



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EDINEI MARCOS GRISON

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EaD:
UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DO ENSINAR E DO APRENDER**

**CHAPECÓ
2016**

EDINEI MARCOS GRISON

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EaD:
UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DO ENSINAR E DO APRENDER**

Dissertação de mestrado, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro.

CHAPECÓ
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

Ficha Catalográfica

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Grison, Edinei Marcos

Representações Sociais e a EaD: Um estudo das representações do ensinar e do aprender/ Edinei Marcos Grison. -- 2016.
97 f.

Orientador: Profª Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) , Chapecó, SC, 2016.

1. Conhecimento e Desenvolvimento. 2. Representação de Ensinar e Aprender. . 3. Teoria das Representações Sociais.. I. , Profª Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro , orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

EDINEI MARCOS GRISON

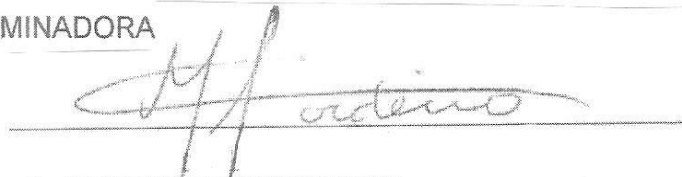
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EaD: UM ESTUDO DAS
REPRESENTAÇÕES DO ENSINAR E DO APRENDER

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de
Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 17/10/2016.

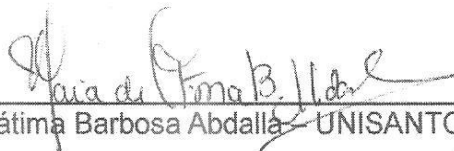
Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Maria Helena B. Villares Cordeiro.

Aprovado em: 17 / 10 / 2016

BANCA EXAMINADORA



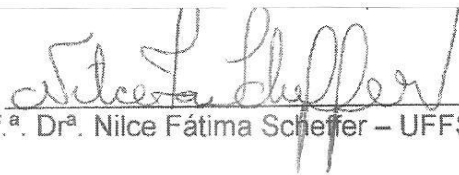
Prof.^a. Dr.^a. Maria Helena B. Villares Cordeiro – UFFS (Orientadora).



Prof.^a. Dr.^a. Maria de Fátima Barbosa Abdalla – UNISANTOS (Membro externo).



Prof.^a. Dr.^a. Adriana Richit – UFFS (Membro interno).



Prof.^a. Dr.^a. Nilce Fátima Schaffer – UFFS (Suplente).

Chapecó/SC, outubro de 2016

Dedico à minha sobrinha Helena Sofia.
E, a todos os docentes da educação
básica, comprometidos com uma
educação pública e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Grande é minha gratidão pela existência de muitos sujeitos que fizeram parte desta trajetória. Difícil será nominar todos (as) que partilharam, compartilharam e nos acompanharam neste percurso. Sobretudo, alguns se tornaram verdadeiras inscrições em minha vida e jamais esquecerei.

Por mais esta conquista, agradeço ao grande arquiteto deste universo, pela força, resistência, paciência e, sobretudo, sabedoria.

Aos meus amigos, familiares, à minha namorada, muito obrigado pelo equilíbrio necessário nos momentos de cansaço e desgaste.

À minha orientadora, professora Maria Helena B. Vilares Cordeiro, por ter dedicado longos espaços de seu tempo no acompanhamento e análise deste estudo. Sou muito grato pelas suas preocupações, disponibilidade, presteza, conhecimento e, sem dúvida, exigência. Acima de tudo, obrigado por compreender minhas limitações e por ter me desafiado constantemente nas etapas desta pesquisa. Não sou mais o mesmo! A convivência com você jamais esquecerei. Muito obrigado por tudo!

Minha gratidão à professora Adriana Richit pelas reflexões acerca da formação de professores e pelos conselhos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Sem dúvidas jamais esquecerei a dimensão de sua preocupação com a formação dos professores da educação básica neste país.

Às professoras Ariane e Maria de Fátima, membros da banca de qualificação e defesa, meus sinceros agradecimentos pelo tempo dedicado às leituras, sugestões e contribuições para este estudo. Obrigado pela sutileza e sabedoria presentes constantemente na convivência acadêmica.

Aos participantes desta pesquisa, acadêmicos da Universidade Aberta do Brasil – UAB (polos de São Miguel do Oeste e Ponte Serrada) e da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, pela pronta atenção e disponibilidade.

Por fim, agradeço a todos os meus alunos da educação básica e superior que me apontaram as urgentes necessidades de qualificação do corpo docente da educação básica pública deste país.

Meu carinho, meus agradecimentos e minha eterna gratidão a todos (as)!

Quanto mais nos elevamos, menores parecemos aos olhos daqueles que não sabem voar.

Friedrich Nietzsche.

RESUMO

Esta pesquisa se refere às representações sociais e a EaD, com o objetivo de contribuir para o conhecimento das representações sobre o ensinar e o aprender de acadêmicos de licenciaturas do ensino presencial e da EaD. A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e a Teoria Núcleo Central de Jean – Claude Abríc serviram de suportes teóricos. Como campo de realização deste estudo definiu-se a Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* de Chapecó, e a Universidade Aberta do Brasil, polos de apoio das cidades de Ponte Serrada e São Miguel do Oeste. Participaram da pesquisa 122 acadêmicos dos cursos de Letras Português/Espanhol e de Pedagogia, sendo 65 de EaD e 57 do ensino presencial. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a Técnica de Associação Livre de Palavras com os seguintes termos indutores: 1. Aprendizagem; 2. Ensino; 3. Aprender numa relação a distância; 4. Aprender numa relação presencial, seguida de um questionário com questões fechadas e abertas, para a caracterização do perfil dos participantes e conhecimento de suas atitudes em relação ao tema. Os dados gerados foram submetidos ao software IRAMUTEQ que possibilitou análises prototípicas e de similitude, fundamentando-se na abordagem estrutural das representações sociais. Foram analisadas também, por meio do teste Q-quadrado, duas questões fechadas, que visavam conhecer as atitudes dos pesquisados em relação às duas modalidades de ensino. Os resultados mostraram que os dois grupos de estudantes (EaD e presencial) têm diferentes representações de aprendizagem e de ensino, embora, para ambos, a aquisição de conhecimento seja central nesses processos. Para os estudantes de EaD, a aquisição do conhecimento escolar/acadêmico é o resultado e finalidade da aprendizagem, que tem como componentes fundamentais, a dedicação do aprendiz, adicionada a outras qualidades relacionadas ao investimento individual. Para os estudantes do ensino presencial, a aprendizagem não visa apenas à aquisição do conhecimento, mas está intimamente relacionada ao desenvolvimento do sujeito. Nesse processo, são fundamentais a interação e o diálogo com professores e colegas, sem descartar a dedicação pessoal. Os estudantes de EaD têm uma atitude mais positiva em relação a essa modalidade de ensino, que os estudantes do outro grupo, o que está coerente com sua inserção acadêmica. Por outro lado, em ambos os grupos, a avaliação subjetiva sobre as duas modalidades de formação é mais extremada que a avaliação atribuída genericamente a grupos sociais envolvidos com educação.

Palavras-chave: Conhecimento e Desenvolvimento. Representação de Ensinar e Aprender. Teoria das Representações Sociais.

RESUMEN

El tema de la investigación se refiere a las representaciones sociales y la EaD, cuyo objetivo es el de contribuir para el conocimiento de las representaciones sobre los procesos de enseñar y aprender de los estudiantes de licenciaturas de la enseñanza presencial y de la EaD. La Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici y la Teoría de Núcleo Central de Jean – Claude Abric sirvieron como soporte teórico. Como campo de realización de este estudio se ha definido la Universidad Federal de la Frontera Sur, *campus* de Chapecó y la Universidad Abierta de Brasil, centros de apoyo de las ciudades de Ponte Serrada y São Miguel do Oeste. Han participado de la investigación 122 académicos de los cursos de Letras Portugués/Español y Pedagogía, siendo 65 de EaD y 57 de la enseñanza presencial. Fueron utilizados como instrumentos de recogida de informaciones la asociación libre de palabras técnicas, que tuvo la colaboración de los siguientes términos inductores: 1. Aprendizaje; 2. Enseñanza; 3. El aprender en una relación a distancia; 4. El aprender en una relación presencial, seguida de un cuestionario con cuestiones cerradas y abiertas, para la caracterización del perfil de los participantes y conocimiento de sus actitudes en relación al tema. Las informaciones obtenidas fueron sometidas al *software* IRAMUTEC que permitió análisis prototípicos y de semejanza, basándose en el abordaje estructural de las representaciones sociales. Fueron analizadas también, por medio de la prueba Q-cuadrada, dos cuestiones cerradas, que tenían el objetivo de conocer las actitudes de los investigados en relación a las dos modalidades de enseñanza. Los resultados han mostrado que los dos grupos de estudiantes (EaD y presencial) tienen diferentes representaciones de aprendizaje y de enseñanza, aunque, para ambos, la adquisición de conocimiento sea céntrico en esos procesos. Para los estudiantes de EaD, la adquisición del conocimiento escolar/académico es el resultado y finalidad del aprendizaje, que tiene como componentes fundamentales, la dedicación del aprendiz, añadida a otras calidades relacionadas a la inversión individual. Para los estudiantes de la enseñanza presencial, el aprendizaje no visa sólo a la adquisición del conocimiento, pero está íntimamente relacionada al desarrollo del sujeto. En ese proceso, son fundamentales la interacción y el diálogo con profesores y compañeros, sin descartar la dedicación personal. Los estudiantes de EaD tienen una actitud más positiva en relación a esa modalidad de enseñanza, que los estudiantes del otro grupo, lo que está coherente con su inserción académica. Por otro lado, en ambos grupos, la evaluación subjetiva sobre las dos modalidades de formación es más extremada que la evaluación atribuida genéricamente a grupos sociales envueltos con educación.

Palabras claves: Conocimiento y Desarrollo. Representación de la Enseñanza y el Aprendizaje. Teoría de las Representaciones Sociales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Análise de Similitude do Termo Indutor Aprendizagem – EaD.....	64
Figura 2 – Análise de Similitude do Termo Indutor Aprendizagem – Presencial.....	65
Figura 3 – Análise de Similitude do Termo Indutor Ensino – EaD.....	68
Figura 4 – Análise de Similitude do Termo Indutor Ensino – Presencial.....	69
Figura 5 – Análise de Similitude do Termo Indutor Aprender numa relação a distância – EaD.....	73
Figura 6 – Análise de Similitude do Termo Indutor Aprender numa relação a distância – Presencial.....	74
Figura 7 – Análise de Similitude do Termo Indutor Aprender numa relação a presencial – EaD.....	76
Figura 8 – Análise de Similitude do Termo Indutor Aprender numa relação Presencial – Presencial.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Faces da Objetivação.....	24
Quadro 2 – Universos Consensual e Reificado.....	26
Quadro 3 – Funções dos Elementos Periféricos.....	31
Quadro 4 – Características do Duplo Sistema das RS.....	32
Quadro 5 – Marcos Legais – EaD no Brasil.....	38
Quadro 6 – Pesquisas – EaD e a Formação de Professores/EaD e a Formação Docente.....	41
Quadro 7 – EaD e RS – Bases de Dados.....	46
Quadro 8 – Pesquisas – EaD e a Formação de Professores/EaD e a Formação Docente.....	46
Quadro 09 – Sexo, Sujeitos Pesquisados e Modalidades de Ensino.....	53
Quadro 10 – Renda Bruta Familiar – EaD.....	54
Quadro 11 – Renda Bruta Familiar – Presencial.....	54
Quadro 12 – Formação em Nível Médio EaD e Presencial.....	55
Quadro 13 – Análise do Termo Indutor Aprendizagem.....	61
Quadro 14 – Síntese da Análise dos Termos Indutores.....	80
Quadro 15 – Avaliação da formação nas modalidades EaD em relação ao ensino presencial de acordo com os grupos de participantes.....	81
Quadro 16 – Avaliação do Diploma de Graduação nas Modalidades Presencial e EaD.....	82

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Do ‘movimento’ entre a Zona do Núcleo central e a 1ª Periferia – Termo Indutor: Aprendizagem.....	63
Diagrama 2 – Do ‘movimento’ entre a Zona do Núcleo Central e a 1ª Periferia – Termo Indutor: Ensino.....	67
Diagrama 3 – Do ‘movimento’ entre a Zona do Núcleo Central e a 1ª Periferia – Termo Indutor: Aprender numa relação a Distância.....	72
Diagrama Tabela 4 – Do ‘movimento’ entre a Zona do Núcleo Central e a 1ª Periferia – Termo Indutor: Aprender numa relação Presencial.....	76

LISTA DE SIGLAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.

CIERS – Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação.

CHD – Classificação Hierárquica Descendente.

EaD – Educação a Distância.

NC – Núcleo Central.

RS – Representações Sociais.

SPSS – Statistical Product and Service Solutions.

TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação.

TNC – Teoria do Núcleo Central.

TRS – Teoria das Representações Sociais.

UAB – Universidade Aberta do Brasil.

UNB – Universidade de Brasília.

UNESP – Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’.

UNITAU – Universidade de Taubaté.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul.

UFLA – Universidade Federal de Lavras.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UFS – Universidade Federal do Sergipe.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

USP – Universidade de São Paulo.

ZC – Zona de Contraste.

1ª Per. – Primeira Periferia.

2ª Per. – Segunda Periferia.

SUMÁRIO

1	O PERCURSO PESSOAL E O CONTEXTO DA PESQUISA.....	14
1.1	TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DO PESQUISADOR.....	14
1.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	15
2	O DESENVOLVIMENTO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	19
2.1	PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	19
2.2	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO DA PSICOLOGIA SOCIAL.....	22
2.3	A DINÂMICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	23
2.4	A ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	27
2.5	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO.....	33
3	BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR VIA EaD.....	37
3.1	ENSINAR E APRENDER NA EaD.....	40
3.2	EaD E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PERSPECTIVAS PSICOSOCIAIS.....	45
4	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
4.1	LOCAIS DA PESQUISA.....	51
4.2	PARTICIPANTES.....	52
4.3	INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS.....	56
4.4	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	57
4.5	PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS.....	58
4.6	PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	60
5	OLHARES SOBRE O ENSINAR E O APRENDER DE ACADÊMICOS DO ENSINO PRESENCIAL E DA EAD.....	61
5.1	TERMO INDUTOR: APRENDIZAGEM.....	61
5.2	TERMO INDUTOR: ENSINO.....	67

5.3	TERMO INDUTOR: APRENDER NUMA RELAÇÃO A DISTÂNCIA.....	70
5.4	TERMO INDUTOR: APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL.....	75
5.5	SÍNTESE DAS ANÁLISES DOS TERMOS INDUTORES.....	78
5.6	ATITUDES EM RELAÇÃO À EaD.....	81
6	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
	REFERÊNCIAS.....	87
	APÊNDICE A.....	90
	APÊNDICE B.....	91
	APÊNDICE C.....	93
	APÊNDICE D.....	96

1 O PERCUSO PESSOAL E O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta seção tem por objetivo apresentar a trajetória acadêmica do pesquisador e contextualizar o tema desta pesquisa. Segue dividida em duas subseções, a saber: na primeira, destaca-se a formação acadêmica do pesquisador. Na segunda, o espaço é dedicado para uma contextualização do tema e do objeto de estudo. A pesquisa, em seu núcleo, visa contribuir para o conhecimento das RS sobre o ensinar e o aprender dos acadêmicos de licenciaturas do ensino presencial e da EaD.

1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DO PESQUISADOR

Quando questionado a respeito das origens e motivos de ter me tornado professor, digo que foi pelo convencimento de um de meus grandes mestres: Prof. Dr. Dilnei G. Lorenzi, professor da Universidade Católica de Brasília. No último ano da graduação em Filosofia (2007), fui convidado para ministrar uma aula sobre Gaston Bachelard para alunos do ensino médio de uma escola privada que estavam se preparando para os vestibulares da Universidade Federal do Paraná e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Vários foram os encontros que seguiram àquela primeira aula, aumentando sempre a admiração pelos grandes teóricos da área da Filosofia. Foi isso, juntamente com as intermináveis horas de visita às bibliotecas, que me apontou para o meu lugar profissional na sala de aula.

Embora a filosofia da ciência tenha sido o tema da 'primeira aula' ministrada, minha formação foi fortemente atravessada por leituras nietzscheanas e heideggerianas, oriundas da convivência e amizade com um professor da universidade que foi aluno de Martin Heidegger, na Alemanha. Contudo, sempre fui atraído, e não consigo explicar por quais motivos, pelas ciências sociais/sociologia, minha segunda graduação. A partir das duas graduações, cursei especialização em mídias na educação, buscando compreender como os alunos do ensino médio relacionavam as mídias com o ensino. Já fui professor de filosofia e sociologia de escolas privadas e leciono no ensino médio público do estado de Santa Catarina.

Muitas foram as (des)construções teóricas com aportes filosóficos, sociológicos e da área da educação, favorecendo para uma atuação profissional sempre marcada pela (des)construção das formas de ver o mundo e a sociedade.

1.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O interesse por esta pesquisa tem por origem os desafios educacionais, pedagógicos e didáticos enfrentados pelos professores, a partir da inserção/utilização das diferentes tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensinar e aprender. De um lado, a sedutora flexibilidade ofertada pelas tecnologias. Por outro, a solidez pedagógica da sala de aula que, em muitos casos, se limita à relação ativa do professor sobre o aluno passivo.

Experiências de aprendizagem flexibilizadas pelo uso das tecnologias têm carregado muitas mistificações e controvérsias sobre se ocorre ensino/aprendizado e com que qualidade. Existem inúmeras ideias sobre a EaD, no entanto, o que parece mais comum sobre seu pressuposto político-ideológico é o fato de esta modalidade de ensino representar um modelo alternativo, democratizador, acessível, versátil, frente às diferentes problemáticas de acesso social ao ensino superior no Brasil.

Porém, muitas são as resistências e preconceitos relacionados à formação pela modalidade EaD. Desta forma, o principal elemento comparativo é o ensino inteiramente presencial. Diferentes projetos didático-pedagógicos entram em choque, exigindo clareza das bases que os compõem, seus direcionamentos e definições. Parece ser um desafio ensinar e aprender incluindo diferentes aparatos tecnológicos.

Independentemente de todas as discussões e polêmicas, a EaD é uma realidade que impactou a forma de ofertar cursos superiores no Brasil. De 2013 para 2014, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira contabilizou um crescimento de 3,8% das matrículas no ensino superior como um todo. Nos cursos de licenciatura, o crescimento médio anual é de 4,5%. Foi um crescimento de 50% na última década¹.

O Brasil soma a marca de 1,2 mil cursos na EaD. De acordo com o INEP, aproximadamente 15% das matrículas em cursos superiores no Brasil são efetivados em cursos da EaD. No montante geral de cursos da EaD, as

1 Estes dados estão disponíveis no seguinte sitio: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculadas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso em: 10 jul. 2015.

universidades têm uma participação de 90%. Os cursos de licenciatura são os que mais registram conclusões.

A partir disso, surgiu-me a seguinte interrogação: as experiências acadêmicas dos alunos de licenciaturas da educação presencial e da EaD influenciam as suas representações sobre o ensinar e o aprender? A busca de resposta para esta questão pode oferecer elementos reflexivos sobre as duas modalidades, a partir do ponto de vista dos alunos. O foco nos cursos de licenciatura tem dois motivos: 1. A reflexão sobre ensino e aprendizagem é nuclear nesses cursos; 2. Grande parte dos cursos da EaD são de licenciaturas, como já registrado acima.

Esta pesquisa se vincula à linha de pesquisa: 'Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos pedagógicos' do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó. Também se insere nos estudos de formação docente, mais especificamente os que adotam a TRS. Os pilares investigativos desta pesquisa apontam para a intersecção entre: a EaD e a TRS². Nesse sentido, a pesquisa se somará aos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos no âmbito do CIERS – Ed³ e da Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente, ambos sediados na Fundação Carlos Chagas.

O aporte teórico escolhido para fundamentar este estudo segue a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici (1925–2014). As representações sociais (RS) são constituídas por elementos simbólicos, imaginários, cognitivos, compartilhados entre indivíduos e grupos. Tais representações são construídas de maneira coletiva e reconstruídas de maneira comunicativa, interativa e compartilhada entre grupos e pessoas.

Se a base da aprendizagem e do pensamento humano segue a partir dos instrumentos e signos que utilizamos na mediação entre sujeitos e grupos sociais, na EaD existem formas diferentes de mediação e interação em relação ao presencial. Então, o modo de pensar dos estudantes da EaD, sobre o ensinar e o

2 A II seção deste estudo aponta academicamente estudos desenvolvidos, a partir da intersecção dos três campos investigativos que norteiam a presente pesquisa, a saber: a formação de professores, a EaD e a TRS.

3 Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação. *Homepage*: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/ciers.html>>.

aprender pode ser diferente do modo de pensar dos acadêmicos do ensino presencial. Neste sentido, o presente estudo procurou verificar a validade desta hipótese e responder às seguintes questões:

1. Quais são os conteúdos mais relevantes das RS sobre o ensinar e o aprender de acadêmicos do ensino presencial e da EaD?
2. Como estes conteúdos estão estruturados?
3. Quais os indícios dos processos de ancoragem e objetivação (dinâmica das representações)?
4. Os conteúdos e/ou a forma como eles se estruturam são diferentes entre acadêmicos do ensino presencial e da EaD? Se são, quais as diferenças?

A TRS explica que as RS são geradas e transformadas no seio dos grupos sociais, de forma que, grupos com experiências e práticas diferentes, provavelmente constroem diferentes representações acerca do mesmo objeto. No caso deste estudo, supõe-se que as experiências de aprendizagem de alunos do ensino presencial e da EaD sejam diferentes.

Por conseguinte, destaca-se como objetivo geral deste estudo, a proposta de contribuir para o conhecimento das RS sobre o ensinar e o aprender dos acadêmicos de licenciaturas do ensino presencial e da EaD. Buscou-se identificar os conteúdos mais relevantes das RS sobre o ensinar e o aprender de acadêmicos de licenciaturas do ensino presencial e da EaD, bem como compreender como esses conteúdos estão organizados. Também houve a intenção de compreender as dinâmicas de formação e transformação desses conteúdos e discutir possíveis convergências e divergências nas representações dos dois grupos.

Este estudo, desse modo, está estruturado da seguinte maneira:

Capítulo I: contextualiza o percurso de formação do pesquisador e o contexto da pesquisa.

Capítulo II: apresenta uma revisão teórica sobre o desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais (TRS), seus pressupostos teóricos, apontando o campo de estudos da psicologia social, seu objeto de pesquisa e a relação da TRS com a educação.

Capítulo III: aponta breve histórico da formação em nível superior na EaD, a partir de marcos legais e de estudos já desenvolvidos nos diversos programas de pesquisa em pós-graduação do Brasil.

Capítulo IV: esclarece quais foram os encaminhamentos metodológicos adotados na pesquisa, a abordagem metodológica, método, ambiente da pesquisa, participantes, instrumentos, procedimentos de coleta dos dados e os modelos de análise.

Capítulo V: trata de uma discussão dos dados coletados por meio dos instrumentos metodológicos adotados neste estudo e de uma discussão sobre as representações de ensinar e aprender de acadêmicos do ensino presencial e da EaD.

Por fim, após a apresentação dos capítulos seguem as considerações finais deste estudo, retrocedendo ao problema inicial de pesquisa e aos objetivos.

Após esta apresentação geral, seguem os capítulos que compõe o estudo.

2 O DESENVOLVIMENTO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta seção apresenta cinco subseções que objetivam apresentar os pressupostos teóricos da TRS de Serge Moscovici, os pressupostos epistemológicos, das RS como proposta de investigação para a Psicologia Social, a dinâmica de formação das RS, sua estrutura de formação e, por fim, diálogos da TRS com a educação.

