**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FE**

# AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DO V CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTINUADA E A DISTÂNCIA SOBRE A TUTORIA

**JENNIFER DE CARVALHO MEDEIROS**

**BRASÍLIA- DF**

**JULHO/2011**

JENNIFER DE CARVALHO MEDEIROS

# AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DO V CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTINUADA E A DISTÂNCIA SOBRE A TUTORIA

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Carmenísia Jacobina Aires.

BRASÍLIA- DF

JULHO/2011

JENNIFER DE CARVALHO MEDEIROS

# AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DO V CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTINUADA E A DISTÂNCIA SOBRE A TUTORIA

Brasília, 06 de julho de 2011.

Comissão Examinadora

_____

Professora Carmenísia Jacobina Aires (orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

_____

Professora Elizabeth Danziato Rego
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

_____

Professor Carlos Alberto Lopes de Sousa
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

*Aos meus pais Maria e Domingos, pelo amor, carinho e força que me deram no decorrer da elaboração deste trabalho e por acreditarem em mim desde sempre.*

*Ao meu querido irmão Lucas, o Luquinhas, parceiro nas risadas e nos jogos de vídeo-game, que com seu jeito de ser me distrai e me anima nos momentos em que a caminhada é mais difícil.*

## AGRADECIMENTOS

Assumindo o risco de esquecer alguém especial, faço uma lista de quem não poderia deixar de agradecer:

Primeiramente à Deus, minha razão de viver e força maior.

Aos meus pais Domingos e Maria, meus exemplos de vida, amor e dedicação. Com vocês tudo parece ser mais fácil e a esperança não cessa. Agradeço a Deus por ter merecido pais tão maravilhosos.

Ao Lucas (eterno Luquinhas), meu irmão e amigo, que não me deixa esquecer dos bons e singelos momentos da vida.

Aos colegas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (Ana Letícia, Beatriz, Brunna, Camila de Brito, Clara, Claudielly, Fabrício, Fernando, Jovino, Kalliane, Kamylla Santana, Karla Cristina, Laís Alves, Laís Pinheiro, Mariana, Priscilla, Samara e Thalita) e a todos os demais colegas da universidade, que mesmo não sendo citados nesse humilde agradecimento, ocupam um espaço muito especial nas minhas lembranças acadêmicas. Juntos brincamos, compartilhamos alegrias, angústias, realizações e superações decorrentes dessa caminhada “unibersitária”.

À professora Carmenísia Jacobina Aires, pelo acompanhamento, orientação, disponibilidade, respeito e por me ajudar no percurso acadêmico desde o início, mais precisamente no Projeto 1, exercendo verdadeiramente o papel de orientadora.

Muito obrigada!

“Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados pelo caminho
Verdes, plantas, sentimento,
Folha, coração, juventude e fé.”

*(Milton Nascimento e Wagner Tiso)*

# APRESENTAÇÃO

O presente trabalho está organizado em três partes. A primeira parte é composta pelo memorial educativo, que mostra a trajetória da pesquisadora no início da vida escolar até o percurso acadêmico na Universidade de Brasília. A segunda parte do trabalho é o estudo monográfico, composto por quatro capítulos.

Os dois primeiros capítulos do estudo monográfico constituem a parte voltada para os aspectos teóricos-conceituais da Educação a Distância e das Representações Sociais. No primeiro capítulo, destinado à Educação a Distância, iremos abordar o seu histórico, conceito e principais características da modalidade de ensino, dentre elas a noção de docência, que passa a contar com a presença do tutor no processo de ensino e aprendizagem. No segundo capítulo, que versa sobre a Teoria das Representações Sociais, iremos realizar um resgate histórico, mostrando que essa teoria, postulada por Serge Moscovici, tem suas origens no conceito de Representações Coletivas, elaborado por Émile Durkheim. Ainda sobre as Representações Sociais, iremos mostrar os seus conceitos, suas características e seu vínculo com a educação.

No terceiro capítulo do estudo monográfico, apresentaremos os caminhos metodológicos percorridos para o alcance do objetivo geral do estudo. O quarto e último capítulo versará sobre os resultados obtidos por meio dos instrumentos e técnicas utilizados, evidenciando as representações sociais dos estudantes do V Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância sobre a tutoria, findando, assim, a presente pesquisa.

A última parte deste trabalho ilustra as perspectivas profissionais da pesquisadora, com foco na continuidade nos estudos sobre a Educação a Distância.

# MEMORIAL EDUCATIVO

Meu nome é Jennifer de Carvalho Medeiros, sou brasiliense e nasci no ano de 1990 em uma família onde a educação sempre teve um lugar privilegiado nas principais tomadas de decisão, pois meus pais queriam dar a mim e ao meu único irmão (o caçula) o que eles não tiveram oportunidade de ter. Devido a essa preocupação e à forma de ver a educação como algo essencial, lembro-me de ganhar por diversas vezes de presente cadernos de desenho, lápis de cor, canetas, tudo o que me fazia ficar muito familiarizada com esses instrumentos que me acompanham até hoje.

Aos quatro anos de idade tinha uma coleção de revistinhas em quadrinhos da Turma da Mônica que os meus pais liam para mim, pois não sabia ler. Eu folheava as páginas de todas as revistinhas, observando as imagens e tentando imaginar o que se passava com cada um daqueles personagens que eu tanto gostava. O máximo que eu podia fazer era desenhar as ilustrações da revistinha, dar a minha interpretação da historinha por meio do que eu via.

