

Representações Sociais do ensino e aprendizagem em Educação a Distância

Social Representations of Teaching and Learning in Distance Education

Raquel Castilho Souza¹
Teresa Cristina Siqueira Cerqueira²

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise das opiniões dos professores e alunos sobre a relação ensino e aprendizagem na modalidade de Educação a Distância de uma Universidade de ensino superior. Esta pesquisa constitui-se em um Estudo de Caso com caráter exploratório pautada no aporte teórico das representações sociais. Participaram do estudo dezenove professores e noventa alunos do sétimo período do curso de Pedagogia EAD – Turma 2006/1. As estratégias metodológicas empregadas na coleta de dados foram a técnica de associação livre por meio do instrumento de complementação de frases, um questionário com perguntas abertas e fechadas e uma entrevista semiestruturada. Utilizou-se o programa Evoc para a organização dos dados do instrumento de complementação de frases. Os dados foram codificados e tabulados de forma quantitativa e qualitativa. Realizou-se adaptação da técnica de análise de conteúdo de Bardin para os dados subjetivos. A partir dos resultados obtidos, constatou-se, que as opiniões de ambos os grupos têm uma estrutura da qual participam elementos positivos e negativos com relação ao objeto de pesquisa investigado. Identificou-se que as opiniões dos professores e alunos participantes desta pesquisa com relação ao ensino e à aprendizagem na modalidade EAD, estão ancoradas ao modelo de ensino tradicional. Evidenciou-se assim, a necessidade de uma desmistificação dos paradigmas sobre a EAD que ainda se encontram presentes na posição dos alunos e dos professores.

Palavras-chave: educação a distância; ensino; aprendizagem; aluno; professor.

ABSTRACT: This paper presents an analysis of the views of teachers and students about the relationship between teaching and learning in the form of distance education from a college of higher learning. This research is on a case study with exploratory guided the theoretical framework of social representations. The study included nineteen ninety teachers and students of the seventh semester of the Distance Education Pedagogy - Class 2006/1. The methodological strategies used in data collection were the technique of free association through the instrument complementing sentences, a questionnaire with open and closed questions and a semistructured interview. The Evoc program was used to organize the data instrument complementing sentences. Data were coded and tabulated quantitatively and qualitatively. Held adapting the technique of content analysis of Bardin for subjective data. From the results obtained, it was found that the opinions of both groups have a structure which involved positive and negative with respect to the object of research investigated elements. It was found that the opinions of teachers and students participating in this research about teaching and learning in distance education mode, are anchored to the traditional teaching model. It was evident thus the need for demystification of paradigms on the DL that are still present in the position of students and teachers.

Keywords: distance education, teaching, learning, student, teacher.

Introdução

A Teoria das Representações Sociais, atualmente, é abordada em diferentes contextos, como educação, saúde e organizações. Essa teoria influencia na forma como os

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Brasília – UnB; Professora Auxiliar da Universidade Federal do Tocantins – Tocantins, Brasil. E-mail: raquelcastilho@uft.edu.br.

² Pós-Doutora pela Universidade de Lisboa; Professora adjunta da Universidade de Brasília – Brasília, Brasil.

indivíduos inseridos num contexto social apropriam-se do conhecimento produzido no seu cotidiano, a partir das relações que se estabelecem com a sociedade. Dessa forma, este trabalho buscou compreender as opiniões dos professores e dos alunos sobre a relação ensino e aprendizagem em Educação a Distância – EAD de uma Universidade, a fim de verificar se essa relação está oportunizando uma aprendizagem significativa, que possa de fato contribuir para a formação humana e profissional dos alunos.

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

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

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

Necessitamos da proposta de um ensino em EAD que não produza apenas a informação, mas também, segundo Belloni (2008), conhecimento como processo, alicerçado na construção de aprendizagem ativa e colaborativa, e que trabalhe novas concepções de ensino e aprendizagem.

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

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

Desse modo, a Teoria das Representações Sociais (TRS), base teórica deste trabalho, está exposta a partir dos estudos de Moscovici (1976; 2007). As representações sociais são marcadas por processos imaginários, simbólicos, cognitivos que cada um dos personagens - alunos e professores - constroem e reconstróem em suas experiências grupais.

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

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

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

Moscovici (1976, p. 13) menciona que a Representação Social (RS) pode ser definida como “[...] um sistema de valores, ideias e práticas” com a função de possibilitar a orientação do indivíduo em seu mundo, além de facilitar sua comunicação entre seus grupos de convivência social. Assim, o sujeito terá condições de nomear e classificar os mais diversos aspectos do seu mundo e da sua história de vida pessoal e social.

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

Ao se fazer uma análise das representações sociais, o pesquisador deve considerar dois componentes fundamentais, que são, segundo Santos e Almeida (2005), o componente cognitivo e o social, nos quais trabalharão as relações entre processo individual de conhecimento, os processos simbólicos culturais e os sistemas de ideias. O componente cognitivo diz respeito às representações dos indivíduos, “uma forma de conhecimento submetido às regras dos processos cognitivos e afetivos do sujeito” (Santos, 2005, p. 27). Esses processos são definidos pelas condições sociais. O conhecimento do senso comum baseia-se em elaborações intelectuais que são introduzidas no campo social e expressas por representações.