A TRS tem como fundador Serge Moscovici (1961/2012⁴; 2013), psicólogo social romeno, radicado na França. A influência filosófica na formação e vivência de Moscovici foi marcante e decisiva. Sua tese doutoral teve como orientador Daniel Lagache. Esse estudo, concluído em 1961, explorou as RS da psicanálise na França (*La Psychanalyse - Son Image et Son Public*).

Estudou epistemologia e história da ciência com o filósofo francês Alexandre Koyré. A marcante história de influências filosóficas forneceu a Moscovici os elementos necessários para a formulação das bases teóricas da TRS a partir da sua tese de doutorado.

2.1 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

É nuclear na psicologia social de Moscovici (1961/2012; 2013) a superação das oposições polarizadas entre: o social e o indivíduo, o coletivo e o individual entre a psicanálise e o marxismo. Assim, conforme Moscovici ([s.a], [s.p.]),

Por una parte el uno, lo único, por otra parte lo múltiple, lo colectivo. Y esta visión tiene un efecto al que nos hemos acostumbrado desde hace largo tiempo: el tratado de partición que concede el individuo a la psicología y la sociedad, a la economía o a la sociología. Este resultado se expresa a menudo de una forma más concreta: el psicoanálisis se ocupa del individuo y el marxismo de la sociedad⁵.

4 Tradução de uma edição atualizada e comentada do original de 1961.

5 Tradução do autor: “Por uma parte o uno, o único, por outra parte o múltiplo, o coletivo. E esta visão tem um efeito a que nos temos acostumado desde há muito tempo: o acordo de partilha que atribui o indivíduo à psicologia e a sociedade, à economia ou à sociologia. Este resultado se expressa frequentemente de uma forma mais concreta: a psicanálise se ocupa do indivíduo e o marxismo da sociedade”.

Existe uma longa construção histórica que impõe uma lógica epistemológica específica para a relação do indivíduo com a sociedade, tornando esta relação polarizada. Deste modo, nas diferentes áreas do conhecimento, sobretudo nas ciências humanas, são criadas oposições entre as diferentes teorias com base nessa contradição.

As abstrações que consideram essas partes opostas ou divididas encabeçam um movimento de ocultação de uma das partes, seja o indivíduo pelo social ou o social pelo indivíduo. Para Moscovici e Jodelet ([s.a], [s.p.]), o problema fundamental da psicologia social é: “¿por qué se produce el conflicto entre individuo y sociedad?⁶”. Este objeto específico da psicologia social parece não ser tratado por nenhuma outra ciência. Deste modo, a principal contribuição da psicologia social pensada por Moscovici vem pela crítica ao estudo independente e paralelo dos conflitos entre indivíduo e sociedade. Um campo psicossociológico se abre para a psicologia, a partir dos anos 1970, interessando-se, conforme Moscovici e Jodelet (1985; [s.a], [s.p.]), por “[...] todos los fenómenos relacionados con la ideología y la comunicación, ordenados según su génesis, su estructura y su función⁷”.

Existem mensagens linguísticas e não linguísticas nas comunicações entre indivíduos e grupos que compõem mediações com signos especialmente estudados pela linguística. Deste modo, diversos serão os níveis de relacionamento humano: indivíduos para com indivíduos, grupos para com indivíduos e entre grupos. Todas estas formas de relação exigem aparatos teóricos que permitam compreender tais atividades sociais e psíquicas dos sujeitos/grupos.

A TRS é uma teoria da psicologia social, um referencial teórico estável por não se reduzir ao psicologismo ou ao sociologismo. Assim sendo, rompe-se com o exclusivismo das abordagens psicologistas/sociologistas, cujas influências são também originárias do pensamento cartesiano, da superioridade do *cogito*. As RS seguem suas origens culturais, enquanto fenômenos psicossociais.

Assim, por meio das contribuições de Serge Moscovici (1961/2012; 2013), a TRS revoluciona a Psicologia Social, situando-a além das opções epistemo-metodológicas do pensar somente o aspecto psicológico, desconectado do

6 Tradução do autor: “Por que se produz o conflito entre indivíduo e sociedade?”

7 Tradução do autor: “Todos os fenômenos relacionados com a ideologia e a comunicação, ordenados segundo sua gênese, sua estrutura e sua função”.

sociológico. Repensada e reconstruída a partir das contribuições de Moscovici, a psicologia social pretende se distinguir do território das demais ciências e dos enfoques que se acumulam como chavões polarizados, ora pelo social em detrimento do psicológico e vice-versa.

Existem condicionantes econômicos, políticos, éticos, históricos que, independentemente, influenciam a psicologia social, a qual pretende entender como indivíduos e grupos se comportam e reproduzem diferentes hierarquias e relações de poder. A parcialidade metodológica é algo grave em que muitas abordagens recaem. Deste modo, há uma redução dos fenômenos psicossociais a meramente fenômenos individuais ou sociais, multiplicando psicologias/sociologias polarizantes e reducionistas. Coerentemente, a TRS também tem como modo de abordagem não adotar polarizações metodológicas.

Uma linha tênue entre as representações entendidas como fenômenos psicológicos ou sociológicos parece mascarar as relações entre o psicológico e o sociológico e, para tanto, o social por muito tempo soou como ameaça ao psicológico. Tais relações estão presentes em Émile Durkheim (1895) e nos conceitos de representações individuais e coletivas deste mesmo teórico.

A oposição entre o psicológico e o sociológico existente no âmbito da psicologia tradicional e da sociologia produz uma lacuna que Serge Moscovici (1961/2012) buscou preencher ao propor a compreensão dos fenômenos sociais, também por aspectos psicológicos. Um fenômeno não pode ser explicado somente por outro. Ou seja, o psicológico pelo sociológico ou o sociológico pelo psicológico. Assim, a proposta psicossociológica resolve os antagonismos e as polarizações entre os conceitos de individual e coletivo da sociologia durkheimiana.

A superação da dicotomia: sujeito X objeto só é possível a partir da consideração psicossocial dos fenômenos, pela opção a uma gama de mediações, almejando uma relação ternária entre: o eu, o outro e o objeto.

A próxima subseção pretende, a partir de Serge Moscovici (2013) e Denise Jodelet (2001), definir o que compõe o campo de investigações da psicologia social, a partir das definições de RS destes teóricos.

2.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO DA PSICOLOGIA SOCIAL

Conforme Moscovici (2013, p. 8), as RS são “[...] sustentadas pelas influências sociais da comunicação [que] constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros”.

O vasto projeto de estudos das RS compõe uma psicologia social do conhecimento (senso comum), a partir do estudo dos processos de comunicação e compartilhamento das informações entre as pessoas, incluindo a motivação dessas trocas e a transformação das ideias em práticas.

O conhecimento (senso comum) eclode do mundo, das relações, interações entre as pessoas, regadas de frustrações e satisfações. Assim sendo, o mundo social é o espaço das possibilidades de desenvolvimento do conhecimento e serve de laboratório de representação, transformação, projeção da vida social.

Conforme Moscovici (2013, p. 10), o *modus existencia* das RS se configura como:

[...] entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, de um lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou mito correspondem a uma prática científica ou mítica.

A crítica moscovicianiana à psicologia segue sobre os aspectos desconsiderados e tidos como insignificantes para a pesquisa científica da psicologia. Deste modo, considera-se que tais aspectos esquecidos, como por exemplo, pensamentos espontâneos e sentimentos, são constituintes das RS. A psicologia social proposta por Moscovici valoriza a situação surreal do indivíduo ou de grupos, desvalorizada pelas teorias polarizantes. Assim, a qualidade da análise proposta pela psicologia social tem como base o questionamento das separações arbitrárias e sugere a perspectiva de estudo dos fenômenos simultaneamente como psicológicos e sociais.

A realidade das representações não é hermética ou de difícil compreensão. No entanto, o conceito parece complexibilizar-se pela cadência histórica de suas

(re)formulações. As RS devem ser entendidas como fenômenos de conhecimento específicos de/na história. À vista disso, os estudos das RS sugerem uma sociopsicologia para além das polarizações tradicionais e autoritárias. As RS são impregnadas de conhecimentos científicos que são transformados no processo de compartilhamento e difusão.

Para Denise Jodelet (1989 apud MOSCOVICI, 2013, p. 21), as RS são “[...] uma forma de conhecimento prático [*savoir*] conectando um sujeito a um objeto”. Já para Moscovici (2013, p. 21), as representações são

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

As RS possibilitam interação e comunicação em qualquer espaço e tempo, mas elas também são geradas e transformadas pelas interações e comunicações. A relação é condição *sine qua non* para a existência da comunicação e das próprias representações. Sobre isso, alerta Moscovici (2013, p.33), que “[...] cada um de nós está obviamente cercado, tanto individual como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente [...]”.

2.3 A DINÂMICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As RS sugerem um caráter dinâmico de formação e existência, contra um caráter fixo e estático do conceito de representações coletivas de Durkheim (1895). Para Moscovici (2013, p. 14), as representações são dinâmicas, ou seja, estão em constante transformação em função dos conflitos intra e intergrupais:

[...] emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentro de estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos ‘direitos do homem’, e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade. As lutas que tais fatos acarretam, formam também lutas para novas formas de representação.

As RS existem entre sujeitos e grupos, apresentando efeitos simbólicos que registram a interação social em níveis macro e micro. As RS são dinâmicas,



acompanhadas das mudanças simbólicas que dimensionam linguagens e associações diversas entre sujeitos e grupos sociais.

Aspectos até então desconhecidos ou estranhos para sujeitos/grupos são concebidos pela TRS a partir da natureza psicossocial, relacionando a geração e a transformação das representações através da objetivação e da ancoragem.

A possibilidade de dar sentido a fatos, acontecimentos e, propriamente, à vida cotidiana, revela a liberdade de imaginação de sujeitos e grupos, resultando em RS. Assim, conforme Mazzotti (1994, p. 63), a objetivação e a ancoragem agem como se destacassem “[...] uma figura e, ao mesmo tempo, [carregando] de sentido, [ao] inscrever o objeto em nosso universo”.

A dupla natureza psicológica e social dos acontecimentos e representações revela que o que era, até então, estranho, pode se tornar familiar. Desse modo, a objetivação se denomina como a face figurativa, tornando concretos aspectos antes abstratos, cristalizando valores, objetivos, ideias. Aquilo que, outrora, era desconhecido/não familiar, passa a ser conhecido e familiar, a partir de três faces fundamentais existentes na objetivação. O quadro 01, apresenta de forma sintética, as faces do mecanismo de objetivação:

Quadro 01 – Faces da Objetivação

FACE	DESCRIÇÃO
Seleção e descontextualização; 	Construção da realidade com base em conhecimentos que o grupo já tenha (construção seletiva); Critérios culturais são os meios para a apropriação do conhecimento (contextualização).
Formação de um núcleo figurativo (esquematização);	Conhecimento com base em informações, dados, formas já conhecidas para balizar o conhecimento daquilo que é novo.
 Naturalização dos elementos do núcleo figurativo;	Objetivação de elementos: abstratos em concretos; Naturalização dos elementos desconhecidos em conhecidos; Conceituação cristalizada (conceito como elemento da realidade).

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Abric (2001).

A objetivação é a dinâmica de tornar concreto o que era abstrato. Tal processo ocorre mecanizado pela seleção e descontextualização com base em critérios culturais e de conhecimento que o grupo social já tenha. Assim, ocorre a formação de um núcleo figurativo, desenvolvido a partir da baliza de conhecimentos e informações já tidos, para o conhecimento do que é novo. Destarte, depois de selecionado/descontextualizado, formado o núcleo figurativo, ocorre a naturalização dos elementos de forma objetiva, concreta, conhecida e contextualizada. Este processo é espiral e interdependente, de abstrato para o concreto.

A ancoragem é um processo significador, cujo processo leva à prática de nomeação, tornando possível imaginar e representar. Na ancoragem acontece a assimilação de imagens da objetivação, acrescentando o registro simbólico. Na ancoragem, o novo se torna familiar, possível de estabelecer influência sobre os outros (elemento verdadeiro para um determinado grupo).

Todo o processo de ancoragem é exercido, levando em conta juízos de valor (conhecido/desconhecido), integrado ao que já se tem como conhecimento, confrontando antigo e novo, conhecido e desconhecido. A mecânica que integra o processo de objetivação e ancoragem em nenhum momento é desarticulada e separada. Todo processo é interdependente e interconectado. A objetivação e a ancoragem existem concomitantemente, agem coletivamente, dando sentido às RS.

Para Moscovici (2003, p. 78), a objetivação e a ancoragem são:

[...] maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

O meio social no qual a representação se cristalizou serve de influência e influenciará a representação. Deste modo, o conhecido passa a ser o ponto de partida para interpretações, visões de mundo e de realidade.

É importante mencionar também no processo de construção das RS, os sistemas de pensamento, que podem ser chamados de universos consensuais e reificados. O quadro 02, apresenta os significados dos universos consensuais e reificados.

Quadro 02 – Universos Consensual e Reificado

Conceito	Descrição
Universo Consensual	Atividades do senso comum; explicações de senso comum para os dilemas do dia a dia.
	Construções explicativas dos indivíduos sobre o real de maneira espontânea.
	Universo de eclosão das RS.
Universo Reificado	Manifestação dos saberes científicos. Conhecimento especializado.
	Rigorosidade lógico-científica.
	Compreensão das RS.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Abric (2001).

O universo consensual é a matéria-prima para o surgimento das RS. Neste sistema de pensamento (consensual), os indivíduos se servem do senso comum para construir explicações e teorias sobre o real e os dilemas vividos no dia a dia. A espontaneidade (senso comum) parece governar este processo de construção teórica e explicativa. As RS possuem um terreno fértil para eclodirem. Para Moscovici (2013, p. 16), “[...] as representações sociais emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentro das estruturas representacionais da própria cultura [...]”.

Já no universo reificado, é preponderante a existência do conhecimento científico, da ciência e da rigorosidade teórico-metodológica. Neste sistema de pensamento, a objetividade científica passa a ser existente pelas construções elaboradas com base em teorias e métodos, supostamente apoiados na rigorosidade metodológica. Não obstante, os universos consensuais e reificados não são separados e não existem desconectados. A realidade existe a partir do diálogo desses universos.

As produções da ciência, com suas teorias e métodos, que pressupõem a rigorosidade metodológica, são divulgadas nas diferentes formas de comunicação, sobretudo, por meio das mídias e das conversações, o que possibilita que sejam apropriadas, através dos processos de objetivação e de ancoragem, pelos diferentes grupos sociais, tornando-se parte do senso comum. Conforme Moscovici (2013, p. 17),

[...] o fenômeno das representações sociais pode, neste sentido, ser visto como a forma como a vida coletiva se adaptou a condições descentradas de legitimação. A ciência foi uma fonte importante de surgimento de novas formas de conhecimento e crença no mundo, mas também o senso comum [...].

A legitimação do conhecimento é determinada pela complexidade das dinâmicas sociais, pelas contradições que as compõem. Diferentes representações de distintos grupos estabelecem conflitos na sociedade, pois cada grupo procura estabelecer um polo hegemônico. Neste caso, as RS podem tomar o lugar da ciência na sociedade, passando a fazer parte das crenças dos indivíduos e grupos, tornando-se elementos da própria cultura. O senso comum absorve o conhecimento científico e o torna comum.

A próxima subseção destaca a estrutura das RS, conforme as contribuições e reflexões da Teoria do Núcleo Central (TNC) de Jean – Claude Abríc (2001).

2.4 A ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Antes de tratar a estrutura das RS, cabe salientar quem foi Jean-Claude Abríc e, depois, partir para as contribuições teóricas da TNC.

Abríc foi professor de psicologia social e diretor do Laboratório de Psicologia Social da Universidade de Aix-Marseille, na França. Sua maior contribuição para a TRS foi a identificação dos elementos estruturantes de uma RS, os elementos básicos e periféricos.

Seu primeiro estudo intitula-se: *L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale* (O artesão e o artesanato: análise do conteúdo e da estrutura de uma RS). Em uma publicação de 1994, intitulada: *Pratiques sociales et représentations* (Práticas sociais e representações), tem-se um panorama ampliado da TNC. Possui publicações no campo da psicologia social e da comunicação. Faleceu no ano de 2012.

O êxito dos trabalhos teóricos de Moscovici abriu janelas para a retomada dos estudos dos fenômenos coletivos e das estruturas representacionais que regem o pensamento social. Para Jean-Claude Abríc (2001, p. 11):

“La identificación de la «visión del mundo» que los individuos, grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales”⁸.

Assim sendo, para Moscovici e Hewstone (1984, p. 191), as RS são “[...] um conjunto de conceitos, explicações e afirmações interindividuais. São equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e aos sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-ia dizer que são a versão contemporânea do senso comum.” Por assim ser, Abríc (2001, p. 18), complementa a definição moscoviciana de RS, afirmando que:

[...] la representación es constituida pues de un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes al propósito de un objeto dado. Además, este conjunto de elementos es organizado y estructurado. El análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento necesitan así obligatoriamente una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura⁹.

As RS são constituídas de vários elementos, estes, de forma hierarquizada, compõem/mantêm relações que determinam as significações e o funcionamento de uma representação. Assim, Abríc (2001), acrescentou aos estudos de Serge Moscovici (1961/2012; 2013), a TNC, propondo a ideia de núcleo central e destacando a organização e a significação da RS consolidada e não apenas sua gênese.

Jean-Claude Abríc (op. cit.) explica que a noção de centralidade não é recente. Segundo ele, Fritz Heider¹⁰, psicólogo austríaco, teria, em 1927, em seus primeiros escritos, desenvolvido a premissa de que as pessoas atribuem núcleos unitários para explicarem fenômenos da vida cotidiana e estes assumem a

8 Tradução do autor: “A identificação da ‘visão de mundo’ que os indivíduos ou grupos levam em si e utilizam para atuar ou tomar posição é reconhecida como indispensável para entender a dinâmica das interações sociais, e clarear os determinantes das práticas sociais”.

9 Tradução do autor: “A representação é constituída, pois, de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um objeto dado. Além disso, este conjunto de elementos é organizado e estruturado. A análise de uma representação e a compreensão de seu funcionamento, necessitam, assim, obrigatoriamente, de uma dupla identificação: a de seu conteúdo e a de sua estrutura”.

10 Fritz Heider foi um psicólogo austríaco. Seus trabalhos estiveram relacionados a Gestalt. Seus principais interesses seguiram conectados à psicologia e à filosofia. No ano de 1958 publicou a obra: *La Psicología de las Relaciones Interpersonales* (A Psicologia das Relações Interpessoais), cujo trabalho apresenta as teorias do equilíbrio e da atribuição. Com seus escritos de 1944 e 1958, inaugura reflexões no campo cognitivo social.

centralidade das causas. A partir daí, pode-se desenvolver formas de identificação, estudo e análise dos processos de percepções sociais, entendendo as realidades vividas de grupos e indivíduos. Conforme Abríc (2001, p. 19),

La idea del núcleo, como la de la centralidad, está por lo tanto bien presente en trabajos de la psicología social que hablando con propiedad no conciernen a las representaciones sociales. Pero la encontraremos, en el trabajo de Moscovici (1961) sobre el psicoanálisis, y al propósito de la génesis de las representaciones tal como este autor la postula¹¹.

Para Abríc (2001), as RS possuem um núcleo central que é essencial para a existência das representações. Tal aspecto parece ampliar as reflexões de Serge Moscovici (1961/2012; 2013), sem necessariamente negá-las ou contrapô-las. Conforme Abríc (2001) e Moscovici (2013), uma RS, para existir, passa por algumas etapas. Sobre a construção de uma RS, cabe lembrar que os outros elementos constitutivos da RS são mantidos, classificados e interpretados a partir da natureza do núcleo figurativo. De acordo com Abríc (2001, p. 20), a TNC,

[...] retoma en gran parte los análisis de S. Moscovici, pero no limitando ese núcleo simbólico a su papel genético. Por nuestra parte pensamos que el núcleo central es el elemento esencial de toda representación constituida y que puede, de algún modo, ir más allá del simple marco de objeto de la representación para encontrar directamente su origen en valores que lo superan, y que no necesitan aspectos figurativos, esquematización, ni concreción¹².

Assim, a TNC de Jean-Claude Abríc (2001), retoma uma grande parte das reflexões e análises de Serge Moscovici. Conforme Abríc (2001), o núcleo central é um elemento fundamental para toda a RS. A significação e a determinação de uma RS parte do núcleo central. É a partir de tal núcleo que se busca a origem e os valores que determinam uma dada RS.

11 Tradução do autor: "A ideia de núcleo, como a de centralidade, está, portanto, presente em trabalhos da psicologia social que, para falar com propriedade, não dizem respeito às representações sociais. Mas a encontraremos no trabalho de Moscovici (1961) sobre a psicanálise, e a propósito da gênese das representações, tal como este autor a postula".

12 Tradução do autor: "[...] retoma em grande parte as análises de Serge Moscovici, não limitando o núcleo simbólico ao seu papel genético. De nossa parte, pensamos que o núcleo central é o elemento essencial de toda representação constituída e que pode, de algum modo, ir além do simples marco de objeto da representação para encontrar diretamente a sua origem em valores que o superam, e que não necessitam aspectos figurativos, esquematização nem concretização".

O núcleo central se torna estruturante na RS. Ele possui a tarefa de estruturação de duas funções fundamentais, a saber: 1. Função Geradora; 2. Função Organizadora. A função geradora, literalmente, possui a tarefa de gerar o significado dos elementos constitutivos da RS. Todos os elementos são dotados de sentido, e nesta função, seguem uma natureza/forma valorativa. Já a função organizadora significa que o núcleo central é a parte mais estável da RS e, especialmente, é quem determina as relações entre os elementos que compõem a representação. Por conseguinte, é com a função organizadora que a RS possui forma unificada e estabilizada (em termos de estrutura).

Os elementos da RS, a partir da função organizadora, tornam-se estáveis e perenes. Embora existam contextos de mobilidade e transformação, a função organizadora garante a estabilidade da representação. Caso se transforme o núcleo central da representação, toda ela, também, se transformará. É a partir da existência do núcleo central da representação que se pode, no campo da pesquisa, estabelecer elos comparativos entre os elementos mais estáveis das representações. Duas RS podem ser definidas pelo mesmo conteúdo, mas podem diferir entre si, tendo em vista seus elementos estáveis, centrais.

Todo núcleo central de uma representação possui uma natureza qualitativa. É o núcleo que determina a significação dos elementos tidos como periféricos. Portanto, para Abríc (2001), a análise de uma representação deve ser concebida como estrutural. Neste caso, o núcleo central pode ser estruturado sobre um elemento ou mais que um elemento. Os elos existentes entre estes elementos é que dimensionam o significado da representação. De um lado, a representação existe pela relação que sujeitos e grupos estabelecem com um dado objeto representado, e por outro, pela relação entre os elementos que constituem essa representação. Em suma, é também constituinte o contorno ideológico de valores e normas sociais, nos quais os sujeitos e grupos estão inseridos e que determinará também a natureza significativa da representação.

Se o núcleo central se organiza a partir de um ou mais elementos, os elementos que estão ao redor do núcleo central são chamados de periféricos. A função e o valor são determinados pelo núcleo central, cuja relação é direta com os elementos periféricos. Estes elementos são a parte mais concreta e possível de acesso à RS. Constituem-se por juízos de um determinado objeto, balizados por crenças e interpretações. A natureza da zona periférica estabelece uma ponte entre

o núcleo central da representação e as situações concretas do cotidiano. O quadro 03 organiza as funções dos elementos periféricos na tarefa de mediação entre o núcleo central e as situações da vida cotidiana.

Quadro 03 – Funções dos Elementos Periféricos

Elemento	Função
Concreção	Representa a relação da representação com o contexto prático;
	Relação da representação com a realidade concreta;
	Integração da representação com elementos de situação;
	Convergência de concepções dos sujeitos com aspectos teóricos.
Regulação	Representa flexibilidade frente aos elementos centrais;
	Responsável pela adaptação da representação às situações e contextos;
	Representa a mobilidade e a flexibilidade da representação.
Defesa	Representa a resistência frente à mudança;
	É o sistema de defesa da representação ¹³ .

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Abríc (2001).

