda classe ou tendência não desejável? Apesar de ser um tema pouco explorado para a relevância que possui, alguns autores apontaram razões que pudessem justificar esse padrão de pensamento.

2.2 A literatura sobre o que pensam os sujeitos discentes educacionais presenciais sobre a EaD

Para Moran (2011), a EaD evolui em passos menores que o esperado justamente pelo preconceito e reservas que existem em relação à modalidade. Haveriam razões mais óbvias e outras menos conhecidas. Historicamente no Brasil, a EaD foi desenvolvida em situações educacionais menos elitizadas, quais sejam, nos supletivos, no ensino técnico, em treinamentos profissionais, em localidades afastadas dos centros urbanos ou vista como uma segunda oportunidade para quem não concluiu os estudos.

Os sujeitos educacionais presenciais - sejam alunos ou professores - tendem a associar a EaD aos outros: pessoas com menor poder aquisitivo, menos acesso e mais distantes. Simplesmente não enxergam essa tendência como uma oportunidade com potencial de aproveitamentos por todos, independentemente de suas esferas econômicas ou graus de qualificação (MORAN, 2011).

Soma-se o fato de a EaD ter surgido no contexto da educação superior em escala visível há apenas pouco mais de uma década. O autor também destaca que por ser equivocadamente veiculada na mídia como uma educação mais barata e rápida, muitos alunos que buscam a EaD tendem a ter essa expectativa em relação ao seu curso e isso tende a influenciar os empresários e gestores institucionais que, visando apenas a uma oportunidade de crescimento nos negócios, oferecem uma educação de qualidade duvidosa para diminuir os custos. Essas práticas mancham ainda mais a imagem da educação a distância (MORAN, 2011).

O crescimento do ensino superior nesse modelo, em velocidade até mesmo maior que a educação presencial, assusta as cúpulas de gestores e pensadores dessa modalidade, gerando neles ainda mais resistência à EaD, vista como ameaça.

Além disso, nas próprias instituições mistas, isto é, que oferecem educação presencial e a distância, esta costuma, para o autor, na maioria dos casos, ser marginalizada daquela em diversos níveis. Primeiro há uma separação física. Enquanto que os prédios e centros de estudo geralmente são divididos por áreas de conhecimento, a EaD costuma ser separada numa unidade à parte. Em segundo lugar, as equipes docentes e administrativas costumam ser diferentes para as duas modalidades. Além disso, os materiais são desenvolvidos sem nenhum tipo de intercâmbio. Em terceiro lugar, há uma separação orçamentária e muitas vezes o presencial dispõe de mais recursos.³

Assim, os alunos de ambas as modalidades não tem nenhum tipo de interação ou troca de experiências entre si. Os professores não formam uma rede colaborativa. Tudo isso contribui para o perpetuamento do desconhecimento da modalidade EaD pelos agentes educacionais presenciais e dificulta o enriquecimento de ambas as modalidades.

Para além dessas motivações e justificativas supostas que ficaram no campo das conjeturas, alguns poucos estudos foram desenvolvidos com vistas a investigar de fato com suporte de dados as ideias, atitudes ou posicionamentos que os sujeitos presenciais da Educação Superior possuem acerca da Educação Distância.

Steil, Pillon e Kern (2005) se inserem nessa problemática ao levantarem a tese de que um dos mais importantes determinantes da baixa adoção da educação a distância no ensino superior em geral está ligado à ocorrência latente de atitudes negativas dos atores educacionais em relação à modalidade. Esse fenômeno seria explicado pelo fato de os sujeitos possuírem esquemas de representação do estudar e aprender formalmente em sala de aula. Como a EaD adotada na sua forma total ou parcial contraria esses esquemas tradicionais formados com bases nas experiências passadas, os indivíduos comparariam a EaD com esse esquema já cristalizado, o que traria uma atitude negativa.

³ Apesar de haver instituições que superaram este modelo de instituição mista, na qual a EaD é apenas um programa à parte, na universidade aqui estudada, este é o modelo em voga, isto é, a separação.

Outro ponto importante levantado pelos autores que contribui para esta discussão é que psicologicamente a informação negativa influencia mais as atitudes dos sujeitos que as informações positivas (STEIL; PILLON; KERN, 2005). Em se tratando do objeto de estudo Educação a Distância, pode-se prever que os discursos negativos que ocorrem nas práticas e conversas sociais e são reiterados pelos atores educacionais influenciam, por sua vez, os discursos, atitudes e práticas de seus interlocutores que retroalimentam seus locutores, criando-se assim um ciclo de imagens e discursos negativos e esvaziados de informação que afetam seu julgamento sobre a EaD.

Os autores em tela destacam que mais importante que saber diretamente o desempenho e efetividade das experiências educacionais a distância é lançar luz sobre as atitudes com relação à modalidade, visto que elas exercem influência na cognição e memória, ou seja, no aprendizado. Nesse contexto, Steil, Pillon e Kern (2005) desenvolveram uma pesquisa para explorar as atitudes de alunos presenciais de um curso de graduação que foram matriculados numa disciplina que oferecia parte de sua carga horária a distância.

Os resultados encontrados demonstraram uma atitude negativa geral, inclusive algumas das categorias não tiveram nenhuma resposta positiva. O estudo aponta que quanto mais satisfeitos os atores estejam com suas experiências atuais menos estarão dispostos e preparados para “aceitar métodos de aprendizagem não familiares” (STEIL; PILLON; KERN, p. 255), independente das características ou qualidades desse método.

Por fim, o estudo recomenda que, haja vista os dados apontarem para essas atitudes negativas que demonstram desconhecimento dos atores sobre a modalidade, antes da implementação de qualquer iniciativa de flexibilização de educação a distância se realizem “estudos acerca das atitudes dos alunos e se cumpram os estágios de ampliação de conhecimento e persuasão” (STEIL; PILLON; KERN, p. 260)

Corrêa e Santos (2009) entram nessa seara ao julgar que as novas possibilidades de educação trazidas por novas legislações no Brasil justificam o estudo dos obstáculos para sua implementação, sendo o maior deles o preconceito. Assim, realizaram um estudo com 90 alunos presenciais de uma universidade

pública para verificar se e como eles apresentam atitudes preconceituosas em relação à EaD.

Esse estudo foi baseado numa considerável revisão teórica do preconceito e destacou especificamente como uma das principais causas dessas ideias negativas da modalidade muitas iniciativas infelizes que ocorreram no início da EaD. Nesse sentido, revelam o mesmo raciocínio de Litto (2011) e Moran (2011) ao afirmarem que práticas de EaD as quais não primam pela qualidade e efetividade da aprendizagem prejudicam a imagem de toda a modalidade.

Já em âmbito geral, o estudo defende que o surgimento de estereótipos é naturalmente motivado pela existência de outros grupos, causando uma cisão entre o nós e o eles e por isso, “os indivíduos seriam cooperativos aos seus iguais (endogrupos) e tenderiam a menosprezar os demais (exogrupos)” (CORRÊA; SANTOS, 2009, p.280).

Os resultados do estudo confirmaram a hipótese e demonstraram que os alunos pesquisados são céticos em relação à modalidade mormente no que se refere à sua qualidade, justificando-se com a crença da falta de qualificação dos educadores para lidarem com as ferramentas tecnológicas.

Além disso, dois resultados interessantes alcançados pelo estudo foram que alunos de cursos que eram oferecidos também em EaD pela mesma instituição desqualificaram mais fortemente a modalidade que alunos de cursos que só existiam presencialmente, destacando o papel das atitudes e percepções como um mecanismo de defesa do grupo, e o outro é o fato de ter havido indivíduos que afirmaram não ter tido ou não conhecer quem tivesse tido nenhuma experiência com EaD e, ainda assim, consideravam a modalidade como extremamente desqualificada.

Conceição, Silva e Eusébio (2010) trazem para o debate uma pesquisa exploratória que também toma como referência o construto das Representações Sociais para analisar as opiniões, crenças ou valores que são compartilhados pelo grupo social, ao fazerem um estudo experimental com 20 alunos e professores de uma instituição de ensino superior de variados cursos.

A hipótese do estudo analisado é de que as visões dos sujeitos estão permeadas por um ideal reducionista de educação transmissiva que toma como

necessária a presença do professor na sala de aula e como forma legítima de depositar os conteúdos nos alunos. Nessa pesquisa de campo realizada, encontrou-se que apesar de os sujeitos considerarem a EaD como associada ao “futuro” e à “versatilidade”, esses mesmos grupos consideram-na como modalidade ligada à “superficialidade” e que visa à “economia” de custos. Não houve diferenças significativas nas representações de alunos e/ou professores.

Outro resultado encontrado que pode explicar essa representação social negativa é o de que 73,4% dos sujeitos dessa pesquisa consideraram o diploma presencial como mais válido e credível e apenas 23,8% como igualmente válido – nenhum sujeito considerou o diploma em EaD mais válido. Mais um dado alcançado pela pesquisa foi o de que 85,7% afirmaram considerar o diploma presencial como mais aceito e que tem seus profissionais mais absorvidos pelo mercado de trabalho. Para os autores, os resultados achados se explicam pela desconfiança geral da população na qualidade da EaD e por experiências de modelos de EaD pouco interativos.

Mais recentemente, Moutinho (2015), também influenciado pelas pesquisas anteriores, publicou um estudo acerca da percepção dos docentes presenciais de uma faculdade pública do Rio de Janeiro sobre a EaD. Este estudo mostra um quadro um pouco mais positivo que os supracitados, ainda que a maioria dos pesquisados considere que as avaliações em situações de aprendizagem que se utilizem da EaD sejam mais fáceis que as presenciais. O ponto positivo foi a maioria também ter considerado que a EaD pode proporcionar ao estudante um aprendizado equivalente ao presencial.

Uma ressalva importante é o fator desconfiança na qualidade da EaD que novamente é mostrado nos dados. Essa visão é latente em todos os estudos e, especificamente neste caso, mais de 35% dos docentes alegaram que a metodologia da EaD traz uma qualidade inferior à educação. O autor contra-argumenta brevemente tal crença com base em três raciocínios principais: um com base na legislação brasileira que regulamenta a EaD, fornecendo preceitos a serem seguidos, fiscalização e avaliação da qualidade de educação ofertada; outro de cunho estatístico, consubstanciado nos dados do ENADE, que desde 2007 comprovam que os alunos da EaD surpreendentemente tem média superior aos

presenciais; e por fim, um de base pedagógica, ao assinalar que “a qualidade da educação não está relacionada ao modelo adotado” (MOUTINHO, 2005, p.37).

2.2.1 A qualidade em EaD: dados, legislação e modelos pedagógicos

Neste ponto, dialogar-se-á com a argumentação do autor, ampliando-a, atualizando-a, acrescentando novas nuances e discutindo tais questões com base no levantamento bibliográfico desenvolvido nessa dissertação com intuito de desmistificar a ideia da baixa qualidade intrínseca da EaD.

Primeiramente, tocar-se-á na questão de como o marco regulatório colabora com medidas as quais visam a que a qualidade seja assegurada em cursos em EaD. Antes de tudo é relevante salientar que as instituições para obterem credenciamento de seus cursos em EaD precisam já serem credenciadas para oferta de cursos presenciais. Além disso, os cursos passam por um sistema de avaliação tão rigoroso quanto o regularmente aplicado aos cursos presenciais. Os cursos precisam obter aprovação, autorização e reconhecimento do MEC.

Caso as instituições e seus cursos não cumpram as determinações e os critérios do MEC, podem sofrer sanções que vão desde a suspensão do reconhecimento ou intervenções até o descredenciamento da instituição para oferta de cursos em EaD (BRASIL, 1996; BRASIL, 2005; BRASIL, 2007).

O Decreto 5.662/05 estabelece que na modalidade EaD as avaliações de aprendizagem devem acontecer em momentos presenciais, assegurando também a segurança e validade dos processos. Outra garantia importantíssima é o fato de conferir ao diploma obtido por meio da EaD o mesmo valor legal que o presencial.

Inclusive não é permitido constar no diploma a modalidade educacional utilizada. Não deve haver nenhuma distinção no mercado de trabalho, em pós-graduações ou concursos públicos. Já houve casos em que ocorreu discriminação e o MEC foi instado a intervir, abrindo processos judiciais e pleiteando a garantia dessa igualdade de direitos, vencendo todos eles (BRASIL, 2005; CHAVES FILHO, 2011).

Para além desses procedimentos já usuais, o MEC emitiu um documento de recomendações e esclarecimentos acerca das especificidades metodológicas e pedagógicas da EaD que, apesar de não ter força de lei, fornece as diretrizes a serem seguidas pelas instituições educacionais na busca por uma EaD de

qualidade. A primeira versão do documento foi criada em 2003 e amadurecida em 2007, sua versão atual. Conforme explicado pelo próprio MEC:

[...]ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada. Por outro lado, as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EAD no Brasil. (BRASIL, 2007. p.2)

Pode-se questionar que tais iniciativas apesar de bem intencionadas não teriam efetividade suficiente para evitar que as instituições burlem-nas, ou para impelir essas instituições a oferecerem os insumos e a estruturação necessários para a consecução de uma aprendizagem concreta. É verdade que nenhuma legislação por si só garante nenhuma conduta na sociedade e, portanto, um segundo caminho válido para se discutir a qualidade de cursos superiores em EaD é buscar os indicadores estatísticos.

Em 2004, o governo federal instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES como forma de sistematizar e institucionalizar os formatos de avaliação nacionais. Tal julgamento deveria ser feito tanto do ponto de vista da oferta dos cursos – condições de infraestrutura da instituição, qualificação do corpo docente, entre outros fatores – quanto do ponto de vista da verificação da aprendizagem dos seus discentes. Além disso, foi criado o instrumento de autoavaliação pelas instituições de ensino, através do estabelecimento de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) interna.

A avaliação externa do aspecto do desempenho dos discentes é viabilizada por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, um teste que tem como escopo os conteúdos programáticos estabelecidos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, de caráter obrigatório e aplicado com intervalo máximo de três anos para cada área do conhecimento.

Apesar de o exame ser aplicado em geral desde 2004, por motivo óbvio de data da institucionalização da EaD na educação superior, só existem dados desses cursos em EaD a partir do ano de 2007 e desde então, quando foi possível a comparação entre cursos presenciais e a distância da mesma área do conhecimento, esta modalidade supera aquela (BRASIL, 2009; E-MEC, 2016; SILVA; KAVESKI; DOMINGUES, 2013).

Os outros dois índices oficiais de qualidade da Educação Superior são o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Conceito de Curso (CC), o primeiro deles é baseado em diversos dados fornecidos pela instituição via alimentação de um sistema que considera a titulação e o regime de trabalho do corpo docente, a infraestrutura física e pedagógica, segundo a visão dos alunos e por fim, o desempenho dos discentes nele matriculados no ENADE, por isso, o índice é gerado sempre no ano seguinte dessa avaliação. Em alguns casos especiais, principalmente se o desempenho no CPC não for satisfatório, o MEC pode realizar uma inspeção *in loco* para criar o Conceito de Curso (CC). Esses indicadores são utilizados para renovação do reconhecimento do curso analisado.

Todo o detalhamento anterior das formas de verificação e controle exercidas pelo governo deixa claro que a regulação e fiscalização da EaD são minimamente criteriosas.

Depois da explicação do marco regulatório e dos índices de qualidade alcançados pela EaD, far-se-á mais detidamente uma análise acerca do argumento pedagógico a favor da qualidade da EaD que transcende essa discussão e se relaciona com modelos de educação subjacentes, o que requer explicações. O mote central aqui é quais seriam as concepções e modelos pedagógicos que permitiriam que os discentes possam aprender da mesma forma ou melhor com menos tempo fisicamente juntos dos colegas e professores .

Segundo Belloni (2009), muito do que se pratica, do que se pensa e do que se escreve sobre Educação a Distância ainda hoje é uma herança do paradigma em voga nas últimas décadas. Esse paradigma é propagado pela mídia, por muitas das próprias instituições que adotam a EaD e nos discursos das relações cotidianas das pessoas.

Trata-se do modelo fordista de educação advindo das teorias de economia e sociologia industrial e estudado por Otto Peters (1983). Este autor compreende, desde os anos 1970, a EaD enquanto uma analogia da produção industrial, isto é, como uma forma de ensinar na qual os preceitos do modelo fordista de padronização, produção em massa, divisão do trabalho e mecanização seriam seguidos, conforme define:

Estudo a distância é um método racionalizado (envolvendo a definição de trabalho) de fornecer conhecimento que (tanto como resultado da aplicação

de princípios de organização industrial, quanto pelo uso intensivo da tecnologia que facilita a reprodução da atividade objetiva de ensino em qualquer escala) permite o acesso aos estudos universitários a um grande número de estudantes independentemente de seu lugar de residência e de ocupação (PETERS, 1983, p.111 apud BELLONI, 2009)

Este paradigma vê a EaD enquanto negócio que permite um ganho em escala fantástico. Na medida em que se produz um curso ou conteúdo empacotado e que fornece a educação como um produto acabado, as possibilidades de ganhos econômicos são infinitas: um mesmo material pode ser reproduzido e vendido a infinitas pessoas. A linguagem utilizada não é contextualizada e nem os conteúdos são problematizados com as realidades locais dos alunos.

Essa é a tônica que parece imperar na mídia publicitária, quando se vê a multiplicação de propagandas de instituições que oferecem cursos em “EaD” nos quais é ofertado ao aluno um ensino barato, “enlatado” e rápido. Tal modelo educacional é amplamente criticado por desvalorizar o caráter humano do educar, as especificidades e características dos indivíduos e o papel da interação e da socialização (BELLONI, 2009).

Não obstante essa ideia de EaD industrial ter perdido espaço nas publicações acadêmicas – através do exemplo de diversas experiências exitosas e de mudanças de paradigmas da própria educação, quando se começou a considerar a educação enquanto processo e não produto e teorias como o construtivismo - no imaginário das pessoas, no senso comum e no dia-a-dia é comum se ter ainda como referência dominante a Educação a Distância como um método de qualidade duvidosa. (BELLONI, 2009).

Mais tarde, Peters admitiu a transposição desse modelo fordista de EaD e surgimento de dois novos, por ele classificados como neofordismo e pós-fordismo. No primeiro, não seriam mais produzidos cursos em grande escala, e sim cursos menores que pudessem ser atualizados constantemente. Além disso, haveria a agregação de inovações e uma variabilidade maior nos processos, currículos e tempos. Porém, o grau de responsabilização dos membros da equipe de criação e acompanhamento do curso ainda é baixo, uma vez que ainda há divisão de trabalho nesse modelo.

Já o pós-fordismo seria a superação total da divisão do trabalho e a cooptação das demais características do modelo anterior. Os professores atuam

diretamente na produção dos conteúdos, com projetos autônomos e descentralizados, adaptados aos estudantes e com acompanhamento direto de seu aprendizado. Os cursos são produzidos *on demand* e *just in time*, ou seja, caso a caso, considerando-se os objetivos de aprendizagem e o público-alvo (MAIA;MATTAR,2007).

Nessa seara, o estudioso brasileiro da EaD, João Valente (1999a, 1999b, 2002 e 2003) constrói e defende uma nova tipologia de classificação dos modelos de educação ao longo de toda sua produção bibliográfica. Segundo ele, para se compreender as diferentes concepções e abordagens da Educação a Distância se faz necessário elucidar a distinção entre informação e conhecimento.

Indubitavelmente, vive-se em uma sociedade da informação, na qual o acesso aos conteúdos e notícias é amplo, mas para que essas informações se tornem conhecimento é preciso que haja o processamento, a interpretação e a compreensão da informação. Uma educação efetiva e com significado seria aquela que incentiva esse processo.

Assim, de acordo com a concepção de Educação a Distância adotada por uma instituição ou curso, ela pode contribuir ou não para a construção com qualidade do conhecimento, perpassando três níveis de abordagem educacional: o *broadcast*, a virtualização da escola tradicional e o estar junto virtual.

A abordagem mais alinhada com os pressupostos da educação industrial seria a *broadcast*, na qual a função do professor é produzir os conteúdos numa sequência que ele considere adequada e transmitir esses materiais aos alunos via recursos tecnológicos. Esse tipo de educação foi realizado na época da EaD via rádio, TV, correspondência e agora continua a ser feito via computador e utilizando os recursos da Internet.

A vantagem desse tipo de abordagem é o baixo custo e o potencial de distribuição desses conteúdos a um imenso contingente de pessoas. A desvantagem dessa abordagem para geração do conhecimento é que nela não há interação entre professor e aluno, não há mediação pedagógica dos conteúdos, como enfatizado por Valente (1999a): “não se tem ideia de como essa informação está sendo compreendida ou assimilada pelo aprendiz. Nesse caso, o aluno pode estar atribuindo significado e processando a informação, ou simplesmente memorizando-

a.” (VALENTE, 1999a, p.2). Esse modelo de EaD, sem controle e sem interação, é identificado com o discurso de que essa modalidade de ensino-aprendizagem promove uma educação de menor nível que o modelo presencial.

Outra forma de enfoque da EaD é tentar usá-la como meio de implementar o ensino presencial por vias virtuais. Neste tipo de situação, há a mera transposição da educação da sala de aula para a sala virtual. O professor é concebido como detentor dos conhecimentos que são transmitidos via internet para que sejam depositados nos alunos.

Nesse modelo, há a interação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's), no entanto essa interação é limitada a verificações de aprendizagem nas quais os alunos são levados a mostrar que memorizaram as informações abordadas. Esse nível de EaD tende a apresentar uma qualidade educacional maior que o *broadcast*, no entanto, apesar de ser o modelo mais utilizado no país (VALENTE, 1999a), há alguma resistência em adotá-lo pelo fato de essa interação – ainda que limitada- trazer uma elevação dos custos, já que requer uma maior mão-de-obra.

Por fim, existe a abordagem do “Estar junto virtual” caracterizada como sendo aquela na qual são mobilizadas situações educacionais que proporcionam o verdadeiro incentivo à educação significativa na medida em que permitem a “construção de conhecimento (que) envolve o acompanhamento e assessoramento constante do aprendiz no sentido de poder entender o que ele faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado” (VALENTE, 2003. p. 141).

Essa solução tem custos elevados em relação às demais, já que exige uma relação máxima de um professor a cada 20 alunos, pois ela é permeada por um tipo de interação que propõe aos sujeitos resolução de problemas e aplicação das informações em suas realidades sociais, sendo assim, é preciso o processamento, debate e reflexão acerca dessas informações em conjunto e a internet e suas ferramentas são o espaço onde essa construção é potencializada (MAIA; MATTAR, 2007).

A analogia da abordagem *Broadcast* anteriormente explicitada e do modelo industrial/fordista da Educação a Distância num contexto de discussão pedagógica

em geral seria o construto teórico da Educação Bancária, modelo de educação puramente transmissivo, denunciado pelo educador Paulo Freire (1974/2005).

Tal modelo supõe os estudantes como recipientes de conteúdos que só os professores possuem a autoridade e legitimidade para transmitir. A educação, assim, seria um movimento unilateral na medida em que o professor deposita e transfere o conhecimento, cabendo ao aluno aceitar, repetir e arquivar. A lógica subjacente é uma “memorização mecânica de conteúdos”.

Do lado oposto, Freire (1974/2005) preconiza o paradigma de uma educação humanista e problematizadora, na qual a interação e a participação dos alunos propiciariam a concretização da aprendizagem. O diálogo seria o caminho que permitiria o desenvolvimento. Esta abordagem está mais associada aos modelos pós-fordistas e o “estar junto virtual” desenvolvidos pelos autores anteriores.

Assim, da mesma forma que existe a Educação Bancária, há a Educação Bancária a Distância (MATTAR, 2009). Analogamente, existem sistemas educacionais presenciais com alto nível de qualidade e existem também sistemas de EaD que promovem processos de ensino-aprendizagem próximos, profundos e efetivos.

O cerne da discussão aqui travada reside na noção de modelos pedagógicos definida por Behar et al. (2007, p.11) como: “sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor-aluno-objeto de estudo/conhecimento”.

Conforme foi visto, a revisão de literatura demonstrou que esses sujeitos educacionais presenciais têm uma visão da modalidade EaD como de baixa qualidade, com métodos de avaliação falhos. Nela também foram encontradas as justificativas de que na EaD o estudante fica isolado e que seu aprendizado não é acompanhado, além da crença de que os profissionais formados na modalidade são menos absorvidos pelo mercado. Esses trabalhos levantados também apontam em maior ou menor grau que esses atores estão presos ao paradigma da educação presencial. No quadro a seguir, a discussão aqui estabelecida e os conceitos elencados podem ser visualizados mais claramente a partir do estabelecimento de uma correspondência teórica entre as classificações desses três autores.

Quadro 1 - Quadro Comparativo-Relacional de Concepções Teóricas de Educação e Modelos de EaD

| | Paulo Freire (1974/2005) | Otto Peters (2001, 2003) | Valente (1999a,1999b, 2002,2003) |
|-------------------|--|-------------------------------------|---|
| Categorias | Educação Bancária | Fordismo | <i>Broadcast</i> |
| | Educação Humanista e Problematizadora | Neofordismo | Virtualização da sala de aula tradicional |
| | | Pós-Fordismo | Estar junto virtual |

Fonte: Elaboração própria (2016).

No âmbito da filosofia da educação os primeiros modelos – transmissivos – seriam influenciados pelo behaviorismo, nos quais a realidade é sugerida a um participante passivo, enquanto que os mais modernos são permeados pelo construtivismo e o pós-modernismo, por tomar os alunos enquanto construtores e reconstrutores da sua própria realidade.

2.2.2 Interação na Educação a Distância

Como substrato de toda discussão da literatura até aqui realizada, tanto no que se refere aos estigmas e preconceitos quanto na diferenciação das concepções de educação e da EaD, percebe-se que uma das preocupações centrais e característica determinante na qualidade da educação é a interação.

Essa noção se mostra tão crucial que os níveis de sua ocorrência nos processos de ensino-aprendizagem servem aos estudiosos, como critério para o estabelecimento dos modelos da Educação a Distância e, aos sujeitos educacionais, como justificativa para aprovação ou não de uma situação educacional. Diante disso, analisar-se-á como o conceito de interação e tem sido abordado na literatura acadêmica da EaD e em suas práticas

É importante enfatizar que muitos alunos buscam se engajar em cursos para fazer parte de um ambiente de grupo, socializar com outras pessoas que tenham interesses em comum, fazer amizades, ampliar seu *networking*. Por isso, muitos

deles hesitam em optar pela modalidade a distância pelo receio de isolamento social. Então, a reflexão acerca do tema contribui para a discussão dessa problemática.

Primeiramente, é válido dizer que está longe de haver consenso na definição da acepção de interação. Para Mattar (2009), tal discussão é ainda mais complexa no âmbito da Educação a Distância pelo fato desta envolver diversos atores, que usam diversos canais e ferramentas, com objetivos diferentes e possuindo diferentes graus de familiaridade digital. Além disso, a renovação tecnológica e midiática é tão constante que qualquer análise pretensamente definitiva sobre interação seria frustrada.

Os pioneiros a sistematizarem os estudos de interação na EaD foram Michael Moore em 1989 nos Estados Unidos, ao estabelecer que elas poderiam ocorrer de três formas, quais sejam, professor/aluno, aluno/aluno e aluno/conteúdo; e, no Brasil, o acadêmico Marco Silva (2000/2006). Posteriormente, outros estudiosos foram trazendo ao debate novas formas de interação, tais quais: aluno/interface, interação vicária, professor/professor, professor/conteúdo e conteúdo/conteúdo. (HILLMAN, WILLIS, GUNAWARDENA, 1994; SUTTON, 2001; ANDERSON; 2003a, 2003b apud MATTAR, 2009).

De todas elas, a mais evidente e cobrada é a interação professor/aluno. Pode-se destacar que a história da pedagogia tem reforçado a importância da relação professor/aluno para a promoção da educação e por isso uma das mais constantes resistências em relação à EaD reside na crença de que nela não há espaço para socialização ou relacionamentos (VERGARA, 2007).