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

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

O núcleo central define a organização, o significado e a estabilidade da representação. Para Sá (2002, p. 67), o conceito de núcleo central pode ser apresentado como “um

subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente”. Assim, esse núcleo tem relação com as condições históricas, sociológicas, ideológicas, normas e valores sociais do grupo, que são reflexos de uma memória coletiva do grupo social. Isso significa que o núcleo central contém as representações sociais mais estáveis e rígidas.

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

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

O núcleo central pode ainda adquirir duas dimensões diferentes: uma funcional e a outra normativa. O núcleo central tem uma dimensão funcional quando os elementos representativos são fundamentais para a realização de uma determinada tarefa em uma situação específica, cuja finalidade, por exemplo, seria operatória. Se a representação estiver atravessada por dimensões socioafetivas, sociais ou ideológicas, a dimensão do núcleo central será normativa, pois a representação estará marcada, por exemplo, por normas ou estereótipos (Sá, 2002). Identificar o núcleo central é possibilitar ao pesquisador o conhecimento do que realmente está sendo representado pelo grupo social diante de determinado objeto, ou seja, possibilita conhecer o objeto de representação.

Já o sistema periférico refere-se ao contexto imediato, à história pessoal dos indivíduos que permite a adaptação da representação às mudanças conjunturais (Campos & Loureiro, 2003). No sistema periférico, estão localizadas as representações sociais mais flexíveis que podem sofrer mudanças de acordo com as experiências vividas na atualidade pelo grupo, por serem mais acessíveis ao contexto imediato (Domingues, 2008).

Abric (2003, p. 51) ainda declara que “A mudança da representação provoca uma modificação da atitude (aqui uma atitude positiva torna-se negativa). A modificação da atitude somente é obtida no caso em que o núcleo central é atacado. O ataque ao sistema periférico não provoca nenhuma mudança na atitude”.

Ou seja, a transformação ocorre no sistema periférico, por receber os elementos novos e discordantes da representação, enquanto que o núcleo central permanece intacto devido à sua estabilidade e à resistência à modificação.

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

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

Entende-se por ancoragem a capacidade de tornar um objeto estranho em familiar, nomeando-o e classificando-o. Quando o indivíduo não consegue classificar o objeto estranho, isso reflete em uma postura de resistência. Para tal superação, é necessário que ele rotule e nomeie o objeto ameaçador, determine-o em uma categoria para poder representá-lo e comunicá-lo. Isso significa, para Moscovici (2007), representar o não-usual em um mundo familiar. Portanto, ancorar significa atribuir sentido ao objeto, dar valor a ele.

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

A Teoria das Representações Sociais teve outros desdobramentos teóricos desenvolvidos por Jodelet e Doise³, que também foram discípulos de Moscovici, assim como Abric, citado anteriormente.

Jodelet (2001, p. 27), em sua abordagem culturalista e cognitivista, entende que a representação social é uma teoria que desenvolve uma visão geral do homem em relação com o seu mundo de objetos, “é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam”. Para ela, as representações são compreendidas a partir da análise dos processos e dos produtos, em que os indivíduos e os grupos criam, organizam e interpretam seu mundo e sua vida, consentindo uma relação integradora dos contextos sociais e culturais com a história (Santos & Almeida, 2005).

Já Doise (2001), com a sua abordagem societal, enfatizou os processos intraindividuais, interindividuais e situacionais, a fim de compreender as relações dos indivíduos em sociedade, considerando as diferentes posições que eles ocupam, seus valores e suas crenças. Ele, juntamente com seus colaboradores, propõe o estudo das representações sociais por meio de análises das regulações dos metassistemas das relações sociais simbólicas associadas aos sistemas cognitivos individuais (Almeida, 2005, p. 130).

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

Estudar as representações sociais na área educacional é de fundamental importância, visto que elas “trazem indicações potenciais para as intervenções educativas” (Costa & Gomez, 1999, p. 161). Esses estudos podem contribuir para as práticas didáticas, pedagógicas e sociais, a relação professor-aluno, o processo ensino e aprendizagem que, se positivo, favorece a construção de uma aprendizagem reflexiva/significativa, mas, se for

³ Denise Jodelet apresentou a Teoria das Representações Sociais com um enfoque histórico e culturalista para a compreensão do simbólico, enquanto que Willem Doise estudou as representações em uma visão mais sociológica, dando ênfase à inserção social dos sujeitos como fonte de variação dessas representações (Santos & Almeida, 2005).

negativo, provoca fracassos, dificuldades de aprendizagem, bloqueios na formação dos indivíduos.

Para Gilly (2001, p. 321), o interesse em investigar as representações sociais, suas noções teóricas para a compreensão dos acontecimentos na Educação, “consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Tal estudo possibilita o entendimento da ação dos fatores sociais sobre o processo educativo e suas influências em seus resultados, permitindo a compreensão de como as pessoas se organizam e agem no seu ambiente educacional (Carvalho, 2003).