Os elementos periféricos de uma representação podem ser concebidos como a defesa do núcleo central de uma representação. Além disso, a constituição das representações, para Abríc (2001), obedece um duplo sistema, a saber: o sistema central e o periférico. Em uma representação social, o sistema central e o periférico não se constituem isolados, separados, mas em harmonia. A relação entre os sistemas é complementar. O quadro 04 organiza as principais características do duplo sistema que configura as RS, a partir das reflexões de Abríc (2001).

¹³ Para Abríc (2001) a mudança de uma RS se dá a partir da alteração de seus elementos periféricos, a partir de novas interpretações, deformações, elementos contraditórios.

Quadro 04 – Características do duplo Sistema das RS

Sistema	Características
Sistema Central (Núcleo Central)	Natureza essencialmente social.
	Condições históricas, sociológicas, ideológicas são determinantes.
	Existe uma associação de valores e normas sociais para que se componha uma representação.
	Base comum, coletiva que determina as ações do grupo.
	É estável e coerente para a existência da representação.
	Não se filia ao contexto espontâneo/imediato.
	Origem: contexto histórico, social, ideológico que embasa os valores e normas de grupos e indivíduos.
Sistema Periférico (Elementos periféricos ao Núcleo Central)	Natureza essencialmente mais individualizada e contextualizada.
	Características individuais, contingentes.
	Adaptação em função dos aspectos do cotidiano, do vivido.
	Protetor do núcleo central e agente interativo com informações práticas.
	No sistema de representação, aceita heterogeneidade de conteúdo e de comportamento.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Abríc (2001).

Sob a perspectiva de duplo sistema, percebe-se a preocupação da TRS de superar formas polarizantes e sectárias. Assim, o sistema central e o sistema periférico se relacionam, pois o sistema central e o periférico são capazes de estarem ligados à realidade. O duplo sistema das RS oportuniza o entendimento de aspectos que aparentemente parecem contraditórios na constituição de uma representação, a saber: a estabilidade e a mudança; a rigidez e a flexibilidade. De outra forma, toda RS é estável, pois se estrutura, conforme Abríc (2001), a partir de um núcleo central que é estável. Este núcleo é entendido como estável, pois está conectado aos valores, regras e ideologias que os sujeitos compartilham. Os elementos periféricos são entendidos como flexíveis, pois as práticas sociais e individuais são diversas, tornando possível a evolução das relações entre grupos e indivíduos.

Conhecer e interpretar os condicionantes sociais e as relações individuais são processos importantes para a TRS, pois possibilitam descortinar os processos sociopsicológicos e sociocognitivos da vivência de grupos e indivíduos na vida cotidiana.

A TRS pode indicar uma maneira inédita e interessante de pesquisa de diferentes campos, tais como, estudos sobre a EaD e as ideias, palavras, imagens que cercam a formação, o ensinar e o aprender.

A próxima subseção propõe um resgate de contribuições, reflexões da TRS para o campo da educação.

2.5 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO

A TRS, bem como a psicologia social do conhecimento, pode ser considerada uma alternativa recente de estudo dos elementos simbólicos, representacionais, presentes na educação. Sobre isso, alguns representantes importantes: Alda Judith Alves Mazzotti (1994; 1996) e Michel Gilly (2002), foram escolhidos para orientarem as discussões nesta subseção.

Para Mazzotti (1994, p. 59), a TRS segue

[...] um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida que se investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social [...] as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Em tempos de muitas produções acadêmicas, a TRS aplicada à educação parece sugerir uma via alternativa de teorização, investigação e pesquisa no que se refere ao campo simbólico, representacional, associado aos processos de desenvolvimento do conhecimento e ensino. A educação e o ensino são impregnados do imaginário social e este, em vários momentos, é desconsiderado em muitas pesquisas. Portanto, acredita-se que a TRS propõe uma via alternativa, sugerindo estudos que incluem elementos geralmente desconsiderados, sobretudo, o imaginário social, linguagens e aspectos ideológicos que interferem na formação das RS, os quais orientam sujeitos e grupos que compõem os sistemas de ensino e educação.

Michel Gilly (1989), desenvolveu uma ampla revisão de estudos das RS no campo educativo, constatando

[...] que há, ainda, poucas pesquisas nas quais estas ocupam, enquanto tais, um lugar central: ou bem os autores não estudam senão alguns de seus aspectos ou manifestações, ou bem eles as evocam apenas enquanto fatores subjacentes, com estatuto de variáveis intervenientes, para explicar os resultados obtidos.

Depois desta afirmação de Gilly, a produção de estudos no campo da educação que utilizam as TRS como referencial tem aumentado consideravelmente no Brasil, e hoje a realidade já está um pouco diferente, embora, em muitos casos, mantenha-se uma análise reducionista das RS. Estudos sobre situações pedagógicas, relações entre sujeitos e grupos em sala de aula, suas orientações simbólicas no ambiente educacional, relacionadas aos processos de produção/reprodução do conhecimento são recentes, principalmente no que tange às contribuições da psicologia social e da TRS. Pesquisas com sentido propriamente voltado às significações, especialmente com relação àquelas que os alunos atribuem às situações escolares, sugerem conexões com as abordagens propostas pela TRS.

Explorar as representações atribuídas pelos alunos sobre aprendizagens e situações escolares, pode revelar conteúdos e significados que orientam as relações com a escola de uma maneira desconsiderada por outras perspectivas teóricas. Por um lado, conforme Gilly (2002), a TRS pode valorizar as significações atribuídas às situações de aprendizagem, como conteúdo de estudo e pesquisa sobre as representações de escola. Por outro lado, Mazzotti (1994, p. 75), aponta que,

[...] outras linhas de pesquisa recentes indicam utilidade da abordagem das representações sociais relacionadas a situações escolares. Entre elas, destacam-se os estudos que buscam investigar em que medida as representações da criança sobre as situações de comunicação com o adulto — isto é, seu papel, as expectativas a seu respeito, o sentido de suas intervenções — determinam a maneira pela qual eles concebem seu próprio papel e como se comportam do ponto de vista cognitivo.

De acordo com Gilly (2002, p. 232), “[...] o interesse essencial da noção de RS para a compreensão de fatos da educação é que orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Com isso, a relação torna possível a comunicação entre a psicossociologia e a psicologia da educação para compreensão dos aspectos simbólicos, representacionais, existentes no ambiente educacional.

O conjunto de significados e o processo educativo passam a ser um interesse forte no campo da psicologia social, e principalmente, para a TRS. Desse modo, a

TRS pode dialogar sobre a formação de representações no espaço institucionalizado, entre as pessoas que o compõem e nele se relacionam.

A todo momento em que se lida com materiais, seleções, recortes temporais ou conceituais, remonta-se à existência de representações sobre tais objetos que serão ensinados. Assim, os alunos/acadêmicos jamais terão contato com conteúdos desprovidos de RS. O que se nota, então, é que a descontextualização e recontextualização promovem choques de representações, a cada passo que se recorta, descontextualiza e recontextualiza objetos e conteúdos, nos processos de transmissão realizados pela escola/universidade. Não há como considerar que o aluno/acadêmico esteja neutro de representações e que a descontextualização ou a recontextualização também o sejam.

No processo de interação escolar/acadêmico em sala de aula, mostram-se diferentes sistemas de significações que estruturam RS. Deste modo, conhecer e entender o que se passa em sala de aula, envolve o reconhecimento da existência de RS sobre a interação educativa entre professor e aluno.

De acordo com Gilly (2002, p. 234):

É ilustrativo, então, vermos como, segundo suas posições em relação à escola, os diferentes grupos [...] elaboram os sistemas de representações; ver como as contradições aferidas à escola [universidade] foram tratadas, e como as representações sociais operam compromissos de adaptação sob a dupla pressão, de um lado das ideologias e de outro lado das pressões ligadas às finalidades e às condições efetivas de funcionamento do sistema escolar.

Assim, as representações se constituem, não como imagem refletida da realidade educacional, mas como uma construção original e social, que visa legitimar as relações, mobilizando modelos, formatos ideológicos, quase sempre opressivos e de elite.

Ainda, conforme Gilly (2002, p. 234), a escola,

Desde a sua origem [...] está marcada por uma contradição profunda: de um lado o discurso ideológico igualitário, que vê na instauração do direito à instrução para todos, sobre bancos de uma mesma escola, um meio de suprimir distinções de classe; por outro lado um funcionamento desigual que se traduz pelas diferenças de aprovação ligadas às diferenças sociais e a existência de redes escolares distintas para as crianças do povo e aquelas dos meios sociais abastados.

Os estudantes não são iguais diante de uma educação formal que pressupõe compulsoriamente a igualdade. A profunda contradição dessa educação se remete aos poderes ideológicos e à consistência de poder destes discursos que obstaculizam a educação como uma perspectiva aberta de diálogo que não (re)force as desigualdades.

Outro grande mote mitificado na escola/universidade está na aprovação pretensamente objetiva, mas que esconde perversas relações de poder. Em muitos campos do ensino, as decisões quanto à aprovação ou reprovação foram/são estabelecidas por critérios de classe, sob a ideologia de determinadas elites. Novamente se percebe a arbitrariedade insana da escola/universidade, reflexo da formação sectária que não autonomiza, mas classifica turmas, alunos e professores.

Sobre isso, Gilly (2002, p. 236), considera que “[...] o sistema de representação articula em um todo coerente as contradições entre ideologia e realidade, e assegura sempre sua função de legitimação do sistema e de justificação de práticas”. Existem significados contraditórios que tipificam aluno e professor, perpetuando relações desiguais entre as formas de ensino, em relação aos mestres e alunos, ligando contraditoriamente diferentes *status* sociais. Existem indicações que os profissionais da educação/ensino passam por um descrédito representacional de sua figura profissional, anunciando que a função do professor mudou. O modelo de representação sobre a função de professor é tradicional e provavelmente está se reorganizando, sob um sistema de representações profissionais que anuncia um novo modelo dominante.

A próxima seção objetiva apresentar: 1. Um breve histórico da formação de professores pela EaD, passando pelo resgate de pesquisas entre 2010 e 2015, as quais discutem a necessidade de ressignificação dos paradigmas educacionais, a partir das TICs no ensino; 2. Uma análise de trabalhos (recorte de 2010 a 2015), desenvolvidos nos programas de pós-graduação *strictu sensu* do Brasil que tenham discutido EaD e RS, a partir de perspectivas psicossociais.

3 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR VIA EaD

A EaD, no Brasil, não tem um histórico longo. Sua existência trouxe implicações, transformações e retrocessos, principalmente nas políticas de formação, conjugadas às disputas com o ensino presencial. Com relação à formação de professores, as organizações privadas¹⁴ têm se destacado nos últimos anos na EaD, oferecendo cursos de todas as naturezas e, principalmente, para a formação inicial e continuada de professores.

Esta subseção objetiva destacar breve histórico da formação de professores a distância no Brasil, a partir de 1996¹⁵ com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), seus desdobramentos, sequências e instituições no que tange à EaD. Com a nova LDB, a EaD ganha seus primeiros marcos legais. Sua existência, na rede pública, somente se concretizará nos anos 2000.

A condução e responsabilidade pela EaD no Brasil, em seu início, foi das instituições públicas. O quadro 05 resgata nos últimos 30 anos, os marcos legais relacionados a EaD, a partir da Carta Magna de 1988.

14 Um panorama das instituições que oferecem cursos de todas as naturezas pela EaD encontra-se no sítio: <<http://emec.mec.gov.br>>.

15 Embora se tenha optado por tratar sobre a EaD a partir da LDB 9394/96, esta já esteve presente na primeira LDB 4.024/61. Mas é somente a partir da Lei 4.692/71 é criado o primeiro curso supletivo não presencial. As tecnologias presentes nesta legislação contemplam, a televisão, o rádio, a correspondência e outros meios que oportunizassem o alcance dos alunos.

Quadro 05 - Marcos Legais – EaD no Brasil

Ano	Legislação	Descrição
1988	Constituição Federal	Sinalização para a modalidade EaD, colocando-a no sistema federal de ensino.
1995	*****	Criação da Subsecretaria de EaD.
1995	*****	Criação da TV Escola, inicialmente de forma experimental.
1996	*****	Incorporação da Subsecretaria a Secretaria da Educação a Distância do Ministério da Educação e Cultura.
1996	*****	Criação do Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO. ¹⁶
1996	LDB 9394/96	Atuação em todos os níveis e modalidades; a iniciativa pública ofereceu amplo incentivo ¹⁷ ; utilização da radiodifusão como instrumento pedagógico.
1998	Decreto 2.494/98	Regulamenta o artigo 80 da LDB; denominação do que é a EaD; aponta diretrizes para o reconhecimento e o credenciamento de instituições;
1998	Decreto 2.561/98	Corrige o decreto anterior que previa oferta de Ensino Fundamental e Médio; prevê a oferta de ensino profissional técnico.
1998	Decreto 4.494/98	Abertura da EaD para a iniciativa privada; foco na formação superior e especialmente de professores; Desequilíbrio entre a iniciativa pública e privada.
2002	*****	Credenciamento de instituições de ensino superior para a oferta de cursos na modalidade EaD.
2003	*****	Mudança da agenda política do Brasil; a EaD ainda não tinha ampla visibilidade; não era uma tendência
2005	Decreto 5.622/2005	Revoga-se os dois decretos anteriores de 1998; regulamenta-se o artigo 80 da LDB 9394/96 de maneira mais efetiva;
2007	Decreto 6.303/2007	Implantação da Universidade Aberta do Brasil – UAB.
2012	Decreto 7.690/12	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ampliando as políticas de inclusão pela EaD.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Giolo (2008).

No âmbito da implantação da EaD no Brasil existiram inúmeras preocupações democráticas de acesso ao ensino superior público. A EaD seria a alternativa mais viável para a expansão do ensino superior. No entanto, na prática, a EaD representou um disparo no que se refere à oferta de cursos em nível superior,

16 Este programa tinha como meta dar suporte a formação continuada de professores nas escolas do Brasil por meio do uso de tecnologias.

17 O artigo 80 apresenta o teor do incentivo público para a existência da EaD, regulamentada pela LDB 9394/96.

principalmente em nível privado. As instituições públicas foram as primeiras a serem credenciadas, e depois, a partir do decreto 4.494/98, a iniciativa privada entrou no mercado da oferta educacional, atropelando a iniciativa pública.

O decreto 5.622/2005, que revoga os decretos n. 2.561/98 e n. 4.494/98, regulamenta o artigo 80 da LDB n. 9.394/96 de maneira mais concreta e efetiva. Também com o decreto n. 5.622/2005, passa a existir um grande projeto da EaD no Brasil: a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Conforme Gatti et al. (2011, p. 50), a UAB vem conferindo um “[...] novo ordenamento legal à EaD, equiparando os cursos nessa modalidade aos cursos presenciais e estabelecendo a equivalência de diplomas e certificados na educação superior”. Para Mill (2012, apud Gambarra, 2015, p. 63), a UAB

[...] nasceu como um projeto e rapidamente tornou-se um robusto programa de formação; um sistema de formação em nível superior, fruto de uma parceria entre Ministério da Educação (MEC), instituições de ensino superior (IES) e governos locais (municípios e estados mantenedores de polos de apoio presencial).

A oferta vem sendo potencializada na última década, a partir do decreto n. 5.800/2006, com o objetivo de formar professores, pela EaD, de maneira inicial e continuada. Já para Giolo (2008, p. 1222), existe um “[...] desequilíbrio que está se manifestando na EaD, em termos de participação pública e privada, também se manifesta em termos de distribuição regional da oferta”.

Assim, o uso das TICs para a educação em nível superior no Brasil revela, conforme Marta de Campos Maia (2003), a existência de diversos modelos pedagógicos na EaD brasileira. Existem acadêmicos que optam pelo ensino semipresencial e outros que optam por não frequentar o polo de apoio presencial. Deste modo, os desafios são reais com relação ao uso da linguagem mais apropriada para relacionar aprendizagem e tecnologia no trabalho de instruir e formar novos profissionais.

Conforme Gambarra (2015, p. 64), “No Brasil, os investimentos em educação estabelecidos no orçamento da União, atualmente, correspondem no mínimo a 18% dos impostos e transferências, de acordo com a Constituição”. O setor educacional brasileiro segue especialmente com limites no que tange aos investimentos. De acordo com o mesmo autor (2015, p. 65),

Em virtude da limitação financeira que o setor educacional apresenta e, por consequência, não conseguindo atender a demanda pela procura de vagas na modalidade presencial, entendo que a Educação a Distância, se implantada através de critérios de qualidade, deva ser vista como um meio para ampliar as políticas públicas para formação de pedagogos, no que diz respeito à oferta de vagas no ensino superior público e gratuito brasileiro.

Por muito tempo, a EaD foi concebida como uma forma de potencializar espaços e possibilidades de ingresso no ensino superior. No entanto, parece inevitável os choques no mercado educacional no que concerne ao ensino superior presencial e público e o ensino privado a distância. Neste vai e vem de sistemas e modalidades de ensino, considera Giolo (2008, p. 1217), que o “[...] artigo 80 da LDB estendeu ao extremo o alcance da EaD (todos os níveis e modalidades).” Por conseguinte, a explosão da EaD no Brasil não resolveu a escassez de oferta de vagas e a permanência e conclusão dos cursos por parte dos acadêmicos. O forte investimento em instituições públicas de ensino superior, sobretudo para a formação de professores, faz-se muito necessário¹⁸.

A próxima subseção apresenta uma revisão teórica de trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação *Strictu Sensu* brasileiros, discutindo a EaD, mais especificamente para a formação de professores.

3.1 ENSINAR E APRENDER NA EaD

A presente subseção objetiva rever trabalhos de pesquisa em níveis de mestrado, que discutam a EaD e a formação de professores. Os levantamentos foram feitos em bancos de dissertações e teses da CAPES e IBICT, a partir dos descritores: EaD; formação de professores e EaD; formação docente, levando em consideração o seguinte recorte temporal: 2010 a 2015.

As plataformas que guardam os bancos de teses e dissertações (CAPES e IBICT) direcionaram 196 registros com os descritores mencionados no parágrafo acima. No entanto, cada um dos trabalhos foi confrontado com o objeto da presente

18 Dados do Censo do Ensino Superior estão disponíveis no seguinte sítio: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8>, e podem ampliar a discussão com relação ao ingresso e permanência no ensino superior.

pesquisa e permaneceram, para breve apresentação nesta seção, somente 05 dissertações, cujos principais dados compõem o quadro 06.

Quadro 06 - Pesquisas – EaD e a Formação de Professores/EaD e a Formação Docente

ANO	AUTOR	TÍTULO	IES	NÍVEL
2014.	Percia Paiva Barbosa.	Formação continuada, motivação e educação a distância: um estudo com professores de biologia e seus tutores.	USP.	Dissertação.
2014.	Bruna Carvalho.	Ensino a Distância: limites e possibilidades na formação de professores.	UNESP.	Dissertação.
2014.	Aline de Souza Mandeli.	Fábrica de Professores em Nível Superior: a UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (2003-2014).	UFSC.	Dissertação.
2013.	Emmanuela Vitorino Carvalho de Souza Blumer.	Linguagem dialógica na formação de professores para práxis: um estudo de caso na EAD.	UFLA.	Dissertação.
2010.	Elda Rosa Rodrigues Ribeiro da Silva.	Encurtando distâncias: uma experiência de formação de professores.	UFRN.	Dissertação.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no banco de Teses e Dissertação da CAPES e do IBICT, 2015.

Percia Paiva Barbosa (2014), na dissertação intitulada: *Formação continuada, motivação e educação a distância: um estudo com professores de biologia e seus tutores*, considera necessário conhecer os professores participantes dos cursos e as motivações que os levaram a cursar a EaD. A autora percorre marcos teóricos que apresentam a formação de professores no Brasil pela EaD, a importância da motivação na formação de professores e, por fim, a formação de professores e a tutoria. A pesquisadora anuncia que foram aplicados dois questionários. O primeiro respondido por 53 acadêmicos e o segundo por nove tutores. Os resultados apresentados sobre as motivações para o ingresso na formação de professores são: ampliação dos conhecimentos, atualização, e conhecimento de outras metodologias de ensino em biologia.

Outro elemento importante, que corrobora a motivação para o ingresso na EaD, segundo Barbosa (2014), é a flexibilidade do tempo de estudo, com relação ao ensino presencial. Os tutores registraram que os discentes motivados ao aprendizado revelaram comportamento ativo nas atividades, no ambiente virtual e

complementaram seus estudos com informações extras ao curso, preocupando-se com a qualidade das produções.

A pesquisa de Barbosa (2014), revelou a necessidade da formação continuada de professores pelas diferentes modalidades de ensino ser atenta às motivações e necessidades dos professores que buscam qualificação. A pesquisa apresenta que a formação de professores deve atender as especificidades de cada grupo em questão. Além de somente garantir a oferta de formação para professores, Barbosa (2014), identifica a necessidade de formação constante dos tutores, para que a EaD seja efetiva. Ainda em m Barbosa (2014), encontra-se um estudo dos aspectos motivacionais de acadêmicos que buscam a EaD como alternativa para a formação de professores na área da biologia.

Já Carvalho (2014), na dissertação intitulada: *Ensino a Distância: limites e possibilidades na formação de professores*, aponta o caráter contemporâneo da EaD e registra que, desde o século XIX, pode-se afirmar que já existiam cursos na modalidade EaD, por meio de correspondências. Contudo, nos anos de 1990, a partir da explosão das TICs é que ocorreu a expansão da EaD no ensino superior. A autora menciona, em sua pesquisa, que a EaD no Brasil se tornou uma modalidade de ensino em atenção à Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. A meta era formar em nível superior, até o ano de 2006, todos os professores da educação básica, meta essa que, até o presente, ainda não foi atingida.

Em 2008, no estado de São Paulo, é apresentada a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), com o objetivo de expandir a EaD no estado paulista. Carvalho (2014), buscou identificar a fundamentação filosófica e metodológica do curso de pedagogia oferecido pela UNIVESP. Para orientar a busca de mediações e contradições, a autora utilizou o materialismo histórico-dialético como perspectiva epistemológica, associada à psicologia histórico-cultural e à pedagogia histórico-crítica. A pesquisa transversa a história da formação de professores no Brasil, especialmente pela formação EaD, dialogando com aportes teóricos favoráveis e contrários a esta modalidade de ensino. Por fim, apresenta uma sistematização dos fundamentos filosóficos e metodológicos existentes no Projeto Político-Pedagógico do curso de pedagogia da UNIVESP.

Os resultados a que Carvalho (2014) chegou, sugerem que se reflita sobre os limites existentes na EaD: 1. A EaD é uma apropriação de classes dominantes da sociedade; 2. A EaD é uma modalidade de ensino pragmática e imediatista; 3. Não é

capaz de compartilhar os conhecimentos científicos, pois sua finalidade é atender aos interesses das classes hegemônicas e dominantes presentes na sociedade. Em suma, a EaD, conforme a autora, não forma professores com capacidade de ensinar.

Existem inúmeros programas de pós-graduação *Strictu Sensu* em educação no Brasil que se dedicam a analisar e compreender as diferentes políticas de formação de professores. De tantas pesquisas, optou-se considerar relevante, para este estudo, o trabalho desenvolvido por Aline de Souza Mandeli (2014), intitulada: *Fábrica de Professores em Nível Superior: a UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (2003-2014)*.

Mandeli (2014), apresenta uma discussão ampla sobre a formação inicial de professores pela EaD. A autora preferiu focar o recorte temporal 2003 – 2014 (governos Lula e Dilma), que abrange os dois mandatos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff. O recorte temporal escolhido pela autora se justifica pela preocupação do executivo nacional de potencializar políticas de formação docente em nível inicial e continuada através da UAB.

Para a realização da pesquisa, a autora registra que consultou bases de dados que guardam pesquisas acadêmicas, sob o recorte de 2007 a 2014. Também foram consultadas bases de dados estatísticos sobre a formação inicial pela EaD, em instituições tais como: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o *Censo Ead.br*, a UNESCO, e o Banco Mundial. A pesquisa constata que os espaços de formação de professores e o processo formativo estão mudando. No entanto, a pesquisadora destaca que, apesar dos cursos de formação de professores em EaD estarem em consonância com os requisitos exigidos pelas instituições multilaterais (UNESCO e Banco Mundial), o processo formativo pela EaD afasta os professores da formação do conhecimento. Assim, a formação pela EaD, para a autora, é apressada, pragmática e instrumental.