Filha única até os cinco anos de idade, sempre recebi na minha casa muitos amigos e primos para brincarem comigo. Ocorre que, quando aqueles mais velhos – que já sabiam ler – viam a minha coleção de revistinhas não queriam saber de brincar e iam correndo ler as historinhas que eu sonhava em saber como eram. Isso me deixava muito triste e foi a partir desse acontecimento que percebi a importância de ler, com o simples e ingênuo objetivo de conhecer as historinhas da Turma da Mônica.

Ao entrar na escola me senti muito à vontade. Não tive nenhum problema de adaptação, pelo contrário, sabia que aquele lugar seria a minha segunda casa. O fato de chamar a professora de tia era muito sério para mim, pois ela realmente fazia parte da minha família, tinha uma admiração muito grande por essa pessoa – a tia Val – que me ajudou a alcançar o meu objetivo: ler os gibis.

A minha relação com a escola foi muito boa. Eu era sempre a aluna que tirava as melhores notas e sempre recebia elogios dos professores. Isso me deixava muito feliz e motivada a continuar seguindo dessa forma.

Acredito que essa relação foi boa desde cedo porque nunca vi o ato de estudar como

algo coercitivo, obrigatório e punitivo. Meus pais me apresentaram a escola como um lugar bom, cheio de novidades e pessoas que se preocupavam comigo. Com isso me sentia acolhida e com vontade de expressar meu sentimento de felicidade por meio do meu rendimento na escola. Ser a aluna destaque foi a maneira que eu encontrei de retribuir tudo aquilo que eles (meus pais e meus professores) me proporcionavam por meio dos estudos.

Estudei em escolas particulares durante as primeiras séries do Ensino Fundamental. Cada dia que ia à escola me apaixonava mais por aquele ambiente. Entretanto, aos 11 anos de idade, conheci o outro lado da moeda: a escola pública.

Na escola pública entendi por que os estudantes não gostavam de estudar. Fui para uma escola pública da Samambaia – Região Administrativa onde eu moro – cursar a quinta série. Era a Escola Classe 317. O ambiente da escola era desagradável, não se parecia em nada com o que eu já tinha visto. Salas pichadas, janelas quebradas, portas arrombadas, falta de materiais básicos (giz, caneta, apagador, etc.), professores desinteressados, dentre outras coisas que deixavam a escola com um aspecto triste e sombrio.

Penso que a quinta série foi um dos piores momentos na minha vida escolar. Eu detestava tudo na escola, me sentia desmotivada e não ia à escola por prazer e sim porque tinha que passar de ano – foi nessa época que eu comecei a contar as médias bimestrais para saber se estava aprovada, sem precisar passar pela recuperação.

Graças aos meus pais, consegui superar a desmotivação e comecei a procurar pontos positivos na escola porque sabia que eles existiam. Eram raros, mas existiam. Um desses pontos foi ter aula com o professor de História, responsável pelo seu trabalho e compromissado com o ensino. Foi por meio desse professor que comecei a gostar da disciplina de História.

No ano seguinte, em 2002, mudei de escola. Fui para uma escola mais próxima da minha casa, o Centro de Ensino Fundamental 519. Essa escola também era pública, mas tinha uma atmosfera diferente, era um lugar bom. Entretanto, a escola era apontada como a mais violenta da Samambaia. Embora houvesse esse título que manchava a sua imagem, foi naquele ambiente – ao meu ver muito agradável – que conheci boa parte dos meus amigos. Foi também no Centro de Ensino Fundamental 519 que voltei a ter entusiasmo para estudar, a ir à escola por prazer.

Fiquei nessa escola da sexta série a oitava. Foram anos muito felizes. Tive a

oportunidade de conhecer pessoas de diferentes tipos, mas que de certa forma me identificava com elas, com suas histórias e seus posicionamentos. Percebi que a escola pública poderia ser melhor, mesmo sendo uma tarefa difícil. Devo essa visão aos excelentes professores que tive, embora não fossem a maioria, fizeram uma grande diferença na minha formação, pois foi a partir das suas atitudes que comecei a pensar na ideia de ser professora.

Em 2005, fui para uma escola em Taguatinga porque as escolas de Ensino Médio da Samambaia não eram boas. A maioria dos estudantes da Samambaia, ao terminarem o Ensino Fundamental, obedeciam à mesma dinâmica: estudar em uma escola fora da Samambaia. Isso porque o parâmetro para julgar se uma escola era boa ou não estava vinculado ao nível de violência encontrado na instituição de ensino. Quando esse nível era muito alto, o que se podia esperar dessa escola eram professores desmotivados, alunos rebeldes, comunidade escolar com medo. Por ter ido estudar em Taguatinga não poderei afirmar se a proposição levantada era ou não verdade. Apenas posso afirmar que não foi fácil conseguir uma vaga em Taguatinga.

Enfrentei filas quilométricas. Primeiro fui tentar uma vaga no Centro de Ensino Médio Ave Branca, o CEMAB. Para pleitear uma vaga, cheguei à fila às três e quarenta da manhã e fui a candidata nº 72. Depois de horas na fila recebi a notícia de que não havia mais vagas para o 1º ano, a série mais concorrida.

Meu pai e eu resolvemos então procurar uma vaga na Escola Industrial de Taguatinga, a EIT. A escola não é mais profissionalizante, mas preserva o seu nome original, com o acréscimo da expressão "Centro de Ensino Médio". Nesse caso o nome completo da escola é Centro de Ensino Médio EIT – CEMEIT, onde consegui a vaga e comecei o meu 1º ano. A alegria foi imensa em ter conseguido a vaga em uma escola de Taguatinga, principalmente por ser no CEMEIT, conhecida pelo seu prestígio na região.