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

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

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

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

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

Dessa forma, é de grande importância conhecer o que vem a ser Educação a Distância como uma proposta educativa e seus caminhos históricos, para compreender melhor as representações sociais que os personagens desse contexto têm em relação ao ensino e à aprendizagem oferecidos por instituições de Ensino Superior que trabalham com a modalidade a distância. Os personagens na instituição educacional de EAD geralmente são: coordenador de aprendizagem (professor), professor-tutor (webtutor) e orientador de ambiente. O coordenador de aprendizagem é o professor que domina os conteúdos da

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

Com relação aos recursos de um ambiente em EAD, comumente têm-se as ferramentas de coordenação que são aquelas que dão subsídios ao professor para organizar a dinâmica do curso, para informar ao aluno sobre os procedimentos do curso, a duração, os objetivos, a avaliação. Nesse mesmo ambiente, é comum encontrar as ferramentas de comunicação que englobam os fóruns de discussão, *chats*, correios. Existem, ainda, as ferramentas de produção, que são os espaços virtuais para publicação e organização dos trabalhos dos alunos, e as ferramentas de administração, que correspondem às que dão apoio aos gestores da instituição que lidam com a parte administrativa do curso (Gonzalez, 2005).

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

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

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

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

Segundo Moore e Kearsley (2008), trabalhar com EAD é um desafio para a grande maioria dos docentes, por terem de conduzir um processo ensino e aprendizagem com uma intermediação de diversas tecnologias para estabelecer um bom nível de comunicação com seus alunos. O *estudante autônomo* é ativo e responsável pelo seu processo ensino e aprendizagem, tornando-se um indivíduo capaz de autogerir e autorregular o seu processo de aquisição de conhecimento (Belloni, 2008). Essa é uma característica fundamental para que o aluno tenha sucesso no processo ensino e aprendizagem em EAD. O aluno autônomo tem a capacidade de desenvolver um plano de aprendizado pessoal, de encontrar meios para administrar seu tempo de estudo e de tomar algumas decisões sozinho (Moore & Kearsley, 2008). Mas nem sempre os alunos são totalmente autônomos ou estão prontos para se tornarem autônomos. Daí a necessidade de o professor, com o seu

papel de mediador, ajudar os alunos desenvolverem a autonomia, por meio de uma estrutura adequada na construção dos materiais que serão disponibilizados a eles e promoção de diálogos numa proporção apropriada e de qualidade.

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

Para isso, segundo Freire (1987), é necessário romper com a forma depositária de transmissão, transferência de valores e conhecimentos, seja no ensino presencial ou a distância. A relação existente entre professor e aluno pode não ser de um sujeito narrador, detentor do saber absoluto e pacientes ouvintes, mas de um diálogo que provoque reflexões, atue no agir e no pensar dos indivíduos. De acordo com Freire (1996, p. 25) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades de produção ou a sua construção”. O autor ressalta ainda a importância de contextualização dos temas do cotidiano e dos valores dos alunos. É preciso uma prática no processo ensino e aprendizagem ancorada “pela integração de diálogos didáticos, de programas de estudo estruturados e atividades do estudo autônomo” (Peters, 2006, p. 72). Esse diálogo não deve ser a transcrição escrita de conteúdos, mas uma interação linguística entre os alunos e os professores, alunos e alunos, que promova a construção participativa entre os atores sociais da EAD de forma positiva. Isso é mais bem compreendido quando se percebe que a dialogicidade deve suceder por meio de uma comunicação mediada, que constitui a essência do processo de aprendizagem seja em EAD ou na modalidade convencional. Esse tipo de comunicação, se bem aplicado, estabelece mediações entre conteúdos e os alunos e relações educativas entre professores e alunos.

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

Para ocorrer a aprendizagem significativa, o aluno deve apresentar uma disposição para relacionar o conteúdo com sua experiência de vida e não simplesmente memorizá-lo mecanicamente (Moreira, s/d). Pode simular uma associação, por meio de uma atitude ativa, que requer atenção e motivação. Os recursos tecnológicos contribuem para esse processo, possibilitando a interação entre os personagens dessa prática educativa. Assis e

Cruz (2007, p. 109) asseveram que “é importante salientar que esses recursos, por si sós, não serão o bastante; faz-se necessário ter uma visão pedagógica para que todos os recursos tecnológicos sejam explorados de forma apropriada no processo ensino e aprendizagem”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Método

A investigação realizada constitui-se em um Estudo de Caso, com caráter exploratório. O Estudo de Caso é visto como uma estratégia metodológica em potencial na compreensão dos problemas da prática educacional, pautada por princípios éticos com relação aos sujeitos participantes e à própria instituição que servirá como campo de estudo (ANDRÉ, 2005).

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

Conseqüentemente, exigiu um caráter plurimetodológico da pesquisa de campo, devido à necessidade de abranger o objeto de estudo a partir de diferentes perspectivas, pois a intenção não era apenas descrever os conteúdos a partir das coletas de dados, mas analisar, compreender todas as informações que envolvem o objeto de uma representação, a fim de entender e explicitar o fenômeno investigado. A abordagem plurimetodológica permitiu uma explicação de como os sujeitos pensam e como esse pensamento se organiza e se estrutura.

Foram utilizados instrumentos e procedimentos que possibilitaram a identificação e a função das representações sociais, de acordo com o objetivo da pesquisa, a fim de aumentar a probabilidade de que os relatos tivessem validade e fidedignidade. Nesse sentido, foram aplicadas estratégias metodológicas que deram suporte para uma análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados, a fim de compreender e interpretar, em profundidade, o objeto investigado.

Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa dois grupos de sujeitos: de um lado, dezenove professores do sétimo período do curso de Pedagogia – Turma 2006/1; do outro lado, noventa alunos também do curso de Pedagogia – Turma 2006/1 das telessalas dos centros associados, localizados na cidade de Palmas. Quanto aos professores, participaram todos os que durante a pesquisa ministravam disciplinas nessa turma. Imaginou-se que os alunos, por estarem já há mais três anos inseridos nessa modalidade, teriam condições de contribuir de forma efetiva para a pesquisa e, ainda, por terem vivenciado muitas experiências com relação à Educação a Distância. Todos que se propuseram a participar foram sujeitos deste estudo.

Com relação ao grupo de professores, sete são do sexo masculino e doze do sexo feminino, ou seja, 63% dos professores participantes da pesquisa referem-se ao gênero

feminino. 63% tem idade entre 41 a 50 anos, 21% entre 31 a 40 anos, 11% entre 20 a 30 anos e 5% entre 51 a 60 anos, predominando o intervalo de 31 a 50 anos de idade, que corresponde a um total de 84% do grupo. 53% é casado, 26% é solteiro, e 21% é divorciado. Deve ficar claro que existia rotatividade do corpo docente desse curso a cada período. Uns permaneciam, outros eram deslocados para outro curso devido à aderência das disciplinas.

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

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

Estratégias metodológicas

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

Considerando os atributos qualitativos e quantitativos na determinação dos elementos periféricos e centrais de uma representação de um objeto de estudo, optou-se por utilizar a técnica de evocação livre, também conhecida como associação livre ou teste por associação livre. Oliveira, Marques, Gomes e Teixeira (2005) asseveram que a técnica de evocação livre é adotada nas pesquisas de representação social de caráter científico por permitir uma coleta dos elementos constitutivos do conteúdo das representações do objeto estudado e por possibilitar uma estruturação do núcleo central na perspectiva teórica de Abric, um dos discípulos de Moscovici.

Essa estratégia metodológica é considerada como uma técnica de análise estrutural das representações sociais por compreender a percepção da realidade de um determinado grupo social por meio de uma composição semântica pré-existente. Essa tem como objetivo principal propor palavras ou expressões indutoras e solicitar que o participante responda informando as palavras ou expressões que lhe veem à mente prontamente, cuja finalidade visa a reduzir as defesas e os efeitos da deseabilidade social por requerer respostas menos racionalizadas.

Segundo Martins (2008), o questionário é considerado uma estratégia metodológica importante e popular no processo de coleta de dados para uma pesquisa de caráter social por “tratar-se de um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever” (Martins, 2008, p. 36).

Segundo Alves-Mazzotti (1994), nos estudos de representação social, é comum a utilização tanto dos questionários como de entrevistas para inferir as representações, pois essas estratégias metodológicas podem possibilitar a apreensão dos conteúdos e dos sentidos do objeto de pesquisa por meio de seus elementos constitutivos, como

informações, crenças, imagens, valores, expressos pelos sujeitos no decorrer da investigação.

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

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

Para que essas escolhas ocorram de forma positiva, é preciso uma intermediação contínua entre o curso da entrevista e o roteiro dela, evitando uma aplicação rígida e burocrática do roteiro, uma vez que essa rigidez pode provocar interrupções indevidas ao entrevistado, prejudicando tanto a relação entre entrevistador e entrevistado, como também limitar as informações que serão importantes para a investigação do objeto de pesquisa.

Instrumentos

Complementação de frases

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

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

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

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

Questionários com perguntas abertas e fechadas

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

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

Roteiro de entrevista semiestruturada

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

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

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

Procedimentos para coleta de dados

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

1ª etapa: inicialmente a pesquisadora, junto com a orientadora, elaborou um termo de consentimento livre e esclarecido⁴, que foi entregue ao Coordenador do curso de Pedagogia, aos professores e ao Diretor de EAD da Universidade solicitando autorização formal para a realização da pesquisa na instituição, a qual foi concedida. Após tal procedimento, realizou-se uma visita aos centros associados de Palmas, para uma conversa formal com os alunos previamente definidos também com o propósito de obter uma autorização por escrito da participação na pesquisa e utilização dos dados coletados para fins acadêmicos. Os alunos tinham aula uma vez na semana (aos sábados das 13h30min - 18h35min). O contato foi positivo, o que, de certa forma, facilitou contatos posteriores para aplicação dos instrumentos de pesquisa. Nesses primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa, após apresentação de todos os participantes, foi definido o dia e horário para o próximo encontro para a aplicação dos instrumentos de pesquisa.

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

3ª etapa: a fim de verificar as opiniões dos professores e dos alunos quanto à aprendizagem proporcionada aos alunos do curso de Pedagogia – Turma 2006/1 e identificar as características que compõem o perfil desses alunos, foram inicialmente aplicados os questionários com perguntas abertas e fechadas a vinte discentes que se propuseram a respondê-los. Esse foi o segundo instrumento aplicado aos alunos. Tal procedimento foi realizado nos intervalos das aulas no mês de junho/2009, na presença da pesquisadora. Somente um deles foi respondido em momento e local diferente a pedido da própria participante, por não ter disposição para respondê-lo naquele momento, mas foi entregue posteriormente à pesquisadora, devidamente preenchido.