No campo econômico, a pesquisa destaca o alto índice de matrículas em âmbito privado, fortalecendo a massificação do consumo de computadores e *softwares*. Sobre a UAB, a pesquisa constatou que tal universidade permanece no elenco das políticas de formação de professores por meio da massificação, precarizando o ensino superior. Para Mandeli (2014, p. 10), a “UAB se estrutura como uma grande fábrica de formação de professores [...]”. Por conseguinte, quando a autora afirma que as políticas de acesso e formação pelo ensino superior EaD

representam “[...] um discurso retórico de democratização do ensino superior e acesso às tecnologias” (MANDELI, 2014, p. 10), ela concorda com Carvalho (2014, p. 08), que considera que a EaD atende aos “[...] interesses do capital e da classe hegemônica [...]”.

Blumer (2013, p. 09), com a pesquisa: *Linguagem dialógica na formação de professores para práxis: um estudo de caso na EAD*, no campo da linguística aplicada, propõe compreender “[...] o papel da relação dialógica no processo de ensino-aprendizagem”. Destaca a autora (2013, p. 09), que, “[...] descrever e compreender, com base em um estudo de caso, como a relação dialógica no ambiente de interação digital reflete na formação do professor, para constituição de sua práxis”. Como resultado, a pesquisa constatou que as diferentes relações dialógicas podem gerar diferentes formas de envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Apesar deste processo ser mediado pela tecnologia, muitas vezes, a relação pedagógica é vertical. Blumer (2013), aponta para a necessidade de relações dialógicas no processo de formação de professores, especialmente na EaD.

Se de um lado, Carvalho (2014) e Mandeli (2014), acima referidas, consideram a EaD uma forma de expressão do poder privado, sob a atenção do capital, Silva (2010), em sua pesquisa: *Encurtando distâncias: uma experiência de formação de professores*, considera a EaD como meio democrático de acesso ao ensino superior no Brasil. A autora selecionou 76 sujeitos do curso de licenciatura em Letras-Espanhol, registrando suas histórias desde o ingresso na EaD, até a conclusão do curso. A pesquisa identificou as etapas que os acadêmicos viveram na EaD, a partir dos registros memoriais. Entrevistas, depoimentos e oficinas foram os meios de coleta dos dados. Estes foram relacionados à pesquisa bibliográfica e documental.

Silva (2010), considera como conclusões de seu estudo as seguintes premissas: 1. A EaD é democratizadora; 2. A EaD é emancipadora, pois oportuniza o acesso ao ensino superior em diferentes espaços do Brasil; 3. Há inclusão da diversidade de saberes construídos nessa modalidade de ensino.

O debate relacionado à EaD e à formação de professores parece instituir dois diferentes grupos: 1. Pró defensores da EaD como meio democrático, de exercício da cidadania e até uma forma de justiça social, por meio do acesso à universidade, para com diferentes grupos marginalizados. Neste grupo, foram apresentados na

presente subseção, as seguintes pesquisas: Silva (2010), Blumer (2013) e Barbosa (2014), que representam uma agenda positiva e progressista de discussão em torno da EaD e dos processos de ensino-aprendizagem, vinculados às TICs; e, 2. Críticos das formas político-estruturais da EaD e sua relação com a formação inicial e continuada de professores no Brasil. Exemplos deste segundo grupo são: Carvalho (2014) e Mandeli (2014), também apresentados ao longo desta subseção.

Este último grupo parece construir uma agenda crítica em torno das políticas estruturantes da EaD e as contribuições/impactos sociais sobre a formação de professores. No entanto, observa-se uma convergência entre Carvalho (2014) e Mandeli (2014) sobre o seguinte: a EaD no Brasil reflete as artimanhas e a voraz maneira de massificação da formação de professores pela iniciativa privada. Deste modo, a formação de professores está fadada à precarização.

As pesquisas utilizadas como fundamentação para esta subseção se estruturam por meio de uma relação polarizada, cujo pesquisador está de um lado e os pesquisados de outro. No entanto, transparece um leve rompimento desta lógica as pesquisas de Silva (2010) e Barbosa (2014), quando a primeira busca dar voz a um elemento desconsiderado: a trajetória dos acadêmicos, do acesso à conclusão do curso de Letras-Espanhol. A segunda, aponta seus interesses nos elementos motivacionais que levam acadêmicos ao ensino superior na modalidade EaD. Dessa forma, observou-se que os aspectos ou potenciais positivos da EaD foram ressaltados por aquelas pesquisas que ouviram a voz dos sujeitos envolvidos.

Com o intuito de fazer uso da TRS de Moscovici (1971/2012), a próxima subseção objetiva apresentar pesquisas, em nível de mestrado e doutorado, que discutem, a partir de um ponto de vista psicossocial, a EaD e as RS, convergindo na formação de professores por essa modalidade de ensino.

3.2 EaD E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PERSPECTIVAS PSICOSSOCIAIS

Esta subseção apresenta uma revisão de trabalhos de pesquisa em níveis de mestrado e doutorado que discutem a EaD e as RS, por meio de perspectivas psicossociais. Os levantamentos foram realizados em bancos de dissertações e teses da CAPES e do IBICT com os seguintes descritores: EaD, RS; EaD, Formação de Professores, RS; EaD, Formação Docente, RS. O recorte temporal contemplou pesquisas realizadas de 2005 a 2015.

O quadro 07 registra os descritores, a quantidade de pesquisas já concluídas e que constam nos bancos de dados das instituições de ensino superior.

Quadro 07 – EaD e RS – Bases de Dados

TERMOS DESCRITORES	QUANTIDADE DE PESQUISAS	IES
EaD, RS; EaD, Formação de Professores, RS; EaD, Formação Docente, RS.	06	UNB
		UFMG
		UFS
		UNITAU
		UFPE
		UFSC

Fonte: Elaborado pelo autor com base no banco de Teses e Dissertação da CAPES e do IBICT, 2015.

Os bancos de teses e dissertações da CAPES e do IBICT direcionaram 11 registros a partir dos descritores mencionados no quadro acima. Sob o intento de levantar pesquisas relevantes para o presente estudo, optou-se por um confronto com o objeto desta pesquisa e permaneceram para breve apresentação nesta subseção, somente dois trabalhos, sendo uma dissertação e uma tese. Os principais dados compõe o quadro 08 abaixo:

Quadro 08 - Pesquisas – EaD e a Formação de Professores/EaD e a Formação Docente

ANO	AUTOR	TÍTULO	IES	NÍVEL
2009	Raquel Castilho Souza.	As representações sociais dos professores e alunos sobre a relação ensino e aprendizagem em educação a distância na UNITINS.	UNB.	Dissertação.
2006	João Vianney Valle dos Santos.	As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial.	UFSC.	Tese.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no banco de Teses e Dissertação da CAPES e do IBICT, 2015.

Raquel Castilho Souza (2009), na dissertação intitulada: *As representações sociais dos professores e alunos sobre a relação ensino e aprendizagem em educação a distância na UNITINS*, desenvolveu uma pesquisa, cujo objetivo visava analisar as RS de professores e alunos sobre a relação ensino/aprendizagem na EaD da UNITINS. A autora estudou o significado das RS no desempenho dos acadêmicos e nas práticas educacionais, visando identificar se existem

aprendizados significativos na EaD¹⁹. A pesquisa é caracterizada como estudo de caso, exploratório, qualitativo e quantitativo. Foram pesquisados 19 professores e 90 acadêmicos do VII período do curso de pedagogia da EaD.

Os encaminhamentos metodológicos contemplam as seguintes etapas: 1. Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP); 2. Questionário com perguntas abertas e fechadas; e, 3. Entrevista semiestruturada. Souza (2009), utilizou o programa *Evoc* para organização dos dados da TALP. Os dados coletados com o questionário de perguntas fechadas foram organizados de forma quantitativa, tabulados e organizados a partir de análises estatísticas. As questões abertas foram tratadas qualitativamente, a partir da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin.

As entrevistas, conforme Souza (2009, p. 13), “[...] possibilitaram um aprofundamento da análise de conteúdo, a partir das narrativas dos sujeitos e permitiram identificar os significados das RS sobre o objeto de estudo”. Souza (2009, p. 13), aponta contradições entre as percepções dos professores e acadêmicos, relacionadas “[...] ao que de fato a EaD proporciona aos seus sujeitos”.

As RS dos professores e acadêmicos, conforme a autora, seguem ancoradas nas formas tradicionais de ensino. Professores e acadêmicos, conforme Souza (2009, p. 147), possuem RS, cujo núcleo está ancorado em atributos positivos, tais como: “[...] oportunidade, acessibilidade, formação, qualificação, conhecimento, interação, mudança de vida”. Por outro lado, a autora identifica atributos negativos como sendo: “[...] regular, difícil, e certificados para ‘analfabetos funcionais’”. Tais atributos não são consenso entre os grupos pesquisados. Pelo contrário, representam divergências de opinião de grupos menores.

A percepção dos professores e dos acadêmicos pesquisados parece apresentar lacunas. O domínio prático e técnico dos acadêmicos em utilizar o computador e realizar as atividades encaminhadas parece existente, mas, em contrapartida, existe baixa interatividade entre os acadêmicos e professores. Dados coletados nas entrevistas realizadas por Souza (2009, p. 148), com os acadêmicos dão conta de pontuar “[...] que não existe aprendizagem significativa na EaD [...]”.

19 Existe uma aproximação considerável da pesquisa de Souza (2009) e desta pesquisa. No entanto, os objetivos gerais acabam por seguir caminhos diferentes. No entanto, este estudo visa contribuir para o conhecimento das RS sobre o ensinar e o aprender dos acadêmicos de licenciaturas do ensino presencial e a distância.

Para os professores pesquisados, apresenta a autora que, “[...] há uma aprendizagem significativa na EaD, mesmo não tendo como mensurar se de fato existe ou não aprendizagem” (Idem). No entanto, a pesquisa sugere que seja promovida a desmitificação dos modelos de estruturação da EaD existentes nas representações dos professores e acadêmicos pesquisados.

Uma importante pesquisa desenvolvida por João Vianney Valle dos Santos (2006), intitulada: *As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial*, parece convergir com parte da pesquisa desenvolvida por Souza (2009). Santos (2006), pesquisou as RS da EaD com dois grupos. O grupo A era composto por 201 acadêmicos da EaD; e, o grupo B, por 195 acadêmicos do ensino presencial. O montante total de acadêmicos pesquisados somou 396 entrevistados.

O autor apresentou os dados oriundos da pesquisa semiestruturada, com questões abertas e fechadas que resultaram em co-ocorrência de 80% entre as cinco palavras integrantes do núcleo central da RS da EaD nos grupos A e B. Os dois grupos apresentaram como características comuns do núcleo central da RS de EaD, os seguintes atributos: facilidade, rapidez, comodidade, horário flexível para as atividades acadêmicas. A pesquisa também evidenciou elementos diferenciais no núcleo central da RS da EaD entre os dois grupos pesquisados. A palavra liberdade surgiu como elemento diferenciador para o grupo A. Para o grupo B, a palavra *Internet* foi diferencial.

O elemento diferencial para o grupo A (liberdade), refletiu na pesquisa de Santos (2006), aspectos importantes da existência da EaD, a saber: baixo custo de investimento por parte dos acadêmicos, autonomia dos alunos na gestão do tempo formativo. Já o elemento diferencial do grupo B (*Internet*), apontou para aspectos de inovação tecnológica e comodidade no processo de formação, embora, o mesmo grupo apresente “[...] dúvidas em relação à formação obtida por EaD.”, conforme Santos (2006, p. 09).

Com relação às RS da EaD, a pesquisa teve como hipótese central, de acordo com Santos (2006, p. 170):

[...] as diferenciações que se apresentam no campo teórico e as demarcações legais para esta modalidade não estariam apropriadas pelos grupos da amostra ao ponto de que estes grupos apresentassem diferentes representações sociais da educação a distância.

Para o autor existe uma disparidade sobre o que significa EaD entre as definições do campo teórico, demarcações legais e as RS dos sujeitos pesquisados. Entretanto, a pesquisa aponta para diferenciações encontradas nos elementos dos sistemas periféricos das RS que caracterizam distinções entre as concepções e modelos de EaD. Conforme Santos (2006, p. 172), para o grupo A, a EaD pode significar

[...] uma modalidade que facilita o estudo dos alunos pelas características de ser *flexível na liberdade do horário* para estudar, caracterizando-se por *comodidade e rapidez*, o que torna o acesso *facilitado*. Mas que exige do estudante uma *dedicação de aluno ativo*, com *responsabilidade* para a sua *organização*. É uma *oportunidade* que oferece *economia* de tempo e de *recursos*²⁰.

Segundo Santos (2006, p. 172), para o grupo B, o significado de EaD, pode ser entendido como

[...] um modelo *novo* que oferece *facilidade* no acesso aos estudos com *horário flexível e comodidade* para estudar em casa pelo uso da *internet*. No entanto, é uma forma *duvidosa* quanto aos resultados, exigindo *dedicação individual* de um *aluno ativo* para se alcançar o *conhecimento* com *qualidade*²¹.

Assim, em relação a hipótese formulada pelo autor, pode ser verificado que existem diferenças nas RS sobre EaD entre os estudantes dos dois grupos, mas estas diferenças parecem estar mais relacionadas às experiências dos participantes do que ao conhecimento teórico e às demarcações legais.

Ao final de seu trabalho, registra a importância de continuidade da pesquisa, a partir da comparação entre alunos e não alunos da EaD, em diferentes modalidades de ensino no Brasil, sugerindo uma diversidade de focos de pesquisa que poderão contemplar as RS sobre a EaD.

A próxima seção apresenta, com detalhes, os encaminhamentos metodológicos adotados por esta pesquisa, participantes, instrumentos, procedimentos de geração e análise dos dados, bem como os cuidados éticos com a

20 Grifos de Santos (2006).

21 Grifos de Santos (2006).

pesquisa.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção são apresentados os elementos organizacionais e encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento do presente estudo. Os encaminhamentos metodológicos foram subdivididos em quatro partes, a saber: 1. Participantes da pesquisa; 2. Instrumentos e Procedimentos para a Geração de Dados; 3. Procedimentos para Análise de Dados; e, por fim, 4. Procedimentos Éticos relacionados à pesquisa.

A pergunta central que esteve subjacente a cada uma das partes deste estudo seguiu questionando o seguinte: as experiências acadêmicas dos alunos de licenciaturas da educação presencial e EaD influenciam as suas representações sobre o ensinar e o aprender? Neste caso, a busca pela resposta desta questão, abriu elementos reflexivos sobre as duas modalidades de ensino, priorizando, o ponto de vista dos alunos. Deste modo, justifica-se a opção pela Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) como instrumento de geração de dados que tem como finalidade apreender a percepção da realidade de grupos, tais como acadêmicos do ensino presencial e da EaD, identificando relações de sentido e campos semânticos preexistentes.

As opções metodológicas do presente estudo se fundamentam em Bauer e Gaskell (2002), André (1995) e Denzin et al. (2006), entre outros. Este estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas descritivas. Como explica Minayo (1995, p. 21):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A profundidade da pesquisa qualitativa vem reforçar a possibilidade de se conhecer aspectos simbólicos e representacionais de uma dada realidade. Desse modo, este tipo de pesquisa não tem como principal objetivo quantificar aspectos da realidade. Se a pesquisa qualitativa foge da quantificação como característica determinante, ela se abre ao universo de significados, representações, ancoragens e objetivações que não se apresentam de maneira estanque nem estável.

Moita Lopes (2003, p. 331), entende que “[...] o significado não é o resultado da intenção individual, mas de inteligibilidade interindividual.”, ou seja, o significado é construído socialmente. Por conseguinte, a pesquisa qualitativa com suporte interpretativo é utilizada quando se busca compreender os processos de ancoragem e objetivação das RS.

4.1 LOCAIS DA PESQUISA

Como campo de realização deste estudo, definiu-se a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus de Chapecó e a Universidade Aberta do Brasil – UAB, polos de apoio presencial das cidades de Ponte Serrada e São Miguel do Oeste, todas instituições de ensino superior públicas do estado de Santa Catarina.

A UFFS foi criada no final de 2009 e iniciou suas atividades acadêmicas em 2010, ampliando o processo de expansão do ensino superior no Brasil, sobretudo em regiões interioranas. Esta universidade é multicampi, tendo sua sede em Chapecó e campi nas cidades de Passo Fundo, Cerro Largo e Erechim, no estado do Rio Grande do Sul, e nas cidades de Laranjeiras do Sul e Realeza, no estado do Paraná. Os municípios atendidos pela universidade somam 396.

Vários foram os movimentos sociais que havia muitos anos reivindicavam a criação da universidade. Destaca-se por ser uma universidade pública, federal e popular que passou a existir pela incansável luta de lideranças políticas e movimentos sociais locais. Iniciou as atividades no mês de março de 2010 com imenso compromisso com as escolas públicas da região, com a agricultura familiar e o desenvolvimento regional do norte do estado do Rio Grande do Sul, do oeste de Santa Catarina e do sudoeste do estado do Paraná.

O *campus* Chapecó está localizado na região oeste do estado de Santa Catarina com a infraestrutura ainda em construção. Sendo o *campus* sede, está mais próximo à reitoria, que se localiza na Unidade Bom Pastor, no centro da cidade de Chapecó. Possui 13 cursos de graduação, sendo sete cursos de licenciaturas e seis cursos de bacharelado.²² Oferece em nível de pós-graduação quatro cursos de mestrado (educação, estudos linguísticos, história e profissional em matemática) e um curso de doutorado (educação científica e tecnológica, na modalidade DINTER).

22 Informações complementares se encontra no sitio: <<http://www.uffs.edu.br>>.

Sobre a história e fundação da Universidade Aberta do Brasil - UAB, recomenda-se ao leitor a seção dois deste estudo, cuja parte apresenta os marcos legais de fundação da UAB e seus objetivos. No entanto, será realizada uma breve apresentação dos polos de apoio presencial que participaram da pesquisa.

O polo de apoio presencial da UAB de Ponte Serrada, estado de Santa Catarina, tem como instituição mantenedora a Prefeitura Municipal de Ponte Serrada. Oferta somente os cursos de Pedagogia (somente duas turmas) e Letras-Espanhol, com 65 acadêmicas, sob a responsabilidade didático-pedagógica da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Já o polo de apoio presencial da UAB de São Miguel do Oeste é mantido pela Agência de Desenvolvimento Regional (ADR) de São Miguel do Oeste. Tem como oferta somente o curso de Pedagogia, com 40 acadêmicos.

4.2 PARTICIPANTES

Foram convidados a participar desta pesquisa, acadêmicos de licenciaturas de duas instituições de ensino (Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus de Chapecó e da Universidade Aberta do Brasil - UAB, polos de apoio presencial de São Miguel do Oeste e de Ponte Serrada), totalizando 122 participantes que aceitaram participar.

Do total geral de participantes da EaD, 48 estão distribuídos no polo de apoio presencial de Ponte Serrada, sendo 24 do curso de Letras-Espanhol e 24 do curso de Pedagogia. Os outros 17 participantes fazem parte do polo de apoio presencial de São Miguel do Oeste, oito do curso de Letras-Espanhol e nove, de Pedagogia. A UAB só oferece cursos de Pedagogia e de Letras-Espanhol nos polos pesquisados, portanto na UFFS, só participaram deste estudo, acadêmicos destes cursos. Foi dada preferência às três últimas fases, por já terem realizado ou estarem realizando os estágios e por terem uma trajetória universitária suficiente para poderem construir ideias sobre ela.

Do ensino presencial oferecido pela UFFS, campus de Chapecó, 57 acadêmicos participaram da pesquisa, sendo 25 do curso de Letras-Espanhol e 32 do curso de Pedagogia. Portanto, a contagem geral de participantes na pesquisa de caracterização de perfil segue a marca de 65 acadêmicos da EaD e 57 do ensino presencial, totalizando 122 participantes.

A escolha pelos cursos de licenciatura tem dois motivos: 1. A reflexão sobre ensino e aprendizagem que é nuclear nesses cursos; 2. Grande parte dos cursos da EaD são de licenciaturas, sendo ofertadas tanto na UFFS como nos polos da UAB pesquisados.

A média de idades dos respondentes da EaD é de 31,94 (dp = 7,44; mín. = 18; max = 56). Já a idade média dos respondentes dos cursos presenciais é de 25,55 (dp= 7,56; mín. = 19; max. = 58). Sendo assim, o teste de análise de variância, mostrou que há uma diferença significativa nas médias de idade dos dois grupos, sendo que o grupo da EaD é mais idoso [$Z(1) = 90,91$; $p < 0,001$].

O quadro 09 apresenta os dados relativos aos sexos dos sujeitos pesquisados e as respectivas modalidades de ensino.

Quadro 09 – Sexo, Sujeitos Pesquisados e Modalidades de Ensino

Modalidade	Feminino	Masculino	Total
EaD	64	01	65
Presencial	54	03	57
Total			122

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados por meio do questionário de caracterização de perfil e analisados com o auxílio do *software* SPSS 21.0.

Com relação ao sexo dos participantes, nas duas modalidades de ensino (presencial e EaD), obteve-se a informação, através do questionário de caracterização de perfil, que 118 dos sujeitos são do sexo feminino, sendo 64 da EaD e 54 do ensino presencial. Um total de quatro sujeitos são masculinos, sendo um da EaD e três do ensino presencial. Assim, 98,5% dos acadêmicos da EaD se afirma como pertencente ao sexo feminino e apenas 1,5%, ao masculino. Do ensino presencial, 94,7% pertencem ao sexo feminino e 5,3%, ao masculino. Considera-se, portanto, que não existem diferenças significativas entre os dois grupos no que se refere a esta variável.

O quadro 10 apresenta os dados relativos a renda bruta mensal dos sujeitos do grupo da EaD.

Quadro 10 – Renda Bruta Familiar – EaD

Modalidade de Ensino	Até R\$1.000,00	De R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00	De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00	De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00	De R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00	Mais de R\$ 5.000,00	Não resp.	Total
EaD	04	21	17	09	04	05	05	65

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados por meio do questionário de caracterização de perfil e analisados com o auxílio do *software* SPSS 21.0.

Quanto à renda bruta familiar, cinco sujeitos da EaD não responderam a esta questão. Dos que responderam, constatou-se que quatro sujeitos (6,7%) têm sua renda bruta familiar até R\$ 1.000,00. Já 21 sujeitos (35,0%) informaram ter como renda bruta familiar de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00. 17 sujeitos responderam receber de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00, o equivalente a 28,3% dos pesquisados do grupo da EaD. De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00, nove sujeitos responderam, totalizando 15,0%. Quatro sujeitos afirmaram ter como renda bruta familiar o valor entre R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00, permanecendo como 6,7% dos sujeitos da EaD pesquisados. Mais de R\$ 5.000,00 foi a resposta de cinco sujeitos, que somou a marca de 8,3% dos sujeitos da EaD.

O quadro 11 apresenta os dados relativos a renda bruta mensal dos sujeitos do grupo do ensino Presencial.

Quadro 11 – Renda Bruta Familiar – Presencial

Modalidade de Ensino	Até R\$1.000,00	De R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00	De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00	De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00	De R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00	Mais de R\$ 5.000,00	Não resp.	Total
Presencial	03	24	11	11	04	04	00	57

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados por meio do questionário de caracterização de perfil e analisados com o auxílio do *software* SPSS 21.0.

Os sujeitos do ensino presencial responderam ter como renda bruta familiar, os seguintes valores: três dos sujeitos (5,3%) tem sua renda bruta familiar de até R\$ 1.000,00. Já 24 sujeitos (42,1%) informaram ter renda bruta familiar de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00. 11 sujeitos responderam receber de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00, o equivalente a 19,3% dos pesquisados do grupo do ensino presencial. De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00, 11 sujeitos responderam, totalizando 19,3%. Quatro sujeitos afirmaram ter como renda bruta familiar o valor entre R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00,

permanecendo como 7,0% dos sujeitos do grupo do ensino presencial pesquisado. Mais de R\$ 5.000,00 foi a resposta de quatro sujeitos, que somou a marca de 7,0% dos sujeitos do ensino presencial.