Foi no CEMEIT que conheci uma nova visão da escola pública, pois tudo era diferente: o local, as pessoas, as relações estabelecidas entre elas, os professores, as matérias, dentre outros. Porém, o que mais me chamava atenção era o fato de estudar para o ingresso no Ensino Superior, seja por meio do Programa de Avaliação Seriada – PAS – ou pelo vestibular.

No Ensino Fundamental ouvia falar de vestibular mas era algo distante da realidade escolar em que vivia. Meus pais sempre falaram de vestibular e faculdade, mas, em contrapartida, não ouvia nenhuma discussão na escola a respeito do Ensino Superior. A

discussão era inexistente não somente pelo fato de ser no Ensino Fundamental, mas sim porque era descartada a possibilidade de um ingresso no Ensino Superior, devido às condições sócio-econômicas dos estudantes da escola, além de outros fatores desmotivantes, colocando-nos à margem de todas as oportunidades que poderíamos e teríamos plenas condições de conquistá-las.

Devido à essa mudança no ponto de vista, comecei a ver que o ingresso no Ensino Superior era algo possível, mesmo estudando em uma escola pública. No CEMEIT conheci pessoas maravilhosas, professores competentes e a motivação para escolher um curso superior voltado para a área de educação. Resolvi escolher o curso de História, um reflexo do meu gosto pela disciplina, iniciado na quinta série, conforme dito antes.

Entretanto, devido à nota de corte, ao fazer a inscrição para a terceira etapa do PAS escolhi o curso de Pedagogia. Essa escolha foi, no primeiro momento unicamente motivada pela nota de ingresso, pois não queria desperdiçar a chance de entrar na UnB pelo PAS.

Quando o resultado saiu e vi que estava aprovada a alegria foi imensa. É uma sensação indescritível, foi a recompensa de todos os anos de estudo e de dedicação. Mas junto com essa sensação de alegria veio a preocupação, pois não sabia se tinha feito a escolha correta.

Quando me vi aprovada para o curso de Pedagogia, entrei no sítio eletrônico da UnB e pesquisei mais sobre o curso. Ao pesquisar li uma frase que marcou a minha escolha: “o pedagogo é, essencialmente, um educador”. Essa frase me ajudou a entender a escolha que havia feito, pois na realidade sempre quis ser professora e não teria forma melhor de começar a carreira profissional cursando Pedagogia.

### *Na faculdade- estudante da UnB*

Quando fui aprovada no PAS sabia que tinha sido uma imensa alegria, mas a dimensão de ingressar na UnB era muito maior do que eu imaginava. Logo no primeiro dia de aula tive surpresas muito boas, pois conheci pessoas de diferentes lugares e de formações bem distintas da minha (a maioria vindos de escolas particulares).

No primeiro semestre ainda não estava totalmente convencida com a escolha pela Pedagogia. Isso aconteceu porque o primeiro semestre é mais introdutório e não há um contato direto com as temáticas do curso. Mas mesmo assim, pude aproveitar ao máximo esse

período, que me ajudou no processo de ambientação na universidade.

Cheguei à UnB em um momento crítico para a instituição. Os escândalos envolvendo o nome do reitor marcaram a história da UnB. Quando fiquei sabendo de toda a situação, ainda não havia percebido a noção do quanto aquilo era sério. Até que um dia, na aula de Oficina Vivencial, começamos a discutir sobre o assunto e ver as diferentes visões sobre o episódio. Foi também na mesma época que assisti, na aula de Projeto 1, o filme *Barra 68,* documentário de Vladimir Carvalho que relatava a ocupação do *campus* pela polícia no período da ditadura militar.

Essa sucessão de discussões e acontecimentos exigia dos calouros uma postura favorável ou contrária ao que estava acontecendo. Enquanto começava a formar a minha opinião sobre a crise da UnB, eis que, em uma manhã de sexta feira, ouço no rádio a notícia sobre a ocupação da reitoria pelos estudantes.

Estudantes ocuparam a reitoria? No primeiro momento achei um absurdo, uma falta de respeito, uma verdadeira incoerência. Achava tudo isso pois da escola de onde eu vinha esse fato era inadmissível. Fazia uma analogia entre a ocupação da reitoria e uma invasão à sala do diretor da minha antiga escola: algo impossível de acontecer!

Mas essa minha opinião logo foi reformulada. Comecei a nutrir o sentimento de pertença à universidade, de me sensibilizar com o que estava acontecendo e de apoiar os colegas estudantes, que eu nem conhecia, mas que tiveram coragem de lutar pela universidade e mostrar que era preciso ocupar e resistir, pois a educação não é mercadoria.

Depois do processo de conhecer a universidade, no primeiro e segundo semestres, era chegada a hora de escolher a temática do Projeto 3. Felizmente o processo de escolha não foi traumático, pois consegui, logo de início, encontrar um projeto que eu me identificasse. Escolhi o Projeto de Gestão Escolar, Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação a Distância.

O meu objetivo no Projeto 3 era dar foco à gestão escolar. Entretanto, em uma das primeiras atividades do Projeto que consistia em formar grupos e discutir sobre alguns textos das temáticas abordadas, fiquei no grupo que iria falar sobre a EaD. A partir daí foquei a minha formação para essa área. O interesse foi crescendo e durante as fases 2 e 3 de Projeto 3 fui definindo o meu objeto de estudo, sempre voltado para a tutoria na Educação a Distância.