Nas gerações anteriores da EaD, quando as tecnologias e mídias disponíveis promoviam um modelo comunicacional massivo, no qual havia uma divisão clara entre emissor e receptor, a interação a distância ficava prejudicada. Dito de outro modo, a tecnologia disponível não fornecia a infraestrutura necessária para que as trocas e *feedbacks* entre alunos e professores ocorressem em tempo hábil (SILVA, 2006).

No entanto, a partir dos anos 1990 com a massificação do uso da internet, o sistema dominante é a EaD *online* que possui uma infraestrutura potencialmente interativa, isto é, capaz de promover a interação. Nos ambientes virtuais de

aprendizagem (AVA's) as interações entre professores e alunos (também de outros tipos) podem acontecer de maneira síncrona/imediata ou assíncrona/não imediata, dependendo da atividade. Por ser um espaço dotado de ferramentas como *chats* e fóruns de discussão fornece os insumos necessários para que o professor possa oferecer uma presença social aos alunos.

Nessa mesma linha de raciocínio e com uso das ferramentas supracitadas, acontece a interação aluno/aluno que também pode ser síncrona ou assíncrona. Essa espécie de interação interpessoal, se bem feita, pode criar um sentimento de comunidade e incentivar o trabalho em equipe. Atualmente se observa que os jovens criam laços facilmente através da internet, inclusive pode ser que para certas pessoas o ambiente virtual educacional contribua para que elas se expressem mais e participem mais que nas salas de aula presenciais, sentindo-se menos constrangidas.

A interação aluno/conteúdo se revolucionou após a superação do modelo comunicacional massivo. Até então, quando o emissor ou professor elaborava e transmitia uma mensagem ou conteúdo a distância cabia aos educandos apenas recebê-las, seja de maneira passiva ou inquieta. Estes não possuíam basicamente nenhuma abertura para interferir na mensagem.

Com o surgimento do modelo comunicacional interativo, permitido pelas NTIC's, principalmente na figura do computador conectado à internet, o receptor das mensagens pode ao mesmo tempo em que as recebe, comparar suas informações com outras fontes, desafiar o seu conteúdo e coerência, propor sua revisão, discutir com seus pares de turma, contextualizá-la com suas vivências pessoais. Enfim, o conteúdo é sempre desafiado e reelaborado. Nunca é acabado ou definitivo.

O surgimento da *web 2.0* e suas ferramentas também incrementou essas possibilidades de interação com os conteúdos veiculados na rede. Para Demo (2009, p. 33): Os discentes “aprendizes num ambiente construtivista precisam ser ativos e interativos, e a *web 2.0* é inerentemente participativa. *Web 2.0* é onde todo mundo não pode só tomar informação a partir daí, mas também criar conteúdo e carregá-lo aí.” Enfim, todos os usuários têm a potencialidade de contribuir com o conteúdo, exercendo sua autoria.

Porém, o indivíduo não precisa exercer um papel ativo para que uma interação seja caracterizada. É possível a interação vicária (SUTTON, 2001), aquela que ocorre sem a participação direta do sujeito. Aprende-se observando a participação das outras pessoas, suas atividades. Esse tipo de interação é muito propício em AVA's, uma vez que esses espaços dispõem, por exemplo, de murais de atividades públicas.

No que se refere às formas de interação que envolvem o professor, é sabido que no âmbito universitário se presume que o corpo docente interaja entre si, compartilhe os achados de suas pesquisas, discuta as novas teorias, transponha as fronteiras de seus centros acadêmicos e promova um debate transdisciplinar dos mais variados temas e assim, enriqueça o fazer científico e docente por meio dessas práticas de intercâmbio "interdocente".

Entretanto, Mattar (2009) levanta a questão de que a EaD online, baseada na internet, revolucionou as possibilidades da interação professor/professor na medida em que ampliou o horizonte da comunidade docente que se pode alcançar. Não que antes não se pudesse enviar uma carta para professores de outros continentes, mas o uso da internet enquanto espaço educacional permitiu que os professores se conectassem em verdadeiras comunidades colaborativas em seus próprios ambientes de estudo e com rápido feedback e cooperação de seus colegas.

É importante o destaque quanto às noções de cooperação e colaboração que são relacionadas, porém diferentes. A noção de colaboração se refere a interações entre indivíduos para consecução de um objetivo. Já a cooperação é um conceito mais complexo, envolvendo um sentimento de grupo, uma parceria e englobando a colaboração (BARROS, 1994).

Em adição, na modalidade EaD a colaboração entre profissionais docentes ocorre até mesmo dentro de uma única disciplina, uma vez que não há um único professor responsável pelos componentes curriculares, como é o caso da educação superior presencial, mas uma equipe deles com múltiplos papéis. É claro que a quantidade e as funções deles variam de acordo com cada projeto e instituição de EaD, mas se utilizando do preconizado pela então Secretaria de Educação a Distância (SEED) vinculada ao MEC, seria desejável que os estudantes em EaD pudessem contar em cada disciplina com um professor-autor para produzir os

conteúdos basilares, um professor-formador, um coordenador, um tutor presencial e um tutor a distância. Todos eles colaborando e dialogando entre si para consecução do objetivo de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem eficaz, próxima e com interação. Uma disciplina é feita a muitas mãos. (BRASIL, 2007)

Tal característica marcante e inovadora na EaD foi amplamente estudada por Mill, Oliveira e Ribeiro (2010), conforme segue:

Na EaD, muito da base de conhecimento para a docência presencial é partilhada com um conjunto de outros educadores e técnicos, levando à constituição de outra configuração de docência. Ademais, na EaD essa base é necessariamente acrescida de conhecimentos peculiares a esta modalidade educacional. Nasce aí a polidocência, constituída por uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes. (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 16)

Para continuar a falar do professor, ele passa a ser autor do conteúdo como é o caso principalmente dos conteudistas ou autores, promovendo a interação professor/contéudo de forma mais direta. Enquanto que na sala de aula tradicional são raros os casos nos quais os docentes das disciplinas e alunos podem ter contato direto com os autores dos conteúdos adotados, na EaD pode haver facilmente essa interação, até mesmo pelo fato de os conteúdos serem elaborados levando-se em consideração seu público-alvo e contexto.

No que se refere ao conteúdo em EaD no modelo pós-fordista, a rigor, ele é tão fluido e dialógico quanto atualizado. Não só os professores e alunos interagem, modificando-lhe, como também um conteúdo pode interagir com outro ou pode se atualizar. Isso é cada vez mais possível graças ao surgimento de novas ferramentas tecnológicas. Como explicado por Mattar (2009):

Alguns programas são hoje semiautônomos, proativos e adaptativos, utilizando recursos de inteligência artificial. Esses aplicativos podem recuperar informações, operar outros programas, tomar decisões e monitorar recursos na rede. Como exemplo, um programa pode atualizar automaticamente as referências sobre determinado tema durante um curso, mantendo uma bibliografia dinâmica. No futuro, professores criarão e usarão recursos de aprendizagem que se atualizam continuamente por meio de sua interação com agentes inteligentes. (MATTAR, 2009, p.117)

Além de todas essas possibilidades de interação citadas, haja vista os cursos em EaD serem compostos por equipes multidisciplinares, o relacionamento

extrapola o eixo professor/aluno e se constitui de um relacionamento entre alunos, professores, tutores, designers instrucionais, entre outros. Destaca-se que todos esses atores da equipe multidisciplinar do curso precisam ser treinados e capacitados para a interação, como destacado por Mattar (2009, p. 118): “[A interação] não ocorre sozinha — precisa ser planejada, o que implica investimentos, tempo e, principalmente, treinamento.”

Todas as formas de interação elencadas podem ocorrer de forma mais ou menos intensa independente da modalidade educacional adotada, haja vista o nível de interação depender mais dos modelos pedagógicos adotados que da modalidade em si.

Será que vale a pena os atores e gestores educacionais relutarem contra a EaD por ser “distante” e se prenderem tanto a uma modalidade de ensino que goza da presença física, mas que não garante a presença interativa por si só?

São comuns relatos de salas de aulas presenciais herméticas e frias, com professores que não se conectam com os alunos, que não se abrem para posições diferentes de seus estudantes, que não dialogam com colegas, que são inflexíveis com debates e que não dão *feedback* aos questionamentos dos alunos. Por outro lado, existem projetos de Educação a Distância que privilegiam a interação e a cooperação pessoais, formando verdadeiras turmas colaborativas, mostrando que não é a modalidade que dita as qualidades de uma educação.

Ressalva-se que mesmo que todos esses fatores facilitadores da interação supracitados sejam oferecidos, existem outros fatores biopsicossociais dos indivíduos que permitem a interação ou não, tanto na sala de aula presencial como na virtualidade. Afinal, as pessoas apresentam diferentes graus de sociabilidade.

O mote da interação na EaD é bem resumido por Marcos Silva (2006), conforme segue:

Criar a possibilidade da sala de aula interativa significa modificar a gestão das instituições de ensino, todo um sistema de ensino, e não apenas o que acontece em uma sala de aula. Superar o modelo fordista em EAD. Um sistema em que impera a alienação do professor em relação ao produto e processo de trabalho, e do aluno em relação ao conteúdo e ao método de aprendizagem. Aqui está o maior impedimento à interatividade (SILVA, 2006, p. 75-76).

Na medida em que novos cursos de qualidade forem sendo criados e a sociedade tiver um maior contato e conhecimento acerca da modalidade e

profissionais competentes por ela formados forem postos no mercado, a ideia de Educação a Distância “distante” e sem interação – vinculada ao modelo industrial/*broadcast* – tende a se esvaecer e, assim, a aceitação da modalidade crescerá.

2.2.3 Mercado de Trabalho e Egressos da Educação a Distância Superior

Depois de discutida a questão da qualidade em EaD alcançada por meio de um modelo de educação interativo, contextualizado e eficiente e realizado por meio das escolhas pedagógicas adequadas é importante discutir outro ponto desvelado na revisão da bibliografia aqui debatida: a preocupação com o prestígio do egresso da EaD, com sua aceitação e absorção pelo mercado e com o valor da certificação em EaD que interferem nas atitudes a ela relacionadas (CONCEIÇÃO; SILVA; EUSÉBIO, 2010).

Para enriquecer a pesquisa aqui desenvolvida, buscaram-se estudos anteriores e dados que ilustrassem a questão do reconhecimento profissional e da absorção pelo mercado do egresso da EaD do Ensino Superior, porém é interessante salientar a dificuldade na realização desse intento até mesmo pelo pouco lapso temporal do surgimento da EaD no âmbito da Educação Superior em grande escala, pouco mais de uma década, sendo assim difícil a mensuração dos resultados no mercado de trabalho da EaD.

No estudo desenvolvido por Santana (2013) sobre a empregabilidade e absorção pelo mercado de alunos egressos de 13 universidades de cursos superiores em EaD entre 2001 e 2012 são destacadas as vantagens competitivas que um profissional formado através da Educação a Distância teria em relação ao egresso da educação presencial, haja vista as metodologias e exigências próprias da modalidade. Pelo convívio educacional e social promovidos através da EaD, esses alunos seriam mais integrados com as tecnologias da informação e comunicação, mais autônomos, mais autodisciplinados, automotivados e proativos. Outro fator relevante destacado seria o fato de a modalidade propiciar horários mais flexíveis para aproximação do mercado pelo graduando ainda durante o curso, tornando o egresso da EaD comparativamente mais experiente no campo.

Tais características são essencialmente valorizadas no mercado de trabalho altamente competitivo e dinâmico atual. Neste mesmo estudo, o autor concluiu que

apesar de as empresas – como a sociedade em geral – demonstrarem o desconhecimento sobre essa modalidade de educação e por isso apresentarem ideologicamente uma resistência, em sua amostra 70,37% dos egressos em EaD foram absorvidos pelo mercado em até um ano de formados, resultado extremamente positivo já que para a mesma variável os egressos presenciais atingiram 13,33% de absorção. Os dois grupos apresentam remunerações médias equivalentes.

Vieira, Esteves e Alves (2013) convergem com o autor anterior quando abordam o tema da absorção pelo mercado pelos egressos da EaD do ponto de vista das características peculiares, habilidades e competências valorizadas pelas empresas que esses profissionais desenvolvem mais fortemente que os graduados de cursos totalmente presenciais. O profissional advindo da EaD teoricamente tem mais fluência numa comunicação com um par em outro lugar do mundo. Além disso, tende a ser mais organizado e a ter espírito de pesquisa.

Do ponto de vista dos egressos, no mesmo ano, uma pesquisa de grande monte, desenvolvida com cerca de 1000 alunos egressos da EaD em todos os Estados da Federação concluiu que a maior parte desses sujeitos considerava que o seu curso contribuiu para o ingresso no mercado de trabalho em sua área de formação (TESSARO; CASTANHEIRA; TRINDADE, 2013).

Na mesma linha, Floriani e Puff (2013) pesquisaram os egressos de um curso de Engenharia de Produção em EaD e mais de 70% dos pesquisados afirmaram-se “satisfeitos com o curso na modalidade EaD realizado, bem como pelas oportunidades profissionais potencializadas com a conclusão do mesmo” (FLORIANI; PUFF, 2013, p.75).

Apesar de não haver um banco de dados unificado sobre a absorção pelo mercado e o reconhecimento profissional dos egressos de graduações não puramente presenciais, os poucos estudos existentes parecem apontar que na prática a EaD é tão ou mais efetiva na inserção dos sujeitos no mercado com remunerações equivalentes, importando mais as características individuais e currículo. No entanto, como muitos ainda são estudos exploratórios, ainda é cedo para conclusões mais definitivas.

Após essa problematização acerca das concepções de EaD e as atitudes em relação a ela, tem-se um suporte mais completo para a proposição neste trabalho de uma conceituação da EaD que aborde de maneira mais ou menos justa todas as dimensões que fazem parte de sua estrutura e que considere as exigências de uma educação de qualidade. Apesar da consideração de que toda definição é limitadora, para fins analíticos, mostra-se um esforço necessário.

Assim, pode-se definir a Educação a Distância como processo de ensino e aprendizagem sistêmico consoante com a evolução da sociedade e suas técnicas, caracterizado precipuamente pela separação física e/ou temporal entre sujeitos ensinantes e aprendentes. Nessa modalidade, busca-se superar a distância ao se lançar mão de ferramentas tecnológicas, materiais didáticos adequados e atualizados, organizações estruturais e pedagógicas adequadas e da ressignificação e atualização dos atores educacionais desse contexto para propiciar um processo de aprendizagem efetivo que tem como norte a flexibilização, a liberdade, a construção do conhecimento, a autonomia e a organização.

Depreende-se da revisão da literatura anteriormente desenvolvida que a qualidade da educação oferecida e – por consequência - a efetivação da aprendizagem nessa modalidade educacional ou em qualquer outra é determinada pela abordagem pedagógica que guia as escolhas do projeto do curso e também pelos níveis e formas de interação desenvolvidas.

As competências profissionais desejáveis no mercado de trabalho podem ser desenvolvidas pelos profissionais independentemente do fator modalidade na qual tenham obtido a sua formação. Inclusive, na medida em que a EaD se caracterize enquanto modalidade mais dinâmica e conectada com as novas ferramentas tecnológicas e sociais, ela pode servir de propiciadora de vantagens competitivas aos profissionais dela egressos.

2.3 A Educação a Distância no Ensino Presencial Superior e a Portaria nº 4.059/2004

Diante desse modelo de educação a distância e considerando a época de transformações na qual a sociedade está imersa, diversos autores defendem que a educação presencial à medida que se torne cada vez mais imbricada com a EaD e que seja usada enquanto forma de potencializar o espaço da sala de aula seria a forma mais apropriada de aprendizagem, de forma especial para os grupos com

menor poder de acesso às informações e as fontes de conhecimento (BELLONI, 2002; TORI, 2009).

Dois ambientes de aprendizagem que historicamente se desenvolveram de maneira separada, a tradicional sala de aula presencial e o moderno ambiente virtual de aprendizagem, vêm se descobrindo mutuamente complementares. O resultado desse encontro são cursos híbridos que procuram aproveitar o que há de vantajoso em cada modalidade, considerando contexto, custo, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis dos alunos (TORI, 2009 p.121).

Na mesma linha Moran (2004) argumenta que:

A educação está tão defasada em todos os níveis, que não bastam medidas paliativas. Obrigar alunos a ficar confinados horas seguidas de aula numa mesma sala, quando temos outras possibilidades, torna-se cada dia mais contraproducente. Para alunos que tem acesso à Internet, à multimídia, as universidades e escolas têm que repensar esse modelo engessado de currículo, de aulas em série, de considerar a sala de aula como único espaço em que pode ocorrer a aprendizagem (MORAN, 2004 p.1).

Tal raciocínio também é ecoado no âmbito acadêmico internacional por diversos autores, a exemplo de Graham (2006) que elenca como principais vantagens de se mesclar a educação presencial com a distância: os custos, a facilidade de acesso ao conhecimento, a interação, a personalização ou individualização, a riqueza pedagógica e o poder de revisão. Diante desses argumentos, pode-se vislumbrar o potencial que a Educação a Distância possui, seja enquanto metodologia única, ou combinada ao presencial.

Na verdade, Tori (2009) acredita que o ensino híbrido será a forma predominante na educação no futuro. Portanto, tais nomenclaturas definidoras e distintoras das modalidades de educação tomando a “distância” enquanto diferencial não farão mais sentido. Falar-se-á de educação e não mais de educação presencial, híbrida ou a distância.

Enquanto não se chegou a tal realidade idealizada pelo autor, atualmente, em que níveis o ensino híbrido pode ser adotado por uma organização educacional? São principalmente quatro níveis defendidos por Graham (2005) e acatados por Tori (2009): no nível intra-atividade, qual seja, uma mesma atividade educacional mesclar elementos presenciais e virtuais, utilizando objetos educacionais como a realidade virtual ou o apoio remoto; no nível intradisciplinar, que é quando numa mesma disciplina são combinadas atividades presenciais com atividades a distância; no nível do curso, quando são combinadas disciplinas totalmente presenciais e totalmente a distância, sejam as escolhas por tais disciplinas optativas ou definidas

na grade curricular do curso e, por fim; no nível institucional, que seria o nível mais complexo que o hibridismo poderia atingir, sendo preconizado em todos os níveis e aspectos na instituição.

É importante que se destaque que seja qual for o nível de presença da bimodalidade empregada são necessários um planejamento sério e específico para cada situação educacional e um *design* e abordagem pedagógica bem feitos e articulados com os objetivos de aprendizagem.

No Brasil, essa oportunidade de enriquecimento da sala de aula presencial foi positivada e autorizada por meio de instrumento legislativo governamental, a saber, a Portaria 4.059, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2004, que autorizou instituições de ensino superior (IES) a introduzirem na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores presenciais reconhecidos, a oferta de até 20% da carga horária total em disciplinas que utilizem a modalidade a distância.

Esse percentual pode ser aplicado no nível de disciplinas parcialmente ou totalmente a distância, de acordo com as escolhas pedagógicas dos gestores e corpo docente do curso, contanto que o total de horas a distância não ultrapasse 20% da carga horária total para integralização do curso e que as atividades avaliativas ocorram presencialmente, conforme procedimento também adotado na modalidade totalmente em EaD.

Fica claro que a portaria autoriza a inclusão da bimodalidade tanto no nível da disciplina, quanto no nível do curso. Conforme relatado por Farias (2011), as instituições costumam entender que o MEC autoriza que toda e cada disciplina tenha até 20% de sua carga horária flexibilizada com atividades a distância, no entanto, a portaria vai além, ao autorizar que – desde que seja estipulado na grade curricular oficial do curso superior – os cursos possam oferecer disciplinas totalmente a distância, desde que elas não ultrapassem 20% da carga horária total dos cursos.

No que se refere aos trâmites para colocar essa oportunidade em prática, de acordo com a legislação, para haver a adoção da flexibilização da carga horária do curso até os 20% a distância é preciso uma mudança no Projeto Político Pedagógico do Curso de graduação (PPP). O 3º artigo da portaria 4.059/04 torna claros os

procedimentos a serem adotados: As instituições de ensino superior deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior – SESu, do Ministério da Educação – MEC, bem como inserir na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema Sapiens, o plano de ensino modificado de cada disciplina que utilize modalidade semipresencial.

Na leitura do documento em tela, pode-se vislumbrar uma tentativa de desburocratização e de não morosidade nos processos de adoção da portaria pelas instituições por parte do legislador, visto que o governo não precisa autorizar a adoção das disciplinas semipresenciais nos cursos presenciais já autorizados e/ou reconhecidos. A devida avaliação ocorrerá *a posteriori*, quando acontecerem os processos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento do curso de graduação pelo MEC.

Na contramão do exposto, o último Censo da Educação Superior (2013) que foi publicado pelo INEP em 2014 revelou que atualmente no país há 32.383 cursos de nível superior autorizados em funcionamento e que destes, apenas 1.275 são oferecidos totalmente na modalidade a distância (representando 3,94% do total dos cursos), tornando patente o caráter embrionário da inserção da Educação a Distância na educação superior brasileira. O dado mais alarmante é que dos 31.108 cursos presenciais apenas 7586 possuem disciplinas inteiramente a distância ou que mesclam atividades presenciais e a distância formalmente em seu currículo, isto é, 13,42% de todo o universo de cursos superiores, o que torna patente a tímida adesão ao ensino semipresencial e especificamente à portaria 4.059/04, diante de todos os benefícios que essa tendência pode oferecer.

No que se refere à área geral de conhecimento dos cursos presenciais que adotam atividades a distância, pode-se vislumbrar uma predominância clara da área de conhecimento designada pelo Ministério da Educação (MEC) como de Ciências sociais, Negócios e Direito com 39,02% do total do universo.

Por todo o mundo, diversos estudos estatísticos comprovam a qualidade e a validade da Educação a Distância. No Brasil, em específico, como já relatado anteriormente, o ENADE, o CPC e o CC demonstraram ao longo dos anos, ora que não há diferenças qualitativas significantes entre o nível de cursos de conhecimentos dos egressos dos cursos das modalidades totalmente presenciais ou

nas que lançam mão da Educação a Distância, ora aponta para superioridade da EaD.

Sendo assim, não se pode considerar o fator objetivo da qualidade como explicação para a falta de mobilização e adesão à EaD seja de forma total ou de forma parcial. Para Tori (2009), a chave da popularização e do entendimento desse fenômeno reside na compreensão de seu público final, os discentes presenciais da Educação Superior, conforme pode ser visto em seu argumento: “O conhecimento a respeito desse aluno determinará a evolução para o sucesso, a qualidade e a implantação dos cursos híbridos. Quanto maior esse conhecimento [...] mais força terá o *blended learning*.” (TORI, 2009, p.128). Essa linha de argumentação justifica a investigação - a ser desenvolvida nesta dissertação - das representações sociais da EaD pelos alunos presenciais, uma vez que 20% a distância também é EaD, utilizando-se de suas especificidades, métodos, instrumentos e técnicas (CARLINI; TARCIA, 2010).

Para se analisar um fenômeno é necessário além do levantamento do que foi escrito sobre o tema, a escolha de um quadro teórico adequado que a partir de suas categorias permita interpretar o fenômeno e, por conseguinte, também guie as escolhas metodológicas. As representações sociais foram adotadas por serem concebidas por Moscovici (1978/1981) enquanto conjunto de visões, crenças ou valores socialmente construídos a partir da comunicação, dos discursos e da apropriação particular ou grupal das informações ou conceitos, e que serve de referência para os atores tomarem decisões, posicionarem-se acerca de determinado objeto e justificarem suas práticas.

2.4 A Teoria das Representações Sociais (TRS), sua História e Conceitos e a EaD como Objeto

O construto teórico da *Representação Social* foi inaugurado pelo romeno radicado na França, Serge Moscovici, quando da elaboração de sua tese de doutoramento pela Universidade de Sorbonne, publicada em 1961 sob o título de *La psychanalyse, son image et son public*. A pesquisa buscava compreender como uma teoria científica como a psicanálise, que estava se difundindo na época, era apropriada pela população comum e transformada em saber prático - senso comum - nos mais diversos grupos sociais. (FARR, 1995).

Para tal, coletou amostras do nível de conhecimentos, das atitudes e das opiniões dos parisienses em relação à psicanálise e dos conteúdos veiculados pelos jornais em relação ao tema. A finalidade específica era investigar de que maneira um saber científico ou teórico produzido em um domínio de um grupo especializado, uma novidade social ou até mesmo uma inovação tecnológica seriam divulgados nos mais diversos canais de comunicação, como na mídia e nos discursos diários dos sujeitos para em seguida serem apropriados e transformados no domínio comum, tornando-se a própria realidade para esses indivíduos. Assim, a finalidade geral era conhecer como o homem constrói a realidade.

Cabe destacar que Moscovici e sua teoria causaram uma revolução na psicologia social na medida em que quebraram os paradigmas tanto da psicologia quanto da sociologia que eram praticadas. Até o período Segunda Guerra Mundial os fenômenos humanos eram divididos pela ciência nos níveis individual e coletivo, o primeiro deles compreendendo o campo de estudo da psicologia e o segundo os campos da cultura e da sociedade. (FARR, 1995).

Na psicologia social figuravam as correntes do behaviorismo e do comportamentalismo que tinham como foco a arquitetura da mente como formatadora do conhecimento e os processos cognitivos básicos. Até aqui, anos 1950, as representações eram entendidas como meras construções mentais de um objeto externo ao sujeito, ou seja, não seriam dotadas de um valor simbólico ou cultural. Essa visão, então dominante, acreditava que a influência do social no psicológico se restringia a uma mera questão de a sociedade ser o *locus* onde o processo psicológico se desenrolava (VALA; MONTEIRO, 2013).

A psicologia buscava se aproximar das ciências naturais para não perder sua pretensão exatidão e status científico. Nessa época, eram privilegiados os métodos psicométricos com escalas para diagnósticos e verificações descritivas. Do ponto de vista das representações dos indivíduos, gozavam de prestígio os conceitos de atitudes, imagens e opiniões, considerados por Moscovici como construtos estáticos e apenas descritivos que viriam a ser mais tarde integrados a sua Teoria das Representações Sociais (TRS) (FARR, 1995).

Na lógica inversa, a TRS assevera que o comportamento social não se forma num vazio simbólico. A construção de significados é possibilitada pela inserção do indivíduo na sociedade (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000). Tal

comportamento não seria moldado somente pelas experiências individuais, mas também pelos “processos de comunicação e influência [...] social e relacional” (CAMARGO, 2005 p. 19).

A lógica individualizante aqui explicada permite à ciência compreender a diversidade de opiniões, crenças e atitudes sobre os mais diversos objetos da sociedade, porém é nula ao tentar justificar as convergências e similaridades em discursos e práticas sociais.

Por outro lado, saindo do campo da psicologia social e voltando-se para a sociologia moderna, verifica-se que o “afastamento” dos fenômenos individuais e coletivos - combatido por Moscovici e sua TRS - era preconizado também nesta área do conhecimento, isto é, a tônica da cisão entre as disciplinas era incentivada de ambos os lados. Ainda no século XIX, ao trazer a ideia de representações coletivas para a sociologia, Durkheim (1898) defendia que qualquer tentativa de explicação de um fenômeno social que passasse diretamente por uma compreensão psicológica seria falsa.

Em sua teoria, as representações coletivas existentes na sociedade se imporiam aos indivíduos, justificando a regularidade existente na cultura e na organização social. Dito de outro modo, elas seriam as entidades constituidoras da bagagem cultural da sociedade, sendo as expressões dos indivíduos apenas a manifestação individualizada dessa cultura. Assim sendo, os indivíduos seriam “usuários e portadores” dessas representações que formariam uma realidade social independente deles e que os permitira sua integração na cultura. (SÁ, 1995). Os objetos dessa teoria seriam fenômenos coletivos como mitos, religião e correlatos que perpassam gerações cristalizados na sociedade (FARR, 1995).