Assim, nos dois grupos, a maioria dos sujeitos pertence a famílias com renda de até R\$3.000,00 (70% na EaD e 66,7% no Presencial), sendo que, nesta faixa, há um percentual maior com renda de até R\$2.000,00 no grupo Presencial (47,4%) do que no grupo EaD (41,7%). Nas faixas de renda acima de R\$3.000,00 não existe grande diferença entre os dois grupos. É provável que a maior concentração de acadêmicos na faixa de renda mais baixa no grupo presencial se deva ao fato de serem mais jovens e, conseqüentemente, possivelmente mais inexperientes, pelo que, provavelmente, alguns deles ainda não têm renda própria ou estão trabalhando em empregos mais mal remunerados.

O quadro 12 apresenta os dados relativos à formação em nível médio dos sujeitos pesquisados do grupo do ensino Presencial e da EaD.

Quadro 12 – Formação em Nível Médio – EaD e Presencial

Modalidade	Integ. Esc. Púb.	Integ. Esc. Priv.	Maior Esc. Púb.	Maior Esc. Priv.	Eja	Outros	Total
EaD	51	02	05	02	04	01	65
Presencial	48	02	04	00	02	01	57
Total							122

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados por meio do questionário de caracterização de perfil e analisados com o auxílio do *software* SPSS 21.0.

Em relação à formação em nível médio dos sujeitos pesquisados, 51 (78,5%) dos participantes da EaD responderam ter cursado esse nível integralmente em escola pública, contra 48 (84,2%), do grupo presencial. Assim, a grande maioria dos estudantes dos dois grupos é oriunda da escola pública. Apenas dois sujeitos de cada grupo afirmaram ter cursado o ensino médio integralmente em escola privada. Os restantes, estudaram parte na pública e parte na privada, ou na EJA (neste caso, um efetivo de 6,2% dos acadêmicos da EaD e 3,5%, do Presencial). Desse modo, é perceptível que tanto a UFFS quanto a UAB se tornaram uma forte opção de qualificação profissional nas regiões pesquisadas, proporcionando o acesso ao ensino superior público e gratuito.

Sintetizando a comparação do perfil dos sujeitos, verifica-se que os grupos têm características semelhantes, exceto no que se refere à idade, em que se

constata que os estudantes da EaD são, em média, mais velhos que os do ensino presencial.

4.3 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

As pesquisas em RS requerem a adoção de vários procedimentos metodológicos que possibilitem a identificação do conteúdo, da estrutura e da dinâmica das representações. Assim, neste estudo foram utilizados dois instrumentos:

1. A TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras (Apêndice D). Os sujeitos escreveram as primeiras quatro palavras que lhes vieram à mente, mediante a apresentação dos termos indutores: ENSINO; APRENDIZAGEM; APRENDIZAGEM NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL e APRENDIZAGEM NUMA RELAÇÃO A DISTÂNCIA. Logo após, ordenaram as palavras de acordo com sua importância com relação ao termo indutor.
2. O Questionário com questões fechadas e abertas (Apêndice C), composto por duas partes: a primeira para levantamento do perfil socioeconômico dos participantes, e a segunda, com questões relativas à EaD e às experiências de aprendizagem dos sujeitos.

Em estudos sobre RS, a TALP tem sido um importante instrumento de caracterização do objeto de pesquisa, conforme esclarece Bardin (1977, apud OLIVEIRA, 2005, p. 575),

[...] a associação livre tem por objetivo apreender a percepção da realidade de um grupo social a partir de uma composição semântica preexistente. Esta composição é, geralmente, muito concreta e imagética organizada ao redor de alguns elementos simbólicos simples, que substitui e orienta a informação objetiva ou a percepção real do objeto de estudo.

Com o emprego da TALP, buscou-se levantar quais são os conteúdos mais relevantes das RS dos acadêmicos sobre o ensinar e o aprender, e também perceber quais as modificações que a experiência com a EaD, introduz no campo semântico do ensino.

Como colocado acima, a RS é composta por três dimensões: conteúdo, campo (imagem) e atitude. A TALP permite ter acesso aos conteúdos e ao campo da RS, mas não às atitudes. Estas podem ser acessadas por meio de questões em que

o sujeito seja solicitado a fazer uma avaliação positiva ou negativa do objeto. Neste estudo, isso foi feito pela inclusão de duas das questões avaliativas no questionário. São elas:

Na sua opinião, a formação de um professor na modalidade de EaD:

- É melhor que a formação na modalidade presencial;*
- É igual à formação na modalidade presencial;*
- É pior que a formação na modalidade presencial.*

Como você imagina que as pessoas que trabalham na área da educação avaliam um diploma de graduação obtido num curso pela modalidade da Educação a Distância em relação a um diploma obtido num curso presencial equivalente?

- O diploma obtido num curso de EaD tem mais valor.*
- Os dois diplomas têm igual valor.*
- O diploma obtido num curso presencial tem mais valor.*

As questões abertas incluídas no questionário tiveram por objetivo fornecer mais elementos para a interpretação dos dados, sobretudo no que se refere à compreensão da dinâmica das RS.

4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Com o objetivo de encaminhar a pesquisa de maneira organizada e coerente, o pesquisador seguiu os seguintes passos:

1. Apresentou o projeto e os objetivos da pesquisa para os coordenadores/responsáveis dos polos de apoio presenciais e para o coordenador acadêmico da UFFS, solicitando a autorização por escrito para a realização do estudo.
2. Protocolou o projeto de pesquisa no Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFFS (CEP-UFFS) para análise e deferimento.
3. Após a aprovação pelo CEP-UFFS, realizou contato via e-mail e pessoal com os professores das disciplinas do semestre para a apresentação da pesquisa e seus objetivos, solicitando a possibilidade de aplicação dos instrumentos de geração de dados específicos desta pesquisa.
4. Organizou breve apresentação da pesquisa e suas intenções e logo distribuiu o TCLE para que os participantes pudessem assinar em sinal de concordância.

5. Distribuiu o protocolo da TALP para que todos os participantes pudessem seguir a primeira etapa da geração de dados, conforme as orientações do pesquisador e, quando terminaram, o questionário de caracterização do perfil socioeconômico de cada sujeito.
6. Finalizado processo de geração de dados, o pesquisador iniciou os trabalhos de codificação e organização dos bancos de dados para posterior análise nos *softwares*: SPSS e IRAMUTEQ.
7. Finalmente, realizou a organização, interpretação e análise das informações para compor o capítulo que apresenta a análise dos dados.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Na identificação da estrutura e do conteúdo das RS sobre o ensinar e o aprender de acadêmicos do ensino presencial e da EaD, utilizou-se a perspectiva estrutura de Abríc (2001)²³. Para este autor, as RS são estruturas de conhecimento que são compartilhadas por sujeitos e grupos, cada uma constituída pela ligação de elementos cognitivos. Assim, optou-se pela TNC (teoria do núcleo central) de Abríc (2001), a qual defende que as RS possuem um núcleo central e um sistema periférico. Deste modo, o núcleo central atende à função organizacional da RS. Define-se como o aspecto mais estável, resistindo à mudança. É compartilhado pelos sujeitos e grupos. Já o sistema periférico, aparece nas RS como a maior parte da representação, sendo flexível, mutável e mais distante do núcleo central.

A estrutura interna e a dinâmica das RS, determinam os aspectos estruturais e de significado da representação. Deste modo, o núcleo central é parte fundamental da RS, conforme Abríc (2001).

De maneira preliminar, a análise seguiu os seguintes passos:

1. Para caracterização do perfil dos sujeitos, as respostas dadas às questões da primeira parte do questionário foram analisadas com o auxílio do pacote estatístico SPSS, versão 21.0.
2. As palavras coletadas pela TALP foram organizadas em planilhas, cada uma correspondendo a um termo indutor (Ensino, Aprendizagem, Aprender numa relação

²³ O capítulo 2 deste estudo apresenta de maneira organizada, sistemática a perspectiva estrutural das RS, a partir de Abríc (2001).

a distância, Aprender numa relação presencial). Para cada termo indutor foi organizada uma planilha com a ordem de evocação e outra com a ordem de importância das evocações determinada pelos participantes da pesquisa.

3. As palavras com mesmo radical, por exemplo: ensinar, ensino; aprender, aprendizagem foram substituídas por uma só dentre elas, seguindo o critério de maior frequência. O mesmo foi feito com os sinônimos, produzindo, assim, uma lista de palavras intitulada 'dicionário'. Neste estudo, optou-se pela produção de um único dicionário que incluiu todas as evocações produzidas mediante os quatro termos indutores;

4. As palavras foram substituídas nas planilhas, de acordo com o dicionário.

5. Foi realizada uma análise prototípica, com auxílio do software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), para caracterização da estrutura da representação. Esta análise produz um quadro de quatro casas de acordo com a frequência e a ordem das evocações.

6. Foi identificado o possível núcleo central e o sistema periférico, a partir do cruzamento da frequência e da ordem média, nos quadros de quatro casas gerados pelo *software*²⁴.

7. Foram comparados os quadros de quatro casas de cada termo indutor, gerados a partir da ordem de evocação e da ordem de importância, para conferir os elementos mais prováveis do núcleo central, para cada um dos grupos (EaD e presencial).

8. Foram produzidas análises de similitude de cada termo indutor, para cada grupo, para aprofundamento da compreensão das significações do conteúdo das representações, a partir das relações entre os seus elementos (cognemas). Essa análise, realizada também com o auxílio do *software* IRAMUTEQ, baseia-se nas co-ocorrências entre as palavras para estabelecer as conexões com os elementos evocados.

9. As questões fechadas referentes às atitudes, foram analisadas com o auxílio do pacote estatístico SPSS, versão 21.0. Destaca-se que o *corpus* gerado pelas questões abertas do questionário de perfil não foi analisado nesta dissertação e será realizado em artigos futuros que darão continuidade a esta pesquisa.

24 Neste sentido, quanto maior for a frequência de um determinado termo e menor a ordem média, mais provável que a evocação venha a pertencer ao núcleo central da RS.

10. Por fim, foi construído um texto para apresentar os dados e análises produzidas pelo *software* com o aporte da TRS.

4.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Antes de ser iniciada a pesquisa de campo, o projeto deste estudo foi submetido e aprovado do Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS.

A abordagem a ser realizada com acadêmicos de licenciaturas do ensino presencial e a distância obedeceu aos aspectos éticos que conservam o anonimato dos entrevistados e preveem a minimização de quaisquer riscos. A participação dos estudantes foi totalmente voluntária e não remunerada. Antes da submissão do projeto ao CEP, o projeto foi encaminhado às direções dos polos de apoio presencial e à coordenação dos cursos de licenciatura, juntamente com o documento: Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas (Apêndice A) que foi assinado pelos responsáveis.

Após a aprovação pelo CEP, a aplicação dos instrumentos foi precedida pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) que esclareceu aos participantes todos os direitos.

Foi acordado também com as instituições, o modo de retorno dos resultados do estudo e os participantes receberam as informações de como contatar os pesquisadores, a qualquer momento em que desejarem, para obter esclarecimentos sobre a pesquisa e, posteriormente, sobre seus resultados.

Todos os dados estão armazenados em local seguro e livre de qualquer forma de identificação dos participantes. Todos os resultados, oriundos das informações prestadas pelos participantes foram apresentadas neste estudo e poderão ser apresentadas em publicações, congressos, seminários, palestras. Em nenhum momento os participantes serão identificados.

Quanto à devolutiva dos resultados deste estudo, o pesquisador agendará seminários com as instituições que colaboraram com a pesquisa, tendo participação de acadêmicos e profissionais da área da educação.

Realizada a apresentação dos encaminhamentos dados à pesquisa neste estudo, segue a próxima seção com a análise dos dados gerados pela aplicação dos questionários *in loco* e subsequente apresentação dos resultados obtidos.

5 OLHARES SOBRE O ENSINAR E O APRENDER DE ACADÊMICOS DO ENSINO PRESENCIAL E DA EaD

Nesta seção são apresentadas as análises dos dados coletados por meio da TALP. Para possibilitar as análises, foi organizado um banco de dados que reúne as palavras evocadas mediante a apresentação dos quatro termos indutores.

5.1 TERMO INDUTOR: APRENDIZAGEM

O quadro a seguir organiza aos dados produzidos pelo software IRAMUTEQ sobre o termo indutor *APRENDIZAGEM*, considerando a ordem média de evocação (OME), a ordem média de importância (OMI), tanto considerando todos os sujeitos como cada um dos grupos (Presencial ou EaD). O quadro apresenta a localização de cada elemento na estrutura da representação (núcleo central, primeira periferia, zona de contraste e segunda periferia), de acordo com os quadros de quatro casas produzidos pelo IRAMUTEQ.

Quadro 13 – Análise do Termo Indutor: *APRENDIZAGEM*

OME			EVOCAÇÕES	OMI		
PRESENCIAL	EaD	TODOS		TODOS	EaD	PRESENCIAL
NC	NC	NC	CONHECIMENTO	NC	NC	NC
NC	1ª PER.	NC	ENSINO	NC	1ª PER.	1ª PER.
1ª PER.	NC	NC	ESTUDO	NC	NC	NC
NC	NC	NC	APRENDER	NC	NC	1ª PER.
1ª PER.	NC	NC	ESCOLA	1ª PER.	1ª PER.	1ª PER.
NC	NC	NC	LEITURA	1ª PER.	1ª PER.	1ª PER.
ZC	NC	NC	SABER	NC	1ª PER.	2ª PER.
2ª PER.	NC	NC	FUTURO	NC	1ª PER.	2ª PER.
1ª PER.	2ª PER.	1ª PER.	DESENVOLVIMENTO	1ª PER.	2ª PER.	NC
1ª PER.	NC	1ª PER.	EDUCAÇÃO	NC	NC	1ª PER.
1ª PER.	1ª PER.	1ª PER.	PROFESSOR	1ª PER.	1ª PER.	1ª PER.
ZC	1ª PER.	1ª PER.	DEDICAÇÃO	1ª PER.	1ª PER.	2ª PER.
1ª PER.		1ª PER.	INTERAÇÃO	1ª PER.		1ª PER.
2ª PER.	2ª PER.	1ª PER.	ALUNO	NC	ZC	ZC
	1ª PER.	2ª PER.	DIFICULDADE	2ª PER.	1ª PER.	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados pela TALP e processados pelo *software Iramuteq*.

LEGENDA

CORES	SIGNIFICADOS
	NÚCLEO CENTRAL
	1ª PERIFERIA
	2ª PERIFERIA
	ZONA DE CONTRASTE
	PALAVRA NÃO EVOCADA

O quadro anterior mostra que, para os participantes (considerando conjuntamente os grupos presencial e EaD), os elementos que possivelmente compõem o núcleo central da representação de *APRENDIZAGEM* estão relacionados às palavras: **conhecimento, ensino, estudo, aprender, escola, leitura, saber e futuro**. Tais palavras são mais compartilhadas (tiveram maior frequência) e são mais salientes (são evocadas mais rapidamente), sugerindo que fazem parte da constituição do núcleo central da representação de *APRENDIZAGEM*.

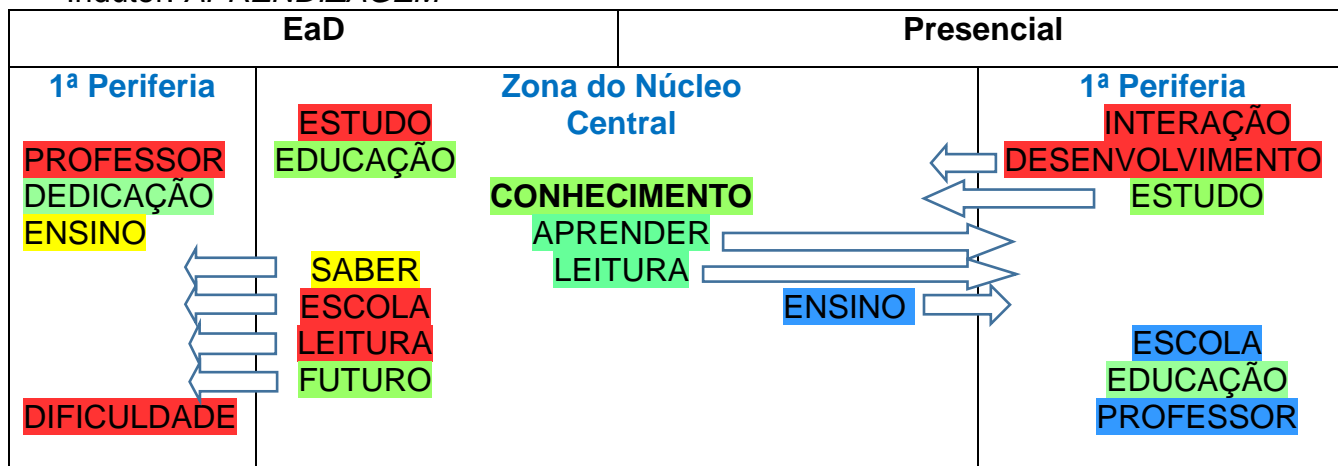
Quando motivados a estabelecer uma ordem de importância (OMI), os sujeitos pesquisados (considerando conjuntamente presencial e EaD) confirmaram as palavras evocadas, exceto **escola** e **leitura** que foram deslocadas para a primeira periferia. As palavras **educação** e **aluno**, pelo contrário, foram selecionadas como mais importantes, sendo deslocadas para a zona do núcleo central.

Portanto, os elementos com maior probabilidade de pertencerem ao núcleo central são: **conhecimento, ensino, estudo, aprender, saber e futuro**, com alguma possibilidade de que **aluno** e **educação** também possam ser elementos centrais.

No entanto, esses resultados são pouco informativos, pois os dois grupos foram analisados conjuntamente e o efetivo do grupo EaD é um pouco maior (oito sujeitos a mais). Para os objetivos deste trabalho, é mais interessante considerar os grupos separadamente. No entanto, como o número de sujeitos em cada grupo é pequeno, os resultados da análise por grupo têm que ser considerados com cautela.

O diagrama 01 destaca os elementos com maior centralidade em cada grupo e o seu 'movimento' em função de se considerar a ordem de evocação ou a ordem de importância.

IAGRAMA 01 – ‘Movimento’ entre a Zona do Núcleo Central e a 1ª Periferia – Termo Indutor: *APRENDIZAGEM*



Fonte: Elaborado pelo autor.

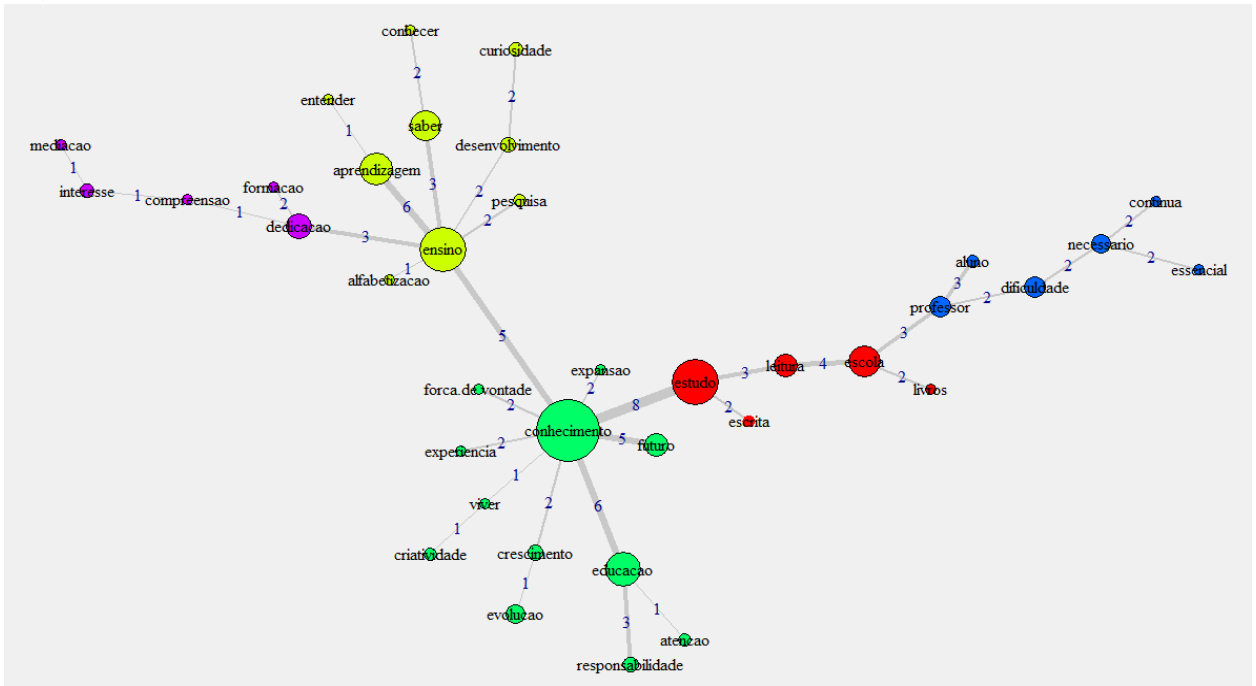
Assim, quando considerados separadamente (presencial/EaD), percebe-se que alguns dos elementos evocados têm diferentes centralidades nos dois grupos. Para o grupo da EaD, os elementos mais centrais são: **conhecimento**, **estudo**, **aprender** e **educação**. Já para o grupo presencial, a palavra **conhecimento** continua sendo a mais relevante. Porém, a escolha consciente das palavras mais importantes fez deslocar para a zona do núcleo central as palavras **estudo** e **desenvolvimento**, ao mesmo tempo que deslocou para a primeira periferia as palavras **ensino**, **aprender** e **leitura**.

Sendo assim, os resultados sugerem que, para o grupo da EaD, a representação de *APRENDIZAGEM* salienta o processo de aprender e a ação de estudar na aquisição do conhecimento. Já para o grupo presencial, na representação de aprendizagem tem mais destaque o estudo para a ampliação do conhecimento e a promoção do desenvolvimento.

Considerando a maior clareza e a maior informação obtida na análise dos grupos em separado, optou-se por apresentar apenas essa parte da análise dos outros termos indutores.

Para melhor conhecer a estrutura da RS de *APRENDIZAGEM*, também se desenvolveu uma análise de similitude, levando em conta as co-ocorrências das palavras evocadas, o que possibilita visualizar a relação entre os cognemas, ou seja, entre os elementos que constituem o conteúdo da representação. A figura 01 apresenta a análise de similitude do termo indutor *APRENDIZAGEM*, desenvolvida pelo software IRAMUTEQ para o grupo da EaD.

Figura 01 – Análise de Similitude do Termo Indutor *APRENDIZAGEM* – EaD



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela TALP e processados pelo software Iramuteq.

A figura mostra que, para o grupo da EaD, as conexões mais fortes interligam a comunidade semântica **conhecimento** com outras duas comunidades: **estudo**, **educação-aprender** e **ensino**, o que permite compreender melhor os sentidos dos conteúdos que provavelmente compõem o núcleo central.

Na comunidade constituída em torno da palavra **conhecimento**, destaca-se **educação-aprender**, provavelmente como contexto ou meio de ampliação do **conhecimento**, conectada à **responsabilidade** como elementos importantes nesse processo. Os outros elementos agregam ao conhecimento um sentido de construção subjetiva, com uma perspectiva de **futuro**, e expresso por elementos como **experiência**, **expansão**, **crescimento-evolução**, **viver-criatividade** e **força de vontade**.

A comunidade semântica em torno de **conhecimento** está associada a outra comunidade que se articula em torno da palavra **estudo**, a qual inclui elementos que lhe atribuem significados mais pragmáticos, como **escrita**, **leitura**, **escola**, **livros** e **professor**, que sugerem que a ideia de que **estudo** está intimamente ligado ao contexto escolar.