Concomitante à escolha dos projetos acontecia a escolha das disciplinas. Sempre

peguei mais créditos do que o recomendado, portanto, os meus semestres eram muito cansativos. Contudo, era um cansaço "prazeroso", pois no final do semestre sabia que havia percorrido um bom caminho e que a cada dia estava mais perto de me formar.

Mesmo com as inúmeras atribuições que eu tinha na universidade ainda consegui tempo para me formar, em 2009, no curso de francês, que comecei a fazer quando tinha quatorze anos de idade e que teve uma grande importância na minha aprovação no PAS.

E foi nesse ritmo acelerado que, em 2010, comecei a fazer o Projeto 4–Fase 1, prosseguindo na temática da Educação a Distância. Nesse mesmo ano entrei em um estágio na UnB, também voltado para a área de EaD, na parte de suporte técnico da plataforma Moodle. Fico muito feliz em trabalhar na parte técnica dessa plataforma, pois consigo aliar o conhecimento pedagógico sobre esse *software* – adquirido por meio dos projetos – com o conhecimento técnico, obtido no estágio.

Também no ano de 2010 encontrei tempo para fazer a inscrição no concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal e concorrer a uma vaga de professora das séries iniciais. Me preparei para a prova fazendo um cursinho e fui aprovada em uma boa colocação. Estou na expectativa de ser chamada nas próximas nomeações, ingressando assim no serviço público, meu grande objetivo.

Nessa reta final do curso destaco o meu processo de preparação para apresentar a monografia, graças à disciplina Seminário de Trabalho Final de Curso. Foi uma disciplina que me ajudou muito a amadurecer a ideia sobre o que eu queria e mostrar o caminho que preciso percorrer para concluir o curso.

Por fim, enfatizo que este momento da minha vida acadêmica representa o fim de um ciclo, repleto de obstáculos, amizades, alegrias, brincadeiras e boas realizações que me deixam feliz todos os dias, além de me fazerem acreditar nos sonhos, que podem se tornar realidade, e nas oportunidades da vida como dádivas divinas que fizemos por merecer. A luta continua!

## RESUMO

A Educação a Distância ocupa um espaço privilegiado na atualidade, por meio do processo de ensino e aprendizagem mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. Essa modalidade de ensino propicia o acesso ao conhecimento por um número maior de pessoas, de modo democrático, atendendo as necessidades da Sociedade do Conhecimento. O presente trabalho teve como objetivo geral analisar as representações sociais dos estudantes do V Curso de Educação Continuada e a Distância sobre a tutoria. Visou identificar essas representações e traçar um perfil do tutor, visto que esse esse ator, na EaD, possui o maior contato com os estudantes e, portanto, faz-se necessário conhecer as representações dos estudantes para analisar os efeitos da ação educativa do tutor em seus processos de ensino e aprendizagem. Essa pesquisa constitui-se uma abordagem qualitativa, orientada com base no aporte teórico das representações sociais. Foram utilizados um instrumento – questionário – e três técnicas – grupo focal, associação livre de palavras e observação descritiva – para o levantamento dos dados, possibilitando a identificação e análise das representações sociais dos estudantes. Os dados gerados a partir da técnica de associação livre de palavras foram processados com o auxílio do *software* NVIVO, que tem a capacidade de organizar dados em pesquisas qualitativas. A pesquisa apresenta como resultado as representações sociais dos estudantes sobre a tutoria indicando a necessidade de o tutor dominar o conteúdo e os meios tecnológicos utilizados para sua transmissão, seguida da importância dos atributos pessoais e profissionais no exercício da função de tutor, tais como a cordialidade, a paciência, a responsabilidade e o respeito. Dentro desse eixo estruturante, observamos diferenças nas posições assumidas entre os sujeitos, nos quais muitos não consideraram o tutor como professor, além de afirmarem que, para o trabalho de tutoria, é suficiente o domínio do conteúdo, não sendo necessário o domínio tecnológico. Tais posições foram ancoradas nas experiências dos sujeitos no ensino a distância. Evidenciou-se assim, a necessidade de delimitação da função do tutor, de modo que o estudante possa ter indícios que auxiliem na classificação desse profissional como um professor, além da ênfase na importância de uma mediação eficiente, pautada no domínio do conteúdo e dos recursos tecnológicos existentes para a transmissão da informação, que por meio da intervenção pedagógica se transformará em conhecimento.

**Palavras-chave:** Tecnologias da Informação e Comunicação; Representações Sociais; Educação a Distância; Tutoria na Educação a Distância.