Vê-se que enquanto fosse considerada a abordagem da psicologia, a mudança e as diferenças na sociedade seriam contempladas, já pela sociologia das representações coletivas, a regularidade e a manutenção dos paradigmas sociais seriam compreensíveis.

Moscovici em sua elaboração teórica procurou um viés mais sociológico da psicologia social, valendo-se da contribuição de ambos os campos, visto que na sociedade poderiam ser encontrados tanto dinamismo na cultura e em alguns padrões sociais, quanto estabilidade e o relativo consenso de outros objetos sociais.

Com isso em mente, ao mesmo tempo em que escreveu a partir da noção da representação coletiva da sociologia de Durkheim (1898), escreveu também contra essa noção, na medida em que ela se referia a formas de consciência que a sociedade impõe aos indivíduos, enquanto a sua Teoria das Representações Sociais considerava o caráter mutável das representações e a relação entre indivíduo e sociedade como dialética, pois ambas influenciar-se-iam mutuamente, levando em conta, assim, que o social apesar de ser consensual “abre-se permanentemente para os esforços de sujeitos sociais, que o desafiam e se necessário o transformam” (MOSCOVICI, 1978/1981, p. 19). A RS compreende não só a regularidade como as representações coletivas já buscavam fazer, mas também explicam a mudança social. Assim, a TRS se localiza num viés sociopsicológico de um campo do saber historicamente voltado para um individualismo exacerbado.

A TRS não indica que o conceito de representação coletiva esteja errado, apenas acredita que ele seja concebido para um número limitado de objetos sociais e esteja defasado para a sociedade atual que é pluralista e pós-moderna, na qual os saberes são fugidios e fluídos e sua legitimação é acentrada. Conforme segue:

[...] as representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que os tornasse tradições imutáveis (MOSCOVICI, 1984a, p.18 apud SÁ, 1995, p.22).

Não que as sociedades anteriores ou mesmo as primitivas fossem homogêneas e por isso, estáticas, a TRS não comete essa simplificação irrefletida, apenas considera que na contemporaneidade existem novas formas e meios de veiculação e de legitimação do saber. Nas sociedades teocráticas, por exemplo, a igreja era o centro do poder que legitimava o que era a verdade nos mais diversos saberes, posteriormente com o advento dos estados modernos, foi o estado, o ente responsável por cancelar e veicular os conhecimentos na sociedade. Hoje, existem diversos polos de fonte e validação das crenças e do conhecimento, como a ciência e o senso comum. Qualquer indivíduo comum é instado a se posicionar e expressar sua opinião que é considerada pelos seus pares sobre os mais diversos assuntos em relevância.

Com a popularização da imprensa e das diversas mídias, foi possibilitado uma maior circulação de ideias e o acesso de boa parte dos grupos sociais a elas,

formando uma sociedade com grande pluralidade de opiniões e de modos de vidas legítimos a elas associados (DUVEEN, 2009; FARR, 1995). Assim, as representações sociais se justificam num contexto onde a cultura não é uma estrutura plenamente estável de significação, mas construída e adaptada pelas inúmeras interações cotidianas, nas quais as ideias são ora contestadas e ora reafirmadas. Essas representações, diferentemente das coletivas, não são consideradas como categorias dadas, mas também como processo construtivo. As representações são produto e processo da vida social (JODELET, 2001; VALA; MONTEIRO, 2013).

A TRS permaneceu num período de latência durante os anos 1960 e início dos 1970, no Brasil começou a se popularizar nos anos 1980. Para Denise Jodelet (2001), um dos maiores expoentes no paradigma das RS, essa resistência inicial da comunidade científica se deu por ocasião do caráter de inovação e integração de variados conceitos e áreas promovidas por ele. No entanto, a autora assinala que a teoria se encontra num estado de franca expansão e vitalidade, vide o número pomposo de publicações científicas que a utilizam nas mais variadas áreas do conhecimento. Depois de explicados o contexto histórico e científico do surgimento da TRS, antes de lhe aplicar ao objeto de estudo desta pesquisa, a Educação a Distância, é importante destrinchar o conceito e o fenômeno da RS.

As representações sociais se aludem à reprodução mental, por meio da construção ou da transformação, de um objeto que pode ser um conceito, uma teoria, uma comunidade ou uma ideia por determinado grupo social. Para existir uma representação sempre tem de haver um objeto que tenha relevância social, destaque na mídia ou faça parte das práticas e discursos do grupo social e um grupo social que o represente.

Para tal teoria, a sociedade e os grupos sociais dos quais os indivíduos são membros exercem um papel determinante em sua cognição social, articulando em sua formação três níveis: o individual, o interativo e a cultura, sendo o mais importante deles o nível intermediário, constituído nas interações intragrupais, intergrupais e do grupo e do indivíduo com a mídia. (VALA; MONTEIRO, 2013).

Até então o conhecimento produzido no cotidiano - o senso comum - era tido como inválido ou inútil heurísticamente, porém a noção de representação social reabilita esse conceito ao considerá-lo não mais como vulgar, mas como adaptado a

outras necessidades. O conhecimento humano na TRS se localizaria em dois universos: o consensual, produzido no cotidiano, pelas interações sociais e valores normativos do grupo social e pela mídia, e o definido como reificado que seria relativo ao saber científico produzido pelos grupos especializados. Nesse último universo, a legitimação do saber é realizada por meio dos níveis de qualificação e especialização dos indivíduos e grupos que proferem tais conteúdos. Já no dia a dia, as pessoas se utilizam do senso comum para suas práticas, sendo legítimas para elas as crenças e ideias de seu grupo social. (VALA; MONTEIRO, 2013).

Para Moscovici (1978/1981, p. 181), as RS são um “conjunto de conceitos, proposições e explicações criados na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual.” Denise Jodelet (2001, p.22) converge nessa direção ao conceituá-las como “uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto”.

Portanto, as pessoas construiriam visões simbólicas de mundo grupo a grupo e em contextos diferentes, o que explica o fato de existirem representações diferentes por toda a sociedade, mas similares dentro dos mesmos grupos sociais. (VALA; MONTEIRO, 2013). Esse talvez seja um dos maiores méritos da TRS, o caráter de sua verossimilhança empírica já que se observa esse padrão de comportamento na realidade social.

Assim, os fenômenos de representação social estão em toda parte, em todas as esferas. Do nível micro ao macro: nos pensamentos individuais, nas comunicações – interpessoais ou de massa -, nas práticas sociais, nas instituições e na cultura como um todo (SÁ, 2002). Como esclarecido por Alves-Mazzotti (2008):

As novas questões e os eventos que surgem no horizonte social frequentemente exigem por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que já conhecemos, usando palavras que fazem parte de nosso repertório. Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Estas interações sociais vão criando “universos consensuais” no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas “teorias” ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21).

Uma vez esclarecido o conceito das RS, é importante também elucidar como se formariam essas representações e quais seriam suas funções sociais. À medida que tais questões forem trazidas, ficará mais evidente a pertinência da teoria abordada para o objetivo da pesquisa.

Quando surge no horizonte social uma novidade, uma nova prática, uma nova teoria científica, uma nova comunidade ou uma inovação tecnológica importante, enfim, um objeto social não familiar, os indivíduos e os grupos são solicitados a se posicionar em relação a eles. As representações sociais vão se construindo a partir daí e se distinguindo de acordo com as características do grupo do indivíduo e sua cultura. Os universos de opinião formados a partir desse incentivo de uma novidade corrente no meio social e na mídia, sendo compostos por três dimensões em relação ao objeto de representação: a atitude, equivalendo ao posicionamento ou juízo de valor favorável ou desfavorável; o conjunto de informações, que seria ao nível e organização de conhecimentos que o grupo possui acerca do objeto, pois a qualidade da informação a que o sujeito teve acesso interfere no conteúdo representacional e; o campo de representação em si.

Vê-se que a representação não é um mero reflexo do objeto em si com suas características constituintes, mas o produto/processo da cognição do indivíduo e das relações de práticas/discursos que seu grupo mantém com o objeto. Mas, como se dá esse processamento dos saberes do ponto de vista da cognição do sujeito?

As representações sociais são formadas a partir de dois tipos de operações mentais interdependentes: a objetivação e a ancoragem. A objetivação é um processo de tornar concreto o que é abstrato, formar uma imagem acerca do objeto. Na prática, quando o sujeito mentaliza o objeto com todas as suas informações e características dificulta o processo de formação de uma imagem acerca dele. A finalidade dessa operação mental é despir o objeto do excesso de contexto e significações para formar uma imagem simplificada e clara dele. É formado um núcleo figurativo do objeto. Como explicado por Vala (2002, p.466): “certos elementos [do objeto] são esquecidos, outros são desenvolvidos, majorados e tornados nucleares na nova mensagem.”

O indivíduo escolhe as características do objeto a serem levadas em consideração de acordo com os critérios culturais de seu grupo social, de sobremaneira os normativos. De acordo com Vala e Monteiro (2013, p. 586), a

objetivação é realizada por meio de três fases: “a construção seletiva”, que seria destruir o objeto para construí-lo, esquecendo certos elementos do objeto e enfatizando outros que vão ao encontro dos valores do grupo; “a esquematização”, que é a dimensão icônica da objetivação, o indivíduo associa uma imagem ou outro material ao objeto representado e estrutura um esquema de compreensão e, por fim; “a naturalização”, que é a consideração desse objeto desconstruído e reconstruído como o próprio objeto real, ou seja, a realidade natural para o sujeito.

Um exemplo bem claro para visualização deste processo seria a forma como os católicos realizariam a objetivação do aborto: há uma construção seletiva da ideia de aborto valorizando os elementos da ética cristã, em detrimento dos sociais entre outros, uma imagem negativa é formada e esquematizada e por fim, essa ideia é naturalizada, elevada ao status de realidade pelo grupo social: a representação social é formada, por isso é ela que determina e orienta as práticas, condutas e posicionamentos do sujeito e não o objeto em si.

Já a ancoragem permite a localização cognitiva do objeto considerado, aproximando-o de qualquer coisa que o indivíduo já conhece e de outras representações sociais sustentadas pelo sujeito e seu grupo. De maneira clara, o indivíduo realiza uma classificação, através de uma associação interna (que pode ser uma crença, uma emoção, um sentimento), incorpora a imagem do objeto, resultado do processo de objetivação, a imagens de outros objetos que o sujeito considera próximos no seu universo simbólico: a ideia do objeto se “ancora” nas demais. Aproveitando-se do objeto social do aborto e do grupo citado anteriormente, um exemplo de ancoragem seria a tendência de localizar essa representação social próximo às representações sociais da promiscuidade sexual.

Esses processos cognitivos de formação das representações podem ser simplificados como uma familiarização do sujeito e de seu grupo com um objeto que, ou representa uma novidade social, ou é preexistente, mas, passa a representar um desafio. Após esse caminho de objetivação e ancoragem, o sujeito só pode acessar o objeto por meio da representação emergida. Conclui-se que as representações sociais dependem tanto de fatores circunstanciais (por ex. a natureza, os limites e finalidade da situação) como de fatores mais gerais que vão além da situação (por ex. a história e experiência do indivíduo e do grupo, valores sociais, contexto

cultural, representações sociais prévias de outros objetos ancorados.) (ABRIC, 1998).

Após o entendimento do processo cognitivo de formação das representações sociais, é interessante compreender quais as funções que elas teriam para os grupos sociais. Para que o indivíduo e os grupos usam as representações que fazem de um determinado objeto social?

Abric (1998) sistematizou e classificou as funções desempenhadas pelas RS. Para a teoria, os indivíduos e grupos não consideram a realidade objetiva (independente dos sujeitos e da sociedade), uma vez que essa realidade nem existe naturalmente. Toda a realidade no meio social é representada, “reconstruída na cognição do sujeito” e “integrada a seu sistema de valores [...] e contexto social” de acordo com a influência da comunicação social e de seu grupo (ABRIC, 1998, p.27). Portanto, a TRS é permeada por uma visão funcional da realidade, já que os objetos são representados pelos indivíduos para que eles possam tornar familiar o desconhecido e saber como agir e se posicionar diante dele. As RS servem como filtro que os grupos usam para viver e realizar suas práticas sociais.

O autor distingue quatro funções fundamentais das representações que seriam intrinsecamente relacionadas, quais sejam: função de saber, função identitária, função de orientação e função justificadora. A função de saber se relaciona com o caráter de compreensão e esclarecimento da realidade ocasionado pelas representações. Por meio da construção e do compartilhamento dessas representações, o indivíduo pode conhecer e encaixar o objeto no seu quadro de referências (ancoragem) e formar um saber prático em relação a ele, de acordo com os valores em voga em seu grupo social. Através da RS e sua função de saber, o indivíduo pode se comunicar com outros e exprimir suas opiniões.

Em segundo lugar, uma vez que o indivíduo “saiba” a respeito do objeto, ele pode identificar o lugar de seu grupo em relação ao objeto e proteger as características de seu grupo, o que configura a função identitária da representação. Quando o sujeito situa seu grupo em relação a um determinado assunto, ele promove uma “comparação social” (ABRIC, 1998, p.29). A tendência é que os grupos formem uma imagem supervalorizada de suas características ou seus feitos em comparação com os outros grupos sociais. Essa funcionalidade da RS também permitiria que a sociedade e seus grupos realizem uma forma de controle sobre

seus membros, em virtude dessas pessoas acreditarem que as visões de mundo de seu grupo são as mais corretas e adequadas.

Convergindo com esse ponto da análise, Bauer (2002) faz uma perspicaz analogia ao corpo humano, ao considerar que as representações sociais podem exercer a ação de um “sistema imunológico”, elas seriam uma produção cultural de um grupo social que tem como uma de suas finalidades resistirem a novidades ameaçadoras: conceitos, ideias, conhecimentos e atividades que põem em jogo a identidade do grupo.

Continuando a elucidação das funções fundamentais das representações e considerando as consequências das funções anteriores, as RS apresentam uma função de orientação para os comportamentos, para os discursos, as atitudes e as práticas do indivíduo no que concerne ao objeto social representado e seu universo. A representação produz “um sistema de antecipações e expectativas” (ABRIC, 1998, p.30). Dessa forma, toda vez e a cada vez que se deparar com uma situação relacionada com o objeto, assunto, tema representado, o indivíduo se valerá da representação dele para agir. O grupo e suas representações prescrevem as ações e posicionamentos de seus membros e por meio de seus discursos reiteram essas ideias num longo ciclo, determinando o que é “lícito, tolerável ou inaceitável” (ABRIC, 1998, p.29).

Por fim e por conseguinte, as RS proporcionam a justificativa para a os comportamentos supracitados e as decisões dos sujeitos. Elas “intervêm na avaliação da ação” (p.29), permitindo aos sujeitos explicarem para a sociedade suas condutas. Sintetizando, pode-se entender que as RS circulam nos meios de comunicação, no diálogo entre os indivíduos e se cristalizam e reafirmam em suas condutas. Por esse motivo que os estudiosos consideram que as práticas determinam as representações e por outro lado, as representações determinam as práticas. A representação é variável independente e dependente e em sua análise, o pesquisador deve escolher o ponto de vista que abordará. A RS é produto e processo da vida social. (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000; JODELET, 2001).

Haja vista as funções aqui elencadas, vê-se que as RS mantidas por um grupo podem promover a sua “diferenciação social” (p.29), visando manter sua posição de relevância, seu status quo, a discriminação e a distância social entre os grupos.

Compreendidas as dimensões gerais do conceito, da teoria e do fenômeno da RS, é importante fazer uma ressalva analítica. Há uma distinção entre as modalidades possíveis de estudo, de acordo com seu objeto, no paradigma complexo das Representações Sociais: trata-se de uma questão de nível de análise levantada por Guareschi (1996).

Num alto nível de abstração – metateórico - estuda-se basicamente a epistemologia das representações sociais, num nível médio – teórico, discute-se a validade da teoria, seus aspectos e conceitos e inter-relações, já num terceiro nível – mais concreto, fenomenológico, busca-se compreender as representações num caso concreto, isto é, qual a representação que determinado grupo social tem de determinado objeto, noção, teoria ou mesmo de outro grupo. Apesar de todos esses tipos de análise serem relacionados, já que é impossível utilizar a teoria sem elucidá-la, este trabalho toma como missão o nível concreto das RS, na medida em que tem como objetivo analisar as representações que um grupo de alunos presenciais tem da Educação a Distância, no contexto do caráter de inovação e potencialidades que a EaD e sua possibilidade de combinação com a educação presencial trazem para esses sujeitos.

Nesse diapasão, pode-se hipotetizar que um grupo social de discentes diante da novidade e possibilidades de um novo paradigma de ensino-aprendizagem possa apresentar representações sociais acerca desse objeto que funcionem como um mecanismo de defesa, ao destacar a inferioridade desse novo modelo em relação ao praticado pelo grupo, somente a partir da compreensão dessa realidade socialmente (re)construída que se pode vislumbrar e compreender o posicionamento desse grupo e seus discursos acerca desse objeto. Crê-se que a análise feita até aqui permitiu o esclarecimento da adequabilidade e pertinência do estudo e do uso do quadro teórico das representações sociais diante das inovações tecnológicas trazidas pela EaD contemporânea e seu caráter de relevância social, sinalizado também pelo fato de ser recorrente tema dos meios de comunicação social.

No entanto, após uma pesquisa da bibliografia acadêmica que utilizasse o quadro teórico das Representações Sociais, conclui-se que ele é razoavelmente utilizado no campo de estudo da EaD, porém não tanto como o é em outros campos da Educação (ALVES-MAZZOTTI; 2000;2008; GILLY, 2001). Dos trabalhos encontrados, verificou-se que a maioria utiliza a Educação a Distância enquanto

contexto socioeducacional, porém não a toma enquanto objeto das representações sociais. Os objetos de representação considerado por esses estudos e relacionados indiretamente com a EaD foram variados: a identidade dos tutores, o papel dos tutores, a avaliação, a prática do estágio, o portfólio na EaD, os surdos na EaD, o professor, a educação corporativa entre outros (ARAÚJO, 2011; BARATELLA, 2012; COSTA, 2011; CUNHA, 2010; PINHEIRO, 2008; PINTO, 2013; RIOS, 2013; SANTOS, F., 2015; SILVA, 2010; SOUZA, C., 2009; SOUZA, D., 2012; TERUEL, 2014)

Os poucos que promovem a EaD enquanto objeto de estudo das representações sociais, utilizam os professores, tutores e alunos de cursos de EaD, enquanto grupos sociais estudados, o que igualmente contribui para a consideração da inovação do estudo aqui desenvolvido (CORDEIRO, 2011; SANTOS, 2011; SOUSA, L. L., 2010; SOUSA, L. G., 2011; SOUZA, 2014).

Quando da realização de levantamento de literatura para a pesquisa nas bases de dados *Scopus*, *Scielo*, Portal de Periódicos da CAPES e Banco de Teses e Dissertações da Capes, apenas um trabalho foi encontrado que aborda de alguma forma a representação social da EaD pelo grupo social de alunos da Educação Presencial é o do Vianney (2006), no entanto, diferentemente do objetivo desta pesquisa, o faz de maneira comparativa, contrapondo as análises dessas visões em alunos presenciais e a distância. Esse autor, em sua tese de doutorado, fez uma análise das diferenciações entre os conteúdos das Representações Sociais de alunos presenciais e da EaD quanto a essa modalidade de ensino, através da abordagem estrutural e concluiu que na amostra estudada os alunos presenciais concebiam a EaD enquanto modalidade fácil e nova, utilizada através da internet com a comodidade de horários flexíveis porém que oferece dificuldades e tem qualidade duvidosa.

Em concordância com a argumentação, o autor também afirma a precariedade de pesquisas no tema e preconiza o desenvolvimento de novos estudos das RS acerca da EaD em alunos presenciais, em outros cenários e amostras, tomando como contexto a possibilidade da combinação da EaD com a educação presencial. Assim sendo, passados quase dez anos deste trabalho, esta pesquisa toma este desafio.

2.5 A Abordagem Estrutural da TRS: O Núcleo Central e a Região Periférica

Decorridos mais de cinquenta anos do surgimento da TRS, diversos esforços teóricos e metodológicos foram desenvolvidos visando sofisticar o conceito, ampliar o poder explicativo da teoria, como também as perspectivas de pesquisa e de coleta das RS em nível fenomênico. Sendo assim, é imprescindível que se estabeleça dentro do campo de possibilidades da teoria, onde o trabalho se situará e o que motivou essas escolhas teóricas.

Atualmente, os estudiosos das representações sociais consideram a formulação teórica inicial de Moscovici como uma grande teoria que serve de guia para as demais elaborações teóricas complementares subsequentes. De acordo com Camargo (2000) e Jodelet (2001), mais que uma teoria, o construto das RS é um paradigma complexo que integra outros construtos da sociologia e da psicologia. Na mesma linha, Vala e Monteiro (2013) acreditam que a formulação primeira da TRS seria uma teoria sensibilizante, isto é, que abre os olhos dos pesquisadores do campo para um novo paradigma e não uma simples teoria que oferece um procedimento para abordar um fenômeno empírico.

Nesse sentido, o campo tem sofrido uma construção e um refinamento gradativos que geraram diferentes abordagens, influenciadas por distintas escolas de pensamento. Historicamente são destacadas três abordagens conceituais e metodológicas principais que são complementares entre si, a saber: a vertente mais desenvolvida por Denise Jodelet em Paris, mais fiel à teoria original ou grande teoria focada nos meios de formação das RS e sua análise enquanto processo; a vertente mais sociológica desenvolvida por William Doise em Genebra, focada nos grupos sociais suas interações por meio das representações e; finalmente, a vertente cognitiva-estrutural desenvolvida principalmente por Jean-Claude Abric e seus colegas, conhecidos por grupo *Midi*. Esta última foi a única a desenvolver uma técnica de pesquisa com metodologia própria e instrumentos próprios de tratamentos de dados e será a adotada neste estudo (SÁ, 1998).

Tal grupo de pesquisadores que ficou conhecido por *Midi* pelo fato de serem oriundos do sul da França, próximo ao Mediterrâneo, foi o responsável por defender a importância da análise da organização e da estrutura da representação para que se possa compreendê-la profundamente. Dito de outro modo, o esforço de pesquisa

desta corrente é compreender a influência do grupo social no processo de pensamento compartilhado, através da investigação das estruturas e das relações das representações. O mote dessa vertente é tomar as representações enquanto fenômenos concretos mais acessíveis à pesquisa (WACHELKE, 2012). Tal abordagem goza do mérito de cruzar a fronteira da análise longitudinal de formação das representações, ao fornecer os mecanismos necessários para investigar a representação enquanto produto, isto é, tentar acessar o conteúdo e as relações do fenômeno representativo de um dado grupo.

A iniciativa do grupo foi motivada pela experimentação e observação empírica de que as representações dos objetos apresentavam características que ora se mostravam estáticas, ora extremamente mutáveis e dinâmicas. Além disso, algumas expressões da representação se mostravam mais compartilhadas pelos membros do grupo e outras menos. A confusão conceitual trazida por essa observação ao longo dos anos parecia enfraquecer o poder da teoria que não tinha nenhuma explicação plausível para o fato de alguns elementos da representação se manterem a longo prazo e outros sumirem da representação quando investigada novamente após curto período de tempo.

Dentro desse quadro de referência, a Hipótese do Núcleo Central, desenvolvida por Abric já em 1976, mas só consolidada e amplamente adotada nos anos 1990, é a teoria mais estabelecida e adotada por apresentar uma solução plausível para o problema, ao determinar que a representação é formada por unidades de significação básicas que se relacionam entre si e apresentam uma organização baseada numa estrutura nuclear e periférica.

Os conteúdos das RS seriam organizados em torno de um núcleo central que tem uma função geradora (é o elemento que origina ou transforma os outros elementos da representação) e uma função organizadora (determina a ligação entre os elementos da representação), assim tem uma função estabilizadora e unificadora; e os elementos periféricos que são os elementos mais acessíveis, vivos e individualizados, além de mais suscetíveis de serem transformados (ABRIC, 1998).

Entendidas as funcionalidades dos elementos da representação, de acordo com sua localização, é importante esclarecer o que determina que um elemento seja nuclear ou não. As unidades de significado da representação que sejam mais unânimes, isto é, compartilhadas pelo maior número de sujeitos do grupo e que

sejam consideradas mais importantes por eles (sem as quais o objeto perde seu sentido para o sujeito) são as nucleares.

No conteúdo representacional podem ser encontrados elementos mais ideologicamente determinados e avaliativos do objeto: os elementos “normativos” e os elementos mais descritivos do objeto, os “funcionais” (SÁ, 2002). Para Abric (2005), os elementos “normativos” seriam diretamente advindos do sistema de valores, com um caráter mais socioafetivo se constituindo, assim, na dimensão propriamente social do núcleo central e, portanto, da representação, uma vez que estão ligados à história e à ideologia do grupo; por outro lado os elementos “funcionais” estariam ligados às características descritivas e à função do objeto nas práticas sociais e determinam as condutas relativas ao objeto representado. A existência mútua dessas duas naturezas de elementos possibilitaria ao núcleo central, conforme o mesmo autor, realizar seu duplo papel: avaliativo e pragmático, ou seja, justificar os julgamentos de valor/posicionamentos e atribuir às práticas específicas.

A partir da consideração de que a representação é um construto estruturado, essa abordagem trouxe outra contribuição teórica importante que foi o fato de explicar o processo pelo qual a mudança nas práticas pode levar a mudança gradual da representação. Até então, desde sempre era aceito que as RS eram dinâmicas e acompanhavam as mudanças sociais, entretanto não se tinha ideia de como essa dinâmica seria operada.

As transformações das representações de um grupo sobre um objeto ocorrem através de uma variação ou restrição ambiental, seja ela natural ou induzida. Mais claramente, quando surge, por exemplo, uma mudança tecnológica, um contato efetivo com novas ideias ou grupos que pensam diferente ou quando surgem políticas públicas ou inovações legislativas sobre o tema, o sujeito e seu grupo se veem obrigados a adaptar sua realidade simbólica – a representação – com a realidade circunstancial (VALA; MONTEIRO, 2013).

Porém, a mudança na representação só ocorrerá se preenchidos dois critérios: o grupo entender que a nova prática surgida é irreversível e que ela é incompatível com a representação por ele sustentada. Assim, satisfeitos os critérios primeiramente a mudança ambiental levará a uma nova prática e a novos discursos,

em seguida se modificarão os elementos periféricos da representação e, por último, o núcleo central (FLAMENT, 2001).

Na temática a ser desenvolvida nesta pesquisa, é importante o aporte dessa abordagem por permitir uma demonstração da provável estrutura da representação dos alunos presenciais sobre a EaD por um método estabelecido e legitimado no campo. Somente a partir desse conhecimento serão avaliadas possibilidades de mudanças nessas representações e de uma atitude positiva deles para com a EaD em seus cursos e no geral.

Para além da estrutura de uma representação, numa pesquisa científica da TRS, é crucial a busca por um aprofundamento do conteúdo manifesto pelos sujeitos, como também pelo conteúdo não diretamente manifesto por tais sujeitos. Nesta parte, surge a questão da Zona muda ou “mascarada” das representações.

2.6 A Zona Muda das Representações Sociais

Laville e Dionne (1999, p.185) assinalam que “alguns temas abordados podem, algumas vezes, deixar as pessoas incomodadas e compeli-las a esconder o fundo de seu pensamento, às vezes para proteger a sua autoimagem.” Nesse sentido, figuram os seguintes questionamentos para a pesquisa em Representações Sociais: (i) Será que o conhecimento obtido através de instrumentos de pesquisa da estrutura de organização dos elementos e do conteúdo da representação social que um grupo tem de um objeto social é o bastante para se compreender toda a natureza do fenômeno representacional? (ii) Os sujeitos no ato da realização da pesquisa respondem realmente o que pensam?