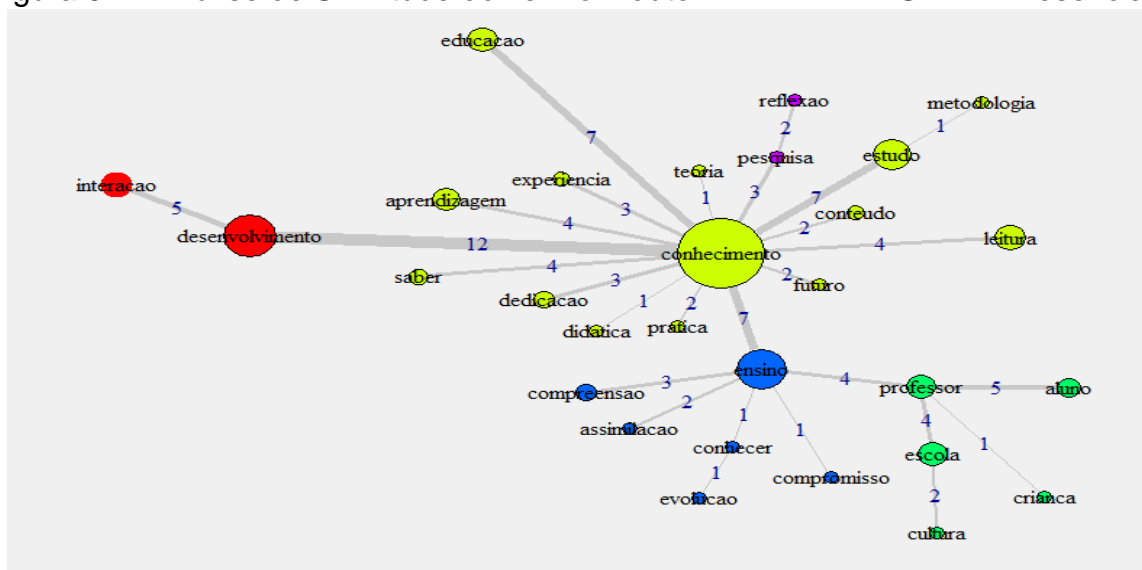
É interessante observar que não existem co-ocorrências diretas entre essa comunidade e a que se cria em torno da palavra **ensino**. Esta parece se constituir de elementos que enfatizam uma relação mais pedagógica do ato de ensinar com o aprender, como expresso pelas palavras **alfabetização**, **pesquisa** e **curiosidade**, assim como pela comunidade em torno da palavra **dedicação**, à qual se liga e parece incluir significados relacionados à figura do professor.

Assim, para o grupo da EaD a representação de **APRENDIZAGEM** tem como central a ideia de aquisição de **conhecimento**, que proporciona uma expansão do sujeito, uma abertura de perspectivas para o **futuro**, ou seja, um aumento do capital intelectual, no qual vale a pena investir. Essa aquisição depende de processos relacionados ao **ensino**, por um lado, e ao **estudo**, por outro, nomeadamente em um contexto formal (**escola**).

Para melhor compreender a estrutura da RS de **APRENDIZAGEM** do grupo presencial, também se desenvolveu uma análise de similitude, levando em conta as co-ocorrências das palavras evocadas, o que possibilita visualizar a relação entre os cognemas, ou seja, entre os elementos que constituem o conteúdo da representação. A figura 02 apresenta a análise de similitude do termo indutor aprendizagem, desenvolvida pelo software IRAMUTEQ para o grupo presencial.

A figura mostra que, para o grupo do ensino presencial, as conexões mais salientes interligam a comunidade semântica **conhecimento** com outras duas comunidades, articuladas em torno das palavras **ensino** e **desenvolvimento**.

Figura 02 – Análise de Similitude do Termo Indutor **APRENDIZAGEM** – Presencial



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela TALP e processados pelo software Iramuteq.

Embora alguns elementos sejam comuns aos evocados no grupo da EaD, para o grupo presencial, os elementos que compõem a comunidade criada em torno da palavra **conhecimento** lhe atribuem um caráter polissêmico. A ideia de evolução do sujeito associada ao conhecimento permanece, mas não se caracteriza como um crescimento do capital intelectual, mas sim, como um **desenvolvimento** global, que está associado à **interação**, portanto, à relação com o(s) outro(s).

O conhecimento está fortemente associado a outra comunidade, em torno da palavra **desenvolvimento**, na qual se destaca a conexão com **interação**. O elemento **conhecimento** também se liga fortemente a outra comunidade, criada em torno do elemento **ensino**, o qual se conecta diretamente ao elemento **professor** e a outras palavras que caracterizam o conhecimento acadêmico. Parece caracterizar, portanto, especificamente o conhecimento acadêmico como resultado do ensino que é proporcionado pela figura do professor.

Assim, embora os elementos centrais nos dois grupos não sejam muito diferentes, há uma ligeira diferença no significado atribuído ao conhecimento, no que se refere a sua relação com o desenvolvimento do sujeito. Tal como no grupo EaD, no grupo presencial, observa-se a aprendizagem relacionada à aquisição do conhecimento acadêmico, mas, neste grupo, não se reduz a esse conhecimento, pois é fortemente relacionado com o desenvolvimento do sujeito.

Portanto, a partir das análises, constatou-se que o significado presente nas representações de *APRENDIZAGEM* dos acadêmicos da EaD sugere que o foco está no **conhecimento** acadêmico como investimento para o **futuro**, enfatizando o **estudo** como forma de obtenção de **conhecimentos** e **saberes** que garantam o crescimento do capital intelectual do sujeito. É provável que esta concepção encontre suas bases na proposta pedagógica de ensino da EaD que enfatiza a responsabilização do sujeito, o qual organiza seus horários, momentos de estudo e, através da ‘*performance* individualizada’, promove o seu **crescimento** humano e intelectual.

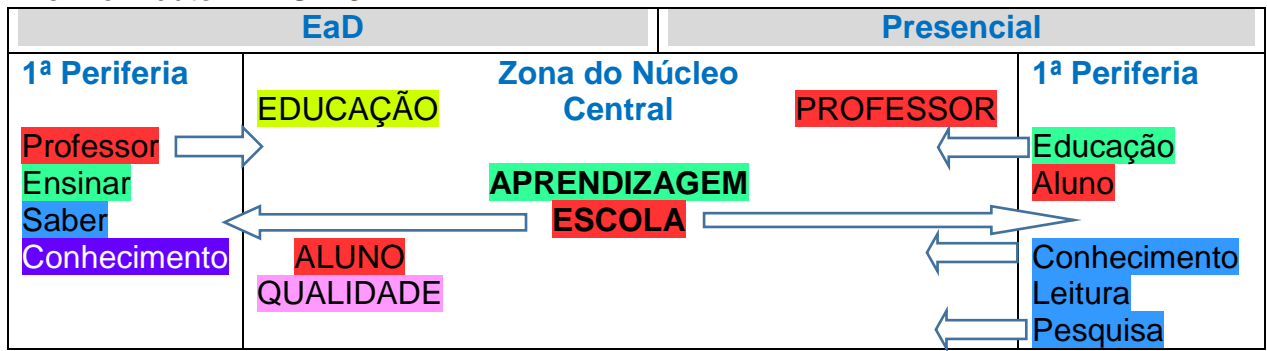
Para os acadêmicos do ensino presencial os significados presentes nas representações de *APRENDIZAGEM* são ampliados na relação entre o **conhecimento** e o **desenvolvimento**. Parece que as oportunidades que são ofertadas nesta modalidade de ensino, promovem o **desenvolvimento** dos acadêmicos por meio da **interação**, possibilitando que o conhecimento seja

percebido com uma dimensão mais escolar, mas também com uma dimensão mais global, promotora do desenvolvimento humano.

5.2 TERMO INDUTOR: *ENSINO*

O diagrama 02 destaca os elementos com maior centralidade em cada grupo e o seu 'movimento' em função de se considerar a ordem de evocação ou a ordem de importância mediante o termo indutor *ENSINO*.

DIAGRAMA 02 – Do 'movimento' entre a Zona do Núcleo Central e a 1ª Periferia – Termo Indutor: *ENSINO*



Fonte: Elaborado pelo autor.

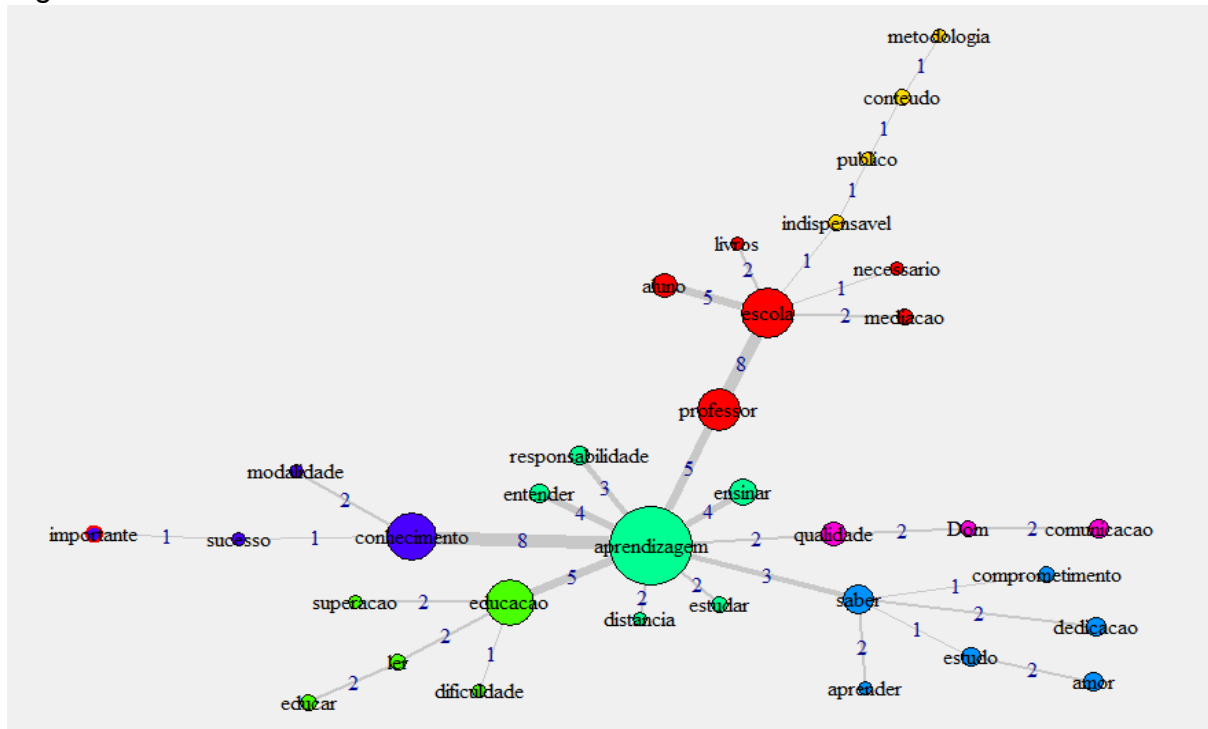
A análise das evocações induzidas pelo termo *ENSINO* mostra que os elementos: **aprendizagem** e **escola** são os mais salientes e mais compartilhados, tanto para os sujeitos da EaD, como para os sujeitos do ensino presencial, mostrando que esses dois elementos provavelmente são conteúdos indispensáveis da RS de *ENSINO*. Entretanto, os outros elementos que têm probabilidade de pertencer ao núcleo central são diferentes entre os dois grupos, o que sugere que as diferentes experiências com o ensino e/ou as diferentes características demográficas ou sociais podem provocar alguma alteração na composição do núcleo central, ou talvez, da primeira periferia. Com efeito, para o grupo da EaD, o termo **aluno** tem uma centralidade que é ocupada pelo termo **professor** no grupo presencial. Embora, na escolha consciente do grupo da EaD, o termo **professor** tenha sido deslocado para a zona do núcleo central, é interessante observar que, na evocação espontânea, ele se situa na primeira periferia, quanto o termo **aluno** é central nas duas análises. Já para o grupo presencial, o termo **professor** permanece central nas duas análises, enquanto o termo **aluno** permanece na periferia. Esse pode ser um

indicativo do protagonismo do **aluno**, na concepção dos estudantes das EaD, em oposição ao protagonismo do **professor**, para os estudantes do ensino presencial.

Entretanto, como já exposto acima, a análise por grupo deve ser considerada com cautela, devido ao pequeno número de sujeitos, por isso as informações sobre os prováveis elementos do núcleo central são apenas indícios.

Para melhor compreender a estrutura e os significados da RS de *ENSINO* do grupo da EaD, também se desenvolveu uma análise de similitude, levando em conta as co-ocorrências das palavras evocadas, o que possibilita visualizar a relação entre os cognemas, ou seja, entre os elementos que constituem o conteúdo da representação (figura 03).

Figura 03 – Análise de Similitude do Termo Indutor *ENSINO* – EaD



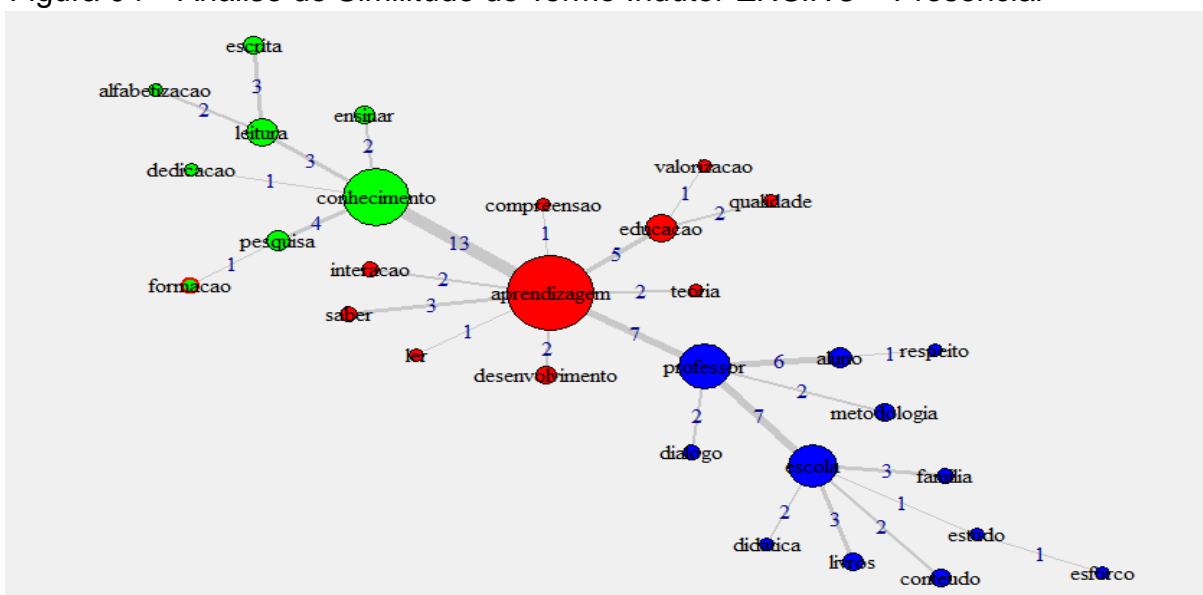
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos pela TALP e processados pelo software Iramuteq.

A figura mostra que, para o grupo da EaD, as conexões mais salientes interligam a comunidade semântica centrada no elemento **aprendizagem** com outras três comunidades, geradas, respectivamente, em torno dos elementos **conhecimento**, **educação** e **professor-escola**. Todas essas comunidades incluem palavras que sugerem que os sujeitos pensaram na aprendizagem escolar quando lhes foi apresentado o termo indutor *ENSINO* e não em outros tipos de aprendizagem. Temos, portanto, um ensino que gera **aprendizagem**, entendida

como aquisição de **conhecimento**, e que normalmente se dá pela intervenção de um **professor**, no contexto da **escola**.

A comunidade semântica criada em torno de **educação** acrescenta significados mais subjetivos, como **superação** e **dificuldades**, que, de certa forma, complementam os que compõem uma outra pequena comunidade, agrupada em torno do elemento **saber**, que inclui os elementos **dedicação**, **comprometimento**, **estudo-amor** e **aprender**, ou seja, componentes afetivos presentes no ato de ensinar e que, provavelmente, se referem ao aprendiz, mais do que à pessoa que ensina, se levarmos em consideração o que foi encontrado no item anterior em relação a APRENDIZAGEM.

Figura 04 – Análise de Similitude do Termo Indutor *ENSINO* – Presencial



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos pela TALP e processados pelo software Iramuteq.

A observação da figura produzida pela análise de similitude referente ao grupo presencial (figura 04) apresenta três comunidades: a comunidade centralizada na palavra **aprendizagem**, a qual se conecta, por um lado, à comunidade referente ao **conhecimento** e, por outro, à comunidade constituída em torno dos elementos **professor** e **escola**. Na comunidade centralizada em conhecimento, as ligações mais fortes o associam à **pesquisa** e à **leitura**, destacando, portanto, processos de aquisição, mais do que especificando conteúdos. Na comunidade em torno da conexão **professor-escola**, destaca-se a relação do **professor** com o **aluno**, o

diálogo, a **metodologia**, bem como a relação entre a **escola** e a **família**, os **livros**, a **didática**, os **conteúdos** e o **estudo**.

Observando-se os outros elementos que constituem a comunidade em torno de **aprendizagem**, destaca-se **educação**, associada a atributos de **qualidade** e **valorização**, assim como **saber**, **interação**, **desenvolvimento** e **teoria**, o que parece significar a relação entre ensino e aprendizagem, tanto como um sistema quanto como um processo de interação, produtor de desenvolvimento.

Entretanto, a aprendizagem não é vista apenas em função de seu resultado (aquisição do conhecimento), mas como um processo educativo mais complexo, estreitamente relacionado com o desenvolvimento do sujeito, processo esse que não pode prescindir das interações dialógicas que ocorrem, privilegiadamente, em um contexto específico, a escola.

Portanto, em relação às representações de *ENSINO*, as análises mostram que os significados presentes nas representações dos acadêmicos da EaD sugerem que este é provocador de processos de aprendizagem, dinamizados por experiências educativas de **qualidade**, focadas na figura do **aluno**. Na EaD se evoca um tipo específico de aprendizagem, quando se apresenta a palavra *ENSINO*, aprendizagem essa associada à aquisição de conhecimentos escolares. Nessa representação, a imagem de **escola**, aparece de uma forma mais abstrata, mais como um direito que como um contexto específico.

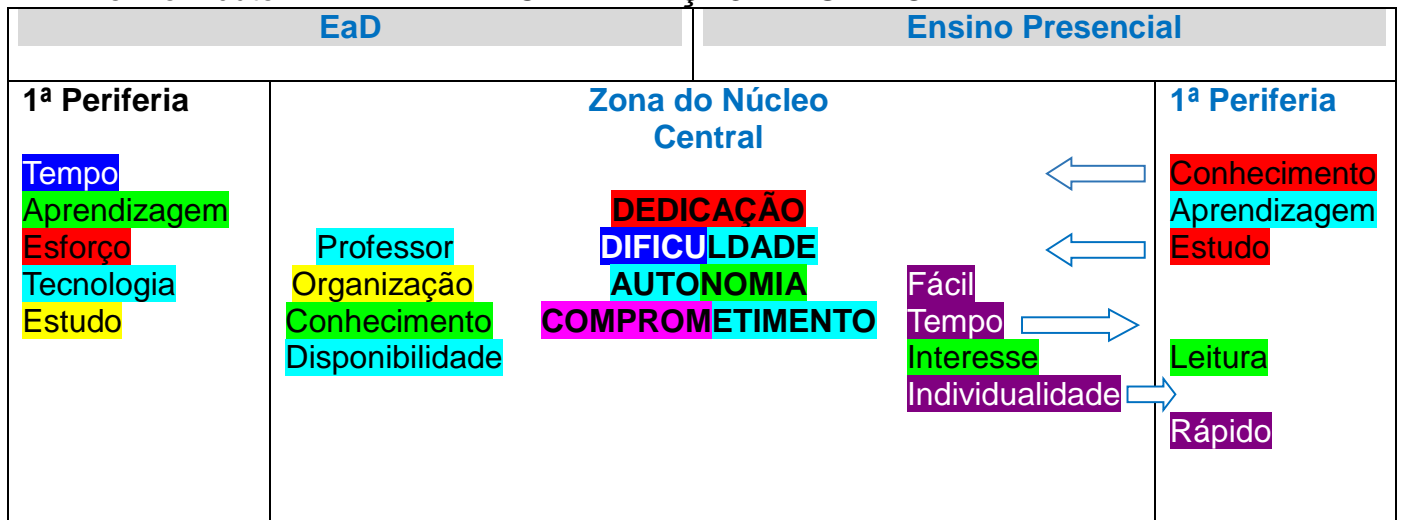
Já para os acadêmicos do ensino presencial, os significados presentes nas representações de *ENSINO* ressaltam o processo de **aprendizagem**, em uma concepção mais ampla, estreitamente relacionada ao desenvolvimento, e não apenas à aquisição do conhecimento. Nesse processo destacam-se as interações e a imagem de escola que pode ser inferida do conjunto de palavras conectadas nessa comunidade é de um *locus* concreto de relações, não apenas entre o professor e o aluno, mas também com as famílias, mediado pelo uso de metodologias e intervenções didáticas, e, portanto, intencionais.

5.3 TERMO INDUTOR: *APRENDER NUMA RELAÇÃO A DISTÂNCIA*

O diagrama 03 destaca os elementos com maior centralidade em cada grupo e o seu 'movimento' em função de se considerar a ordem de evocação ou a ordem de importância da expressão indutora: aprender numa relação a distância. Os

elementos evocados foram coloridos no diagrama de acordo com as comunidades a que pertencem na análise de similitude (figuras 5 e 6), de tal forma que, para cada um dos grupos os elementos coloridos na mesma cor pertencem a mesma comunidade. Isso permitirá relacionar os elementos de acordo com suas co-ocorrências, o que ajudará a compreender o sentido dos mesmos. Dessa forma nas próximas análises, serão comentados, conjuntamente, o diagrama dos 'movimentos' baseado na análise prototípica e os gráficos da análise de similitude, pois acredita-se que, desse modo, o texto se tornará menos repetitivo e a interpretação será facilitada.

DIAGRAMA 03 – Do ‘movimento’ entre a Zona do Núcleo Central e a 1ª Periferia –
 Termo Indutor: *APRENDER NUMA RELAÇÃO A DISTÂNCIA*

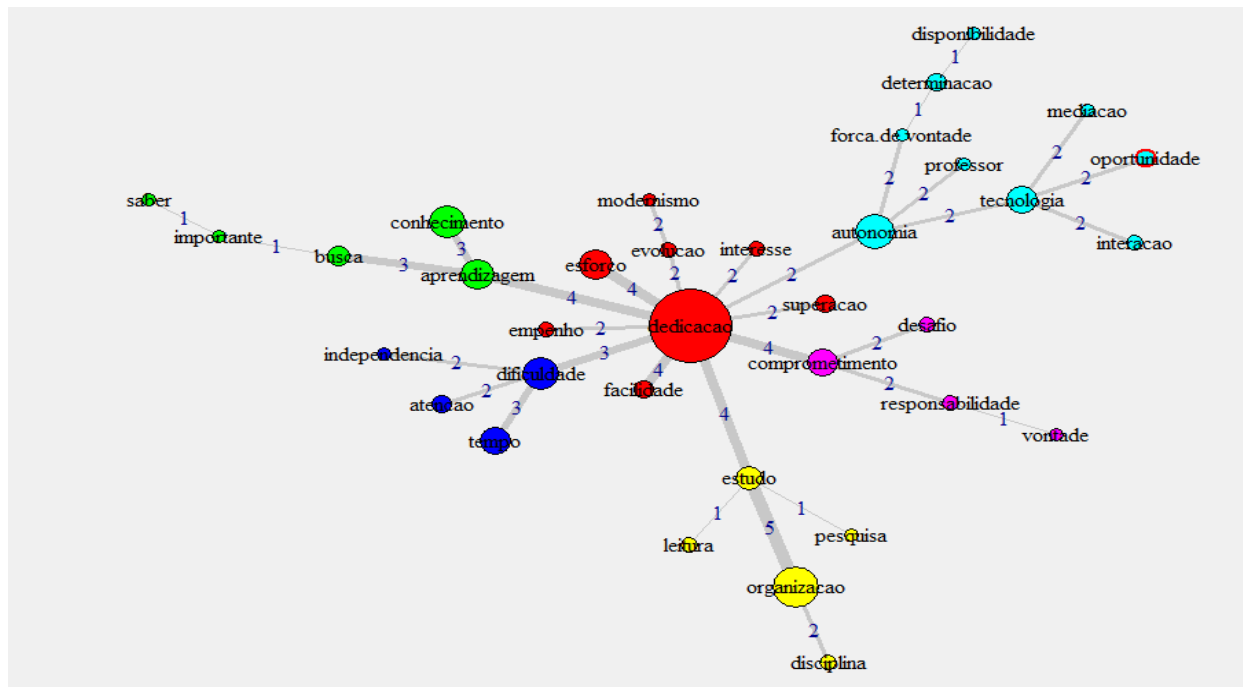


Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise das evocações induzidas pela expressão *APRENDER NUMA RELAÇÃO A DISTÂNCIA* destaca a centralidade dos elementos: **dedicação**, **dificuldade**, **autonomia** e **comprometimento**, ou seja, as qualidades do estudante inserido em um processo que é caracterizado pela dificuldade, que são comuns aos dois grupos.