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

4ª etapa: tendo como objetivo analisar a modalidade de ensino EAD e investigar o processo de aprendizagem proporcionado aos alunos do curso e turma definida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro alunos que aceitaram fazê-la e quatro professores de acordo com afinidade com a pesquisadora. As entrevistas foram realizadas

⁴ Nesse termo, constam os objetivos da pesquisa, a finalidade da investigação científica, a fim de obter a autorização para a coleta de dados na instituição.

individualmente e pré-agendadas com os entrevistados em dias, horários e locais definidos por eles de acordo com a disposição de cada um. Os locais para realização das entrevistas asseguraram privacidade, conforto e um clima de amistosidade, respeito e o compromisso com a postura ética. As entrevistas foram todas gravadas, após a autorização por escrito dos sujeitos participantes.

Procedimentos de análises e interpretação dos dados

Após a coleta dos dados intensificaram-se as atividades de análise e tratamento dos dados coletados em cada etapa da pesquisa.

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

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

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

Segundo Oliveira *et al.* (2005), cada um dos quadrantes traz informações importantes para a análise e a interpretação dos dados a que se referem as opiniões do grupo de sujeitos submetidos ao instrumento. O primeiro quadrante corresponde ao possível ou provável núcleo central das representações. Nele estarão as palavras mais frequentes e mais importantes relacionadas ao termo indutor. No segundo quadrante, encontram-se os elementos menos marcantes na estrutura da organização, porém não representam ser os menos importantes. O terceiro quadrante corresponde à zona de contraste, nele estão as palavras, as frases ou as expressões ditas mais prontamente e com uma frequência mais baixa, o que pode indicar a existência de algum subgrupo dentro da amostra que tem uma variação na representação em relação aos demais. Já o quarto quadrante contém os elementos menos frequentes e menos importantes que correspondem à periferia mais distante do núcleo central, que pode indicar alguma mudança que o objeto de estudo esteja sofrendo na atualidade. Esses elementos estão vinculados aos aspectos mais individuais do sujeito.

Em seguida, fez-se um teste de centralidade com as principais palavras evocadas pelo grupo de sujeito (com as palavras consideradas mais importantes) para confirmar a estrutura da representação a partir da questão 2 do instrumento de complementação de frase apresentada para os alunos, com a seguinte descrição: “agora, separe por ordem de importância três palavras que você usou no quadro acima e que em sua opinião são as mais

importantes". A partir disso, fez-se a interpretação dos dados tratados pelo *software* EVOC para a identificação da representação social do objeto pesquisado.

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

Desse modo, consideraram-se as etapas abrangentes da análise de conteúdo ao apresentar as categorias, de acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006) e Franco (2007). Apresentam-se como etapas do processo: pré-análise do material que foi inicialmente realizada para construir um conjunto de categorias descritivas a partir de leituras do material e identificar as classes de acordo com a relação semântica entre as respostas e a exploração do material, que objetiva categorizar e codificar o dado coletado. Posteriormente, realizou-se uma nova exploração do material para tratamento (reagrupamento dos dados), interpretação a partir das discussões teóricas sobre as representações sociais segundo Moscovici e identificação do campo comum dessas representações dos sujeitos diante do fenômeno estudado, a fim de assegurar a fidedignidade das análises por meio dos resultados obtidos na pesquisa.

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

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

Resultados, análise e discussão dos dados

Para apresentar os resultados da pesquisa, respeitaram-se os procedimentos de análises e a interpretação dos dados apontados anteriormente. Primeiramente, foram analisados os dados dos alunos resultantes da aplicação do instrumento de complementação de frase, questionário com perguntas abertas e fechadas e entrevistas semiestruturadas. Em seguida, foram apresentados e analisados os dados dos professores que foram colhidos com a aplicação do questionário com perguntas abertas e fechadas e entrevistas semiestruturadas. Posteriormente fez-se um confronto dos dados entre os dois grupos de sujeito para análises mais aprofundadas das opiniões do objeto investigado, a fim de verificar posicionamentos semelhantes e divergentes.

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

A partir dos dados de evocações livres, para a uma análise prototípica do termo indutor “ensino” utilizou-se o instrumento de complementação de frases, que trazia a primeira frase indutora “para você o ensino na modalidade de Educação a Distância da UNITINS é...”. Surgiram com a aplicação do *software* EVOC, 543 palavras evocadas, 200 foram palavras diferentes. A média de evocação, ou seja, *rang moyen* igual a 3,5, enquanto que a frequência intermediária ficou estabelecida em 12 e a mínima em 3. A partir das evocações de todos os alunos pesquisados, os elementos da RS se distribuem em quatro quadrantes, analisados por meio da Teoria do Núcleo Central da abordagem estrutural de Abric (2000). Têm-se os seguintes resultados apresentados na figura 1.