## RÉSUMÉ

L'enseignement à distance occupe une place privilégiée dans l´actualité, à travers le processus d'enseignement et d'apprentissage médiatisé par les Technologies de l'information et Communication. Cette façon d'enseigner offrir accès à des connaissance par un grand nombre de personnes d'une façon démocratique, qui respecte les besoins de la Société du Savoir. Cette étude visait à analyser les représentations sociales des élèves du V Cours d´Especialization en Éducation Permanente et à Distance. Destiné à identifier ces représentations et de tracer un profil du tuteur, parce que cette personne de l'enseignement à distance a le plus de contact avec l'élève et pour ça c´est nécessaire de connaître les représentations de ce groupe pour analyser les effets des activités éducatives du tuteur dans l'enseignement et l'apprentissage. Cette recherche adopte une approche qualitative, orientée sur la base de fondements théoriques des représentations sociales. Nous avons utilisé un instrument - le questionnaire - et trois techniques - groupes de discussion, la libre association de mots et d'observation descriptive -, permettant l'identification et l'analyse des représentations sociales des étudiants. Les données crées par la technique de la libre association de mots ont été traitées avec l'aide du logiciel NVivo, qui organise les données en recherche qualitative. La recherche a comme résultat les représentations sociales d'étudiants qui donnent l´importance à necessité de le tuteur maîtriser le contenu et les moyens technologiques utilisés pour la transmission et, ensuite, suivi sur l'importance de caractéristiques personnelles et professionnelles sur le métier de professeur, comme la chaleur, de la patience, la responsabilité et de respect. Dans cet axe structurel, nous avons observé des différences entre les positions prises par les sujets dans lesquels beaucoup ne sont pas considérés comme le tuteur comme un professeur, et d'affirmer que le pour le travail du tuteur c´est suffisant connaître le contenu. Ces positions ont été ancrées dans les expériences des sujets dans l'apprentissage à distance. Nous avons donc, la nécessité pour la délimitation du rôle du tuteur, si bien que l'étudiant peut avoir des indices qui aident à la classification de cet profissionel comme un professeur, en plus de souligner l'importance d'une médiation efficace, basé sur la maîtrise des contenus et des ressources technologies existantes pour la transmission de l'information qui va se transformer en connaissance, avec l´intevention pedagogique.

**Mots-clés:** Technologies d´Information et Comunication; Représentations Sociales;L ´Enseignement à Distance; Tutorat dans l´enseignement à distance.

## LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1 Estrutura do V Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância....50
Figura 2 Página Inicial do Ambiente Virtual do Curso....89
Figura 3 Página Inicial do Ambiente Virtual do Curso....90
Gráfico 1 Faixa etária dos Estudantes....77
Gráfico 2 Gênero....77
Gráfico 3 Região dos Estudantes....77
Gráfico 4 Grau de Titulação dos Estudantes....77
Gráfico 5 Função/Ocupação dos Estudantes....77
Tabela 1 Disciplinas do V Curso....49
Tabela 2 Experiência dos Estudantes em Educação a Distância....92
Tabela 3 Estudantes que marcaram uma opção no questionário....93
Tabela 4 Estudantes que marcaram mais de uma opção no questionário....93
Tabela 5 Respostas obtidas na opção “Outra”....93
Tabela 6 Estudantes que conheciam o Moodle....94
Tabela 7 Frequência Geral das Palavras....112
Tabela 8 Palavras que ficaram em primeiro lugar....114
Tabela 9 Justificativa dada pelos estudantes para a ordem de importância das palavras....115

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED- Associação Brasileira de Educação a Distância

AFUAB- Associação de Fomento à Universidade Aberta do Brasil

ANDIFES- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

AVA- Ambiente Virtual de Aprendizagem

BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento

CCMAP- Construindo Cursos em Moodle: ambientação na plataforma

CEAD- Centro de Educação a Distância

CEAVA- Construção do Ensino e Aprendizagem em Ambientes Virtuais

CEMAB- Centro de Ensino Médio Ave Branca

CEMEIT- Centro de Ensino Médio EIT

CNED- *Centre National d´Enseignement à Distance* (Centro Nacional de Ensino a Distância)

CTAR- Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede

DF- Distrito Federal

EAD- Educação a Distância

EE- Empresas Estatais

FCEAD- Fundamentos da Educação e da Aprendizagem a Distância

FE- Faculdade de Educação

FHED- Fundamentos Históricos da Educação a Distância

FRM- Fundação Roberto Marinho

GPL- Global License Public (Licença Pública Geral)

GSEAD- Gestão na Educação a Distância

IES- Instituição de Ensino Superior

IUB- Instituto Universal Brasileiro

LAEAD- Linguagem e Meios Audiovisuais na Educação a Distância

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

MESTDE- Metodologia do Ensino Superior e Textos Didáticos Escritos

MOODLE- *Modular Objetct Oriented Dynamic Learning Evironment*

MPEAD- Metodologia de Pesquisa em EaD

PAS- Programa de Avaliação Seriada

PED- Programa de Ensino a Distância

PI- Projeto Institucional

PIE- Professores em Exercício no Início de Escolarização

SESI- Serviço Social da Indústria

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

TI- Tecnologias da Informação

TI-ON-LINE- Tecnologias interativas *online*.

TV- Televisão

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UNED- *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (Universidade Nacional de Educação a Distância)

UNB- Universidade de Brasília

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....21
**ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS**.....24
CAPÍTULO I. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....26
1.1 A Educação a Distância e seus Conceitos.....26
1.2 Percurso Histórico da Educação a Distância: as Gerações da EaD.....30
1.3 Histórico da EaD no Brasil.....32
1.4 Educação a Distância e a Legislação Brasileira.....34
1.5 Sobre a Universidade Aberta do Brasil- UAB.....37
1.5.1 Fundamentos da UAB.....39
1.5.2 Estrutura do Sistema Universidade Aberta do Brasil.....39
1.5.3. Sobre os Polos.....40
1.5.4 Recursos Humanos: os atores da Universidade Aberta do Brasil.....41
1.5.5 A Universidade de Brasília e a Universidade Aberta do Brasil.....42
1.5.6 A Faculdade de Educação e a Universidade Aberta do Brasil.....45
1.6 O estudante na Educação a Distância.....50
1.7 Quem ensina a distância? Reflexões sobre a tutoria na EaD.....52
1.8 A aprendizagem Colaborativa.....56
CAPÍTULO II. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....58
2.1 Breve histórico.....58
2.2 A Teoria das Representações Sociais.....61
2.3 Objetivação e Ancoragem.....62
2.4 Fenômenos Sociológicos e Psicológicos relacionados à Teoria das Representações Sociais.....63
2.5 Conceito de Representações Sociais.....65
2.6 Estrutura e Funções das Representações Sociais.....68
2.7 Outras definições de Representações Sociais, articuladas à “Grande Teoria”.....68
2.8 Representações Sociais e Educação.....72
**METODOLOGIA E ANÁLISE**
CAPÍTULO III. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....74