Aparentemente, há uma contradição entre os elementos mais relevantes para o grupo de sujeitos do ensino presencial, já que destacaram também o elemento **fácil** que aparentemente é oposto a **dificuldade**. É possível, no entanto, que o termo **fácil** se refira à maior flexibilidade de tempo e distância, que facilitam o gerenciamento do estudo, já que **tempo** articula uma comunidade que inclui as outras palavras destacadas (**individualidade**, **fácil** e **rápido**), como pode ser observado abaixo, no diagrama da análise de similitude (figura 06).

Figura 05 – Análise de Similitude do Termo Indutor *APRENDER NUMA RELAÇÃO A DISTÂNCIA* – EaD



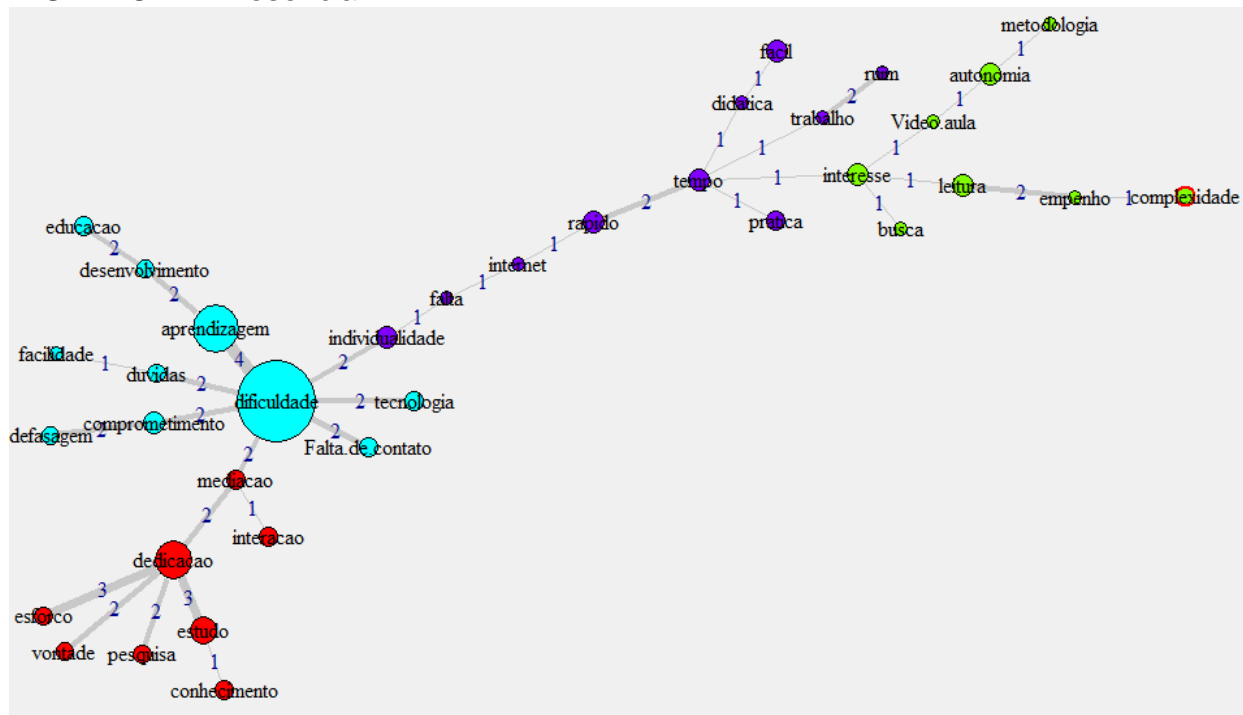
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos pela TALP e processados pelo *software* Iramuteq.

Como pode ser observado na figura 5, para o grupo da EaD, **dedicação** articula uma comunidade de palavras da qual fazem parte outras comunidades articuladas pelos elementos **comprometimento**, **dificuldade** e **autonomia** (possíveis candidatos ao núcleo central da representação) e também **aprendizagem-conhecimento** e **estudo** (possíveis candidatos à primeira periferia). Além disso, **dedicação** também está muito associada ao elemento **esforço**, que também parece integrar a primeira periferia e a **estudo-organização**, este último candidato ao núcleo central.

Observando todos os elementos constantes do gráfico de similitude e suas articulações (figura 5), pode-se considerar que, para o grupo da EaD, *APRENDER NUMA RELAÇÃO A DISTÂNCIA* exige muita **dedicação**, **esforço** e **comprometimento** por parte do estudante, que precisa ter muita **autonomia**. Esta é viabilizada pela **tecnologia** e pelo apoio de um **professor** e por outros elementos que incluem a **disponibilidade** do **tempo** do estudante. Essa modalidade também exige muito **estudo**, **organização** e **disciplina** por parte do estudante, o que cria alguma dificuldade no gerenciamento do **tempo** e na manutenção do foco (**atenção**)

exigidos para um estudo com *independência*. Enfim, toda a *dedicação* parece ter como objetivo a busca da *aprendizagem* em prol da ampliação do *conhecimento*.

Figura 06 – Análise de Similitude do Termo Indutor APRENDER NUMA RELAÇÃO A DISTÂNCIA – Presencial



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos pela TALP e processados pelo software Iramuteq.

Como mostra a figura 6, o elemento mais articulador para o grupo presencial é *dificuldade*, a qual centraliza uma comunidade de palavras que inclui os elementos: *comprometimento* (possível candidato ao núcleo central da representação), *aprendizagem* (provavelmente pertencente à primeira periferia), assim como outros elementos mais periféricos como *tecnologia*, *falta de contato* e *dúvidas*. É interessante destacar que *aprendizagem* está conectada com *desenvolvimento*, por um lado, e com *dificuldade* pelo outro, sugerindo que para este grupo é mais difícil na modalidade EaD garantir uma *aprendizagem* que promova *desenvolvimento*.

A dificuldade para *APRENDER NUMA RELAÇÃO A DISTÂNCIA*, segundo os estudantes do ensino presencial, está relacionada à *falta de contato* (provavelmente com o professor e os colegas) e à necessidade de usar *tecnologias*, exigindo grande *comprometimento* do estudante.

A conexão entre *dificuldade* e a comunidade articulada em torno de *dedicação* se dá pelos elementos *mediação/interação*, o que, de certa forma

corroborar a ideia de que a escassez da **mediação** requer do estudante maior **dedicação, esforço e vontade** nas atividades de **estudo e pesquisa**, para que haja aquisição do **conhecimento**.

Mais uma vez, a conexão entre a comunidade à qual pertence a palavra **tempo** e duas outras comunidades (organizadas em torno de **dificuldade**, por um lado e de **interesse** por outro), reafirma a **dificuldade** do trabalho individualizado do estudante de EaD que tem de gerenciar o seu **tempo** e manter **interesse** pelas atividades (por exemplo, **leitura e vídeo-aula**).

Em síntese, a análise do termo indutor: *APRENDER NUMA RELAÇÃO A DISTÂNCIA* destaca o investimento pessoal do estudante, não havendo grande divergência nos sentidos atribuídos pelos dois grupos. O trabalho mais individualizado, isolado do estudante da EaD, requer dele muita dedicação, autonomia e comprometimento e uma boa capacidade de organizar o seu estudo e o seu tempo, assim como de utilizar as tecnologias para ampliar o conhecimento.

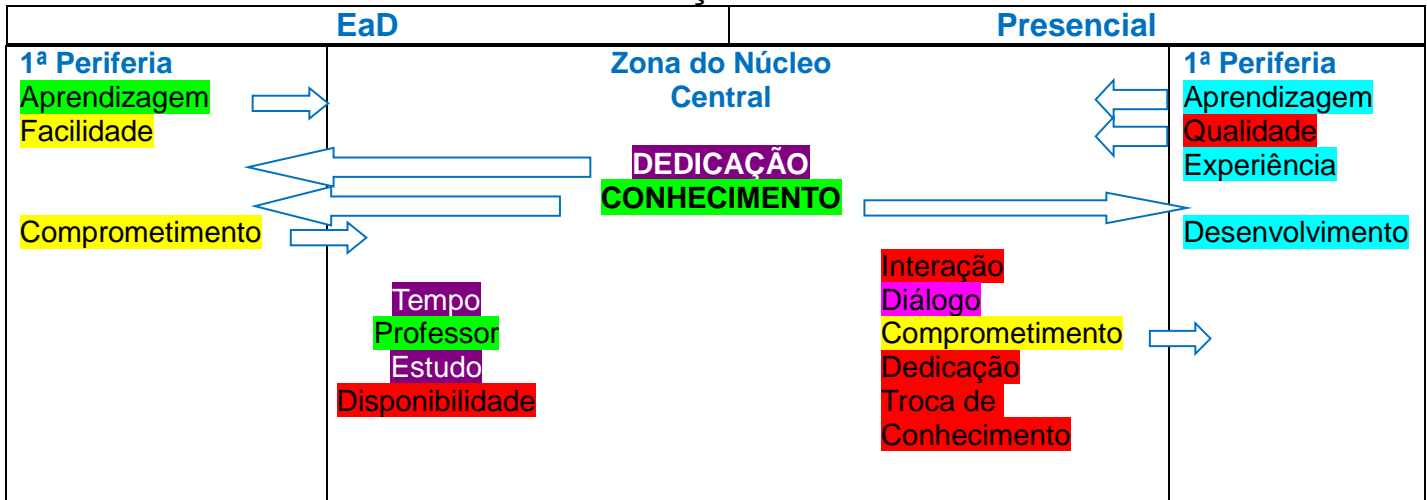
Entretanto, a observação da análise de similitude, mostra que, para o grupo EaD, os elementos **comprometimento, dificuldade e autonomia** se conectam a **dedicação**, que constitui um nó ao qual estão ligados, direta ou indiretamente, todos os outros elementos evocados. Já para o grupo Presencial, é o elemento **dificuldade** que serve de nó articulador de todos os outros elementos (figuras 5 e 6).

Assim, de uma forma menos saliente, ou menos direta, esta análise reafirmou o que já tinha observado na análise dos termos indutores *APRENDIZAGEM* e *ENSINO*: para os estudantes da EaD, a aprendizagem está relacionada à ampliação do conhecimento, que depende sobretudo do investimento do aluno, enquanto que, para os estudantes do ensino presencial, a aprendizagem é vista na sua relação com o desenvolvimento e, por isso, a falta de interação com professores e colegas se apresenta como um fator que dificulta essa aprendizagem.

5.4 TERMO INDUTOR: *APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL*

O diagrama 04 destaca os elementos com maior centralidade em cada grupo e o seu 'movimento' em função de se considerar a ordem de evocação ou a ordem de importância das evocações mediante a expressão indutora: *APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL*.

DIAGRAMA 04 – Do ‘movimento’ entre a Zona do Núcleo Central e a 1ª Periferia – Termo Indutor: *APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL*

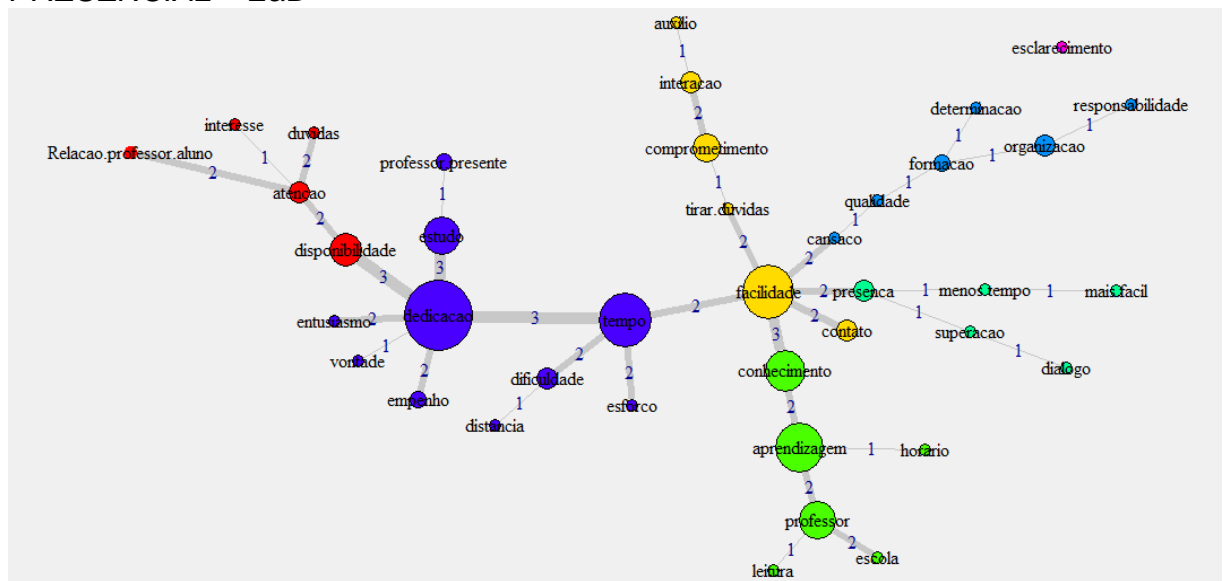


Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise das evocações induzidas pela expressão *APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL* destaca a centralidade dos elementos: **dedicação** e **conhecimento**. Os sujeitos do grupo da EaD salientam as condições de aprendizagem como a presença do **professor** e a **disponibilidade** de **tempo** para estudar. Já os sujeitos do grupo presencial destacam aspectos mais relacionais, tais como: a **interação**, o **diálogo**, a **troca de conhecimentos** e o **comprometimento**.

A análise de similitude (figura 07) permite compreender melhor os sentidos atribuídos a estes elementos.

Figura 07 – Análise de Similitude do Termo Indutor *APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL* – EaD



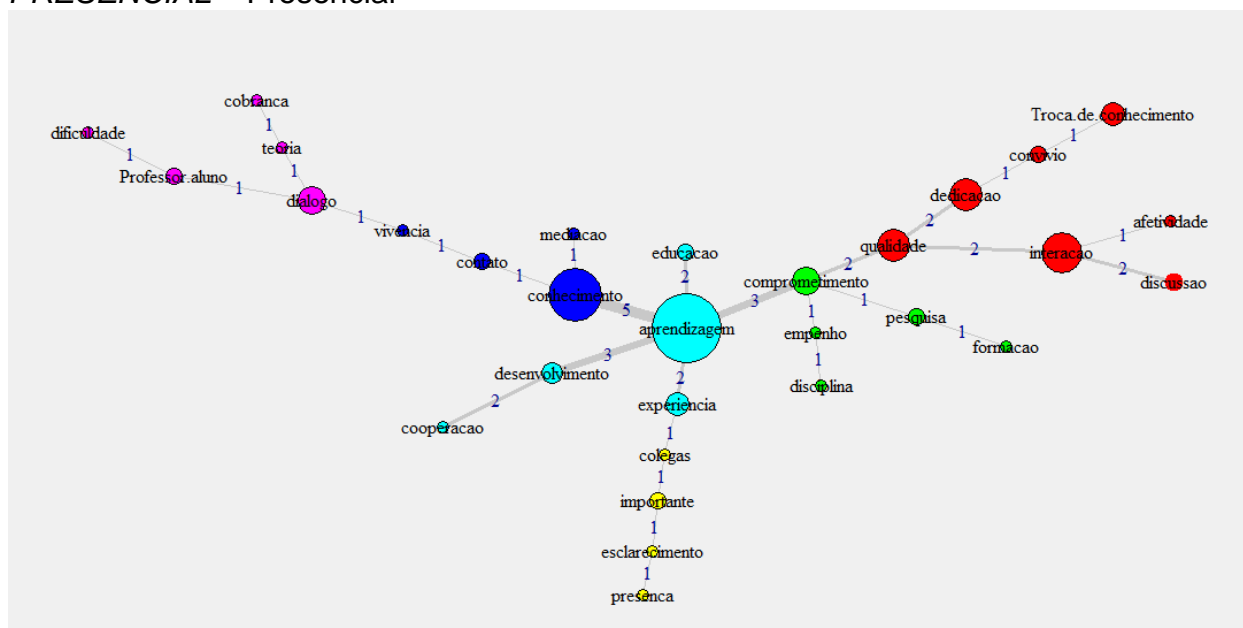
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos pela TALP e processados pelo software Iramuteq.

A análise de similitude que corresponde ao grupo da EaD, mostra dois nós articuladores em torno da palavra **dedicação**, por um lado, e **facilidade**, por outro. Esses dois nós são conectados pelo elemento **tempo**, o qual pertence à comunidade do elemento **dedicação**. Para o grupo da EaD, **APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL**, tal como **APRENDER NUMA RELAÇÃO A DISTÂNCIA**, requer **dedicação, empenho, vontade e entusiasmo** para superar as **dificuldades** em conciliar **a falta de tempo** e a **distância, esforço** que é requerido para o **estudo** com o **professor presente**. Dois outros elementos estão relacionados à **dedicação**: **disponibilidade e atenção**, associadas à relação **professor-aluno** e à possibilidade de tirar **dúvidas**.

A **facilidade** está relacionada à **presença/interação** com o **professor** que promove a **aprendizagem** e o **conhecimento, auxilia, tira dúvidas e dialoga**, tornando a **aprendizagem mais fácil e mais rápida (menos tempo)**.

A **APRENDIZAGEM NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL** é mais cansativa (**cansaço**) e para garantir a **qualidade** da **formação** é necessário ter **determinação, organização e responsabilidade**.

Figura 08 – Análise de Similitude do Termo indutor: **APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL** – Presencial



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos pela TALP e processados pelo software Iramuteq.

Já para o grupo presencial, a **aprendizagem** é o elemento de maior centralidade quando se refere a *APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL*. Essa **aprendizagem** se refere à ampliação do **conhecimento** por meio dos processos de **mediação**, **contato**, **vivência** conjunta e **diálogo** na relação de **professor-aluno**, o que proporciona a **cobrança**. A **aprendizagem** não se refere somente à aquisição do **conhecimento**, mas também a promoção do **desenvolvimento** por meio da **cooperação**, a **educação** em geral e ao **desenvolvimento** da **experiência**, proporcionada pela **presença** de **colegas**. É destacado o **comprometimento**, o **empenho** e a **disciplina** nas atividades de **pesquisa** e de **formação**, para garantir uma aprendizagem de **qualidade**. Essa qualidade, portanto, requer **dedicação**, **convívio** e **troca de conhecimentos**, viabilizados pela **interação** que envolve não apenas a **discussão** dos conhecimentos, mas também a **afetividade**.

Como sugerido na análise do diagrama em relação à aprendizagem numa relação presencial, os estudantes da EaD destacam mais as condições de estudo e aprendizagem, considerando que a presença do professor e dos colegas facilita a aprendizagem, ao mesmo tempo que os estudantes do grupo presencial destacam os aspectos relacionais enquanto promotores de uma aprendizagem que não é limitada a aquisição de conhecimentos, mas que envolve o desenvolvimento dos sujeitos. Portanto, de certa forma, a análise deste termo indutor reafirma o que foi encontrado na análise das evocações induzidas diante dos outros termos aprendizagem, esclarecendo um pouco mais sobre os processos de interação face a face.

5.5 SÍNTESE DAS ANÁLISES DOS TERMOS INDUTORES

A análise das evocações produzidas diante do termo indutor APRENDIZAGEM evidenciou, para ambos os grupos, a centralidade da palavra Conhecimento. Para o grupo da EaD, trata-se do conhecimento acadêmico, enquanto ampliador de saberes e oportunizador de futuras possibilidades, que é resultado, sobretudo, de um esforço individual. Para o grupo presencial, esse mesmo conhecimento escolar e acadêmico contém uma outra dimensão, mais afetiva, que se refere, provavelmente, ao processo relacional de aquisição do conhecimento, mais do que a seus resultados.

A análise das evocações produzidas diante do termo indutor ENSINO

ajudaram a esclarecer melhor essas representações de aprendizagem, já que este elemento foi o mais central na construção da representação de ensino. Destacou-se, mais uma vez, que, para os estudantes da EaD, a aprendizagem é representada em função de um resultado específico, a aquisição de conhecimentos acadêmicos. Já para os estudantes do ensino presencial, é destacado o processo em si mesmo, em sua relação com o desenvolvimento do sujeito, por meio de interações com outros, sobretudo o professor, e sendo a aquisição de conhecimento vista apenas como um dos resultados desse processo. Talvez por isso, ou como resultado disso, os estudantes da EaD revelam uma imagem de escola mais abstrata, mais como um direito, enquanto que os estudantes do ensino presencial a representam como um *locus* concreto de interações educativas que ultrapassam as relações professor-aluno e envolvem a família.

Coerentemente com esses resultados, as RS de APRENDER NUMA RELAÇÃO A DISTÂNCIA destacam as qualidades do estudante, inseridas em um processo que é caracterizado pela dificuldade. Permaneceu, para o grupo da EaD, a centralidade da dedicação e das qualidades do aluno para a aquisição do conhecimento numa relação a distância. Já para o grupo do ensino presencial, houve um esvaziamento da palavra conhecimento, permanecendo a palavra facilidade, num sentido de flexibilidade de gerenciamento do processo de aprendizagem. Ainda assim, para este grupo, a dificuldade permanece como elemento aglutinador dos outros elementos relacionados com a aprendizagem a distância, ressaltando que a escassez de interações (provavelmente com o professor e os colegas) e a necessidade de usar tecnologias são fatores geradores de dificuldades, exigindo um grande comprometimento do estudante.

Quanto as RS de aprender numa relação presencial são destacados dois elementos: a dedicação e o conhecimento, proporcionando uma equalização dos aspectos relacionais e operacionais do aprender. Para os sujeitos do grupo da EaD, os destaques são os requisitos operacionais do aprender numa relação presencial (presença do professor e o tempo disponível). Já para os sujeitos do ensino presencial destacam-se os aspectos relacionais do aprender numa relação presencial (interação, diálogo, troca de conhecimentos e o comprometimento).

Identificou-se que a EaD tem como centralidade da representação de aprender a figura do aluno, a qualidade e investimento do sujeito, cuja aprendizagem parece ter como significado a ampliação do conhecimento. Já para o grupo do

ensino presencial, a centralidade está nas relações (interação, diálogo). Para este grupo em questão a aprendizagem parece ter como significado a promoção do desenvolvimento e a formação do sujeito.

O quadro 14 sintetiza as conclusões deste estudo em relação às RS reveladas pela análise das evocações dos termos indutores.