EVOCAÇÃO – ENSINO					
Rang < 3,5			Rang >= 3,5		
FREQUÊNCIA >=12	FREQ	RANG		FREQ	RANG
bom	32	2,406	acessível	24	3,625
oportunidade	29	2,448			
importante	21	2,571			
qualidade	18	2,667			
ótimo	18	2,889			
facilidade	16	2,625			
conhecimento	12	3,083			
3 <=	FREQ	RANG		FREQ	RANG
FREQUÊNCIA < 10			interativo	10	3,6
prático	10	2,7	inclusivo	9	3,778
eficaz	8	3	necessário	9	3,778
satisfatório	7	3	dinâmico	8	4,125
difícil	4	2,25	comodidade	7	3,571
gratificante	4	2,5	moderno	7	3,857
muito-bom	4	2,25	viável	7	3,571
proveitoso	4	3,25	abrangente	6	3,667
atualizado	3	3,333	aprendizagem	6	4
democrático	3	3,333	inovador	6	4
maravilhoso	3	3,333	superação	6	4,833
			tecnológico	6	4,833
			excelente	5	4,2
			interessante	5	4,8
			participativo	5	5,4
			bons-professores	4	4,25
			compromisso	4	4,75
			regular	4	3,5
			adequado-material	3	4,333
			conquista	3	5,333
			flexível	3	4,667
			fundamental	3	4,667
			igualdade	3	4,667
			objetivo	3	4,333
			reconhecido	3	4,333
			rápido	3	4,333

Figura 1 - Elementos da representação social de ensino em função da frequência e da ordem média de evocação.

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

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

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

Considerando tudo o que foi apresentado, para sustentar a estrutura das RS sobre o objeto aqui investigado, foi realizado um teste de centralidade. A partir das 543 evocações, foram selecionadas 270 palavras consideradas mais significativas para os sujeitos e organizadas novamente em quadrantes, considerando, agora, a atribuição de importância. A média de evocação, ou seja, *rang moyen* igual a 2,0, enquanto que a frequência intermediária ficou estabelecida em 7 e a mínima 3.

Portanto, verificou-se que para os alunos, o ensino em EAD da Universidade em questão representa uma oportunidade, por ser de fácil acesso e custo financeiro menor do que em Instituição de Ensino Superior convencional, presencial. Esse fato levou a maioria deles a fazer opção pela Instituição. Além disso, o ensino é considerado importante e possibilita uma formação de qualidade e aperfeiçoamento profissional. Desse modo, eles conseguem estudar e trabalhar, além de ter condições de conciliar essas atividades com outras responsabilidades sociais.

Com relação à frase indutora: “para você, a aprendizagem na modalidade de Educação a Distância da UNITINS é...”, obteve-se um total de 545 evocações que se resumem em 228 palavras diferentes. A média de evocação, ou seja, *rang moyen* igual a 3,5, enquanto que a frequência intermediária ficou estabelecida em 11 e a mínima 5. A figura 2 apresenta a distribuição das palavras em relação à frase indutora citada.

EVOCAÇÃO – APRENDIZAGEM					
Rang < 3,5			Rang >= 3,5		
FREQUÊNCIA >=11	FREQ	RANG		FREQ	RANG
boa	20	2,55	interativa	13	3,615
conhecimento	18	2,889			
satisfatória	15	3,467			
ótima	13	2,923			
regular	12	3,167			
qualidade	11	2,182			
5<= FREQUÊNCIA < 10	FREQ	RANG		FREQ	RANG
importante	9	3,333	dinâmica	9	4
eficaz	8	2,375	acessível	8	3,875
excelente	8	3,25	pesquisa	8	4,25
individual	6	3,167	proveitosa	8	3,75
significativa	5	3	responsabilidade	7	4
			diferenciada	6	3,5
			difícil	6	3,5
			oportunidade	6	3,667
			participativa	6	3,833
			autonomia	5	3,6
			compromisso	5	3,6
			conquista	5	4,4
			esclarecimento	5	4
			objetiva	5	4

Figura 2 - Elementos da representação social sobre a aprendizagem em função da frequência e da ordem média de evocação.

Um dos elementos nucleares da RS da aprendizagem por meio da Educação a Distância é o *conhecimento* ($f = 18$, $oe = 2,89$). Esse significante sintetiza a razão da existência do objeto, ou seja, a Educação a Distância existe em função basicamente da transmissão ou da construção do conhecimento. Os demais elementos nucleares trazem a avaliação dos estudantes sobre o objeto. Vê-se que há um predomínio de um posicionamento positivo, que pode ser identificado por meio das seguintes palavras: *boa* ($f = 20$, $oe = 2,5$), *qualidade* ($f = 11$, $oe = 2,18$), *satisfatória* ($f = 15$, $oe = 3,47$) e *ótima* ($f = 13$, $oe = 2,92$). É importante notar que já, no possível núcleo, encontramos um elemento destoante na medida em que muitos sujeitos também julgam o objeto como *regular* ($f = 12$, $oe = 3,17$). Isso pode indicar que o objeto é possivelmente polêmico, pois não haveria um posicionamento unânime do grupo em relação a ele, podendo haver um pequeno subgrupo dentro do grupo maior que compartilha um nível de insatisfação com relação a aprendizagem em EAD da UNITINS.

Entre os elementos periféricos mais próximos, encontramos novamente significantes que podem indicar certa ausência de consenso por parte do grupo. A aprendizagem a distância é considerada um processo tanto *interativo* ($f = 13$, $oe = 3,61$), quanto *individual* ($f = 6$, $oe = 3,167$).