3.1 Pesquisa Qualitativa....74
3.2 Sobre a metodologia no campo das representações sociais....75
3.3 *Locus* da pesquisa....76
3.4 Participantes da pesquisa....76
3.5 Instrumentos e Técnicas Metodológicas....78
3.5.1 Sobre o Questionário....79
3.5.2 Sobre a Técnica da Associação Livre de Palavras....80
3.5.3 Sobre o Grupo Focal....80
3.5.4 Sobre a Observação do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso....85
3.6 Procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados....86
CAPÍTULO IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS....88
4.1 Organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso....88
4.1.2 Levantamento dos recursos mais utilizados....91
4.2 Questionário....92
4.3 Uso de categorias para análise da associação livre de palavras....94
4.3.1. Primeiro Grupo: Relação Tutor – Estudante....96
4.3.2 Segundo Grupo: Administração do trabalho da tutoria....103
4.3.3 Terceiro Grupo: A tutoria como trabalho e a sua posição no contexto da EaD e da Educação Continuada....109
4.3.4 Análise da frequência geral das palavras associadas de acordo com a categorização....112
4.3.5 Análise da frequência das palavras que ficaram em 1º lugar....113
4.4 Grupo Focal....117
4.4.1 Análise e categorização das falas dos participantes....118
4.4.2 Conclusões sobre o grupo focal....129
4.5 Síntese do Capítulo: As Representações Sociais dos Estudantes de EaD sobre a Tutoria....132
CONSIDERAÇÕES FINAIS....137
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS....141
BIBLIOGRAFIA....143
APÊNDICES....150

# INTRODUÇÃO

O presente estudo atende às exigências do Componente Curricular Projeto 5, destinado ao trabalho de conclusão do curso superior de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O tema abordado refere-se às representações sociais dos estudantes do V Curso de Educação Continuada e a Distância sobre a tutoria.

O interesse por essa temática reside no fato da importância de conhecer o trabalho exercido pela tutoria – sob a ótica dos estudantes – que influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem, além de constituir um novo perfil de docência da Educação a Distância, caracterizado pela realização de inúmeras tarefas que exigem diferentes competências e habilidades por parte de quem executa.

Para conhecer a tutoria sob a perspectiva dos estudantes, a teoria das Representações Sociais atua como forma de identificar e analisar os posicionamentos comuns e divergentes de determinado grupo sobre um objeto que faz parte do seu cotidiano, no caso a tutoria.

Nesse sentido, estabeleceu-se como objetivo geral do trabalho analisar as representações sociais dos estudantes sobre a tutoria. Para o alcance desse objetivo, a presente pesquisa teve como objetivos específicos fazer o levantamento das representações, que apresentarão o perfil do tutor, além de verificar a influência dessas representações no aprendizado do estudante e no exercício da tutoria.

A Educação a Distância conquista seu espaço nos dias atuais principalmente devido a presença expressiva das Tecnologias da Informação e da Comunicação, as chamadas TIC. O uso dessas tecnologias, na prática docente, nos mostra uma nova forma de pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir informações que se transformarão em conhecimento útil para as diversas camadas sociais.

Assim, a EaD, em sua configuração atual – com predomínio do uso da internet – fornece condições para que novos grupos sociais, até então desprovidos de oportunidades para realizarem cursos de formação continuada na modalidade presencial, tenham acesso à construção de conhecimentos por meio de um tempo e dinâmica próprios, características essenciais da Educação a Distância.

Com base nessa dinâmica específica da Educação a Distância, o papel do professor, que antes era de transmitir informação na condição de protagonista central das trocas entre seus alunos, começa a se modificar. O estudante, por sua vez, era visto como um mero receptor de uma corrente de informações e agora, na EaD, passa a assumir um papel central no processo de ensino e aprendizagem.

Para que o estudante construa seus conhecimentos na EaD é necessário ter acesso a um suporte técnico, administrativo e principalmente pedagógico. Este consiste em uma equipe responsável por introduzir o estudante nessa nova forma de aprender mediada pelas tecnologias, de modo que ele – estudante – seja capaz de desenvolver habilidades e competências requeridas para a construção colaborativa do conhecimento.

O apoio pedagógico na EaD está diretamente relacionado à figura do tutor. Fora do contexto da Educação a Distância vemos a figura do tutor como aquele que cuida e que é responsável por um indivíduo ainda em formação. O tutor na Educação a Distância é o professor responsável por orientar o estudante no seu percurso acadêmico, por motivá-lo e orientá-lo ao seu objetivo dentro do processo de ensino e aprendizagem. Com isso, podemos observar que a função do tutor é múltipla, pois o cuidar envolve uma série de competências que contemplam o estudante em sua totalidade e o tutor não pode desconsiderá-las em sua prática docente.