Na busca por essas respostas, estudiosos verificaram que muitas pesquisas realizadas não condiziam com os desdobramentos sociais observados na realidade – enquanto os dados mostravam que tal grupo social se comportaria de determinada maneira diante de um objeto ou prática social, o comportamento apresentado era o inverso. Dessa constatação surgiu a hipótese da Zona Muda (*zone muette*) trazida inauguralmente por Flament em 1996, mas sistematizada por Abric (2003), entendida como segue: “para certos objetos, em certos contextos, existe uma zona muda de representação social. Esta zona muda é composta de elementos da representação que não são expressáveis pelos sujeitos através dos métodos clássicos de coleta de dados” (ABRIC, 2003, p.61, tradução nossa).

É importante frisar que ao tratar de um objeto de estudo social com toda sua complexidade ontológica inerente e conseqüentemente depender de fatores humanos como fontes de apreensão - de uma fração que seja - de uma realidade social, se está vulnerável a dificuldades de ordem prática na coleta dos dados. Algumas noções, ideias, práticas sociais ou até mesmo outros grupos sociais apresentam uma carga de sensibilidade ou são consideradas temas tabu em determinados contextos sociais e os sujeitos da pesquisa, enquanto indivíduos inseridos em uma conjetura psicossociológica própria reagem a essas questões, o que influencia suas respostas. Assim, alguns respondentes podem camuflar suas respostas criando uma zona de representação social manifesta – facilmente apreensível e identificável através de instrumentos padrão de pesquisa – e uma zona latente, oculta ou escondida.

Nesse sentido, em algumas situações, determinados conteúdos são mais ou menos ativados numa representação, assim, Abric (2003) afirma que embora os conteúdos do núcleo sejam estáveis, “são susceptíveis de serem ativados diferentemente, segundo o contexto social” (ABRIC, 2003 p. 43, tradução nossa). Dessa forma, dentro do conteúdo estável que compõe o núcleo central, alguns elementos, em um determinado contexto, vão ser mais mobilizados que outros na definição do significado do objeto ou das práticas que lhe são relacionadas.

Como visto anteriormente e destacado por Abric (1998) uma das funções das representações sociais de um grupo é justificar suas práticas para manter ou reforçar sua posição social, seu *status quo*. Por isso, representações sociais discriminatórias tendem a ser formadas, ainda que não sejam manifestadas livremente pelos sujeitos. É importante destacar que a zona muda não se refere a elementos de representação que estejam fora da consciência do sujeito ou numa condição que ele não possa acessar mentalmente. Pelo contrário, o sujeito sabe qual sua visão, mas por algum motivo prefere não verbalizá-la.

Assim, as representações sociais não se mostram tão evidentemente. Tanto no âmbito do convívio social quanto nos questionamentos de pesquisa, as pessoas tendem a velar suas reais visões e imagens acerca de um dado objeto. Visões que contrariam as normas vigentes, a ética ou o que é socialmente considerado como “politicamente correto” costumam se localizar em espaços de representações que apesar de serem compartilhados e comuns a um determinado grupo social,

costumam ficar ocultos ou disfarçados nos discursos diários e principalmente nos questionários de investigação. Preconceitos, estereótipos e ideias “contra normativas” se incluem nesse espaço representacional conceituado como Zona Muda. Por isso, a sua existência é mais razoável em temas de exclusão social (ABRIC, 2003; MENIN, 2006).

A motivação que levaria os sujeitos a agirem de maneira a não revelar o que realmente pensam do objeto investigado seria o receio de serem julgados pela sociedade em geral, por membros de seu próprio grupo social ou pelo agente que está aplicando o instrumento de pesquisa, uma vez que os elementos de sua representação sejam contra normativos ou mal vistos socialmente. Menin (2006) reitera que temas como fumo, religião, virgindade, casamento e raça, por exemplo, são temas sensíveis e falar a verdade poderia colocar o sujeito numa situação delicada com seu grupo de referência ou mesmo sua igreja, seus pais, entre outros.

Conforme visto na seção anterior, os elementos de uma representação podem ser normativos ou funcionais descritivos. Assim, se é perguntada a opinião de um sujeito a respeito de um tema polêmico e ela seja contra normativa ou preconceituosa, esse sujeito tende a esconder essa opinião e se deter em questões práticas e descritivas do tema e não em como ele julga o tema. Por exemplo, se se pergunta a um sujeito num ambiente social suas visões acerca dos portadores do vírus HIV, ele tende a expressar a descrição da doença, o tratamento e a expectativa de vida. Porém, na mente dele intuitivamente vêm às questões medo do portador, culpa do portador, homossexualidade e preconceito que talvez ele não expresse por receio do julgamento (OLIVEIRA; COSTA, 2007).

Por isso, os elementos que se localizariam na “zona muda” seriam, sobretudo, os “normativos” negativos ou “contra normativos”, pois são mais ligados a avaliações e valores que aparecem como ilegítimos para o grupo de pertença do indivíduo, enquanto que os funcionais se demonstram facilmente na zona visível da representação (ABRIC, 2003; MENIN, 2006).

Enfim, os pesquisadores das Representações Sociais se interessaram pela hipótese da zona muda ao verificar empiricamente através da abordagem estrutural que alguns elementos delicados dessas representações se mostravam em algumas situações mascarados ou ocultos. Tais elementos eram mais comuns em representações que um grupo fazia de outro grupo, normalmente discriminado.

Visando combater essa dificuldade de pesquisa, Abric (2003) oferece duas alternativas metodológicas de investigação para se superar essa ocultação das reais representações e se alcançar a zona muda das representações: a técnica de substituição, a qual tenta diminuir a pressão normativa sobre o sujeito ao dirimir o nível de implicação pessoal dele àquela representação. Ou seja, o sujeito exprime a zona muda lhe atribuindo a outros membros relacionados a seu grupo de referência, e a técnica de descontextualização normativa, que tenta modificar o receptor das respostas ou a visão que o sujeito tem do receptor de suas respostas. Tais técnicas são esclarecidas a seguir.

A última delas consiste na crença de que existe uma pressão normativa atuando sobre o sujeito quando ele se posiciona na presença de ou como resposta a um indivíduo que lhe é próximo, que partilha o mesmo sistema de valores de referência ou a quem ele considera importante (MENIN, 2006). Por isso, essa alternativa preconiza que o sujeito que aplique ou instrua o respondente seja externo a seu grupo social e de preferência alguém com quem ele não possua uma relação de hierarquia ou deferência ou quem ele não tenha medo de ofender.

Já a técnica de substituição foca em quem responde e não em quem pergunta. Fundamenta-se no pressuposto de que se o sujeito pudesse atribuir a sua visão a um terceiro, sentir-se-ia seguro e livre para expressá-la. Na prática, num primeiro momento o respondente dá sua opinião e posteriormente faz as vezes de outra pessoa de seu grupo social, isto é, responde como se fosse outra pessoa a mesma pergunta. Um limite importante é o de que se lançando mão dessas técnicas se corre o risco de o sujeito responder de acordo com a representação que ele faz de seu próprio grupo social e não do objeto.

Uma vez entendidos o conceito de zona muda, suas motivações e as técnicas para deixar que elas transpareçam, poder-se-ia questionar por que o estudo parte do princípio que há uma zona muda das representações sociais da Educação a Distância por parte dos alunos presenciais.

Primeiramente pelo fator do desconhecimento, já que é uma modalidade de educação diferente da praticada pelo grupo e relativamente recente em suas versões mais modernas. Em segundo lugar, pelo critério de proteção de suas práticas habituais, aqui se refere à função de “imunização” das representações sociais, quando um grupo quer se preservar de uma novidade ou tendência social,

por exemplo, por receio do novo (BAUER,2002). Um terceiro motivo seria o fato de uma das funções das representações sociais ser a identitária, por isso, há uma tendência que os alunos presenciais representem que uma modalidade de educação diferente da sua seja inferior, mantendo-se assim numa posição superior nos processos de comparação social (ABRIC, 1998).

Por tudo isso posto, por considerar a natureza de novidade social da Educação a Distância, a carga de preconceito e visão negativa que traz consigo; mas também com a intenção de sofisticação deste estudo e a obtenção de dados confiáveis, serão investigadas não só as representações sociais expressas natural e manifestamente pelos sujeitos como também a zona muda dessas representações sociais, ao utilizar a técnica de substituição no instrumento de pesquisa.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo foi escrito com a motivação de tornar claros procedimentos comumente adotados na TRS que, no entanto, podem se mostrar como uma novidade para os leitores incipientes no campo, por isso, nele são apresentados os percursos metodológicos adotados, abordando o delineamento da pesquisa, o contexto empírico em que se dará o estudo, o roteiro de análise dos dados, a fim de que se alcancem o objetivo geral e os específicos. Ao final, demonstram-se as limitações do trabalho.

3.1 A Classificação do Desenho Metodológico da Pesquisa

A escolha de um método adequado para se atingir os objetivos da pesquisa é um dos critérios mais importantes para avaliar a qualidade, a validade e a utilidade de um trabalho científico. Uma vez que já foi definido o que será pesquisado e por que será pesquisado, faz-se necessário delimitar como será pesquisado. Dentro da metodologia da pesquisa, podem-se adotar diversos caminhos de acordo com sua natureza, abordagem e objetivos. Por sua vez, essas características guiam o pesquisador quanto às técnicas e procedimentos da análise a serem utilizados.

Considerando-se a própria natureza do objeto desta pesquisa, qual seja, a percepção de indivíduos e seu grupo social acerca de determinada realidade que os cerca, esta pesquisa tem uma natureza qualitativa, coadunando com a visão de Minayo (2000, p.22) que defende ser adequado o caráter qualitativo da pesquisa, quando ela busca elucidar percepções tendo como objeto de pesquisa a opinião de pessoas ou “gente, em determinada condição social, parte de determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados.”

O estudo levantou dados para mensuração das ideias dos sujeitos investigados e buscou a construção de significações para problemática estudada, buscou-se compreender a complexidade do problema e do tema da pesquisa, explorar a interação entre os eixos lógicos do objeto de estudo, além de compreender e classificar as visões e significações de um grupo específico sobre um tema, de forma a culminar na compreensão de peculiaridades do comportamento dos sujeitos da investigação.

Apesar de se utilizar assessoriamente, em algum momento, estatística descritiva, esse procedimento apenas é secundário para auxiliar a interpretação do

fenômeno, não comprometendo o caráter qualitativo geral. Assim, a pesquisa e o referencial teórico-metodológico adotado têm uma natureza extremamente interpretativa, e, portanto, qualitativa.

Quanto ao método de abordagem do problema, a pesquisa é indutiva, já que analisa uma realidade concreta, um caso particular e que somente por meio de estudos posteriores se podem fazer generalizações para o corpo teórico do campo de estudo. Conforme definido por Gil (2008, p.11): “por meio da indução chega-se a conclusões que são apenas prováveis.”

Essa abordagem mostra-se adequada pelo fato de o objetivo da pesquisa ser alargar o escopo de conhecimentos sobre a temática, considerando que não existe um corpo de estudos consolidado que sirva de base para uma pesquisa dedutiva, mas também demonstra uma limitação do estudo, no sentido de não produzir generalizações confiáveis, como todo estudo indutivo.

No que se refere aos objetivos, a pesquisa tem uma finalidade também exploratória, já que em virtude do caráter de novidade da temática, buscou –se criar maior familiaridade com o objeto, porém se constitui em um enfoque primordialmente descritivo, já que intentou principalmente identificar e descrever características de um fenômeno e de uma população, nomeadamente, as representações de uma população de alunos presenciais acerca do objeto social da EaD (GIL, 1999).

Por fim, cabe destacar a natureza de pesquisa aplicada desse estudo, uma vez que ele e seus resultados contribuirão para a formulação de um produto, constituído de um modelo de curso de formação para os alunos presenciais da instituição pesquisada. Tal esforço permitirá a criação de uma sugestão de oportunidade de desmistificação de visões e ideias pejorativas acerca da EaD as quais não tenham fundamento na realidade.

As fases anteriores do estudo permitirão o planejamento de uma adaptação dos alunos presenciais com a modalidade, suas ferramentas e potencialidades. O intuito dessa proposta é tornar possível um caminho de intermediação entre os alunos, suas representações, o modelo pós-fordista, interativo e efetivo de EaD e sua adoção em seus cursos.

3.1.1 O Instrumento e os Procedimentos de Análise

Decididas as características gerais da natureza e abordagem da pesquisa, é importante determinar que técnicas de pesquisa foram utilizadas para se acessar as representações dos pesquisados. Conforme sintetizado por Camargo (2005), diante da complexidade dos fenômenos representacionais é preciso que o pesquisador combine mais de um método ou técnica para capturar efetivamente o fenômeno e responder a sua pergunta de pesquisa.

Primeiramente, considerando que as representações estão nos discursos e práticas do sujeito, elas podem ser observadas por meio da linguagem dos atores sociais. Entretanto, alguns cuidados devem ser tomados. No contexto do estudo do conteúdo e da estrutura das representações, Sá (1996) destaca que sempre que coletados os dados dos conteúdos dos discursos dos sujeitos, o pesquisador deve adotar um olhar cético e proceder a outras etapas ou técnicas de coletas dos dados que confirmem ou recusem as características imediatas dos dados levantados na primeira fase do estudo.

Com essa mesma preocupação em mente, Sá (2002, p.26) postulou que num estudo desse tipo, devem ser realizadas duas etapas: uma primeira de levantamento dos dados que “apenas revelam uma hipótese dos elementos” e de sua estrutura e uma segunda de identificação e teste, visando a uma maior aproximação da real RS sustentada pelo grupo social estudado. Na mesma obra, Sá (2002) citando Abric (1994, p. 71) define a discussão, conforme segue:

Se os métodos “clássicos” de coleta das representações (entrevistas, questionários) podem permitir o acesso à estrutura interna das representações, é em geral a partir de análises muito aprofundadas das produções discursivas (cf. Jodelet, 1989), ou graças a uma transformação - frequentemente difícil - do material qualitativo em unidades de significação quantificáveis (cf. Yapo Yapi, 1992), ou enfim graças à utilização de questionários especificamente construídos para permitir análises estruturais, em particular a análise de similitude (cf. Abric, 1984; Guimelli, 1989). Os questionários tradicionais não permitiriam na melhor das hipóteses senão o levantamento dos eixos ou fatores gerais que organizam a representação (p. 107).

Enfim, os autores de métodos do arcabouço teórico aqui adotado recomendam uma abordagem plurimetodológica (CAMARGO, 2005; OLIVEIRA ET AL., 2005; SÁ, 1996, 2002) ,que conte com criatividade do pesquisador. Devido ao fato da não existência anterior de dados acerca do fenômeno na população a ser

estudada, a obtenção de dados se deu por meio de pesquisa de campo, isto é, foram gerados dados primários.

Portanto, foi elaborado um único instrumento – um questionário – que combinou diferentes técnicas complementares para captar diferentes nuances do fenômeno, com o intuito de satisfazer os objetivos da pesquisa.

O questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por “um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (GIL, 1999, p.128)

O questionário dividiu-se em quatro seções gerais: a primeira delas voltada para a elaboração do perfil da amostra – com perguntas fechadas e sociodemográficas, gerando uma estatística descritiva do perfil da amostra. A relevância dessa seção se justifica, na medida em que para que se opere a pesquisa em RS é necessário que se caracterizem seus sujeitos (MADEIRA, 2005).

Já a segunda seção teve a finalidade de levantar os prováveis conteúdo e estrutura das representações sociais propriamente ditas do indivíduo acerca da Educação a Distância. Com o intuito de acessar essas informações, utilizou-se a Técnica de Associação Livre de Palavras que é um exercício de projeção no qual se adota uma expressão ou palavra indutora para estimular que o respondente a associe com outras palavras ou expressões que naturalmente lhe venham à mente.

Para Abric (2003), uma das maiores vantagens dessa técnica é evitar que os sujeitos racionalizem demais ou elaborem suas respostas de acordo com o que acham que seria o certo responder quando na realidade não há respostas certas. Outra vantagem da técnica é propiciar a apreensão dessas projeções associativas de forma espontânea e natural. Além disso, essa técnica é rápida e tem um viés lúdico para os respondentes, facilitando a obtenção dos dados com respondentes interessados.

Assim, ao utilizar o termo Educação a Distância como indutor, pediu-se que os alunos desse curso presencial elencassem cinco palavras ou expressões que lhes recorressem automática e imediatamente ao ouvir ou ler essa expressão. Essa seção teve como finalidade a consecução do primeiro objetivo específico da pesquisa.

A seção seguinte do instrumento foi motivada pela existência de uma zona muda nas RS, conforme explicado anteriormente, e também com vistas a comparar seus resultados com os gerados pela aplicação anterior da TALP. Para se aproximar da zona muda, isto é, do conteúdo não manifesto espontaneamente pelos respondentes como sendo seu pensamento, utilizou-se a técnica de substituição que reduziu a pressão normativa nos respondentes, fazendo com que atribuíssem suas respostas não a si, mas aos outros membros de seu grupo (MENIN, 2006). Essa parte do estudo visou à realização do segundo objetivo específico da pesquisa.

Por último, uma seção que buscou investigar como o sujeito se posiciona em relação à flexibilização da carga horária de seu curso utilizando a EaD e se ele tem conhecimento da possibilidade legal dessa flexibilização, buscando atingir assim o último objetivo específico da pesquisa.

O instrumento da pesquisa foi aplicado entre os meses de outubro e novembro de 2015 e tratou-se de um questionário com perguntas fechadas e abertas, autoaplicado após a devida explicação da pesquisadora aos sujeitos respondentes acerca da natureza da pesquisa.

Os conteúdos dos questionários foram transcritos em programas de edição de texto. As partes compostas por questões fechadas foram tabuladas e analisadas por meio do pacote do SPSS, versão 20, gerando uma estatística descritiva das características da amostra.

A sessão da Técnica de Associação Livre de Palavras foi analisada através do procedimento padrão da técnica na TRS, que é o Quadro das Quatro Casas de Vergè (1992), gerado com auxílio de um programa específico para a técnica, o *EVOC2000*. Já a parte do diagnóstico da zona muda foi trabalhada através da Análise de Conteúdo de Bardin (1977/2002) em sua vertente semântica-categorial. Todos esses procedimentos de análise serão explicados e justificados em seguida.

3.1.1.1 O Quadro das Quatro Casas de Vergè e o *Evocation2000*

Depois do descobrimento da utilidade da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) para a pesquisa científica das representações dos sujeitos, os estudiosos se depararam com o desafio de como analisar o *corpus* de palavras e expressões obtidas e identificar quais desses elementos seriam centrais ou

periféricos na representação, isto é, como analisar e interpretar os dados, fazendo-os dialogar com a teoria.

A solução metodológica desse problema mais adotada no campo - que foi seguida nesta pesquisa - é a proposta por Pierre Vergè em 1992, quando estipulou uma forma na coleta dos dados que permitisse sua organização visual em quatro quadrantes representando a estrutura e classificação da representação do grupo, através de um software que serve de recurso informático para a construção desse quadro com os elementos expressados pelos pesquisados.

As primeiras recomendações na coleta dos dados são que seja utilizado o próprio rótulo do objeto – como os sujeitos conhecem o objeto – como estímulo indutor das associações dos sujeitos e que seja solicitado um número de expressões ou palavras que formem uma quantidade de dados exequível de ser analisada (OLIVEIRA ET. ALLI, 2005). Por isso, o estímulo adotado no questionário foi “Escreva rapidamente quais são as 05 primeiras palavras ou expressões que você pensa quando ouve o termo Educação a Distância.”

Abric (2003) e Vergè (1992) também recomendam que seja considerada a ordem de importância atribuída pelo sujeito ao elemento, uma vez que além da quantidade de vezes que uma expressão foi citada no grupo estudado é crucial que se leve em conta a ordem que essas palavras foram evocadas ou o grau de importância que ela teria na visão do sujeito.

Nesse ensejo, foi solicitado aos respondentes que após as evocações escolhessem uma palavra mais importante que expressasse melhor a ideia que eles fazem da Educação a Distância e justificassem essa escolha. Assim, além do critério quantitativo esse método leva em consideração critérios qualitativos na representação social.

Partindo-se para disposição e análise dos dados propriamente dita, por meio da criação do quadro de quatro quadrantes e do software *EVOC2000*, Pierre Vergè (1992) propôs como forma de análise e de agrupamento desses dados obtidos por meio das evocações, a disposição das expressões ou palavras coletadas em um eixo ortogonal x e y, tornando mais clara a classificação dos dados como elementos nucleares ou acessórios.

A princípio, depois da transcrição dos dados para o programa, ele elabora uma lista com todos os elementos citados pelo grupo e então contabiliza quantas vezes cada um deles apareceu no *corpus* total. A partir dessa frequência de aparição das palavras se calcula uma média aritmética da frequência geral das palavras evocadas.

Em seguida, calcula-se a ordem média de importância de cada palavra, ou seja, no caso específico as palavras poderiam aparecer nas posições de 1 a 5, sendo a primeira delas a escolhida pelo sujeito, assim a média de importância das palavras seria a média aritmética dessas posições, quanto menor esse valor mais importante o elemento é, ou seja, mais próximo da posição 1.

Esse procedimento pode ser feito arduamente por meio manual ou é facilitado pelo uso do software *EVOC 2000 - Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Evocations*, que após a transcrição textual dos dados, calcula automaticamente a frequência média das evocações e a média das ordens médias de importância das palavras, gerando o quadro das quatro casas ou quadro com quatro quadrantes.

Na primeira casa ou quadrante se localizam as palavras com frequência de evocação maior ou igual à frequência média calculada e mais importantes (ordem de evocação média menor que a geral) – provável núcleo central da representação; na segunda casa, aparecem as palavras com frequência alta, porém com importância menor ou igual à média geral- 1ª periferia da representação; na terceira casa, surgem as palavras com frequência menor e importância maior que a média geral – isto é, a localização de elementos não tão frequentes, porém muito importante, qual seria a zona de contraste da representação; e por fim, no quarto quadrante aparecem as palavras menos frequentes e menos importantes, mas que ultrapassaram o corte da frequência mínima adotado no estudo – a 2ª periferia da representação.

O quadro a seguir tem o intuito de sintetizar esse procedimento explicado, que não faz nada mais que determinar se um elemento dado é frequente e importante para o grupo de acordo com a comparação de sua aparição e importância no *corpus* com a média geral de aparição e importância de todos os elementos do *corpus*.

Quadro 2 – Demonstração do Quadro das Quatro Casas de Pierre Vergè (1992)

| | |
|---|--|
| <p>Provável Núcleo Central, formado por elementos (palavras/expressões) que satisfazem as seguintes condições:</p> <p>Frequência de Evocações maior ou igual à frequência média. ($F > \text{ou} = F_m$)</p> <p>Ordem de Evocação ou Importância menor que Ordem Média de Evocação ou Importância ($OE \text{ ou } OI < OME(I)$)</p> | <p>Elementos da 1ª Periferia, formado por elementos (palavras/expressões) que satisfazem as seguintes condições:</p> <p>Frequência de Evocações maior ou igual à frequência média. ($F > \text{ou} = F_m$)</p> <p>Ordem de Evocação ou Importância maior ou igual que Ordem Média de Evocação ou Importância ($OE \text{ ou } OI > \text{ou} = OME(I)$)</p> |
| <p>Elementos de Contraste, formado por elementos (palavras/expressões) que satisfazem as seguintes condições:</p> <p>Frequência de Evocações menor que a frequência média. ($F < F_m$)</p> <p>Ordem de Evocação ou Importância menor que Ordem Média de Evocação ou Importância ($OE \text{ ou } OI < OME(I)$)</p> | <p>Elementos Periféricos da 2ª Periferia, formado por elementos (palavras/expressões) que satisfazem as seguintes condições:</p> <p>Frequência de Evocações menor que a frequência média. ($F < F_m$)</p> <p>Ordem de Evocação ou Importância maior ou igual que Ordem Média de Evocação ou Importância ($OE \text{ ou } OI > \text{ou} = OME(I)$)</p> |

Fonte: Adaptado de Oliveira et. Alli (2005), p. 582.

Enfim, é destacada na literatura a importância do surgimento e aplicação de softwares de análise e apresentação de dados qualitativos nas Ciências Sociais, tal qual é feito por Camargo (2005, p. 20) quando assinala que o emprego de programas informáticos para análise de material de pesquisa linguístico, como o “[...] *Evocation 2000* [...] proporcionou o desenvolvimento de técnicas de análise de dados que beneficiaram as pesquisas sobre o fenômeno das Representações Sociais.”

3.1.1.2 A Análise de Conteúdo

Em um segundo momento, uma vez analisados pelos devidos procedimentos escolhidos o conteúdo e a estrutura das representações sociais manifestas pelos sujeitos através da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), com o intuito de aprofundar a análise e lançar luz sobre a zona latente ou muda dessas representações – segundo objetivo específico da pesquisa - recorreu-se à Análise

de Conteúdo em sua vertente temática-categorial baseada nos preceitos sistematizados por Laurence Bardin (1977/2002).

Conforme levantado na fundamentação teórica, uma coleta de dados para uma pesquisa científica é sempre uma tentativa da maior aproximação possível da realidade social, no entanto, o discurso expresso e captado através de um instrumento de pesquisa - principalmente tratando-se de um objeto social recente – pode ser camuflado pelo sujeito respondente, visando a uma proteção de sua autoimagem ou da imagem que ele gostaria de transmitir para seus pares ou para o próprio pesquisador.

Com a finalidade de superar essa dificuldade de pesquisa, empregou-se a técnica de substituição no instrumento da pesquisa como descrita por Abric (2003) e explicada anteriormente na sessão 2.5. Antecipando que os sujeitos poderiam responder de maneira qualitativamente diferente ao saber que não seriam julgados por suas respostas, e assim revelarem o que realmente está no seu universo simbólico, questionou-se diretamente ao sujeito o que seria a EaD e em seguida, pediu-se que ele respondesse como seus colegas responderiam. Conforme segue:

- (i) Na sua visão, o que é a Educação a Distância?
- (ii) Como você descreveria a visão de seus colegas, amigos e outras pessoas de seu convívio social, sobre o que é a Educação a Distância?

Adotou-se a AC como técnica mais adequada para se estudar o *corpus* das respostas obtidas com essas questões abertas da terceira seção do questionário e verificar se é possível afirmar que há uma zona muda nas Representações Sociais da EaD do grupo estudado e identificar qual seria o seu conteúdo.

A análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas que alcança “através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (BARDIN, 2002, p.42). Assim, existem diversas formas de se fazer a análise, de acordo com os objetivos da pesquisa. Adotar-se-á neste estudo a técnica conhecida como Análise de Conteúdo do tipo Temática-Categorial que visa descobrir a frequência de eixos ou núcleos de significado nas comunicações dos sujeitos e a relação dessa frequência com o objetivo visado. Assim, de acordo com os discursos manifestos

pelos sujeitos se buscará os elementos de representação subjacentes (BARDIN, 2002).

O próprio Moscovici (2003) teoriza que tudo que é escrito ou falado é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo para consecução de uma pesquisa científica. Entretanto, para que a análise do conteúdo dos discursos coletados dos sujeitos guarde um caráter de rigor metodológico, faz-se necessário que a análise siga etapas sistemáticas com objetividade.

Bardin (1977/2002) postulou que a análise seria realizada em três etapas principais: a pré-análise; a exploração do material e; o tratamento dos resultados, sua inferência e interpretação. Na primeira fase, são escolhidos e preparados os materiais e documentos considerados pertinentes ao objeto da investigação a serem considerados. No caso desta pesquisa, como o objeto é de caráter sociocognitivo e compartilhado por um grupo, as fontes de pesquisa mais adequadas são os discursos dos próprios sujeitos obtidos primariamente.

Assim, os dados dos questionários foram transcritos para um programa de edição de texto, constituindo o *corpus* de análise. Posteriormente, foi feita uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2002, p.96) de todo o texto obtido, momento no qual, as primeiras hipóteses de temas começaram a emergir.