Quadro 14 – Síntese da Análise dos Termos Indutores

RS	MODALIDADE	FOCO	EVIDÊNCIA
APRENDIZAGEM	EaD	Elemento: CONHECIMENTO	Finalidade instrumental, pragmática = experiências que abrem possibilidades aos sujeitos.
	Presencial		Na relação entre conhecimento e desenvolvimento, tecida nas interações.
ENSINO	EaD	Elementos: APRENDIZAGEM, ESCOLA, EDUCAÇÃO E PROFESSOR.	Esses elementos provavelmente são conteúdos indispensáveis da RS de Ensino.
	Presencial		
APRENDER NUMA RELAÇÃO A DISTÂNCIA	EaD	Elemento: DIFICULDADE.	Destacam-se as qualidades dos estudantes que estão inseridos neste processo. As mesmas qualidades são destacadas pelos estudantes do Ensino presencial como da EaD.
	Presencial		
APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL	EaD	Elementos: DEDICAÇÃO E CONHECIMENTO.	Os significados mais relevantes giram em torno das condições de aprendizagem (presença do professor e o tempo disponível).
	Presencial		Os significados mais relevantes giram em torno dos aspectos relacionais do

			aprender (interação, diálogo, troca de conhecimentos e o comprometimento).
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em resumo, diante dos resultados da análise da TALP, é possível destacar que as RS de aprendizagem dos dois grupos compartilham a centralidade do elemento conhecimento. No entanto, para a EaD, as experiências acadêmicas de aprendizagem parecem ter uma finalidade instrumental, pragmática, de investimento, enquanto experiência que abre possibilidades ao sujeito. Já para o grupo do ensino presencial, as representações de aprendizagem têm como elemento central a relação entre conhecimento e desenvolvimento.

5.6 ATITUDES EM RELAÇÃO À EaD

Para conhecer as atitudes dos sujeitos em relação ao objeto EaD, foram analisadas duas questões fechadas, em que era solicitada uma avaliação comparativa entre a EaD e o ensino presencial, no que se refere à formação de professores e ao valor atribuído ao diploma.

O quadro 15 mostra a avaliação referente à formação, como resposta à questão: *Na sua opinião, a formação de um professor na modalidade de EaD:*

- () *É melhor que a formação na modalidade presencial;*
- () *É igual à formação na modalidade presencial;*
- () *É pior que a formação na modalidade presencial.*

Quadro 15 - Avaliação da Formação nas Modalidades EaD em relação ao Ensino Presencial de acordo com os Grupos de Participantes

			MODALIDADE.DE.CURSO		Total
			DIST.	PRES.	
FORMAÇÃO.EAD	MELHOR	Contagem % em MODALIDADE.DE. CURSO	7 10,8%	2 3,5%	9 7,4%
	IGUAL	Contagem % em MODALIDADE.DE. CURSO	54 83,1%	6 10,5%	60 49,2%
	PIOR	Contagem % em MODALIDADE.DE. CURSO	4 6,2%	49 86,0%	53 43,4%
Total		Contagem % em MODALIDADE.DE. CURSO	65 100,0%	57 100,0%	122 100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor com o auxílio do pacote estatístico SPSS, v. 21.0.

Como pode ser observado, para 83,1% dos estudantes da EaD, a formação de um professor nesta modalidade de ensino é equivalente à formação pelo ensino presencial. Já 86,0% dos estudantes do ensino presencial, consideram que a formação via EaD é pior. Apenas uma minoria (10,8% dos estudantes da EaD e 3,5% dos estudantes do ensino presencial) consideram que a formação via EaD é melhor que no ensino presencial. A análise qui-quadrado mostra que a diferença entre os grupos é significativa ($\chi^2 = 79,2$; $df = 2$; $p < 0,001$). Assim, os estudantes da EaD parecem ter uma atitude mais favorável em relação a esta modalidade de ensino do que os estudantes do ensino presencial.

Esta questão procurava conhecer a avaliação pessoal dos sujeitos, ou seja, uma avaliação mais subjetiva, baseada em suas experiências. Entretanto, tratando-se de um estudo psicossocial, era importante conhecer também como os sujeitos viam a avaliação social do objeto considerado. Para isso foram questionados sobre qual o valor atribuído socialmente aos diplomas obtidos em cada uma das modalidades. O quadro 16 mostra a avaliação referente ao diploma adquirido em cursos presenciais e pela EaD, como resposta à questão: *Como você imagina que as pessoas que trabalham na área da educação avaliam um diploma de graduação obtido num curso pela modalidade da Educação a Distância em relação a um diploma obtido num curso presencial equivalente?*

- () O diploma obtido num curso de EaD tem mais valor.
 () Os dois diplomas têm igual valor.
 () O diploma obtido num curso presencial tem mais valor.

Quadro 16 – Avaliação do diploma de graduação nas modalidades Presencial e EaD

			VALIDADE.DO.DIPLOMA			Total
			EAD. MAIS	IGUAL	PRES. MAIS	
MODALIDADE.DE. CURSO	DIST.	Contagem	1	48	16	65
		% em MODALIDADE.DE. CURSO	1,5%	73,8%	24,6%	100,0%
	PRES.	Contagem	1	18	38	57
		% em MODALIDADE.DE. CURSO	1,8%	31,6%	66,7%	100,0%
Total		Contagem	2	66	54	122
		% em MODALIDADE.DE. CURSO	1,6%	54,1%	44,3%	100,0%

Como pode ser observado, 73,8% dos estudantes da EaD consideram que o diploma adquirido nesta modalidade de ensino tem um valor social é igual ao adquirido no ensino presencial e apenas um estudante considera que tem um valor maior. Já 66,7% dos estudantes do ensino presencial, consideram que o diploma que o ensino presencial oferece é mais valorizado socialmente do que aquele que é adquirido na EaD. Apenas um estudante do ensino presencial considera que o diploma oferecido pela EaD é mais valorizado do que aquele oferecido pelo ensino presencial. A diferença entre os grupos é significativa, como mostra o teste qui-quadrado ($\chi^2 = 22,70$; $df = 2$; $p < 0,001$). Com isso, os estudantes da EaD parecem perceber a sociedade educacional como uma atitude mais favorável à igualdade de valor do diploma em comparação aos do ensino presencial, que vêm essa mesma sociedade com uma atitude mais favorável em relação ao diploma do ensino presencial.

A diferença entre os grupos pode ser explicada pela função justificadora das RS: os sujeitos justificam a escolha que fizeram valorizando sua própria opção, ou, pelo menos, não a depreciando. Além disso, a atitude mais favorável do grupo EaD em relação a sua própria formação também pode se dever ao fato de, entre todas as possibilidades de formação EaD disponíveis, eles terem optado pela UAB, por se tratar de uma formação organizada por instituições públicas, que oferecem maior qualidade de ensino e têm maior rigor na avaliação dos estudantes.

É interessante observar, ainda, que a avaliação subjetiva é mais extrema do que aquela que os sujeitos consideram que seria a avaliação social. Ou seja, parece que a avaliação das formações está mais embasada nas experiências pessoais dos acadêmicos e mais polarizada do que um hipotético valor social atribuído ao diploma. Provavelmente esse resultado está relacionado com a função identitária das RS, pois os indivíduos tendem a ter uma atitude mais positiva em relação a seu próprio grupo e a depreciar o grupo concorrente. Ainda assim, é importante destacar que, os estudantes EaD não tendem a olhar negativamente a formação presencial, ao contrário dos estudantes do ensino presencial, que avaliam negativamente a EaD. Talvez isso esteja relacionado ao fato do primeiro grupo ter tido experiências de formação nas duas modalidades, ao longo de sua vida escolar, enquanto o outro grupo provavelmente nunca teve experiência de EaD.

6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, tenho a sensação de que um pesquisador estuda muito para saber um pouco. O que segue nas páginas anteriores, jamais se inseriria no campo das verdades dogmáticas. A cada nova leitura se abre um universo de possibilidades para a continuidade deste estudo. A inserção no mundo da pesquisa, sem sombras de dúvidas, transforma inevitavelmente o ser humano.

Este trabalho teve como objetivo geral contribuir para o conhecimento das RS sobre o ensinar e o aprender de acadêmicos de licenciaturas do ensino presencial e da EaD. A análise do material coletado por meio dos questionários, possibilitou tecer afirmações sobre os significados dessas representações.

A princípio, o pesquisador organizou uma breve contextualização da pesquisa, do tema e objeto que foi estudado. Foi apontado também o cenário crescente dos cursos na modalidade EaD no Brasil, índices e dados que revelaram a grande procura por esta modalidade de ensino.

A TRS de Serge Moscovici (1961/2012; 2013) forneceu o suporte teórico e metodológico para esta pesquisa. Destaca-se a contribuição de Jean-Claude Abríc (2001) e da TNC para o estudo da estrutura que compõe uma RS. Para estes autores, as RS, como fenômenos cognitivos, são compreendidas como processo e produto da atividade mental que o sujeito realiza com o intuito de apropriar-se da realidade. São formas de conhecimento de um objeto, elaboradas espontaneamente por um sujeito, sob a influência dos sistemas social e ideológico. Assim, são conhecimentos tidos como de 'senso comum', pertencentes à memória histórica e social de uma determinada população.

Do ponto de vista metodológico, este estudo contou com procedimentos que possibilitaram a compreensão do conteúdo e das estruturas que compõe as RS de ensinar e aprender de acadêmicos do ensino presencial e da EaD. A primeira fase consistiu na análise das palavras evocadas por meio da TALP. Assim, foi possível ter contato com o campo semântico das representações pesquisadas, e, num segundo momento, uma análise de similitude que contribuiu para um conhecimento mais aprofundado dos sentidos das RS em estudo. Esta fase possibilitou a compreensão da organização, composição da imagem, significados do ensinar e aprender dos acadêmicos do ensino presencial e da EaD.

A formação inicial ou continuada pela EaD no Brasil se deve à fundação da UAB que

potencializou a formação de professores neste país. Assim, de forma geral e positiva, parece que a EaD representa oportunidade, acessibilidade, interação e mudança de vida para uma grande quantidade de pessoas que tomam como mecanismo de evolução humana, estudar, aprender e ensinar e que, por meio dessa modalidade, têm acesso a conhecimentos acadêmicos que, de outra forma, lhes seriam inacessíveis. No entanto, parece que, pela massificação da oferta, sem os controles de qualidade adequados, se criou um distanciamento da formação e do conhecimento.

Destaca-se, a partir de uma ótica político sociológica, a necessidade de se questionar o monopólio do mercado do ensino da EaD que está com empresas privadas, como foi visto em Giolo (2008) e Carvalho (2014). Em nenhum momento a formação de professores deve ser puramente pragmática, imediatista, sem o compartilhamento do conhecimento científico. A EaD precisa avaliar o seu percurso histórico de constituição e refletir sobre a capacidade de formar professores aptos ao ensinar e ao aprender, conforme estudos realizados por Carvalho (2014).

A pergunta central que perpassou todas as investigações desenvolvidas neste estudo foi: as experiências acadêmicas dos alunos de licenciaturas da educação presencial e da EaD influenciam as suas representações sobre o ensinar e o aprender?

Observou-se que os dois grupos têm concepções diferentes de aprendizagem que podem ter sido geradas pelas diferentes experiências de aprender nas duas modalidades de ensino. Mas também podem ter sido resultantes de trajetórias específicas destes sujeitos e dos seus objetivos quando buscaram uma modalidade ou outra. Com efeito, é provável que os estudantes da EaD tenham procurado/permanecido nessa modalidade, porque eles estavam em busca da ampliação de conhecimento e não propriamente de sua formação enquanto sujeitos. Por outro lado, os estudantes do ensino presencial podem ter optado por essa modalidade, justamente porque não estavam apenas em busca de conhecimento, mas do seu próprio desenvolvimento global, enquanto sujeitos. Ao contrário, essas diferentes concepções podem ter sido construídas em virtude das experiências concretas de aprendizagem nas duas modalidades (com interação face a face e sem interação face a face).

O trajeto percorrido possibilitou reflexões sobre os discursos e significados compartilhados, a respeito do ensinar e do aprender, nas modalidades presencial e

EaD. Deste modo, destaca-se a escolha da UAB como preocupação de não reforçar o estereótipo negativo da EaD.

A análise das atitudes mostrou que, provavelmente, há uma maior valorização social do Ensino Presencial do que da EaD. Entretanto, essa desvalorização não é compartilhada pelos estudantes da EaD, os quais tendem a atribuir o mesmo valor às duas modalidades. A valorização mais positiva da EaD por este grupo pode resultar de suas próprias experiências de aprendizagem, mas também pode expressar a função justificadora e identitária das RS (referência). Com efeito, esses sujeitos optaram por cursar essa modalidade, portanto, avaliá-la negativamente poderia estar em contradição com sua escolha. Observou-se que os alunos da EaD têm muita consciência e destacaram a qualidade das universidades que fazem a gerência do processo de formação. Afirmaram que não querem acessar um diploma de maneira simples e comprada. Além disso, preferiram a UAB, por ser pública, gratuita e de qualidade.

O desfecho deste estudo motiva algumas reflexões, no que tange a formação de professores nas condições pesquisadas. Deste modo, é útil destacar que os cursos de formação de professores da EaD devam conhecer os professores-alunos e as suas motivações para se formarem através da EaD, como apontam os estudos de Barbosa (2014). Sem sombras de dúvidas, a formação de professores via EaD deve contemplar espaços para as especificidades regionais e locais

As diferenças nas representações de aprendizagem e de ensino entre os dois grupos pesquisados neste estudo suscita a necessidade da realização de novas investigações, que permitam propor estratégias didáticas coerentes com as diferentes concepções, interesses e motivações de estudantes e professores.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **Práticas sociais y representaciones**. Trad.: José Dacosta Chevel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Covoacan, 2001.

ANDRÉ, D. A. M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BARBOSA, P. P. **Formação continuada, motivação e educação a distância**: um estudo com professores de biologia e seus tutores. 2014. 75 f. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BLUMER, E. V. C. de S. **Linguagem dialógica na formação de professores para práxis**: um estudo de caso na EAD. 80 f. (Dissertação do Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Caracteriza a educação a distância. Diário Oficial, Brasília, DF, 19 dez. 2005.

_____. **Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006**. Institui o sistema Universidade Aberta do Brasil. Diário Oficial, Brasília, DF, 08 jun. 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 fev. 1998.

BAUER, M. W. e GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, B. **Ensino a distância**: limites e possibilidades na formação de professores. 2014. 284 f. (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

DENZIN, K. N.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURKHEIM, E. **Les règles de la méthode sociologique**. [s.ed].1895.

GAMBARRA, Julio Robson Azevedo. **O professor que ensina matemática formado em ambientes virtuais de aprendizagem à distância**. 2015. 203 f. (Tese Doutoral em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Rio Claro, 2015.

GATTI, B. A. (et. al.). **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, n. 19, p.231-252, 2002.

GIOLO, J. **A Educação a distância e a formação de professores**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

JODELET, D. **As representações sociais**. Trad.: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____; BESNARD, J. Viet P. **La psychologie sociale**. Paris – La Haya: Mouton, 1970.

MANDELI, A. de S. **Fábrica de professores em nível superior: a Universidade Aberta do Brasil (2003 – 2014)**. 2014. 262 f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MAIA, M. De C. **O uso das tecnologias de informação para a educação a distância no ensino superior**. 2003. 294 f. (Produção e Sistema de Informação). Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar, 1994.

_____. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.96, p.15-23, fev. 1996.

MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. (Orgs). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____; LIMA, C. M. A teoria das representações sociais no estudo sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.549 – 576, maio/ago. 2009.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MOITA LOPES, L. P. da. Socioconstrucionismo: Discurso e Identidade. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Discurso de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade, profissão, na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MORAES, M. C. M. de. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse: son image et son public – etude sur la representation sociale de la psychanalyse**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

_____ & HEWSTONE, M. **De la science au sense commun**. In: S. Moscovici (ed.) *Psychologie Sociale*. Paris: PUF, 1984.

_____. Y JODELET, D. et al. **Psicología Social II: Pensamiento y vida social.** Psicología Social y problemas sociales. Barcelona: Paidós, 1985.

_____. **A Psicanalise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **El campo de la psicología social.** [s.c]: [s.e], [s.a].

_____. **Representações sociais: investigação em psicologia social.** Trad.: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, D. C. de, et al. **Análise das evocações livres:** uma técnica de análise estrutural das representações sociais. *In:* MOREIRA, A. S. P. et al (org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sócias.* (cap. 1, p. 573-603). João Pessoa: UFPB: Editora Universitária, 2005.

_____. **Administração escolar:** introdução crítica. Disponível em: http://www.netsaber.com.br/resumos/ver_resumo_c_410.html. Acesso em: 10 dez. 2014.

SILVA, E. R. R. R. da. **Encurtando distâncias:** uma experiência de formação de professores. 133 f. (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SANTOS, J. V. V. dos S. **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. 329 f. (Tese Doutoral Interdisciplinar em Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SOUZA, R. C. **As representações sociais dos professores e alunos sobre a relação ensino e aprendizagem em educação a distância na UNITINS.** 2009. 154f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

APÊNDICE A**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa, envolvendo Seres Humanos, _____, representante legal da instituição

_____envolvida no projeto de pesquisa intitulado:

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EaD: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DO ENSINAR E DO APRENDER declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

Edinei Marcos Grison.
Pesquisador Responsável.

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Cidade _____.

APÊNDICE B

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EaD: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DO ENSINAR E DO APRENDER

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EaD: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DO ENSINAR E DO APRENDER**.

A pesquisa será desenvolvida por: EDINEI M. GRISON, discente do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó, sob orientação da Professora Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro.

O objetivo central do estudo é: contribuir para o conhecimento das representações sociais de acadêmicos do ensino presencial e da EaD sobre o ensinar e o aprender nessas modalidades de ensino.

O convite a sua participação se deve ao fato de você ser estudante de um curso de licenciatura em uma das modalidades que serão consideradas na pesquisa: presencial ou a distância, em uma das instituições de ensino superior na qual a pesquisa será realizada. Sua participação é muito importante, para que o ponto de vista dos estudantes possa ser considerado nas pesquisas sobre os processos de ensino e de aprendizagem nos cursos de formação de professores.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Sua participação não é obrigatória, portanto você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Contudo, sua colaboração é muito importante para a execução da pesquisa e nós contamos com você.

A sua participação consistirá em responder a um questionário em que serão solicitados alguns dados pessoais e seu ponto de vista sobre o tema da pesquisa. Também será solicitado que preencha um instrumento em que é utilizada a técnica de associação livre de palavras.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas por você. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito pelos meios de contato explicitados neste Termo.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir para que possa ser feita uma comparação entre os processos de ensino e de aprendizagem nas modalidades presenciais e a distância, considerando o ponto de vista dos estudantes. Apesar dos esclarecimentos sobre a pesquisa terem sido dados antes do preenchimento do TCLE, os participantes poderão pedir esclarecimentos ao pesquisador a qualquer momento.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas e em

forma de seminários nas instituições parceiras da pesquisa (momento a combinar), mantendo sigilo dos dados pessoais e você poderá contatar o pesquisador a qualquer momento para obter informações sobre o andamento e os resultados da pesquisa.

A participação na pesquisa poderá causar riscos que são os mesmos da frequência às aulas. O pesquisador conversará com os participantes, apresentando a pesquisa e esclarecendo sobre seus objetivos e finalidades para evitar qualquer ansiedade que possa ocorrer pela falsa suposição de que a pesquisa possa vir a ser utilizada como avaliação acadêmica.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Chapecó _____.

Edinei Marcos Grison.

Contato profissional com o pesquisador responsável:

Tel: (49 – 33532211) ou (49 – 99862214).

E-mail: edineigrison@hotmail.com

Endereço para correspondência: Rua 10 de novembro, 2140, Bairro Ari Moacir Lunardi. CEP. 89825000 – Xaxim – Santa Catarina – Brasil.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 – Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO



Abaixo estão questões que serão usadas apenas para verificar se fatores sociais estão relacionados às opiniões das pessoas que responderão a este questionário. Também será pedido seu ponto de vista sobre o tema desta pesquisa. Solicitamos que responda com a máxima sinceridade. Você não precisa se identificar.

1. Qual a sua idade?

2. Qual o seu sexo / gênero:

Masculino Feminino Outro

3. Com qual etnia você se identifica?

4. Qual o seu estado civil?

Solteiro Casado; união estável. Viúvo
 Separado; divorciado. Outro.

5. Quantos filhos você tem?

0 1 2 3 mais de 3

6. Em qual estado da federação você passou a maior parte de sua vida escolar?

7. De quais instrumentos informáticos você dispõe em sua casa?

Computador de mesa. Notebook. Tablet.
 Smartfone. e-Reader.
 Outro. Qual? _____

8. Quantas pessoas compõem a seu núcleo familiar?

9. Qual a renda bruta mensal de seu núcleo familiar?

10. Qual o nível de escolaridade de seu pai?

11. Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

12. Como cursou seus estudos do Ensino Médio?

- Integralmente em escola pública.
 Integralmente em escola privada.
 Maior parte em escola pública.
 Maior parte em escola privada.
 Eja ou equivalente.
 Outro. Qual?

13. Em que turno você cursou o Ensino Médio?

- Todo diurno.
 Todo noturno.
 Maior parte diurno.
 Maior parte noturno.
 Estudei em casa nos tempos disponíveis.

14. Você já frequentou outro curso superior antes?

- Sim, completei (presencial). Qual? _____
 Sim, completei (a distância). Qual? _____
 Sim, mas não completei (presencial). Qual? _____
 Sim, mas não completei (a distância). Qual? _____
 Não.

15. Qual a modalidade do curso de licenciatura que você frequenta?

- Presencial EaD

16. Que curso você frequenta?

17. Quais os principais motivos que o/a levaram a escolher um curso na modalidade em que é oferecido o curso que você está frequentando (presencial / a distância)?**18. Na sua opinião, a formação de um professor na modalidade de EaD:**

- É melhor que a formação na modalidade presencial;
 É igual à formação na modalidade presencial;
 É pior que a formação na modalidade presencial.

Justifique/Comente.

19. Como você imagina que as pessoas que trabalham na área da educação avaliam um diploma de graduação obtido num curso pela modalidade da Educação a Distância em relação a um diploma obtido num curso presencial equivalente?

- O diploma obtido num curso de EaD tem mais valor.
- Os dois diplomas têm igual valor.
- O diploma obtido num curso presencial tem mais valor.

Justifique/Comente.

20. Comente a sua trajetória/experiência de aprendizagem acadêmica antes e depois do ingresso no ensino superior (sentimentos, dificuldades, realizações, descobertas, estratégias de aprendizagem, interações com professores e colegas, impressões sobre o modo de ensino, etc)

APÊNDICE D
QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

MODALIDADE DO CURSO: () Presencial () EaD

1. Escreva as primeiras 04 palavras ou expressões que lhe vêm à mente quando você escuta a expressão **APRENDIZAGEM**.

1. _____ () 2. _____ ()
 3. _____ () 4. _____ ()

Nos parênteses, numere as palavras de acordo com a ordem decrescente de importância: 1 para a mais importante, 2 para a segunda mais importante e assim sucessivamente.

2. Escreva as primeiras 04 palavras ou expressões que lhe vêm à mente quando você escuta a expressão **ENSINO**.

1. _____ () 2. _____ ()
 3. _____ () 4. _____ ()

Nos parênteses, numere as palavras de acordo com a ordem decrescente de importância: 1 para a mais importante, 2 para a segunda mais importante e assim sucessivamente.

3. Escreva as primeiras 04 palavras ou expressões que lhe vêm à mente quando você escuta a expressão **APRENDER NUMA RELAÇÃO A DISTÂNCIA**.

1. _____ () 2. _____ ()
 3. _____ () 4. _____ ()

Nos parênteses, numere as palavras de acordo com a ordem decrescente de importância: 1 para a mais importante, 2 para a segunda mais importante e assim sucessivamente.

4. Escreva as primeiras 04 palavras ou expressões que lhe vêm à mente

quando você escuta a expressão **APRENDER NUMA RELAÇÃO PRESENCIAL**.

1. _____ () 2. _____ ()

3. _____ () 4. _____ ()

Nos parênteses, numere as palavras de acordo com a ordem decrescente de importância: 1 para a mais importante, 2 para a segunda mais importante e assim sucessivamente.