É preciso lembrar, aqui, que as representações sociais são construções elaboradas de modo coletivo, no qual se registram impressões a respeito de determinado fenômeno social vivido pelo grupo. Em síntese, é o conjunto de conceitos e explicações dos fatos e relações interpessoais nos diferentes cenários da vida cotidiana.

As representações sociais são dinâmicas e passam por um processo de construção e reconstrução constante, seguindo as mudanças da sociedade. Assim, para estudar a tutoria, em EaD, o presente trabalho lança mão da Teoria das Representações Sociais a fim de conhecer e definir a identidade social do tutor segundo as concepções trazidas pelo grupo de estudantes da EaD, com o objetivo de analisar as relações estabelecidas entre esses atores no processo de ensino e aprendizagem.

Analisar as representações sociais dos estudantes de EaD a respeito de um componente da própria modalidade de ensino é salutar, pois o grupo dos estudantes são os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. É em função do estudante que a tutoria trabalha e busca

condições para otimizar o desempenho do educando. Saber o que os estudantes pensam em relação à tutoria é o primeiro passo para modificar possíveis visões negativas sobre a Educação a Distância, anteriormente mencionadas, tendo em vista que as representações dos estudantes poderão traçar o perfil do tutor, contemplando os seus pontos fortes bem como suas limitações, definindo assim a sua importância ou não na modalidade de ensino em questão.

Por meio dos referenciais teóricos que norteiam o estudo das Representações Sociais, o presente trabalho adotou uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa exploratória, utilizando instrumentos e técnicas que colocassem em evidência as representações sociais dos estudantes. Esses instrumentos e técnicas em conjunto possibilitaram o aporte necessário para compreender a tutoria e os principais desdobramentos sobre esse campo dentro no universo da Educação a Distância.

# ASPECTOS TEÓRICO – CONCEITUAIS

*"Nada mais prático do que uma boa teoria."*
*(Kurt Levin)*

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que, nos últimos anos vem experimentando as mudanças no cenário educacional, entre as quais, muitas delas, acontecem em decorrência da introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC. De acordo com Belloni (2009), verifica-se a capacidade da EaD em articular as TIC à sua prática pedagógica, agindo de maneira essencial para o processo educativo.

As Tecnologias da Informação e Comunicação integram-se à Educação a Distância não apenas pelo fato de constituir um novo instrumento de ensino, mas por promover um novo paradigma da educação em função dos avanços tecnológicos, sendo, portanto, a tecnologia o meio essencial para ocorrer o ensino a distância.

Com o surgimento de um novo paradigma social, pautado em uma nova forma de organização econômica, política, social e cultural, identificada como Sociedade da Informação, faz-se necessária uma nova maneira de viver, de ser e estar no mundo. Com esse desenvolvimento estamos diante de um "novo paradigma tecnológico, organizado em torno das tecnologias da informação", conforme afirma Castells (2000, p.60).

Sob o ponto de vista educacional, as tecnologias da informação servem de meio contribuindo para que a educação atenda às demandas dessa nova sociedade. Entretanto, convém ressalvar que a educação não se limita ao atendimento imediatista dessas demandas, uma vez que sua função nesse novo paradigma da sociedade é formar indivíduos críticos, capazes de problematizar e transformar a realidade em que vivem.

Assim, as novas TIC[1] proporcionam novos meios para a realização da Educação a Distância, o que coloca a modalidade de ensino em um novo tempo: o tempo dos cursos *online*, onde a interatividade acontece na maior parte do processo de ensino e aprendizagem por meio de computadores conectados a internet, surgindo então uma nova forma de construção do conhecimento.

[1] Considerando a nova geração da EaD, a autora interpreta o termo "novas TIC", também conhecido por NTIC, como sendo as tecnologias que possuem uma diversidade de recursos, como é o caso do computador conectado à internet, proporcionando interatividade e outras possibilidades de interação entre os atores da EaD.

Para tanto, é preciso oferecer a instrumentalização visando um fim pedagógico, isto é, dar um sentido ao uso da ferramenta tecnológica, para que possa ser evitada a oferta de cursos online com propostas e métodos pedagógicos advindos do ensino presencial, tendo em vista que se trata de uma modalidade de ensino distinta, com características próprias.

É nesse sentido que verificamos a importância de atribuir às TIC um caráter pedagógico, com o propósito de evitar seu uso instrumental, que se torna insuficiente para identificar as potencialidades de um recurso tecnológico aliado a um fim pedagógico.

As mudanças na sociedade refletidas na educação, em especial na EaD, abrem espaço para novas representações que educadores e estudantes possuem dessa modalidade de ensino. Como assinala Dotta (2006, p.27), "O campo educacional pode ser considerado como privilegiado para a observação de como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais".

Diante do exposto, a primeira parte desse trabalho busca realizar uma abordagem teórica conceitual sobre a Educação a Distância e as Representações Sociais, relacionando esses dois campos teóricos que contribuem para o debate acerca da função da tutoria na modalidade de ensino a distância.

# CAPÍTULO I
# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

> *"Educação a Distância é ajudar os participantes a equilibrar as necessidades e habilidades pessoais com a participação em grupos – presenciais e virtuais – por meio da qual avançamos rapidamente, trocamos experiências, dúvidas e resultados." (MORAN, 2010, p.59-60)*

## 1.1. A Educação a Distância e seus Conceitos

O conceito de EaD está vinculado à história da educação na sociedade, pois de acordo com as demandas surgidas era necessário uma nova forma de ensinar e aprender e, em se tratando do ensino a distância, essa nova transmissão do conhecimento compreendia o uso de meios de comunicação. Observando, pois, a dinamicidade do conceito de EaD, Belloni afirma que há cerca de dez anos a modalidade de ensino era vista:

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

Podemos perceber que a Educação a Distância inseriu-se no contexto educacional como uma espécie de panacéia para todos os males da educação (LOBO NETO, 2000), principalmente no sentido de dar acesso ao conhecimento para os que não tiveram oportunidades no ensino regular, o que provocou resistência por parte da maioria do corpo docente das universidades públicas, como apresentou a autora.