= 6, $oe = 3,16$). Nota-se que, apesar da frequência de evocação ser maior no que diz respeito à interação, a palavra individual tem uma ordem de evocação menor o que pode indicar que esse elemento pode ser importante para um grupo menor.

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

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

Antes disso, é mister esclarecer que foi realizado um teste de centralidade a fim de reforçar as hipóteses quanto à estrutura das representações sociais em questão. Nesse caso, foram consideradas as 270 palavras mais relevantes para os sujeitos entre as 545 evocadas, com média de evocação, ou seja, *rang moyen* igual a 2,0, enquanto que a frequência intermediária ficou estabelecida em 10 e a mínima 4.

As análises revelam que, para os alunos, a aprendizagem alcançada em EAD é boa, por produzir novos conhecimentos, embora existam descontentamentos em relação à metodologia oferecida pela Universidade. Alguns alunos representam a aprendizagem como regular, o que indica a existência de uma opinião contrária que deve ser considerada, ainda que seja a expressão de um grupo menor de discentes.

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

Nas categorias que surgiram a partir das perguntas abertas do questionário, em relação à categoria “compreensão da EAD”, observou-se que há semelhanças de posicionamento entre alunos e professores. Os dois grupos de sujeitos têm compreensão conceitual sobre a EAD que está de acordo com os conceitos desenvolvidos pelos teóricos que estudam essa modalidade. Alunos e professores veem a EAD como oportunidade de acesso ao estudo, por ser uma modalidade de ensino democrática, que possibilita aquisição de conhecimento, crescimento pessoal e profissional, inclusão social e exige a autonomia

dos alunos com autoestudo. Além disso, é um método moderno, prático, interativo, mediado por uma diversidade de recursos educacionais, entre eles: material impresso, teleaula e AVA.

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

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

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

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

Ao perguntar para ambos os grupos como eles se sentem ao interagirem, no caso dos alunos sem a presença física dos professores e os professores sem a presença física dos alunos, percebeu-se que ambos os grupos, mesmo em minoria, tentaram encobrir seus posicionamentos. De modo geral, os alunos afirmaram que se sentem bem ao interagir com os professores por meios tecnológicos, porém alguns deles associam a ausência física do professor com desamparo e solidão. A maioria dos professores também se sente bem, mas outros acreditam que a relação ensino e aprendizagem fica prejudicada, levando em conta que o acesso dos alunos é insuficiente para realização da interatividade nos moldes que a Universidade propõe e, conseqüentemente, o aprimoramento da relação ensino e aprendizagem fica comprometido. Pedagogicamente, não pode haver distanciamento entre professor e aluno, essa distância deve ser exclusivamente geográfica. Desse modo, deve criar estratégias que permitam a dialogicidade entre eles. Os professores e os alunos, mesmo ausentes fisicamente, devem estar presentes por meio de um canal de comunicação que deve ser bidirecional.

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

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

O que também se evidenciou a partir dos dados coletados em ambos os grupos e que corroboram com o destacado pelos teóricos de EAD, é que os alunos devem apresentar um perfil de acordo com as características exigidas pela modalidade. O aluno em EAD geralmente é adulto-aprendiz que tem maturidade, trabalho, família, além de outras responsabilidades sociais. Por isso, espera-se desse aluno autonomia, independência e responsabilidade pela sua aprendizagem, além do conhecimento que precisa ter dos recursos tecnológicos utilizados pela instituição. Um ponto destacado pelos professores em relação a esse perfil foi o desconhecimento da proposta pedagógica de EAD por parte dos alunos, o que dificulta sua adaptação na modalidade, por isso precisam criar hábitos de estudo para que possam obter um melhor desempenho no processo de sua formação.

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

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

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

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

Quanto aos negativos, resultam-se: regular, difícil e certificados para “analfabetos funcionais”. Porém essas evocações não correspondem a uma concessão em ambos os grupos. Surgem algumas divergências de opiniões, claramente identificadas quando se

propõe uma comparação dos dados entre os alunos e os professores. Mas esses aspectos insatisfatórios que apareceram no decorrer da pesquisa dizem respeito às opiniões de grupos menores dentro do grupo maior.

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

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

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

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

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

Feedbacks a respeito dos desempenhos dos alunos são necessários para que o planejamento didático pedagógico aconteça. Nesse ponto, é possível inferir que os elementos negativos destacados pelos grupos de sujeitos podem contribuir para a manutenção de uma postura passiva dos alunos no processo. Mesmo que o pedagógico da instituição seja bom, as questões estruturais e administrativas, se não vão bem, interferem no processo ensino e aprendizagem dos alunos. Desse modo, eles não interagem como deveriam e não se tornam autônomos no seu próprio processo de aprendizagem. Para

Belloni (2008), Peters (2006), Moore e Kearsley (2008), Gonzalez (2005), Assis e Cruz (2007), entre outros, a autonomia é fator essencial em EAD, assim como a postura ativa dos alunos.