Na segunda fase, o material é explorado e codificado. Em linhas gerais, esse processo significa dividir o conteúdo em unidades e depois reagrupá-lo novamente por eixos de sentido. No caso, a exploração foi feita manualmente. A teoria indica que na codificação do conteúdo podem ser utilizados como critérios principalmente palavras, sujeitos ou temas. Foram escolhidos enquanto unidades de registro e contexto os temas, já que o objetivo da análise era se enxergar as motivações subjacentes. Os temas foram definidos por Bardin (1977/2002, p.105) como: “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo [...] à teoria que serve de guia à leitura.”

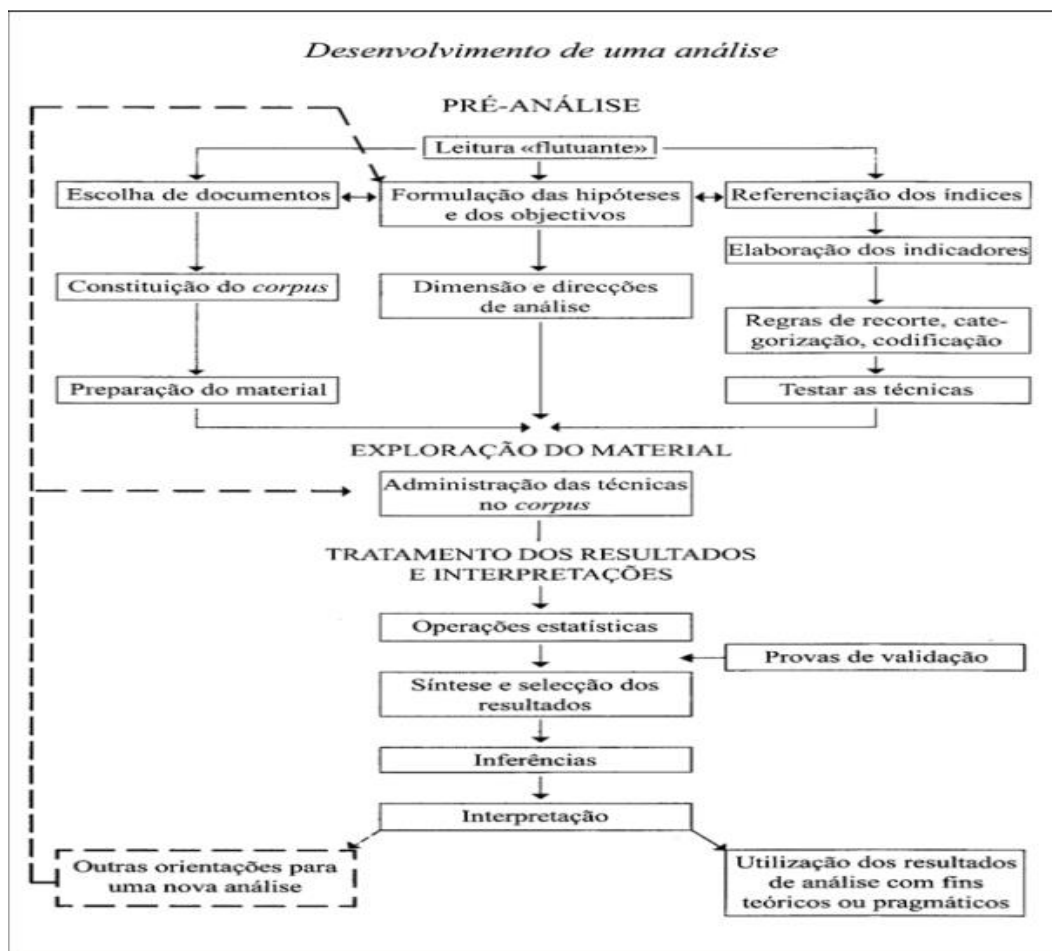
Quanto ao tratamento dos dados, é preciso que os resultados encontrados na exploração sejam visualizados e demonstrados na pesquisa, portanto foram feitos quadros de resultados com gráficos obtidos por meio de operações de porcentagens para facilitar a inferência e a interpretação.

A terceira fase é quando o pesquisador deve extrair das falas dos sujeitos, por meio do olhar da teoria e da literatura abordadas, as respostas para suas questões de pesquisa, articulando-os. No caso desta dissertação, as interpretações dessas falas também foram articuladas com os resultados obtidos por meio do Quadro de Vergè (1992).

Como regra de enumeração dos temas, utilizou-se a frequência de aparição dos temas nas falas dos sujeitos, que parte da consideração de que quanto mais um tema se destaca nos discursos dos sujeitos, mais relevante ele é para análise das suas representações.

A figura abaixo sintetiza as fases e procedimentos de uma análise de conteúdo sistemática e objetiva.

Figura 1 – Fluxograma do Desenvolvimento da Análise de Conteúdo



Fonte: Figura Retirada de Bardin, p.132 (2002).

3.2 O Campo Empírico e o Universo da Pesquisa

O campo empírico de investigação foi a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), mais especificamente os alunos do curso presencial de bacharelado em Administração.

Tal cenário investigativo foi escolhido, porque além de ter contribuído como *locus* de observação preliminar do fenômeno, é formado por sujeitos de um curso da área de negócios, estatisticamente a área de conhecimento que mais adere à flexibilização da carga horária com atividades a distância – 39,02% do universo, de acordo com dados do INEP (2014).

Participaram deste estudo 50 alunos do curso de bacharelado em Administração da UFRPE. O critério para inclusão na amostra foi o de ser discente efetivamente matriculado no referido curso.

A justificativa para o tamanho da amostra reside na argumentação de diversos estudiosos, como se pode ver em Sá (1998) que defende que razoavelmente a amostra de um estudo da abordagem estrutural das representações sociais não carece de compor uma amostra representativa e extensa, já que não é um estudo quantitativo, mas precisa de uma amostra maior que a dos estudos qualitativos que utilizam entrevistas em profundidade. Convergindo com o recomendado pelo próprio Vergè (2005, p.201) ao dizer que a amostra não tem que ser representativa da população, mas deve constituir-se de um número “quantitativamente numeroso para atingir uma saturação das representações [do grupo] e pôr em comunicação com variáveis sociológicas.” Assim, a amostra de 50 sujeitos se mostra adequada para analisar uma população finita de 380 alunos.

O instrumento de pesquisa foi administrado em sala de aula com a devida anuência dos docentes ministrantes. Note-se o fato que nenhum discente solicitado se negou a participar da pesquisa. Além disso, houve a concordância da coordenação do referido curso na realização do estudo e foi pedido que todos os respondentes assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, pautando-se assim, pelos princípios éticos do fazer científico.

3.3 Síntese do Desenho Metodológico e Procedimentos da Pesquisa

Quadro 3 – Quadro-síntese do Desenho Metodológico e Procedimentos da Pesquisa

| Pesquisa | | Parte 1 | Parte 2 | Parte 3 | Parte 4 |
|----------------------|----------------|---|--|--|---|
| Participantes | | 50 discentes do Curso de Bach. em Administração | | | |
| Procedimentos | Coleta | Questionário – Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). | Questões abertas da segunda parte do questionário elaboradas com uso da técnica de substituição. | Questões abertas e fechadas da terceira parte do questionário de pesquisa | Utilização de todos os dados coletados anteriormente e levantamento de bibliografia complementar pertinente para o curso. |
| | Análise | Quadro das Quatro Casas (Vergè) com uso do software <i>Evocation2000</i> . | Análise de Conteúdo Categorical | Estatística Descritiva-Distribuição de Frequências e sua relação com justificativas às questões. | Todo o diagnóstico obtido pela pesquisa, através dos objetivos anteriores. |
| Objetivos | | Investigar o núcleo central e a periferia das representações sociais dos alunos do referido curso acerca da EaD | Identificar a existência e o conteúdo de uma zona muda das representações sociais dos alunos do referido curso acerca da EaD | Verificar a aceitação da flexibilização da carga horária do referido curso em atividades a distância pelos alunos nos termos da Portaria 4059/04 – MEC | Propor um modelo de curso de formação para os alunos presenciais ampliarem seus conhecimentos acerca da EaD, intermediando a introdução da carga horária a distância em seus cursos |
| | | Analisar as representações sociais dos alunos de um curso presencial acerca da Educação a Distância | | | |

Fonte: Elaboração própria (2016).

Acredita-se que a metodologia construída para este trabalho tenha sido suficientemente esclarecida e que seja adequada para consecução dos objetivos propostos dentro do arcabouço teórico escolhido.

4. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA VISÃO DE ALUNOS PRESENCIAIS: RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, são apresentados e analisados, os resultados obtidos pela pesquisa, mediante os métodos escolhidos e baseado, sobretudo, na revisão da literatura e na teoria adotadas, visando à consecução dos objetivos da pesquisa.

4.1 O Perfil da Amostra

A amostra foi constituída por 50% de respondentes de cada sexo. A idade mínima foi de 17 anos e a máxima de 58 anos, a média de idade foi de 23,56 anos.

Tabela 1- Nível de Idade da Amostra

| Idade Mínima | Idade Máxima | Idade Média |
|--------------|--------------|-------------|
| 17 | 58 | 23,56 |

Fonte: Gerada com dados próprios da pesquisa.

A variável renda foi distribuída conforme apresentado na Tabela 2:

Tabela 2- Distribuição da Amostra por Níveis de Renda Mensal

| Nível de Renda | Porcentagem Relativa | Porcentagem Cumulativa |
|--------------------------------|----------------------|------------------------|
| Até 1,5 salário (s) mínimo (s) | 12 | 12 |
| Entre 1,5 e 4 salários mínimos | 48 | 60 |
| Entre 4 e 8 salários mínimos | 30 | 90 |
| Acima de 8 salários mínimos | 10 | 100 |
| Total | 100 | 100 |

Fonte: Gerada com dados próprios da pesquisa.

Quanto à variável trabalho, 46% da amostra alegou trabalhar, enquanto 54% só estudam. Um total de 94% alegou não ter filhos. Dada a média de idade da amostra situar-se em 23,5 anos, foi esperado o resultado de 72% alegarem estar cursando a primeira graduação, enquanto só 28% declararam já ter cursado outra graduação anteriormente. Com vistas a verificar se todos os respondentes teriam condições de acessar um ambiente de aprendizagem *online*, questionou-se quem possuía *gadget* com acesso à internet em casa, seja computador, *tablet* ou *smartphone*, questão a que 100% da amostra respondeu que sim. Esse dado é importante para se poder afirmar que do ponto de vista da disponibilidade tecnológica dos estudantes seria possível realizar atividades *online*.

Uma vez que as representações sociais podem ser determinadas também pelas experiências anteriores dos indivíduos, questionou-se quem já tinha tido experiência formal como aluno de EaD - 34% alegaram ter experiência e 66% não ter, dados que corroboram a tese de que, apesar de em regime de crescimento, a EaD ainda é proporcionalmente menos adotada, conforme pode ser melhor visualizado a seguir.

Tabela 3- Distribuição da Amostra de acordo com Experiência Anterior como aluno formal de EaD

| Experiência Formal na EaD | Porcentagem Relativa |
|---------------------------------------|-----------------------------|
| Nunca teve experiência formal com EaD | 66 |
| Já teve experiência formal com EaD | 34 |
| Total | 100 |

Fonte: Gerada com dados próprios da pesquisa (2016).

No que se refere à qualidade da metodologia da Educação a Distância foi proposta uma questão intervalada na qual o respondente teria de escolher qual o nível de qualidade intrínseco da EaD em relação à educação presencial. Do total pesquisado, 64% alegou que a EaD tem um nível menor e 36%, um nível equivalente à modalidade presencial. Nenhum dos respondentes alegou que essa modalidade de ensino-aprendizagem tem uma qualidade superior à presencial.

Tabela 4 - Qualidade atribuída à EaD em relação à Educação Presencial

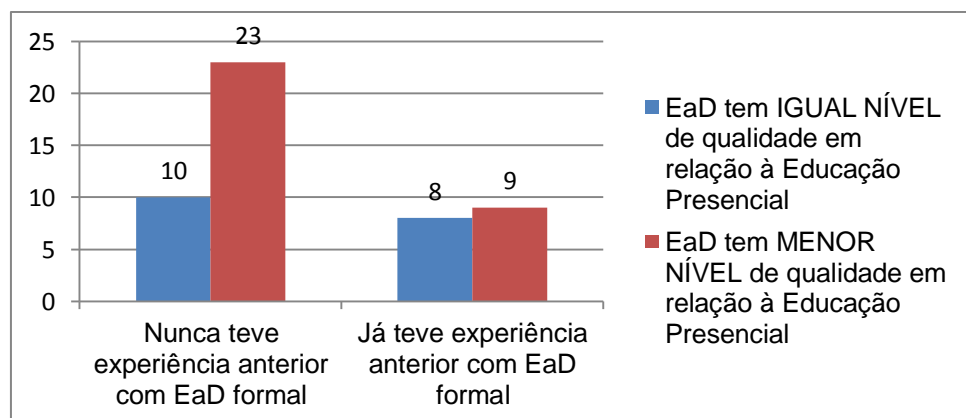
| Qualidade atribuída à EaD em relação à Educação Presencial | Porcentagem Relativa | Porcentagem Cumulativa |
|--|-----------------------------|-------------------------------|
| EaD tem um MAIOR NÍVEL de qualidade em relação à Educação Presencial | -- | -- |
| EaD tem um IGUAL NÍVEL de qualidade em relação à Educação Presencial | 36 | 36 |
| EaD tem Tem um MENOR NÍVEL de qualidade em relação à Educação Presencial | 64 | 100 |
| Total | 100 | 100 |

Fonte: Gerada com dados próprios da pesquisa (2016).

4.1.1 Experiência anterior com EaD e sua qualidade em relação à Educação Presencial

Em se tratando de um estudo de representações sociais, explorou-se uma associação entre a variável experiência anterior como aluno formal de EaD e a qualidade atribuída à modalidade. Esse procedimento apresentou um resultado interessante para a pesquisa, uma vez que demonstrou que a posição de considerar a qualidade da EaD como intrinsecamente inferior à educação presencial está concentrada nos sujeitos sem experiência anterior como alunos daquela modalidade. Quase 70% dos sujeitos sem experiência em EaD consideraram a modalidade inferior, enquanto que a parte da amostra com experiência na modalidade se distribuiu de maneira equitativa na consideração da qualidade da EaD: 47% afirmaram que as ambas as modalidades têm um igual nível de qualidade e 53% apontaram a inferioridade da EaD.

Gráfico 1– Experiência em EaD x Qualidade da EaD



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa de campo (2016).

Esse fato pode apontar para o fator do desconhecimento prático da modalidade enquanto possibilitador das visões negativas. Conforme Oliveira (2000):

Toda representação é caracterizada por uma forma de visão global e unitária de um objeto, mas o é também de um indivíduo. Essa representação possibilita a reestruturação da realidade de modo a permitir uma integração simultânea das características do objeto, das experiências anteriores do indivíduo e do sistema de atitudes e de normas do seu grupo social. Deve-se reconhecer, nessa abordagem das representações, uma certa visão funcional do mundo uma vez que permitiria, ao indivíduo e ao grupo, dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através do seu sistema de referências, portanto adaptar-se ao mesmo e assumir posições. (OLIVEIRA,2000, p. 57).

Nesse sentido, pode-se inferir que os sujeitos os quais já experienciaram a EaD enquanto alunos formais têm como referência a qualidade do(s) curso(s) dos

quais participaram, de acordo com o fator de sua experiência pessoal ter sido negativa ou positiva, já os sujeitos que nunca tiveram tal experiência, respondem influenciados mais fortemente pelo sistema de referências de atitudes e normas de seu grupo social. Essa constatação reforça a dupla característica da Representação Social enquanto fenômeno que conta com dimensões individuais e grupais.

4.2 A Conteúdo e a Estrutura das RS – O Quadro das Quatro Casas

Nesta seção, apresenta-se o conteúdo das representações verbalizado pelos sujeitos e se dialoga os achados com o aporte teórico e a literatura da EaD. Com o intuito de acessar essas informações, utilizou-se a Técnica de Associação Livre de Palavras que é um exercício de projeção no qual se adota uma expressão ou palavra indutora para estimular que o respondente a associe com outras palavras ou expressões que naturalmente lhe venham a mente.

Destacando novamente as vantagens dessa técnica, para Abric (2003), ela é uma forma de evitar que os sujeitos racionalizem demais ou elaborem suas respostas de acordo com o que acham que seria o certo responder quando na realidade não há respostas certas. Outra vantagem da técnica é propiciar a apreensão dessas projeções associativas de forma espontânea e natural.

Conforme recomendado por Oliveira et al. (2005, p. 577) foi realizado um treinamento prévio com o grupo respondente se utilizando de outro objeto social como exemplo, qual seja a AIDS. Foi perguntando oralmente aos indivíduos respondentes quais palavras ou expressões lhes viriam prontamente à memória quando ouviam a palavra AIDS. Assim, intuiu-se evitar erros nas respostas. Verificou-se que a TALP realmente incentivou a participação dos 50 sujeitos na pesquisa, uma vez que depois de realizado o treinamento, eles se mostraram totalmente dispostos a participar. Esse fato vai ao encontro dos benefícios da técnica encontrados na literatura, como sendo de caráter rápido e lúdico. (OLIVEIRA ET AL.).

Assim, no questionário de pesquisa, ao utilizar o termo Educação a Distância como indutor, pediu-se que os alunos desse curso presencial elencassem cinco palavras ou expressões que lhes recorressem automática e imediatamente ao ouvir ou ler essa expressão.

Até pouco tempo nos estudos que utilizavam a técnica, era considerada a ordem de aparição ou evocação das palavras escritas pelos sujeitos ao se acreditar que pelo fato de ter sido lembrada primeiramente pelo sujeito, a expressão ou palavra seria mais importante na definição do objeto social para ele. No entanto, atualmente os autores recomendam que seja considerada a ordem de importância atribuída pelo sujeito ao elemento, uma vez que além da quantidade de vezes que uma expressão foi citada no grupo estudado é crucial que se leve em conta o grau de importância que ela teria na visão do sujeito. (ABRIC, 2003).

Nesse ensejo, foi solicitado aos respondentes que após as evocações, escolhessem das citadas, a expressão ou palavra mais importante, isto é, que melhor expressasse a ideia que eles fazem da Educação a Distância e justificassem essa escolha por escrito. Assim, além do critério da frequência esse método leva em consideração critérios qualitativos na representação social.

Depois de coletados, os dados foram digitados num *software* editor de textos e transpostos para o programa *Evocation2000 - Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Evocations*. Lembrando que as palavras designadas como as mais importantes pelos sujeitos foram transcritas na primeira posição de suas evocações, mantendo-se a ordem das demais. Conforme explicitado anteriormente, tal procedimento poderia ter sido feito manualmente. Entretanto, esse programa conta com algumas aplicações simples que realizam o tratamento dos dados, que nada mais são que a realização de passos sequenciados para a construção final do Quadro das Quatro Casas de Vergè (1922), sendo de enorme ajuda para o pesquisador da Abordagem Estrutural da TRS.

Primeiramente, utilizou-se a aplicação *Lexique* para buscar os dados transcritos anteriormente. Em seguida, acionou-se a aplicação *Trievoc* que teve o papel de isolar as palavras ou expressões evocadas e listá-las em ordem alfabética. Em terceiro lugar, procedeu-se ao uso do *Nettoie* que é um dos passos mais importantes no tratamento dos dados evocados, uma vez que tem a função de “limpar” os dados: corrigir erros de digitação e agrupar palavras cognatas.

Nesta fase, é importante o papel do pesquisador para definir os critérios dessa limpeza dos dados. Nesta pesquisa, aplicou-se o recomendado por Oliveira et al. (2005) e Wachelke e Wolter (2011), que são as maiores obras de referência no

Brasil quanto à aplicação do tratamento das quatro casas de Vergé (1992) e ao uso do *EVOC2000*, os quais preconizam que quando houver palavras no plural, transformá-las no singular, quando houver palavras sinônimas prevalecer a mais frequente e quando houver adjetivos e substantivos, prevalecer o substantivo. A diretiva é justificada pelo fato de que cognitivamente tais unidades semânticas estão agrupadas no mesmo elemento significativo da representação, além disso, tal procedimento é necessário para se ter um nível homogeneização dos elementos para se poder aplicar a abordagem estrutural.

Por isso, as palavras “acesso” e “acessível” foram transformadas em “acessibilidade”; “adequação à rotina” e “adequação de horário” em “adequação”; “esforço pessoal” em “esforço”; “desconhecido” em “desconhecimento”; “flexível” em “flexibilidade”; “vídeoaula” e “vídeosaula” em “vídeo”; “prático” e “estudo prático” em “praticidade”; “cursos” em “curso”; “fácil”, “menos puxado” e “facilitador” em “facilidade”, e; “qualidade baixa” e “menor qualidade” em “baixa-qualidade”. As demais palavras ou expressões evocadas não necessitaram do auxílio da ferramenta *Nettoie*.⁴

Assim, depois dessas fases chegou-se a 250 palavras ou expressões evocadas pelos sujeitos da pesquisa – 05 (cinco) para cada – sendo 104 delas diferentes entre si, o que determina que não houve uma grande dispersão nos conteúdos. Partiu-se, então, para a quarta fase que é a execução da ferramenta *Rangmot* que a partir da listagem de todas as palavras evocadas, completa os dados com a frequência total de evocação de cada palavra sua ordem média de importância, isto é, em que posição em média ela foi evocada pelos sujeitos.

Neste ponto, o pesquisador tem que intervir determinando a frequência mínima que será considerada para análise e, depois de realizado esse corte, calcular com as palavras e expressões restantes a Frequência Média - FM de evocação – que é a média aritmética das frequências das palavras evocadas - e Ordem Média de Importância – OMI do *corpus*. Esta última é calculada com base na ordem média de importância de cada palavra, ou seja, no caso específico as palavras poderiam aparecer nas posições de 1 a 5, sendo a primeira delas a

⁴ É importante destacar que para teoria o importante são os cognemas (unidades de sentido cognitivo) e não as palavras ou o léxico em si. As palavras ou expressões são apenas um meio de aproximação aos cognemas.

escolhida pelo sujeito, assim a média de importância das palavras seria a média aritmética dessas posições, quanto menor esse valor mais importante o elemento é, ou seja, mais próximo da posição 1.

Foi determinada a frequência mínima de 05 (cinco) evocações pelos sujeitos para a palavra ou expressão ser considerada na análise, isto é, se a palavra ou expressão tiver sido evocada por no mínimo 10% dos sujeitos, ela conta na análise. Assim, a FM e a OMI foram calculadas, sendo seus respectivos valores 10 (dez) e 2,8 (dois vírgula oito).

Por fim, foi usada a aplicação *Rangfrq* que simplesmente gera um quadro com quatro quadrantes a partir da disposição das expressões ou palavras coletadas em um eixo ortogonal x e y, tornando mais clara a classificação dos elementos da Representação Social do grupo.

Ao se aplicar todos os procedimentos supracitados foi gerado o quadro de quatro casas abaixo, que apresenta a provável estrutura da representação social que esse grupo de alunos de um curso de graduação presencial tem do objeto social “Educação a Distância”:

Quadro 4 - Quadro das quatro casas de Vergè, gerado pelo software Evocation 2000 com os dados coletados

| F \geq 10/OM < 2,8 | | | F \geq 10/OM \geq 2,8 | | |
|----------------------|----|-------|---------------------------|----|-------|
| | f | OM | | F | OM |
| Facilidade | 19 | 2,632 | Computador | 12 | 2,833 |
| Flexibilidade | 16 | 2,625 | | | |
| Internet | 15 | 2,667 | | | |
| Praticidade | 10 | 2,700 | | | |
| F < 10/OM < 2,8 | | | F < 10/OM \geq 2,8 | | |
| | f | OM | | F | OM |
| Disciplina | 9 | 2,778 | Baixa-aceitação | 6 | 2,833 |
| Preconceito | 7 | 2,143 | Baixa-qualidade | 6 | 3,667 |
| Tempo | 7 | 2,286 | Comodidade | 7 | 3,000 |
| | | | Dedicação | 9 | 3,222 |
| | | | Vídeo | 6 | 3,000 |

Fonte: Elaboração própria com base no Software Evocation 2000 (2016).

Na primeira casa ou quadrante se localizam as palavras com frequência de evocação maior ou igual à frequência média calculada, ou seja, maior ou igual a 10, e mais importantes, ou seja, com ordem de evocação média menor que a média

geral 2,8, sendo de acordo com a técnica o provável núcleo central da representação. Já na segunda casa, aparecem as palavras com frequência alta, isto é, maior ou igual a 10, porém com importância menor ou igual à média geral (valor maior ou igual a 2,8), esses elementos formariam a 1ª periferia da representação.

Na terceira casa, surgem as palavras com frequência menor e importância maior que a média geral – isto é, a localização de elementos com frequência menor que 10, porém considerados importantes pelos sujeitos que os evocaram, apresentando OMI menor que 2,8. Essa seria a zona de contraste da representação; e por fim, no quarto quadrante aparecem as palavras menos frequentes (frequência menor que 10) e menos importantes (OMI maior ou igual a 2,8), mas que ultrapassaram o corte da frequência mínima adotado no estudo – a 2ª periferia da representação.

Quando da análise do quadro depreende-se que o provável núcleo da representação dos alunos desse curso presencial sobre a educação a distância é composto pelos elementos mostrados no primeiro quadrante: facilidade (f 19, OM 2,632), flexibilidade (f 16, OM 2,625), internet (f 15, OM 2,667) e praticidade (f 10, OM 2,700) que seriam os elementos mais importantes e estáveis da representação. Já os elementos periféricos da representação encontram-se distribuídos nos três demais quadrantes: no superior direito, a palavra Computador (F 12, om 2,833) é o único elemento pertencente à primeira periferia; no quadrante inferior esquerdo estão as palavras Disciplina (f 9, OM 2,778), Preconceito (F 7, OM 2,143), Tempo (f 7, OM 2,286) e constituem a zona de contraste, e, no quadrante inferior direito, segunda periferia, estão localizadas as expressões: Baixa-aceitação (f 6, OM 2,833), Baixa-qualidade (f 6, OM 3,667), Comodidade (f 7, OM 3,000), Dedicção (f 9, OM 3,222) e Vídeo (f 6, OM 3,000).

A seguir analisar-se-á mais detidamente cada um desses elementos e suas relações com a literatura. As palavras e/ou expressões serão analisadas em blocos, de acordo com sua localização na provável organização da representação e sua proximidade semântica.

O primeiro desses blocos é a análise da Educação a distância tendo como atributos constitutivos **Facilidade**, **Flexibilidade** e **Praticidade** (prováveis elementos centrais – 1º quadrante) e **Comodidade** (elemento localizado na 2ª periferia).

À primeira vista, todas as palavras do provável núcleo central da Representação Social que os alunos pesquisados do curso superior presencial estudado possuem acerca da Educação a Distância são positivas. Outro fator inicial interessante é que há um alto grau de conexidade semântica entre as três palavras. Se tomadas isoladamente, as palavras denotam qualidades positivas da modalidade. Entretanto, recorreu-se ao dicionário para verificar as acepções das palavras. A palavra praticidade foi sempre empregada como caráter do que é rápido. No entanto, a palavra flexibilidade foi utilizada no sentido positivo e no sentido de complacência.

Em que se pesem essas considerações, a palavra facilidade foi a mais interessante de ser analisada, pois para o dicionário Houaiss (2015) significa: “1. Característica do que é fácil; ausência de dificuldade ou complexidade; [...] 4. Oportunidade; possibilidade; comodidade.” A palavra fácil, por sua vez, tem como algumas de suas acepções: “2. Claro; [...] 3. *pej.* sem profundidade, banal.” Assim, conclui-se que dependendo do contexto a palavra pode ser elogiosa para a EaD, isto é, quando denota comodidade, ou pejorativa, quando quer dizer conquista sem esforço ou condescendência.