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

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

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

Foram esses os conhecimentos e informações destacados aqui, que se buscaram com esta pesquisa, justamente para identificar que tipo de profissionais a instituição está formando e colocando no mercado de trabalho, além de identificar o que está interferindo positiva e negativamente na formação das pessoas envolvidas nessa modalidade. Esses conhecimentos com relação às representações sociais na educação são essenciais para a reformulação das práticas educativas e para desmistificar paradigmas com relação à EAD. Para que haja uma estruturação adequada de programas em estudo, é preciso planejar, construir, experimentar e avaliar as relações ensino e aprendizagem, com o intuito de facilitar a construção de conhecimentos, por meio da participação dos acadêmicos no processo de formação.

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

Acreditamos que esta pesquisa, indicando as opiniões tanto dos professores quanto dos alunos com relação ao ensino e à aprendizagem na modalidade de EAD do curso de Pedagogia – Turma 2006/1, pode contribuir para o estabelecimento de novas estratégias no

processo de ensinar e aprender, no sentido de reforçar o que Paulo Freire (1987; 1996) apresenta como ideal para a Educação, seja ela presencial ou a distância. Ou seja, aluno e professor devem se tornar provedores de diálogos que gerem reflexões e que atuem de modo positivo no agir e no pensar dos indivíduos em interação social.

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

Referências

- Abric, J. (Org.) (2000). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora.
- Abric, J. (2003). Abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. Moreira & D. Oliveira (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia: AB.
- Almeida, A. M. de O. (2005). A pesquisa em representações sociais: proposições teóricas-metodológicas. In M. de F. de S. Santos & L. M. de Almeida (Orgs.) *Diálogos com a teoria das representações social* (pp. 117-160). Recife: UFPE.
- Alves-Mazzoti, A. J. (1994). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Em Aberto, Brasília*, 14(61).
- André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro.
- Assis, E. M. & Cruz, V. A. G. (2007). Material didático em EaD: a importância da cooperação e colaboração na construção do conhecimento. *Linhas Críticas*, 13(24), 103-114.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Belloni, M. L. (2008). *Educação a distância* (5ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Campos, P. H. F. & Loureiro, M. C. da S. (Orgs.) (2003). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: UCG.
- Carvalho, M. do R. de F. de. (2003). As Representações sociais na mediação do processo de ensino-aprendizagem. In M. do R. de F. Carvalho, M. da C. Passeggi & M. D. Sobrinho (Orgs.). *Representações sociais: teoria e pesquisa* (pp. 17-30). Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-um Rosado.
- Cerqueira, T. C. S. (2000). *Estilos de aprendizagem em universitários*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- _____. (Org.) (2007). *Representações sociais e escuta sensível do professor universitário*. Brasília: Hildebrando Editor e Autores Associados.
- Costa, E. H. de C., & GOMEZ, C. M. (1999). Superar a cultura da violência: um desafio para a Escola. In M. Rangel & N. Teve (Orgs.) *Representações sociais e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa* (pp. 159-176). Campinas: Papirus.
- Doise, W. (2001). Atitudes e representações sociais. In D. Jodelet. (Org.) *Representações sociais* (pp. 187-203). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Domingues, K. G. (2008). *Prometeu em sala de aula: o professor e sua representação social do aluno criativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Dotta, L. T. T. (2006). *Representações sociais do ser professor*. Campinas: Editora Alínea.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Franco, M. L. P. B. (2007). *Análise do conteúdo*. (2ª ed.). Brasília: Liber Livro.

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (24ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gilly, M. (2001). As representações sociais no campo da Educação. In D. Jodelet. (Org.) *Representações sociais* (pp. 321-341). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Gonzalez, M. (2005). *Fundamentos da tutoria em Educação a Distância*. São Paulo: Avercamp.
- Jodelet, D. (Org.) (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERF.
- Martins, G. A (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Moore, M. G., & KEARSLEY, G. (2008). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning.
- Moreira, M. A. (s/d). *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU.
- Moroz, M., & Gianfaldoni, M. H. T. A. (2006). *O processo de pesquisa: iniciação* (2ª ed.). Brasília: Líber Livro.
- Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (2007). *Representações sociais: investigação em psicologia social* (5ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, D. C., Marques, S. C., Gomes, A. M. T., & Teixeira, M. C. T. V. (2005). Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira (Org.). *Perspectivas Teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 573-603). João Pessoa: UFPB.
- Peters, O. (2006). *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Unisinos.
- Rangel, M. (1999). Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In M. Rangel & N. Teve. (Orgs.) *Representações sociais e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa* (pp. 47-77). Campinas: Papirus.
- Rangel, M., & Teve, N. (Orgs.) (1999). *Representações sociais e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa*. Campinas: Papirus.
- Rogers, C. (1988). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sá, C. P. (2002). *Núcleo central das representações sociais* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Santos, M. F. S. A. (2005). Teoria das Representações Sociais. In M. F. S. Santos & L. M. Almeida (Orgs.) *Diálogos com a teoria das representações social* (pp. 13-38). Recife: UFPE.
- Santos, M. F. S., & Almeida, L. M. (Orgs.) (2005). *Diálogos com a teoria das representações social*. Recife: UFPE.
- Sartori, A. S., & Roesler, J. (2005). *Educação Superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line*. Tubarão: Unisul.

Apresentação: 31/10/2013

Aprovação: 13/11/2014