Além disso, no que se refere aos dados levantados, o elemento facilidade foi a palavra mais frequente e mais saliente nas evocações do grupo em análise. Isso significa dizer que a palavra facilidade, fácil e outras cognatas foram as mais citadas em quantidade e também qualitativamente, já que apresentaram uma alta Ordem Média de Evocação/Importância e, portanto, foram consideradas mais importantes pelos sujeitos e/ou mais prontamente evocadas quando estimulados pelo objeto social Educação a Distância.

Com o objetivo de analisar as referências dos sujeitos ao associar as palavras da possível área nuclear da representação com a EaD, faz-se necessário conferir as justificativas dos sujeitos que escolheram uma dessas palavras como a mais importante para se referir ao objeto EaD. Assim, das justificativas dadas pelos sujeitos que consideraram esses elementos os mais importantes, encontram-se em seus discursos duas acepções de facilidade.

A primeira é facilidade como acessibilidade e inter-relacionada semanticamente com os outros elementos também localizados no primeiro

quadrante do quadro, quais sejam, Flexibilidade e Praticidade e com o elemento Comodidade que está localizado na 2ª periferia. Tais aspectos podem ser vistos nos excertos das justificativas dessas palavras como as mais importantes na representação⁵:

“[...] com a educação a distância o aluno tem maior facilidade para adequação do tempo de realização do curso.” (Aluno 1)

“facilidade, porque considero um dos pontos-chave do EAD. Pois facilita o acesso das pessoas que não tem as mesmas possibilidades seja por motivo de trabalho ou porque possui outras prioridades.” (Aluno 6)

“praticidade, a partir do momento em que você é poupado do deslocamento e tem uma facilidade maior de estudo como em intervalos ou momentos similares isso acaba se tornando para mim o ponto principal.” (Aluno 29)

“acredito que a maioria dos cursos de ensino a distancia buscam proporcionar flexibilidade do horário e conteúdo.” (Aluno 45)

“flexibilidade, porque é o fator mais importante desse tipo de ensino e o que faz as pessoas optarem por ele.” (Aluno 47)

“comodidade, acredito que a possibilidade de realizar a graduação na minha própria disponibilidade gera comodidade evita outros transtornos como trânsito utilizar o tempo disponível da melhor maneira.” (Aluno 31)

Já outros sujeitos demonstram ter elencado o elemento facilidade no sentido de baixo-rigor, pouca cobrança ou acompanhamento do aprendizado. Enfim, empregaram a palavra com uma conotação negativa. Como se pode ver nos excertos:

“facilidade porque um curso feito via ead é muito menos rigoroso, certeza de passar.” (Aluno 41)

“o ensino a distância tem um grau de exigência muito menor ao aluno pois o professor não controla sua assiduidade ou atividades.” (Aluno 50)

“é um tipo de educação mais fácil do que a presencial, para pessoas que procuram facilidade só para ter um diploma.” (Aluno 26)

Ainda que seja clara a assunção que a Educação a Distância enquanto modalidade surja e se desenvolva para ampliar o acesso, a praticidade e a flexibilidade na educação, uma ressalva imprescindível é que essas características não podem existir em detrimento da qualidade e da efetividade no ensino e na aprendizagem.

⁵ Nesta fase do estudo, isto é, o entendimento da estrutura e dos elementos da representação, são analisadas as justificativas dadas pelos sujeitos no questionário de pesquisa, quanto à importância e explicação do elemento mais importante da representação mencionado. Tais produções são demonstradas e dialogadas com a teoria, porém, não divididas ou analisadas por temas. A análise de conteúdo se dará na seguinte fase do estudo, com as respostas da técnica de substituição.

Nesse diapasão, pode-se dialogar com a visão de Fernandez (2009) que assevera que o planejamento de uma opção educacional séria em EaD exige que só se considere a economia e praticidade após os aspectos pedagógicos estarem garantidos, já que não são mais fundamentais que a qualidade. A autora pontua que “apesar de as questões práticas e econômicas serem relevantes, os critérios para realizar uma opção educacionalmente comprometida não podem ser derivados delas apenas” (FERNANDEZ, 2009, p.396).

Um segundo ponto a ser discutido é a aparente visão existente da EaD enquanto modalidade menos rigorosa e exigente, o que não é verdade. Falcão e Paranaguá (2009) ao abordarem a questão defendem que a qualidade no aprendizado ou na educação não reside no fator distância física/temporal ou presencialidade da modalidade, mas na atitude do corpo discente, ao dizerem que “Sem dedicação, disciplina, interesse e empenho efetivos dos alunos, o processo não se completa” (FALCÃO; PARANAGUÁ, 2009, p. 257).

Parte-se para outro bloco de análise, o qual estuda o conteúdo da RS que se relaciona com a Educação a distância e suas ferramentas **Internet** (elemento localizado na provável zona central), **Computador** (elemento que consta na 1ª periferia) e **Vídeo** (2ª periferia). A existência desses conteúdos nas representações aqui estudadas vai ao encontro da teoria da abordagem estrutural que ratifica a existência de elementos representacionais ligado às funções e às operacionalizações do objeto social estudado na sociedade.

Os elementos Internet, Computador e Vídeo apesar de serem localizarem em regiões diferentes na estrutura da representação guardam entre si a faculdade de serem ferramentas tecnológicas, mídias ou meios pelos quais se pratica a EaD. Sendo assim na classificação de Abric (2005) tais elementos seriam “funcionais”, já que se referem a características descritivas e práticas do objeto, conforme pode ser visualizado nos excertos das justificativas dos elementos enquanto mais importantes na definição do objeto:

“internet, porque tem sido uma das principais ferramentas que torna possível o ensino a distância.” (Aluno 46)

“internet, porque a educação a distância se faz por meio online.” (Aluno 25)

“porque hoje em dia as aulas do curso que a pessoa for fazer a distância provavelmente será pelo computador.” (Aluno 18)

“porque a EAD proporciona principalmente assistirmos aula através de vídeo.” (Aluno 26)

É esperado que a internet e o computador apareçam em destaque nas associações e representações dos alunos presenciais já que como destacado por Kenski (2005) apesar de a EaD não ser nova, após a Era da Internet que ela ganha destaque pela democratização e atualidade dessa tecnologia e pelo seu mérito em ser o espaço onde todas as demais mídias podem convergir.

No tocante às expressões vídeo e vídeoaula que foram citadas em menor frequência e importância (tanto que se localizam na 2ª periferia na estrutura da representação) naturalmente pelo fato de ser uma das mídias mais utilizadas em EaD e que teve um papel de destaque durante muito tempo na EaD brasileira.

O terceiro bloco de análise refere-se à Educação a Distância e seus pré-requisitos **Disciplina**, **Tempo** (elementos localizados na Zona de Contraste) e **Dedicação** (localizado na 2ª periferia). Quando instados a justificar o porquê de terem escolhido tais elementos como os mais importantes na caracterização do objeto EaD, os sujeitos assim se posicionaram:

“disciplina, porque aprender requer disciplina pelo fato de ser a distância pois o presencial você se deslocaria de algum lugar já a distância há distração em relação ao local em que você vai sentar para aprender.” (Aluno 43)

“disciplina, pois para conseguir concluir e obter êxito na educação a distância o grau de disciplina é muito alto.”(Aluno 15)

“pois quando se estuda a distância geralmente se está sozinho e em casa, ou seja, um ambiente repleto de distrações onde não há ninguém fora lhe supervisionando a não ser você mesmo por isso é preciso ter disciplina de entrar nos sistemas regularmente não se distrair e manter o foco.” (Aluno 28)

“comprometimento, porque não existe a cobrança de um curso presencial.” (Aluno 42)

“porque aprender requer disciplina pelo fato de ser a distância pois o presencial você se deslocaria de algum lugar já a distância há distração em relação ao local em que você vai sentar para aprender. “ (Aluno 43)

“porque para se fazer um curso a distância é necessário muita disciplina para evitar que os fatores externos tirem o foco dos estudos. Dentro da palavra disciplina existem vários termos correlacionados como atenção organização foco e etc. “ (Aluno 20)

Essas colocações convergem com a literatura acadêmica que mostra que um dos principais desafios para essa geração de jovens que está em constante contato com uma quantidade torrencial de informações é saber ter foco e desenvolver seu

poder de concentração. Nesse sentido, a EaD se mostra como uma modalidade na qual esses sujeitos podem trabalhar essas habilidades e desenvolvê-las para sua vida em sociedade, já que exige dos discentes “uma maior iniciativa, autonomia e disciplina, uma vez que ele faz seu próprio horário de estudo, estabelece as condições em que estuda e, dentro de limites flexíveis, o ritmo do estudo, adaptando-o a seu perfil, ritmo de trabalho e conveniência” (FALCÃO; PARANAGUÁ, 2009. p. 261).

O quarto bloco de análise se relaciona a elementos normativos, isto é, aos elementos que denotam juízo de valor acerca do objeto social considerado pelos sujeitos. Esses elementos são de extrema importância para a representação social do grupo, uma vez que são ligados a critérios socioafetivos do grupo e determinam sua atitude, isto é, as tendências positivas ou negativas que essas pessoas possuem em relação ao objeto (SÁ, 2002).

Esse bloco pode ser caracterizado como Educação a Distância e os valores normativos da sociedade: **Preconceito** (elemento localizado na Zona de Contraste), **Baixa-Aceitação** e **Baixa-Qualidade** (elementos localizados na 2ª periferia). Tais elementos encontrados nas representações dos sujeitos em análise estão em consonância com os achados da revisão de literatura anteriormente abordada (CORRÊA; SANTOS, 2009; GALUSHA, 1997; INMAN, KERWIN; MAYES, 1999; MORAN, 2011; STEIL; PILLON; KERN, 2005).

Essas atitudes negativas podem ser melhor visualizadas através da leitura das justificativas manifestadas pelos sujeitos ao considerarem tais palavras como as mais associadas à EaD, conforme segue:

“essa escolha foi devido ao que percebi no mercado e no ambiente acadêmico. Pois acredita-se que o curso não tem o mesmo conteúdo ou teor de um curso presencial podendo sair ou concluir o curso ead com certa deficiência e despreparo.” (Aluno 5)

“preconceito, por ter visto muitos sofrerem preconceito em relação a EAD ser muito fácil.”(Aluno 32)

“baixa qualidade no ensino, porque a ead para mim é em termo de qualidade no ensino deixa um pouco a desejar.” (Aluno 2)

“baixo controle do aprendizado. O aluno pode copiar as atividades.”(Aluno 40)

“pouco reconhecimento, a escolha foi feita pela pluralidade de vezes que esse termo foi abordado em discussões formais e informais. O fato de a educação a distância não parecer terá mesma cobrança que a educação

presencial nos leva a inferir que pode haver desleixo dos estudantes formando conseqüentemente fracos profissionais.“ (Aluno 7)

“baixa credibilidade, o mercado as pessoas e as instituições confiam menos num profissional formado a distância.“(Aluno 39)

Para se contextualizar esse quadro, Litto (2003, p.2) acredita que o preconceito da população em geral com a EaD se dá principalmente pela máxima “Não vi e não gostei”. Vislumbra-se que muito desse preconceito está ligado novamente à falsa crença de falta de rigor e exigência da modalidade a distância.

Analisando-se os dados demonstrados, conclui-se que ainda é muito presente o estigma de que a Educação a Distância formaria profissionais menos reconhecidos e valorizados no mercado ou que gozariam de menos prestígio social. Essa crença também é advinda do fato de se conceber a modalidade como de menor qualidade quando comparada com a presencial. No entanto na prática, a discriminação no mercado de trabalho é vedada pela legislação brasileira que obriga a igualdade de certificação entre as modalidades. Apesar disso, sabe-se que na prática tais discriminações podem ocorrer.

No que se refere à comparação dos resultados aqui encontrados com outros estudos levantados na revisão bibliográfica, ela só se fez possível com os dois estudos que utilizaram o construto da TRS com uma abordagem metodológica similar ao quadro das quatro casas de Vergè.

Primeiramente, o estudo de Vianney (2006) que apesar de não focar os alunos presenciais, teve parte de sua amostra constituída de alunos nessa condição e para eles foram encontrados os elementos “facilidade”, “horário flexível”, “internet”, “dificuldades” e “duvidosa”. Assim, o autor interpretou que esses alunos consideravam a EaD enquanto modalidade fácil, com horário flexível, operada por meio da internet, mas que apresentava dificuldades e tinha qualidade duvidosa.

Já Conceição, Silva e Eusébio (2010) encontraram os elementos “economia”, “versatilidade” e “qualidade duvidosa” na estrutura das representações de alunos da educação presencial superior. Nesse contexto, os resultados encontrados convergem com Vianney (2006) nos elementos “facilidade”, “flexibilidade”, “comodidade” e “internet”, trazendo mais dois elementos de caráter funcional para representação: “vídeo” e “computador”.

Os resultados convergem também com o elemento versatilidade encontrado por Conceição, Silva e Eusébio (2010) que pode ser um sinônimo do elemento flexibilidade encontrado nesta pesquisa. Os resultados também coadunam com os elementos “duvidosa” ou “qualidade duvidosa” encontrados pelos dois estudos citados, já que se relaciona intimamente com os elementos preconceito, baixa-qualidade e baixa-aceitação encontrados na amostra estudada.

4.3 A Zona Muda das RS – Descobrimo a Representação Social “Mascarada”

Esta segunda fase de análise, pode ser concebida como a identificação propriamente dita das Representações Sociais do grupo estudado. Ela se justifica pela problemática citada em capítulo anterior que recomendou que se fizesse uma análise aprofundada após o levantamento experimental do provável conteúdo da representação, também pela necessidade de uma via multimétodos para captar a essência do fenômeno representacional, que por natureza é complexo (SÁ, 1996; 2002).

Conforme relatado no capítulo metodológico, optou-se pela Análise de Conteúdo, especificamente a verificação e interpretação da frequência de determinados conteúdos nas respostas dos sujeitos, com o intuito de atender às recomendações do campo das RS que preconiza, por exemplo, em Sá (2002, p. 107) que se faça “uma transformação [...]do material qualitativo em unidades de significação quantificáveis.”

Através do método de substituição, anteriormente demonstrado, duas questões foram elaboradas como forma de captar representações sociais “mascaradas” e que não queriam ser manifestadas pelos sujeitos abertamente, isto é, o conteúdo latente. De acordo com os desdobramentos da TRS, tais conteúdos só se revelariam quando aliviada a pressão normativa, mais especificamente a probabilidade que os sujeitos sejam julgados pelos seus pensamentos e posicionamentos. Através da técnica de substituição, os sujeitos atribuem a outros membros de seu convívio tais conteúdos representativos.

Tal esforço de pesquisa foi empreendido porque na técnica de pesquisa anterior, nomeadamente, as evocações livres, alguns elementos que existem efetivamente no campo representacional podem não ter sido captados por receio de alguns indivíduos respondentes em serem julgados por suas respostas. Nesse sentido,

alguns elementos que poderiam ter sido mais frequentes não o foram, assim algum elemento que não surgiu nas respostas pode fazer parte da representação ou mesmo algum elemento que foi localizado na periferia pela baixa frequência relativa de sua evocação direta pode efetivamente ser central, isto é, fazer parte do núcleo da RS do grupo para o objeto social estudado. Eis a seguir as questões abertas constantes no questionário com vistas a captar essas representações efetivamente:

- (i) Na sua visão, o que é a Educação a Distância?
- (ii) Como você descreveria a visão de seus colegas, amigos e outras pessoas de seu convívio social, sobre o que é a Educação a Distância?

Como se vê na segunda questão citada, a pressão do julgamento pelo pensamento social é transferida para outros sujeitos. A seguir, analisar-se-á a eficácia dessa técnica para encontrar a existência e o conteúdo de uma zona muda dessas representações, além de interpretar os seus achados.

- Representações funcionais positivas x normativas negativas

Dos 50 respondentes, 41 apresentaram discursos significativamente diferentes nas duas questões, isto é, 82% da amostra revelou diferentes representações quando se colocou como portador das referidas ideias e opiniões e quando atribuiu estas a outros indivíduos de seu ciclo social. Dado que corrobora a efetividade da Técnica de Substituição enquanto aliviadora das pressões normativas nos sujeitos da pesquisa e, por conseguinte, útil na exploração sobre a existência da zona muda das representações sociais.

Assim, pode-se concluir que tal técnica enriqueceu enormemente este estudo, na medida em que permitiu encontrar esta zona muda nas representações desses sujeitos, corroborando a importância das recomendações de seu uso por Abric (2003) e Menin (2006).

Os sujeitos da pesquisa demonstraram, na primeira questão, uma visão variando de neutra à positiva sobre o tema do objeto de estudo, na maioria das vezes utilizando discursos formais e técnicos, enquanto que na segunda questão, a visão de toda a amostra teve um viés negativo, o que comprova a adequação da técnica de substituição como forma de reduzir a pressão normativa nos sujeitos, demonstrando a zona muda das representações do grupo social em estudo.

Pôde-se verificar também que as visões da EaD perguntadas diretamente aos indivíduos demonstravam representações de caráter mais funcional, o que aponta com a ideia de Menin (2006) de que os indivíduos não queriam se comprometer revelando todos os elementos de suas representações, o que configura mais um indício que as respostas obtidas com a técnica de substituição pertencem à zona muda, concordando com as ideias de Abric (2003) que disse que elementos funcionais são pragmáticos e operatórios. Essa tendência pode ser ilustrada conforme as seguintes respostas à questão direta, isto é, sem a tentativa de reduzir as pressões sociais no sujeito:

“são cursos ministrados utilizando meios ou mídias eletrônicas onde professores dão aula sobre assuntos específicos que contribuirão para formação.” (Aluno 21)

“[...] método de ensino direcionado a pessoas com pouca disponibilidade de tempo feito através da internet pelo uso de computadores, tablets e smartphones.” (Aluno 11)

“Metodologia moderna de educação via computador sem a presença de professor ou turma.” (Aluno 41)

“acho que é a educação na qual o aluno não precisa ir para a sala de aula e que pode ver as aulas em casa pelo computador.” (Aluno 26).

Nesses segmentos supracitados são destacados elementos como: computadores, *tablets*, *smartphones*, meios eletrônicos. Tais fatores apresentam caráter funcional e não normativo, isto é, os respondentes não quiseram responder as questões com juízos de valor. Enquanto que as visões atribuídas aos outros sujeitos do grupo social, provavelmente a zona muda das representações desses próprios sujeitos, apresentavam conteúdo normativo, com juízo de valores e atribuição de adjetivos de conotação negativa a essa modalidade educacional, alguns exemplos ilustram:

“Muitos acreditam que não vale a pena ou o nível de formação é duvidoso. Outros não.” (Aluno 09)

“[...] criticam achando que há deficiências ou que este método não é tão eficaz quanto o tradicional.” (Aluno 10)

“uma coisa que não dá certo, pois não é a forma clássica, tem uma visão de cursos mais simples.” (Aluno 15)

Fica claro diante dos segmentos de textos selecionados que alguns discursos demonstram a inferioridade da prática social da EaD, em relação à prática adotada pelo grupo social questionado. Nesse caso, a representação social exerce a função

de proteger a especificidade do grupo e promover justificação da prática social realizada pelo grupo com vistas de preservar a diferenciação social entre a educação presencial – tida pelos alunos como “clássica/eficaz” - e a EaD.

Há aqui uma ratificação do argumento de Abric (1998, p. 29), quando afirma que: “A representação de seu próprio grupo é sempre marcada por uma superavaliação de algumas de suas características ou de suas produções”.

- As visões negativas se concentram em eixos temáticos

Para além da clivagem positiva ou negativa, funcional ou normativa, o *corpus* analisado por meio da Análise de Conteúdo cujos procedimentos foram descritos na metodologia da pesquisa demonstrou que as visões negativas demonstradas na questão investigadora da zona muda se concentram em três eixos temáticos, os quais foram levantados durante a categorização temática dos discursos dos sujeitos do grupo, saber: (1) a visão de EaD como modalidade negativa pela baixa qualidade e baixo rigor nos processos educacionais; (2) a visão negativa da EaD enquanto modalidade negativa pela baixa aceitação e reconhecimento na sociedade e no mercado de trabalho e, (3) a visão de EaD como modalidade negativa por ausência de socialização ou interação adequada.

Quadro 5 – Demonstração da Codificação e Categorização – Análise de Conteúdo

| | UNIDADE DE REGISTRO (UR) – O TEMA (CLASSIFICAÇÃO POR CRITÉRIO SEMÂNTICO) | CATEGORIZAÇÃO | F⁶ |
|-----|---|---|----------------------|
| (1) | Má, menor, baixa, sem qualidade; Má, menor, baixo, sem rigor no acompanhamento e/ou avaliação da aprendizagem. | Visão de EaD como modalidade negativa pela baixa qualidade e baixo rigor nos processos educacionais. | 74% |
| (2) | Má, menor, baixa, sem prestígio/valorização ou aceitação, absorção pelo mercado de trabalho, | Visão negativa da EaD enquanto modalidade negativa pela baixa | 22% |

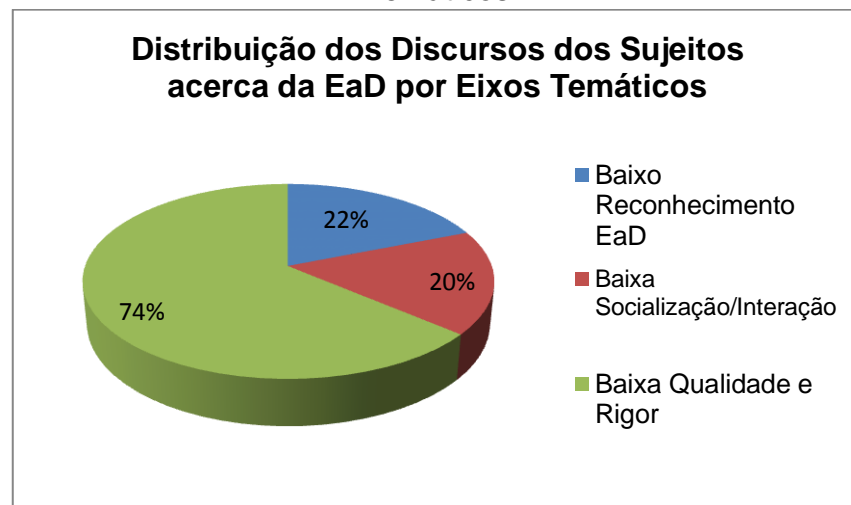
⁶ Frequência de aparição dos temas nas produções textuais dos 50 sujeitos relativas à questão do instrumento de pesquisa que utilizou a técnica de substituição.

| | | | |
|-----|--|---|-----|
| | emprego, sociedade. | aceitação e reconhecimento na sociedade e no mercado de trabalho. | |
| (3) | Menor, baixa, sem presença, interação ou socialização/colaboração/cooperação; Isolamento; Solidão. | Visão de EaD como modalidade negativa por ausência ou baixa socialização ou interação. | 20% |

Fonte: Elaboração própria (2016).

Analisar-se-ão cada um desses eixos temáticos encontrados e distribuídos conforme demonstrado abaixo:

Gráfico 2 - Distribuição dos Discursos dos Sujeitos acerca da EaD por Eixos Temáticos



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa de campo (2016).

4.3.1 Eixo temático da baixa qualidade e rigor da EaD

A falta de qualidade, a falta de rigor no ensino e nas avaliações, a simplificação dos conteúdos foi o eixo temático mais presente permeando 74% dos discursos das prováveis zonas mudas das representações dos sujeitos, conforme segue:

*“há uma discriminação por parte das pessoas quando se trata deste assunto, pois há o **juízo de má qualidade** neste sistema.”* (Aluno 08)

*“as referências não são as melhores, dizem que é **ensino de baixa qualidade.**”* (Aluno 11)

*“a visão é de preocupação **com a baixa qualidade dos professores.**”*
(Aluno 16)

*“que é um tipo de educação mais fácil do que a presencial, para pessoas que **procuram facilidade só para ter um diploma.**”* (Aluno 26)

*“que é um método chato e muitas vezes complicado e exigente **sem a mesma qualidade do presencial.**”* (Aluno 30).

Tais ideias demonstram o baixo nível da dimensão conhecimento em relação ao objeto desse universo de opiniões, uma vez que não correspondem com a literatura da EaD que afirma que quando bem planejado, estruturado, dotado de uma boa equipe multidisciplinar e como também ratificado pelos próprios índices de qualidade alcançados pela modalidade que superou a presencial em 2013, a Educação a Distância assim como a Educação presencial pode apresentar um nível excelente de qualidade dependendo de outros fatores que não de ser realizada no espaço da sala de aula para o sucesso nos objetivos de aprendizagem. Além disso, essa categoria temática encontrada de forma tão relevante no discurso dos sujeitos demonstra que eles desconsideram o papel da EaD e dos espaços virtuais com suas possibilidades e ferramentas como potencializadores do espaço da sala de aula presencial.

4.3.2 Eixo do baixo reconhecimento da EaD

Cerca de 22% dos sujeitos revelaram em sua provável zona muda a representação negativa da EaD pela ideia de ser uma modalidade menos aceita, menos reconhecida, com estigma negativo e menos considerada no mercado profissional. Alguns exemplos são:

*“**modelo de ensino com pouco reconhecimento no mercado** e também uma pouca procura pelos estudantes.”* (Aluno 07)

*“a maioria acredita que um **curso realizado a distância tem menos importância que um presencial, que o peso no currículo seria menor.**”*
(Aluno 22)

*“falam que **o mercado ainda não aceita muito bem os formados pelo EAD.**”* (Aluno 27)

*“muitos não gostam dos cursos a distância, pois dizem que não forma tão bem quanto os presenciais e que **o diploma vale menos para as empresas na busca de empregos[...]**”* (Aluno 28)

*“a maioria acredita ser uma maneira mais fácil de concluir a graduação e acreditam que **a Educação a Distância não tem a mesma valorização do presencial.**”* (Aluno 31)

*“Que nesse método de ensino há facilidade e menor qualidade e que os **profissionais são menos reconhecidos.**”* (Aluno 40)

*“cursos mais baratos e rápidos, menos exigentes e às vezes **menos aceitos no mercado.**” (Aluno 41)*

No entanto, tais crenças não necessariamente se verificam na realidade, um exemplo é estudo desenvolvido por Santana (2013) sobre a empregabilidade e absorção pelo mercado de alunos egressos de 13 universidades de cursos superiores em EaD entre 2001 e 2012, destaca as vantagens competitivas que um profissional formado através da Educação a Distância teria em relação ao egresso da educação presencial, haja vista as metodologias e exigências próprias daquela modalidade. Estes alunos egressos da EaD seriam mais integrados com as tecnologias da informação e comunicação, mais autônomos, mais autodisciplinados, automotivados e proativos.

Além de terem horários mais flexíveis para aproximação do mercado ainda durante a graduação. Características essencialmente valorizadas no mercado de trabalho altamente competitivo e dinâmico atual. Neste mesmo estudo o autor concluiu que apesar de as empresas – como a sociedade em geral – demonstrarem o desconhecimento sobre essa modalidade de educação e por isso apresentarem ideologicamente uma resistência, em sua amostra 70,37% dos egressos em EaD foram absorvidos pelo mercado em até um ano de formados, enquanto para a mesma variável os egressos presenciais atingiram 13,33%.

No mesmo ano, uma pesquisa desenvolvida com cerca de 1000 alunos egressos da EaD em todos os Estados da Federação concluiu que a maior parte desses sujeitos considerava que o seu curso contribuirá para o ingresso no mercado de trabalho em sua área de formação (TESSARO; CASTANHEIRA; TRINDADE, 2013).

4.3.3 Eixo da baixa socialização e interação na EaD

De forma menos marcante, pode-se vislumbrar a temática da falta de interação e socialização atribuída à EaD. Cerca de 20% dos sujeitos deixaram transparecer essa ideia em seus discursos:

*“não se aprende o mesmo, o aluno pode esquecer de algo, é burocrático, resulta em acomodação, **as pessoas são diferentes e estão isoladas** e pode haver alguém que aprende mais ouvindo.” (Aluno 01)*

*“veem a EaD como algo penoso e desestimulante **por não haver cobranças, cooperação** ou incentivos diretos.” (Aluno 04)*

“que é uma educação limitada, **ruim por não ter interação presencial e também pelas pessoas não terem disciplina nos estudos.**” (Aluno 21)

“**Sem presença, não há a mesma qualidade.**” (Aluno 23)

“que é algo defasado, **não há conhecimento igual adquirido pela falta de socialização[...]**” (Aluno 29)

“que é um método chato, **solitário e muitas vezes complicado e exigente sem a mesma qualidade do presencial.**” (Aluno 30)

“[...]costumam falar que os **cursos de Educação a Distância não são tão bons porque o convívio e o networking são limitados.**” (Aluno 36).

Deste resultado, pode-se inferir novamente que as representações sociais dos discentes de cursos presenciais da amostra são baseadas na abordagem da Educação Bancária descrita por Freire (1974/2005) e nas abordagens fordista industrial Peters (2001,2003) e na *broadcast* descrita por Valente (1999a, 1999b, 2002 e 2003).

Ao descrever o método como “solitário” e que não conta com “cooperação” desconhecem outros modelos de EaD que possuem uma concepção de educação humanizada e próxima por meio das mais variadas formas de interação descritas por Mattar (2009). Além disso, desconhecem que em ambientes virtuais que promovem o “Estar junto virtual” (VALENTE, 1999a, 1999b, 2002, 2003) são formadas turmas que aprendem por meio de redes colaborativas, participam de atividades de equipe e criam redes de contato que vão além de sua zona proximal de moradia (VERGARA, 2007).

Conforme foi demonstrado na revisão da literatura, existem diversas possibilidades e potencialidades de interação na modalidade EaD. O fato de ser menor contato presencial ou físico de forma alguma significa dizer que não há interação. A EaD bem planejada e executada seguindo escolhas pedagógicas que sigam o ideal humanista e construtivista vai privilegiar a interação e a socialização em todos os níveis, já que são condições *sine qua non* para uma educação efetiva.

No que se refere à questão dos diferentes estilos de aprendizagem, levantada, por exemplo, pelo *Aluno 01*, trata-se de um fato: realmente os indivíduos têm diferentes estilos e preferências de aprendizagem e cognição. Alguns aprendem mais e melhor lendo, outros ouvindo, outros resumindo e daí em diante. No entanto, nessa questão a EaD não atua como um obstáculo, e sim, um facilitador, já que suas ferramentas e técnicas permitem que os discentes entrem em contato com um

mesmo conteúdo de diversas formas, por diversas mídias. Também nesse sentido, argumenta Tori (2009), ao defender que as atividades remotas e/ou apoiadas por recursos virtuais podem corresponder a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

A questão do *networking* de forma alguma é prejudicada pelo fato de a modalidade do curso ser em EaD, pelo contrário, a internet permite que a interação vá além da sala de aula. Nos AVA's, por exemplo, podem existir turmas com alunos de diferentes localidades, realidades e colocações profissionais. A interação torna-se potencialmente muito mais rica e diversificada.

Assim, a socialização é plenamente possível e provável, já que se vive na era das relações virtualizadas, ficando os discentes da EaD, totalmente a vontade para estabelecer vínculos pessoais e profissionais por meio da *web*.

Para, além disso, no tocante à aprendizagem em si, a EaD permite novas formas de interação entre os agentes educacionais e deles com o conteúdo. E tais interações são incentivadas, cobradas e estimuladas, haja vista, uma das ferramentas de avaliação na EaD costuma ser a aferição da participação dos discentes nos fóruns de discussão e nas demais ferramentas colaborativas.

Enfim, a interação e a garantia de qualidade proveniente dela dependem mais do projeto educacional e das suas escolhas pedagógicas e menos da modalidade de ensino-aprendizagem em si, o que deixa claro, mais uma vez, que os discentes presenciais têm uma ideia de EaD como educação distante e de baixa-qualidade, permeada pelos modelos de educação bancária.

4.4 O Posicionamento dos Alunos Presenciais em Relação à EaD em seu Curso

Por fim, para consecução do terceiro objetivo específico de pesquisa foi questionado se os sujeitos tinham conhecimento da possibilidade da flexibilização de cursos superiores reconhecidos pelo MEC adotarem parcialmente a Educação a Distância em seu currículo e 70% dos alunos responderam que não. Esse quadro é apropriado para sinalizar a falta de interesse pela EaD haja vista a portaria 4.059/04 existir há mais de uma década.

Tabela 5 - Conhecimento ou não da possibilidade legal de flexibilização (Portaria. MEC. 4059/04)

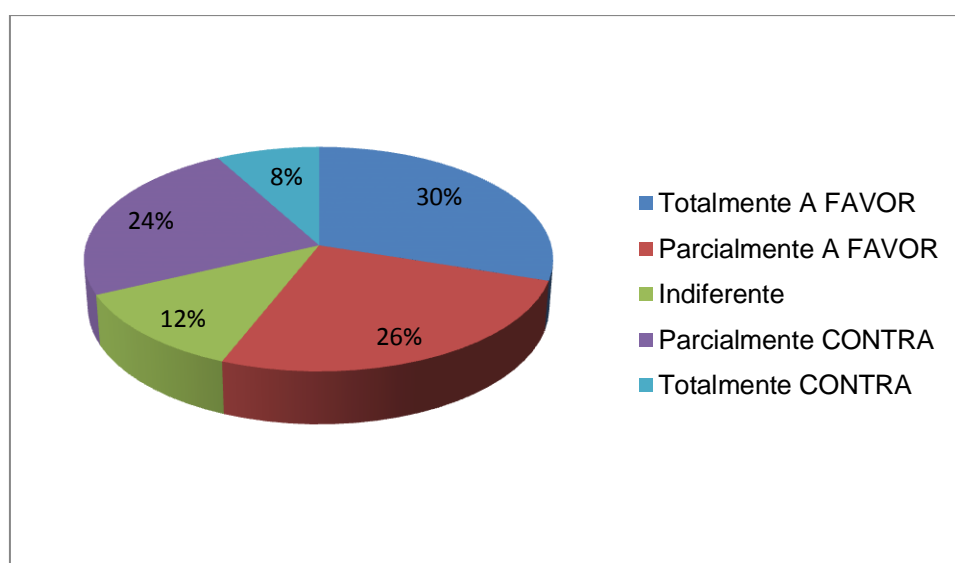
| Conhecimento da possibilidade de flexibilização com a EaD | Porcentagem Relativa |
|---|----------------------|
| Desconhece possibilidade legal da flexibilização | 70 |
| Conhece possibilidade legal da flexibilização | 30 |
| Total | 100 |

Fonte: Gerada com dados próprios da pesquisa (2016).

Esse alto índice de desconhecimento por parte dos sujeitos estudados, alunos presenciais de um curso de graduação, torna evidente o longo caminho ainda a ser percorrido para que a instituição que serviu de *locus* da pesquisa atinja os seus objetivos organizacionais de integração entre as duas modalidades de educação e, mais ainda, mostra-se a possibilidade da consecução da bimodalidade em nível institucional (GRAHAM, 2005; TORI, 2009).

Apesar da constatação anterior, ao serem informados da existência legal dessa possibilidade e questionados como se posicionariam em relação à flexibilização da carga horária de atividades de seu curso presencial em atividades a distância, 30% dos respondentes se mostraram totalmente a favor, 26% parcialmente a favor, 12% indiferentes, 24% parcialmente contra e apenas 8% se posicionaram como totalmente contra.

Gráfico 3 - Posicionamento da Amostra em Relação a uma Flexibilização da Carga Horária em Atividades a Distância.



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa de campo (2016).

Tal resultado, em que se pese a regularidade de conteúdos negativos nas RS acerca da EaD do grupo estudado, aponta para fatores individuais circunstanciais enquanto prováveis motivações da aceitação da possibilidade da EaD em seu curso. Essa ilação se justifica pelos conteúdos vislumbrados nas explicações dos sujeitos para seu posicionamento:

“Trabalho e seria bom não perder tempo em condução para, até mesmo, estudar” (Aluno 01)

“Porque eu poderia otimizar meu tempo” (Aluno 12)

“Devido a cadeiras do curso que são ofertadas no turno no qual o aluno não pode pagar, ou seja, a EaD aí é uma saída satisfatória” (Aluno 14)

“Acho que seria interessante por ter tempo limitado e não conseguir pagar alguma cadeira por algum problema” (Aluno 21)

“Eu teria mais tempo para outras coisas, perderia menos tempo com transporte e comida” (Aluno 27)

“Não temos vagas presenciais suficientes, sendo assim é muito conveniente por permitir ensino em horários acessíveis” (Aluno 32)

“Caso as disciplinas optativas fossem oferecidas a distância, não haveria o problema de choque de horário para quem precisa delas para concluir o curso [...]” (Aluno 35)

Ao se analisar esses discursos, vê-se que a aceitação se dá na medida em que a EaD é considerada como saída para problemas circunstanciais atuais enfrentados pelos alunos e/ou seus colegas como: “choque” de horário entre as disciplinas, falta de vagas ou tempo gasto em deslocamentos. A EaD não foi colocada nos discursos desses sujeitos em nenhum momento como possibilidade de enriquecer e atualizar sua aprendizagem. Esse resultado converge com a assunção de Steil, Pillon e Kern (2005) de que quanto menos satisfeitos com sua situação atual, mais dispostos os atores estarão para aceitar novos métodos e situações de aprendizagem.

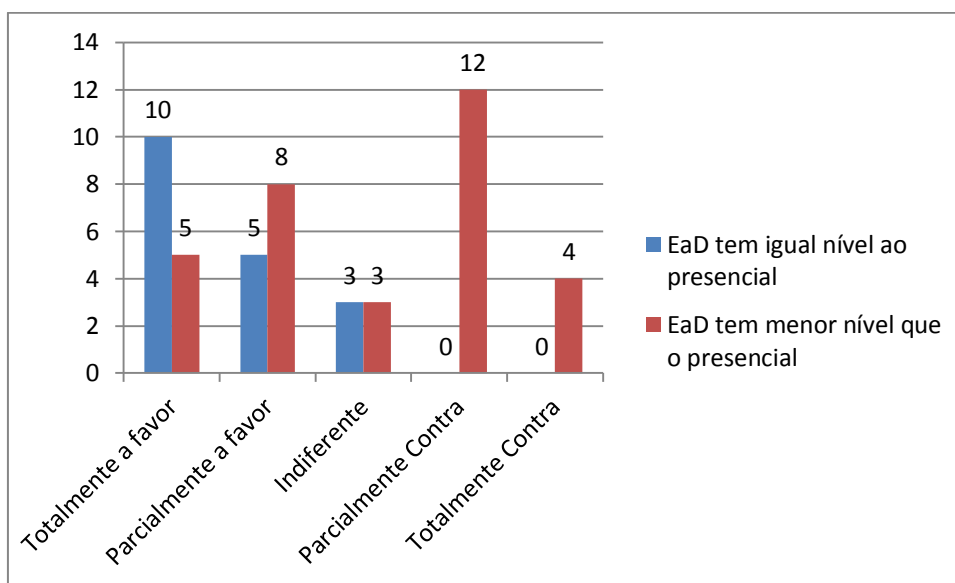
Para além dessa constatação, considerando-se o tipo e o tamanho da amostra aqui estudada, não se podem fazer inferências correlacionais causais entre as variáveis para determinar em que medida elas explicam a aceitação ou não desses estudantes da EaD no limite dos 20% permitidos por lei em seu curso. No entanto, verificou-se que o fator da qualidade atribuída à EaD em relação à modalidade presencial de educação parece estar associado à rejeição da modalidade no seu curso.

Nenhum dos estudantes que consideraram que a EaD tem um igual nível à modalidade presencial se mostraram parcialmente ou totalmente contra à sua

adoção, isto é, todos os sujeitos que marcaram as opções Parcialmente Contra ou Totalmente Contra à adoção - 32% do total - fazem parte dos 64% do total que não acreditam na qualidade da modalidade.

A decomposição dessa variável com essa associação pode ser mais bem visualizada no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Qualidade atribuída à EaD em relação ao presencial x Aceitação da modalidade em seu curso



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa de campo (2016).

Enfim, apesar das representações sociais negativas, os sujeitos de pesquisa se mostraram favoráveis à introdução de atividades a distância na carga horária de seu curso. Somando-se este dado ao diagnóstico das representações realizado, fica clara a necessidade de uma intermediação entre esses sujeitos com suas representações e à EaD interativa, humanizada e pós-fordista.

Sendo assim, aplicaram-se os resultados acessados por essa pesquisa para a formulação de uma proposta de curso de formação que possa agir ampliando a dimensão de nível e de organização de conhecimento desses alunos e suas representações.

4.5 Formulação de Modelo de curso intitulado “Desmistificando a EaD: possibilidades e ferramentas para enriquecer a aprendizagem na sala de aula presencial.”

Diante da exigência colocada pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal Superior (CAPES) de que os mestrados profissionais no Brasil necessitam

apresentar além de sua dissertação, um produto dessa dissertação e considerando que a pesquisadora é membro da comunidade da Universidade Federal Rural de Pernambuco, sugere-se como produto a proposição de um modelo de formação para que os alunos aprofundem o nível da dimensão conhecimento do universo de opiniões e ideias acerca da Educação a Distância.

Esta proposição seria composta de PROJETO DE CURSO elaborado de acordo com o diagnóstico feito pela pesquisa, do nível de conhecimento acerca da EaD por estes sujeitos e de seus estigmas. Propor-se-ia que tal formação fosse ambientada no AVA institucional da UFRPE a ser oferecido aos alunos de cursos presenciais como forma de intermediar a paulatina adoção parcial da Educação a Distância na UFRPE, nos termos da legislação brasileira. O intuito dessa formação seria preparar os alunos presenciais para a EaD, demonstrar sua história, metodologia, práticas, potencialidades e vantagens, além de sua qualidade comprovada.

A adequabilidade e pertinência do curso se mostram patentes haja vista um dos objetivos organizacionais da UFRPE ser a promoção da EaD e a inovação e atualização de seu processo de ensino-aprendizagens (BRASIL, UFRPE, PDI, 2013). Além disso, o produto se mostra em consonância com a bibliografia das Representações Sociais que defende que estas representações estão em constante alternância entre estabilidade e transformação na sociedade.

A melhor forma de se questionar essas representações é estabelecer novas práticas que contrariem o conteúdo de tais representações. Sendo o diagnóstico dos diversos níveis que estruturam as representações sociais de um grupo profícuo na proposição de intervenções em pesquisas que tenham o objetivo de promover e incentivar a transformação dessas representações. (OLIVEIRA ET AL., 2005).

Convergem com esse pensamento, Steil, Pillon e Kern (2005, p.260), ao defenderem que antes de qualquer iniciativa de promoção ou implantação de uma inovação educacional devem haver os estágios de conhecimento, persuasão e decisão. Esse curso de formação seria importante para que tais estágios sejam satisfeitos.

Como já citado anteriormente, internamente, pode-se diagnosticar a premente necessidade institucional da UFRPE de adoção de inovações nos processos de

ensino-aprendizagem e nas ferramentas pedagógicas utilizadas, bem como, pode-se depreender das análises contidas a adequabilidade das vantagens da adesão aos modelos semipresenciais como solução dessas questões ao destrincharem-se diversos pontos do Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2020 - UFRPE, documento que tem como objetivo congrega as diretrizes e servir de guia para as estratégias de ações na instituição.

Na seção de diagnóstico das fraquezas da instituição no ambiente interno, por exemplo, são citadas a desatualização das políticas institucionais de combate à evasão e retenção nos cursos da UFRPE e a necessidade de uma gestão de atualização dos projetos pedagógicos dos cursos, objetivando a flexibilização curricular. Posteriormente, ao voltar-se para as oportunidades do ambiente externo, o documento pontua a necessidade de corresponder às demandas da Educação a Distância, ao desenvolvimento de empreendimentos estruturadores, estratégicos, inovadores e educacionais e o uso de novas tecnologias.

Se não fosse motivação suficiente, o documento também define que entre os princípios básicos norteadores da abordagem didático-pedagógica dessa universidade estão o ensino flexível, atual e inclusivo e a busca pelo fortalecimento da equidade de condições entre os alunos do presencial e do a distância e a preocupação com a formação continuada dos docentes a partir das necessidades formativas dos mesmos. Ademais, são abordadas como políticas a serem seguidas pela instituição a reestruturação e aprimoramento dos cursos, orientados pela necessidade de formação continuada do indivíduo e de atendimento das demandas sociais e legais; e a implementação dos novos recursos didático-pedagógicos, buscando agregar as novas tecnologias à metodologia didática, facilitando assim o desenvolvimento do ensino.

Por fim, no último Relatório de Avaliação Docente divulgado pela instituição em 2012, os dois aspectos nos quais os docentes de graduação da instituição foram pior avaliados pelos alunos foram a falta de adequabilidade do ensino às necessidades específicas dos alunos e o mau uso e atualização de ferramentas pedagógicas tecnológicas.

Diante da demonstração cabal dos benefícios que a flexibilização do ensino presencial, com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, através

da adoção da portaria 4.059/04 trariam, enquanto promissora solução dos problemas e demandas diagnosticadas pela própria instituição, torna-se patente a importância desse trabalho ao tentar compreender e lançar luz a questão das motivações da falta de ações e iniciativas do corpo docente nesse sentido.

Os resultados da dissertação em tela demonstraram que apesar de ter uma visão negativa da EaD, os discentes presenciais por um motivo ou outro são favoráveis a sua adoção em seu curso. Entretanto, falta a esses atores a apropriação dos métodos e técnicas próprios dessa modalidade de ensino-aprendizagem, das legislações que a regulamentam e a crença na sua capacidade de promoção de uma aprendizagem efetiva, culminando na necessidade de formação introdutória desses atores em Educação a Distância.

O modelo do curso foi intitulado “*Desmistificando a EaD: possibilidades e ferramentas para enriquecer a aprendizagem na sala de aula presencial*” e tem por objetivo familiarizar o estudante de graduação presencial com um modelo de EaD que se baseia no “Estar Junto Virtual”, que além de ser de qualidade, é interativo. A idéia é que através da ambientação e introdução desses alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), possa-se lhes demonstrar as possibilidades das ferramentas da EaD como facilitadoras dos conteúdos e espaços onde vários tipos de interação podem acontecer. Acredita-se que assim esses atores estarão mais preparados e dispostos a conhecer como a EaD pode enriquecer seus espaços de aula presenciais.

Com o intuito de oferecer um exemplo na prática de como é e de como pode ser o modelo de EaD comprometido com os objetivos de aprendizagem, com a qualidade do processo educacional e interativo é preconizado um delineamento pedagógico com as seguintes exigências:

- Ocorrer a distância, a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem Institucional da UFRPE, que conta com estrutura organizacional e técnica para o funcionamento de cursos de EAD *online*;
- Ter a duração de 15 dias, com carga horária total de 30horas/aula, 26 horas/aula divididas em três módulos com 10 horas/aula o primeiro, 6 horas/aula o segundo e 10 horas/aula o terceiro. Além de 4 horas/aula finais

para elaboração da avaliação final. Estas serão destinadas ao desenvolvimento dos subtemas que o curso abordará;

- Ter turmas de no máximo 20 alunos, visando à promoção de uma educação próxima e interativa;
- Visando a uma robustez teórica que ofereça qualidade, será produzido por um professor/conteudista hipertextos relativos a cada lição. Além disso, será elaborado um material didático impresso caracterizado como livro-texto base que fará uma mediação das referências bibliográficas elencadas.
- Tais materiais terão uma linguagem objetiva, dialógica e convergência de mídias para propiciar diversos estímulos aos estudantes e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.
- Interação do tutor ao longo de todo o curso com os alunos
- Cada módulo será composta por fóruns de discussão. Tratando-se de uma ambientação à modalidade, a discussão em fóruns é condição necessária para propiciar a interação entre todos os atores do processo (tutor/aluno, aluno/tutor e aluno/aluno).
- No decorrer dos fóruns, o tutor deverá realizar intervenções a partir dos aportes dos alunos, usando a teoria disponível sobre os assuntos abordados e oferecendo hiperlinks com notícias e matérias acerca do tema abordado, uma vez que é um assunto de atual repercussão
- Visando à autoria e autonomia do estudante, será abordada uma atividade na qual eles serão proponentes de um modelo disciplina, que utilize parte de sua carga horária em EaD;
- Ao final do curso, deverá ser promovido um chat com os alunos, para discussão sobre as propostas de disciplinas realizadas por eles
- As dúvidas deverão ser tiradas, de preferência, nos fóruns correlatos ou através de contato por e-mail com o tutor.

Como forma de incentivar à participação dos alunos no curso, o discente matriculado e aprovado ao atingir os objetivos de aprendizagem receberá um Certificado de Conclusão emitido pela instituição promotora que poderá ser usado posteriormente pelo aluno como créditos para as Atividades Complementares exigidas para conclusão de seu curso de graduação.

Ao final do curso, o público-alvo através do processo educativo desenvolvido e do acesso à bibliografias pertinentes deverá ser capaz de:

- Compreender o que é a EaD, sendo introduzido a suas capacidades de promoção da aprendizagem e de interação;
- Conhecer o marco regulatório da EaD e as possibilidades trazidas por ele;
- Conhecer a Portaria 4.059/16-MEC e como é permitido inserir a EaD na educação presencial superior;
- Compreender os papéis dos atores educacionais na EaD;
- Entender o papel e a atitude exigida a um aluno da EaD;
- Conhecer algumas ferramentas do AVA e suas possibilidades;

Enfim, diante do posto, o curso adotará um modelo pedagógico pós-fordista e humanizado, na medida em que acredita na abordagem do “Estar junto virtual” como forma de desmistificar uma imagem negativa da EaD. Escolheu-se tal abordagem, haja vista, a revisão de literatura ter demonstrado que ela privilegia a interação e qualidade da aprendizagem. Tal modelo é caracterizado como sendo aquele no qual são mobilizadas situações educacionais que proporcionam o verdadeiro incentivo à educação significativa na medida em que permitem a “construção de conhecimento (que) envolve o acompanhamento e assessoramento constante do aprendiz no sentido de poder entender o que ele faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado” (VALENTE, 2003. p. 141). Uma vez que o aluno presencial entre em contato com esse modelo de EaD e que a partir dele tenha uma experiência exitosa com a EaD, essa iniciativa poderá contrariar o conteúdo negativo das RS desses alunos em relação à modalidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Representações Sociais são o quadro de referência dos sujeitos para atuarem no mundo em que vivem e através delas os indivíduos e grupos formam sua identidade, orientam suas condutas, formam suas opiniões e se posicionam. É necessário, portanto, que no bojo de uma tentativa de popularização e ampliação da Educação a Distância sejam compreendidas as representações que os grupos sociais, especificamente os educacionais, têm desse objeto.

A pesquisa do pensamento de um grupo de estudantes de um curso de graduação presencial acerca do objeto social da Educação a Distância, aqui realizada, encontrou como resultado o fato de esses sujeitos considerarem a modalidade enquanto associada positivamente à facilidade, praticidade e flexibilidade. Entretanto, marcada por preconceito e caracterizada por proporcionar uma educação de baixa-qualidade e com baixa-aceitação pelo mercado de trabalho e pela sociedade.

Ao se realizar uma análise mais profunda dessas representações por meio de uma segunda técnica de pesquisa que intuiu descobrir os seus conteúdos mascarados, verificou-se que o caráter negativo dessas representações se concentra em crenças distribuídas em três categorias temáticas, a saber: a baixa qualidade e rigor da modalidade; o seu baixo reconhecimento e sua falta de interação e socialização, apesar dessas crenças não encontrarem validação nos dados estatísticos levantados por outros estudos citados e nas possibilidades de uma EaD bem planejada e com uma concepção pedagógica humanista subjacente.

Todos os conteúdos representacionais encontrados vão ao encontro da revisão da literatura acerca da resistência em relação à EaD e apontam para uma realidade de referência desses sujeitos a um modelo de EaD fordista, *broadcast* e transmissivo, que é o modelo vendido pela mídia e propagado nos discursos cotidianos. Essa interpretação revela a pertinência da TRS enquanto quadro teórico de análise do fenômeno, ao ter sido útil para demonstrar que esses discentes e seus discursos estão permeados por uma imagem de uma educação a distância que a coloca comparativamente como inferior à presencial, seja por motivo de supervalorização de seu grupo social ou por ocasião de experiências negativas.

Por fim, os sujeitos pesquisados demonstraram em sua maioria não conhecer a possibilidade legal de flexibilização de sua sala de aula tradicional lançando-se mão da EaD e suas ferramentas. Apesar disso, uma maioria se mostrou disposta a aceitar a iniciativa essa iniciativa em seu curso não por considerar o potencial e a qualidade da iniciativa, mas por motivações de resolução de problemas pontuais.

Assim sendo, recomenda-se que outros estudos das representações sociais da EaD sejam feitos com diferentes amostras e diferentes grupos sociais envolvidos (professores, gestores, entre outros), caso se queira aproveitar todo o potencial que essas possibilidades possam proporcionar. Essa recomendação se faz necessária não só pelas características do estudo aqui desenvolvido impedirem a sua generalização, mas pela vitalidade e atualidade do objeto social da EaD manterem suas representações em constante transformação.

Depreende-se deste trabalho que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a sociedade possa usufruir de todas as potencialidades, seja da educação totalmente a distância, ou parcialmente, haja vista as representações sociais – senão as explícitas, as ocultas - dos discentes de cursos presenciais serem permeadas por conotações e atitudes negativas em relação à EaD, muitas vezes pautadas por um universo de opiniões desprovido de um nível desejável de conhecimento.

Vê-se que no cotidiano dos alunos presenciais, a EaD ainda é tida como modalidade de segunda categoria, em linhas gerais com menor qualidade, menor aceitação pela sociedade e pelo mercado de trabalho e sem interação social, o que não parece ser verdade, desde que a modalidade seja empregada com planejamento e compromisso em sua vertente “estar junto virtual”.

Apesar do quadro, a tendência dessas representações é positiva, uma vez que não só representações sociais determinam as práticas sociais, mas as práticas sociais/discursos também determinam as representações (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000). Assim, além de intervenções com formações desses atores é esperado que dado o espaço constante que a EaD vem conquistando, suas próprias práticas cotidianas tidas como irreversíveis vão paulatinamente transformar essas representações.

Intuindo contribuir com tal desafio, ao cumprir um de seus objetivos, este trabalho formulou e ofereceu um modelo de curso de formação para os alunos presenciais que pode atuar como prática social e proposta de intervenção para tais representações sociais.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J-C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. Em A.S.P. Moreira e D.C. de Oliveira (orgs.), **Estudos interdisciplinares de representação social** (pp. 27-38). Goiânia: AB Editora.
- _____. Prefácio. In: SÁ, Celso Pereira de. **O núcleo central das representações sociais**. 2ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002. p. 9-11.
- _____. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA D. C.; CAMPOS, P. H. **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro, RJ: Museu da República, 2005. p. 22-34.
- ALMEIDA, A. M. O., SANTOS, M. F. S., & TRINDADE, Z. A.(2000). Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. **Temas em Psicologia da SBP**, 8(3), 257-267
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DPSA, 2000. p. 56-73.
- _____. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**,1, 18-43. Acesso em 12 de novembro de 2015.
- ARAÚJO, S. S. S., **Cultura Informacional, representações sociais e educação a distância: um estudo de caso da EaD na UFMG**. 2011. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Biblioteconomia) – Universidade Federal de Minas Gerais.
- ARRUDA, A. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, A. S. Paredes et al (Orgs). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2005. p. 229-258.
- BARATELLA, R. **O Portfólio na EAD: um estudo das representações sociais dos licenciandos em Ciências Biológicas**. 2012. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BARROS, L. A. **Suporte a ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- BAUER, M. A popularização da ciência como “imunização cultural”: a função de resistência das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. 7 ed.
- BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Economia & Sociedade**. v.23, n.78, abr.2002. p. 117-142..
- _____. **Educação a Distância**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Portaria nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/89>>. Acesso em: 05 de mai de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. 2007. Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Distância na educação = distância no desempenho? - Na Medida – Boletim de Estudos Educacionais do Inep**, v. 1, n. 2, p. 09-12, 2009.

BRASIL (2013a). UFRPE. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI)**, 2013-2020. Disponível em: www.ufrpe.br. Acesso em: 20 mar. 2015

BRASIL (2013b). UFRPE. **Relatório de Avaliação Docente 2012**. 2013. Disponível em: www.ufrpe.br. Acesso em: 20 mar. 2015

CAMARGO, B. V. Introdução. In: MOREIRA, A. S. P. et al (Orgs). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2005. p. 19-24.

CAMPOS, P. H. F. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Orgs). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 21-36.

CARLINI, A. L. e TARCIA, R. M. L. **20% a distância e agora?** : Orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

CHAVES FILHO, H. ; Regulação da Modalidade de EAD no Brasil. In: Fredric M. Litto; Marcos Formiga. (Org.). **Educação a Distância - O Estado da Arte**. 1ed.São Paulo: Pearson, 2011, v. 2, p. 1-443.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONCEIÇÃO, S. C.. ; SILVA, B. D.; EUSÉBIO, M. S. P. Representações Sociais de Docentes e Alunos sobre Educação a Distância Online: Resistência e/ou Preconceito?. In: 2.º **Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação**, 2010, Braga - Portugal. Universidade do Minho, 2010. v. 2. p. 1256-1275.

CORRÊA S. de C.; SANTOS, L. M. M. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.11, n.1, p.273-297, 2009.

COSTA, S. F. S. C. **Representações sociais dos participantes do curso letras-libras/EaD sobre os surdos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília

CUNHA, A. C. **Quem sou Eu se não o que os Outros apresentam a mim? Investigações sobre as Representações Sociais do Tutor referentes ao Ensino de Geometria do curso Normal Superior de Educação a Distância**; 2010; Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá.

DEMO, P. Promessas da aprendizagem virtual: expectativas sobre a web 2.0. In: **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-200.

DUVEEN, G. O poder das idéias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

e-MEC. 2016. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 10/05/2016.

FALCÃO, J.; PARANAGUÁ, P. Ensino a distância na área do direito. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FARIAS, G. O tripé regulador da EAD no Brasil. In: SILVA, M. **Educação Online** 3.ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-55.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (org). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

FLORIANI, R. ; PUFF, S. B. ; PUFF, S. B. . Resultados Profissionais Alcançados por Egressos de Curso EAD. **Revista Maiêutica Online Uniasselvi** , v. 1, p. 63-77, 2013.

FREIRE, P. (2005) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GALUSHA, J.M. (1997). **Barriers to Learning in Distance Education**. *Interpersonal Computing and Technology Journal*, 5 (3), 6-14

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**.5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p. 321-342.

GRAHAM, C. (Org.). **The handbook of blended learning: global perspectives, local designs**. San Francisco/USA: John Wiley & Sons, 2006.

HOUAISS, A. **Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo, Ed. Moderna, 2015.

INEP. (2014) Censo da educação superior: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014: Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em 06. mai.2015

INMAN, E., KERWIN, M. & MAYES, L. (1999). **Instructor and student attitudes toward distance learning**. Community College Journal of Research and Practice, 23, 581-591.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: ____ (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

KENSKI, V. M. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. Maio/2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2015.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber** – Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre, Artmed, 1999. 344 p.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p.

LISBOA, E. S., COUTINHO, C. P. (2012). O Processo da Comunicação na Sociedade da Informação: em Busca de um Referencial Teórico. In J. B. Bottentuit Junior, & C. P. Coutinho (Eds.). **Educação Online: Conceitos, Metodologias, Ferramentas e Aplicações**. Cap. 3, pp. 41-61.~

LITTO, F. M. . Infrações que prejudicam a imagem da EaD!. In: Litto, Fredric M.; Marcos Formiga. (Org.). **Educação a Distância - O Estado da Arte - volume 2**. 1 ed. São Paulo: Pearson, 2011, v. 2, p. 367-373.

MADEIRA, M. (2005). Representações Sociais e Processo Discursivo. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Eds.), **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais** (pp.459-469). João Pessoa, UFPB.

MAIA, C; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2007.

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F. FORMIGA M. (orgs) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo. Pearson Education do Brasil, 2009.

MENDONÇA, A. P.; LIMA, M. E. O. Representações sociais e cognição social. **Psicologia e Saber Social** , v. 3, p. 191-206, 2014.

MENIN, M. S. S. Representação social e estereótipo: a zona muda das Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 1, v. 22, jan./abr. 2006. p. 43-50.

MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G. de; RIBEIRO, L. R. de C. **Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual**. In: Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010, p. 13-22.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância**. 1994. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>.

_____. Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2006, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador, BA: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm>> Acesso em: 05 mai. 2015

MORAN, J. M. Desafios da educação a distância no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011. p. 45-86

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-16.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

_____. **Les méthodes des sciences humaines**. Paris (Fr): Editora Presses Universitaires de France; 2003.

MOUTINHO, F. F. B. . Percepção de professores universitários do ensino presencial sobre a Educação a Distância. **Hipertextus Revista Digital (UFPE)** , v. 13, p. 27-47, 2015.

NAKAYAMA, M. K; SILVEIRA, R. A. Ensino a distância nos programas de capacitação. In: BITTENCOURT, Cláudia (Org). **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. – Porto Alegre: Bookman, 2004. 528 p.

OLIVEIRA, D. C. Representações sociais e saúde pública: a subjetividade como partícipe do cotidiano. **Revista de Ciências Humanas**: temas do nosso século, Florianópolis: Ed. UFSC, 2000. Edição Temática: Representações Sociais e Interdisciplinaridade.

_____. MARQUES S. C., GOMES, M. T., & TEIXEIRA, M. C. T. V. (2005). Análise de evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Eds.), **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais** (pp.573-603). João Pessoa, UFPB.

PASQUALINI, A. R. B., **Papéis sociais dos tutores em cursos de licenciatura ead**: um estudo sobre as representações sociais; 2010; Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2001.

_____. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003.

PINHEIRO, José Walber Borges. **Alunos na educação a distância: representações sociais de alunos do sistema de educação a distância da Academia Nacional de Polícia**. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2008.

PINTO, A. A. **O professor e suas representações sobre cursos de formação em contexto digital**: um estudo de caso em Belém do Pará. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RIOS, M. F. S. **Representação Social da Avaliação da Aprendizagem Virtual de Tutores**: estudo em um Curso de Pedagogia, a distância no Nordeste brasileiro. 161 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2013.

SÁ, C. P. **O núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002.189p.

_____. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.19-45.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998. 110p.

SANTANA, O.A.. Alunos egressos das licenciaturas em EAD (consórcios setentrionais e UAB: 2001-2012), sua empregabilidade e absorção pelo mercado. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 12, p. 47-58, 2013.

SANTOS, F. A. **Processo Identitário De Tutores A Distância Revelado Através Da Teoria Das Representações Sociais Um Estudo De Caso**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas) - Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ

SANTOS, M. L. C., **As Representações Sociais da Educação A Distância no Ambiente Corporativo**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília.

SILVA, E.T. **As representações sociais da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura em matemática on-line**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, J. C. ; KAVESKI, I. D. S. ; DOMINGUES, M. J. C.de S.. Análise comparativa dos cursos de graduação em Administração na modalidade EAD presencial sobre os resultados dos indicadores CPC, CC E ENADE. In: Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração - **ENANGRAD**, 2013, Florianópolis. XXIV Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração - ENANGRAD, 2013.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**, Rio de Janeiro: Quartet, 4ª ed. 2006. p.220.

SOUSA, L. L. R. **Representações Sociais de Policiais Militares sobre Educação a Distância no âmbito da Rede EAD/SENASP**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará.

SOUZA, D. N. **Formação de Professores na Amazônia e Teoria das Representações Sociais: Um Estudo sobre a Aprendizagem em EaD**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba.

SOUZA, S. S. **Representações Sociais entre Docentes sobre a Educação a Distância em duas Universidades Públicas Baianas: a Universidade Federal da Bahia e a Universidade do Estado da Bahia**. 2014. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal da Bahia.

SPINK, M. J. O estudo empírico das representações sociais. In: ____ (Org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.

STEIL, A. V.; PILLON, A. E.; KERN, V. M. Atitudes com relação à educação a distância em uma universidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 253-262, mai./ago. 2005.

TERUEL, V.D. **A avaliação no ambiente virtual de aprendizagem: um estudo em representações sociais dos Licenciandos em Ciências Biológicas - EAD**. 2014. Dissertação (Mestrado em PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO) - Universidade de Uberaba.

TESSARO, N. T.; CASTANHEIRA, N. P. ; TRINDADE, E. M. A Educação A Distância E O Mercado De Trabalho. 17º CIAED - Congresso Internacional **ABED** de Educação a Distância , 2013.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap.17, p. 121-128.

U.S. Department of Education. **Evaluation of Evidence-based Practices in Online Learning** – a Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. Washington, D.C., 2009. Disponível em: <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2013.

VALA, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.) **Psicologia social**. 6. ed. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, 2013.

VALENTE, J. A. (1999a). Diferentes abordagens de educação a distância. **Coleção Série Informática na Educação-TV Escola**, publicado no site: <http://www.proinfo.gov.br>

_____. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/Nied, 1999b.

_____. “Espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos”. In: **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 15-37

_____. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 7, n. 12, p. 139-142, Feb. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832003000100010&lng=en&nrm=iso>. Access on 30 Nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832003000100010>.

VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na Educação a Distância. **Cadernos EBAPE.BR** v.V. ed.especial, p. 1-8

VERGÈS, P. L. L'évocation de l'argent: une méthode pour la definition du noyau central de la représentation. **Bulletin de Psychologie**, v. 45, n. 405, p. 203-209, 1992.

_____. (1999). **Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations: Manual version2**. Aix-em-Provence: LAMES.

_____. (2005). Os questionários para análise das representações sociais. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Eds.), **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais** (pp.201--228). João Pessoa, UFPB.

VIANNEY, J. **As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial**. 2006. 329f. Tese (Doutorado Interdisciplinar)- Curso de Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

VIEIRA, C. F.; ESTEVES, E; ALVES, S. **EAD e a inserção no mercado de trabalho**. 2013. Disponível em: <http://ueadsl.textolivre.pro.br/2013.1/papers/upload/28.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

WACHELKE, J. Social representations: a review of theory and research from the structural approach. **Universitas Psychologica**, v. 11, p. 729-41, 2012.

WACHELKE, J; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, Dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722011000400017&lng=en&nrm=iso. access on 15 Aug. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>.

APÊNDICES

Apêndice 1 — Instrumentos de Pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, xxxxxxxxxxxx, Coordenadora do Curso de Bacharelado em Administração da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), autorizo a realização da Pesquisa com título ainda a ser definido, sob a responsabilidade da pesquisadora, discente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância da UFRPE, nível mestrado, Maria Luiza Silva Pragana, a qual pretende identificar e analisar as representações sociais de discentes acerca da Educação a Distância.

A pesquisa se dará por meio de participação voluntária dos discentes, através de preenchimento de questionário.

Os respondentes que aceitarem participar estarão contribuindo para a construção do conhecimento científico acerca da Educação a Distância e para a elaboração da dissertação da pesquisadora e demais produtos acadêmicos, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Karina Luiz.

Se depois de consentir em sua participação o respondente desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Os resultados da pesquisa poderão ser analisados e publicados, mas a identidade dos respondentes não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o interessado poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Rua Dom Manoel de Medeiros, S/n, Dois Irmãos, Recife -PE, pelo telefone (81) 3431.5871 ou (81) 3320.6460.

Data: ___/___/_____

Assinatura da Coordenadora

Profa. Dra. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr(a) para participar da Pesquisa com título ainda a ser definido, sob a responsabilidade da pesquisadora, discente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, nível mestrado, Maria Luiza Silva Pragana, a qual pretende identificar e analisar as representações sociais de discentes acerca da Educação a Distância. Sua participação é voluntária e se dará por meio de preenchimento de questionário.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para a construção do conhecimento científico acerca da Educação a Distância e para a elaboração da dissertação da pesquisadora e demais produtos acadêmicos, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Karina Luiz.

Se depois de consentir em sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Rua Dom Manoel de Medeiros, S/n, Dois Irmãos, Recife-PE, pelo telefone (81) 3431.5871 ou (81) 3320.6460.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ___/___/_____

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Nome do participante: _____

Telefone ou e-mail de contato: _____

Prezado(a) respondente,

Este questionário está sendo utilizado para coletar dados para uma pesquisa acadêmica que se ocupa de registrar o que os(as) discentes pensam sobre 'Educação a Distância'.

Por favor, responda com a sua opinião individual, de acordo com as suas próprias ideias, palavras ou expressões. As respostas são livres. Não existem respostas certas ou erradas. Você não precisa se identificar. As respostas jamais serão analisadas ou divulgadas individualmente. Esta é uma pesquisa acadêmica e sem finalidade comercial. Em caso de dúvida para o preenchimento, chame a pessoa responsável.

Obrigada por participar e, por gentileza, leia os enunciados e responda às questões na ordem em que elas aparecem.

X – PERFIL

Idade: _____

Sexo: () F () M

Renda Familiar: Até 1,5 salário (s) mínimo (s) ()

Entre 1,5 e 4 salários mínimos ()

Entre 4 e 8 salários mínimo ()

Acima de 8 salários mínimos ()

Atualmente você está trabalhando? Sim, eu trabalho e estudo ()

Não, eu só estudo ()

Você tem filhos? Sim () Não ()

Você já cursou uma graduação anteriormente? Não, este é meu 1º curso de graduação ()

Já cursei outra graduação anteriormente ()

Você já teve experiência anterior como aluno formal de Educação a Distância? Sim () Não ()

Você possui computador/notebook/tablet com acesso à Internet em casa? Sim () Não ()

XX – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – Parte 1

Escreva rapidamente quais são as 05 primeiras palavras ou expressões que você pensa quando ouve o termo Educação a Distância:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Dessas palavras e/ ou expressões anteriormente citadas a mais importante é:

1. _____

Justifique porque você escolheu a primeira palavra como a mais importante. Por que ela lhe remete à Educação a Distância?

Na sua visão, o que é **Educação a Distância**? (Use o máximo de espaço possível)

Como você descreveria um **aluno de Educação a Distância**? Que características ele teria?

O que colegas, amigos e pessoas de seu convívio social costumam falar sobre a **Educação a Distância**? Que visão eles tem?

XXX –EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – Parte 2

No que se refere à qualidade, você considera que a Educação realizada a distância:

() Tem um MAIOR NÍVEL de qualidade em relação à Educação Presencial

() Tem um IGUAL NÍVEL de qualidade em relação à Educação Presencial

() Tem um MENOR NÍVEL de qualidade em relação à Educação Presencial

Por favor, justifique a sua resposta: -

No que se refere ao seu curso de graduação oferecer parte da carga horária das disciplinas ou disciplinas inteiras através da Educação a Distância, você seria:

- () Totalmente A FAVOR
() Parcialmente A FAVOR
() Indiferente
() Parcialmente CONTRA
() Totalmente CONTRA

Por favor, justifique a sua resposta:

Você tem conhecimento da possibilidade de cursos de graduação presenciais reconhecidos pelo MEC oferecerem até 20% de sua carga horária a distância? (Portaria Nº 4.059/2004 – MEC)

Sim () Não ()

Apêndice 2 – O PRODUTO DA DISSERTAÇÃO

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância

Projeto do Curso “Desmistificando a EaD: possibilidades e ferramentas para enriquecer a aprendizagem na sala de aula presencial”

Produto da Dissertação de Mestrado “As Representações Sociais da Educação a Distância: A Perspectiva de Alunos de um Curso Presencial no Contexto da Possibilidade dos 20% a Distância”, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância.

Área de Concentração: Gestão e produção de conteúdos para Educação a Distância

Autora: Maria Luiza Silva Pragana

Orientadora: Prof^a Dra. Márcia Karina Luiz

Recife – PE
2016

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| Apresentação | i |
| 1 - Dados Gerais | i |
| 2 - Justificativa | ii |
| 3 - Público-alvo | ii |
| 4 - Objetivo | ii |
| 5 - Meta | ii |
| 6 - Delineamento Pedagógico | iii |
| 6.1 - Objetivos de aprendizagem..... | iv |
| 6.2 - Concepção pedagógica..... | vi |
| 6.3 - Conteúdos curriculares | vii |
| 6.4 - Avaliação da Aprendizagem..... | viii |
| 7 - Referências Bibliográficas a serem adotadas | viii |

Apresentação

O curso “Desmistificando a EaD: possibilidades e ferramentas para enriquecer a aprendizagem na sala de aula presencial” é um projeto que surgiu de uma necessidade diagnosticada em dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia da Educação a Distância, intitulada “As Representações Sociais da Educação a Distância: A Perspectiva de Alunos de um Curso Presencial no Contexto da Possibilidade dos 20% a Distância”.

Esse estudo descobriu que apesar de os alunos de um curso presencial acreditarem na flexibilidade, praticidade e facilidade proporcionadas pelas situações de aprendizagem em EaD, elas a identificam como educação de menor qualidade, baixo reconhecimento e de isolamento social.

O objetivo do curso é familiarizar o estudante de graduação presencial com um modelo de EaD que se baseia no “Estar Junto Virtual”, que além de ser de qualidade, é interativo. A idéia é que através da ambientação e introdução desses alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), possa-se lhes demonstrar as possibilidades das ferramentas da EaD como facilitadoras dos conteúdos e espaços onde vários tipos de interação podem acontecer. Acredita-se que assim esses atores estarão mais preparados e dispostos a conhecer como a EaD pode enriquecer seus espaços de aula presenciais.

1 - Dados Gerais

- Projeto elaborado como produto da Dissertação intitulada “As Representações Sociais da Educação a Distância: A Perspectiva de Alunos de um Curso Presencial no Contexto da Possibilidade dos 20% a Distância”;
- Autora: Maria Luiza Silva Pragana
- Orientadora: Márcia Karina Luiz
- Instituição favorecida: Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

2 - Justificativa

Com o estabelecimento do paradigma da internet e a vasta evolução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's), vive-se um processo de intensa transformação na sociedade em todas as esferas. Tais novidades requerem dos sujeitos um esforço de adaptação de seu pensamento social. Na Educação,

essas mudanças exigem um empenho de renovação dos processos de ensino-aprendizagem e uma atualização dos recursos utilizados.

Por ocupar o papel de modalidade de educação condizente com a configuração social contemporânea, a Educação a Distância tem crescido vertiginosamente no mundo, entretanto no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) autorizou instituições de ensino superior (IES) a introduzirem na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores presenciais reconhecidos, a oferta de até 20% da carga horária total em disciplinas que utilizem a modalidade a distância e apesar das promissoras possibilidades trazidas por essa abertura legal que completou mais de uma década de existência, os dados de sua adoção são desanimadores.

Um dos principais fatores que pode lançar luz a essa resistência é o preconceito: vê-se nos discursos do cotidiano uma visão da Educação a Distância, enquanto metodologia de baixa qualidade e confiabilidade.

O presente curso foi elaborado com o objetivo de desmistificar a ideia de EaD enquanto modalidade de menor qualidade ao acreditar que a melhor maneira de mudar uma idéia negativa sobre algo é ter uma experiência positiva. Além disso, através dessa possibilidade os alunos podem conhecer e se adaptar ao AVA e suas ferramentas.

3 - Público-alvo

Alunos de graduações presenciais da Universidade Federal de Pernambuco – UFRPE

4 - Objetivo

Contribuir para o processo de conhecimento e adaptação dos alunos presenciais de cursos superiores para a flexibilização de parte da carga horária de seus cursos com atividades em Educação a Distância.

5 - Meta

Desenvolver o projeto e oferecê-lo para que a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) consiga desenvolver seus objetivos de atualização pedagógica com a EaD constantes em seu Plano de desenvolvimento institucional – PDI – 2013-2020.

6 - Delineamento Pedagógico

O curso de introdução para os alunos presenciais “*Desmistificando a EaD: possibilidades e ferramentas para enriquecer a aprendizagem na sala de aula presencial*” deverá:

- Ocorrer a distância, a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem Institucional da UFRPE, que conta com estrutura organizacional e técnica para o funcionamento de cursos de EAD *online*;
- Ter a duração de 15 dias, com carga horária total de 30 horas/aula, 26 horas/aula divididas em três módulos com 10 horas/aula o primeiro, 6 horas/aula o segundo e 10 horas/aula o terceiro. Além de 4 horas/aula finais para elaboração da avaliação final. Estas serão destinadas ao desenvolvimento dos subtemas que o curso abordará;
- Ter turmas de no máximo 20 alunos, visando à promoção de uma educação próxima e interativa;
- Visando a uma robustez teórica que ofereça qualidade, será produzido por um professor/conteudista hipertextos relativos a cada lição. Além disso, será elaborado um material didático impresso caracterizado como livro-texto base que fará uma mediação das referências bibliográficas elencadas.
- Tais materiais terão uma linguagem objetiva, dialógica e convergência de mídias para propiciar diversos estímulos aos estudantes e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.
- Interação do tutor ao longo de todo o curso com os alunos
- Cada módulo será composta por fóruns de discussão. Tratando-se de uma ambientação à modalidade, a discussão em fóruns é condição necessária para propiciar a interação entre todos os atores do processo (tutor/aluno, aluno/tutor e aluno/aluno).
- No decorrer dos fóruns, o tutor deverá realizar intervenções a partir dos aportes dos alunos, usando a teoria disponível sobre os assuntos abordados e oferecendo hiperlinks com notícias e matérias acerca do tema abordado, uma vez que é um assunto de atual repercussão
- Visando à autoria e autonomia do estudante, será abordada uma atividade na qual eles serão proponentes de um modelo disciplina, que utilize parte de sua carga horária em EaD;

- Ao final do curso, deverá ser promovido um chat com os alunos, para discussão sobre as propostas de disciplinas realizadas por eles
- As dúvidas deverão ser tiradas, de preferência, nos fóruns correlatos ou através de contato por e-mail com o tutor.

Caso o discente seja aprovado ao atingir os objetivos de aprendizagem, a instituição promotora deverá emitir um Certificado de Conclusão que poderá ser usado posteriormente pelo aluno como créditos para as Atividades Complementares exigidas para conclusão de seu curso de graduação.

6.1 - Objetivos de aprendizagem

Ao final do curso, o público-alvo deverá ser capaz de:

- Compreender o que é a EaD, sendo introduzido a suas capacidades de promoção da aprendizagem e de interação;
- Conhecer o marco regulatório da EaD e as possibilidades trazidas por ele;
- Conhecer a Portaria 4.059/16-MEC e como é permitido inserir a EaD na educação presencial superior;
- Compreender os papéis dos atores educacionais na EaD;
- Entender o papel e a atitude exigida a um aluno da EaD;
- Conhecer algumas ferramentas do AVA e suas possibilidades;

6.2 - Concepção pedagógica

O curso adotará um modelo pedagógico pós-fordista e humanizado, na medida em que acredita na abordagem do “Estar junto virtual” como forma de desmistificar uma imagem negativa da EaD. Essa abordagem é caracterizada como sendo aquela na qual são mobilizadas situações educacionais que proporcionam o verdadeiro incentivo à educação significativa na medida em que permitem a “construção de conhecimento (que) envolve o acompanhamento e assessoramento constante do aprendiz no sentido de poder entender o que ele faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado” (VALENTE, 2003. p. 141).

Esta solução tem custos elevados em relação às demais já que exige uma relação máxima de um professor a cada 20 alunos, pois ela é permeada por um tipo de interação que propõe aos sujeitos resolução de problemas e aplicação das

informações em suas realidades sociais, sendo assim, é preciso o processamento, debate e reflexão acerca dessas informações em conjunto e a internet e suas ferramentas são o espaço onde essa construção é potencializada (MAIA; MATTAR, 2007).

6.3 - Conteúdos curriculares

Os conteúdos foram estruturados para que se atinjam os objetivos de aprendizagem estabelecidos, o tempo de duração do curso e a carga horária de cada Módulo e seus subtemas.

Os assuntos estão divididos em três eixos temáticos centrais referentes aos módulos I, II, e III respectivamente.

| MÓDULO | CONTEÚDO DO MÓDULO | CARGA HORÁRIA |
|----------------------------------|---|----------------------|
| INTRODUÇÃO À EAD | História da Educação a Distância Modelos de Educação a Distância Os papéis na EaD: professor, tutor, aluno e equipe pedagógica Interação na EaD | 10h |
| A LEGISLAÇÃO DA EAD | LDB - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 Decreto Nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 Referenciais de qualidade para educação superior a distância | 6h |
| FERRAMENTAS NTIC's, MÍDIAS e AVA | O AVA e suas funcionalidades O hipertexto e a linguagem dialógica Vídeoaula, Wikis e Fóruns de Discussão | 10h |
| AVALIAÇÃO FINAL | Atividade de produção textual na qual terá que dissertar como a flexibilização da carga horária | 4h |

| | | |
|--|---|--|
| | de seu curso em atividades a distância auxiliará na promoção da aprendizagem. | |
|--|---|--|

6.4 - Avaliação da Aprendizagem

- Assiduidade e número de acessos ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
- Participação nos fóruns de debate, incitados por proposição de situações problema
- Autoavaliação a cada módulo, enquanto avaliação formativa hospedada no (AVA).
- Ao final do curso, o cursista deverá elaborar uma produção textual na qual terá que dissertar como a flexibilização da carga horária de seu curso em atividades a distância auxiliará na promoção da aprendizagem.

7 – Referências Bibliográficas a serem adotadas

- **Básicas:**

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Economia & Sociedade**. v.23, n.78, abr.2002. p. 117-142..

_____. **Educação a Distância**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Portaria nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/89>>. Acesso em: 05 de mai de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. 2007 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

CARLINI, A. L. e TARCIA, R. M. L. **20% a distância e agora?** : Orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

CHAVES FILHO, H. ; Regulação da Modalidade de EAD no Brasil. In: Fredric M. Litto; Marcos Formiga. (Org.). **Educação a Distância** - O Estado da Arte. 1ed.São Paulo: Pearson, 2011, v. 2, p. 1-443.

DEMO, P. Promessas da aprendizagem virtual: expectativas sobre a web 2.0. In: **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2007.

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F. FORMIGA M. (orgs) **Educação a distância** : o estado da arte. São Paulo. Pearson Education do Brasil, 2009.

SILVA,Marco.**Sala de aula interativa**,Rio de Janeiro:Quartet,4ª ed.2006.p.220

TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA,Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap.17, p. 121-128.

- **Complementares:**

BRASIL (2013). UFRPE. Plano de desenvolvimento institucional (PDI), 2013-2020. Disponível em: www.ufrpe.br. Acesso em: 20 mar. 2015

BRASIL (2013). UFRPE. Relatório de Avaliação Docente 2012. 2013. Disponível em: www.ufrpe.br. Acesso em: 20 mar. 2015

GRAHAM, C. (Org.). **The handbook of blended learning: global perspectives, local designs**. San Francisco/USA: John Wiley& Sons, 2006.

INEP. (2014) Censo da educação superior: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014: Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/superior/centso/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>.Acesso em 06. mai.2015

KENSKI, Vani Moreira. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. Maio/2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância**. 1994. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>.

_____. Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2006, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador, BA: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm>> Acesso em: 05 mai. 2015

MORAN, J. M. Desafios da educação a distância no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011. p. 45-86

VALENTE, José Armando. (1999a). Diferentes abordagens de educação a distância. **Coleção Série Informática na Educação-TV Escola**, publicado no site: <http://www.proinfo.gov.br>

_____. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/Nied, 1999b.

VALENTE, J. A. “Espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos”. In: **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 15-37

_____. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 7, n. 12, p. 139-142, Feb. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832003000100010&lng=en&nrm=iso>. Access on 30 Nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832003000100010>.