Em decorrência do dinamismo da sociedade e de suas transformações, definir um conceito para Educação a Distância torna-se algo complexo e que dependerá do contexto em que a modalidade de ensino está inserida. Vejamos a seguir o conceito de Wenzel (1991, apud Belloni, 2009):

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

Observamos na fala da autora que a noção básica de EaD se mantém, entretanto, o contexto em que o conceito foi formulado não é o mesmo atualmente. Isso porque o que muda não é a essência do conceito – que pressupõe o processo de ensino e aprendizagem entre indivíduos separados no tempo e no espaço –, mas sim os meios pelos quais a educação a distância ocorre. Nesse caso, a definição de Wenzel torna-se desatualizada para os dias de hoje, que vivencia a realidade do uso de computadores conectados em rede, por exemplo, item que não foi mencionado pela referida autora.

A partir do conceito de Wenzel pretendemos mostrar que o conceito da EaD está vinculado à história da educação na sociedade, pois com o passar dos anos a modalidade incorpora ao seu conceito novas características que, por sua vez, são meios utilizados para garantir a efetividade do ensino a distância.

Sob essa perspectiva Aires e Lopes (Grupo CTAR, 2009), sugere uma definição para EaD, considerando-a como um processo contínuo na qual a democratização do acesso é o ponto principal.

> É o produto de um conjunto de desafios que paulatinamente puseram em jogo os modelos de educação em todo o mundo, colocando-se como alternativa apropriada à democratização da educação e para a permanente produção e atualização dos conhecimentos gerados de forma cada vez mais intensa pela ciência e cultura humanas.

Ainda no que diz respeito à democratização do ensino, Gonzalez (2005, p.33 apud SOUZA, 2009) define a EaD como:

> Uma estratégia desenvolvida por sistemas educativos para oferecer Educação a setores ou grupos da população, que por razões diversas, têm dificuldade de acesso a serviços educativos regulares. Acrescenta que na EaD:
>
> – o professor e aluno estão separados no espaço e/ou no tempo
> – controle do aprendizado é realizado mais intensivamente pelo instrutor distante;
> – a comunicação entre alunos e professores é mediado por documentos impressos ou alguma forma de tecnologia.

Nota-se na definição de Gonzalez a importância da tecnologia no processo de comunicação entre professor e aluno, explicitando um relevante aspecto na EaD. Todavia, há de se fazer a diferença entre recurso didático e mediação pedagógica, com o uso da tecnologia. Quando o autor afirma que a "comunicação entre alunos é mediada por documentos impressos ou alguma forma de tecnologia", transmite a ideia de que a mediação, além de ocorrer por algum meio tecnológico, também ocorre por documentos impressos.

De fato, não descartamos a possibilidade da mediação por meio de um documento impresso, mas o referido material caracteriza-se essencialmente por ser um recurso pedagógico, ao passo que a tecnologia é o meio de difusão do recurso pedagógico, que no caso, poderia ser o uso do correio (tecnologia) para enviar o material impresso (recurso didático).

Belloni, em sua obra *Educação a Distância* (2009), apresenta distintas definições de alguns autores sobre a EaD:

> Ensino a distância é o ensino que não implica a presença física do professor indicado para ministrá-lo no lugar onde é recebido, ou no qual o professor está presente apenas em certas ocasiões ou para determinadas tarefas (Lei francesa, 1971)
>
> Educação a distância que pode ser definida como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros. (MOORE, 1973)
>
> [Educação a distância] é uma espécie de educação baseada em procedimentos que permitem o estabelecimento de processos de ensino e aprendizagem mesmo onde não existe contato face a face entre professores e aprendentes – ela permite um alto grau de aprendizagem individualizada. (CROPLEY e KHAL, 1983)
>
> Educação a distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem. (PETERS, 1973)

Das definições acima apresentadas, Belloni afirma que, com exceção da definição de Peters – que sugere uma abordagem econômica, citando processos de produção sob a ótica

fordista – as demais incitam uma descrição do que não é a EaD, ou seja, tomando por base aspectos do ensino presencial. Também é possível verificar que tais definições possuem em comum o uso do conceito de distância espacial, dando a esse ponto um destaque na modalidade de ensino em questão. Contudo, a variável tempo não é apresentada. Como afirma Belloni:

> A separação entre professores e alunos no tempo não é explicitada, justamente porque esta separação é considerada a partir do parâmetro da continuidade da sala de aula que inclui simultaneidade. Como veremos adiante, a separação no tempo – comunicação diferida – talvez seja mais importante no processo de ensino e aprendizagem a distância do que a não- continuidade espacial. (BELLONI, 2005, p. 27)

Dias e Leite no seu livro *Educação a Distância: da legislação ao pedagógico* (2010) confirmam a pluralidade de conceitos da EaD. Entretanto é apresentado na obra o consenso mínimo sobre a EaD, defendida pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Assim, para a ABED, a EaD é a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas, em sua maioria, "sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora." (ABED, 2006, apud DIAS e LEITE, 2010)

Verificamos uma espécie de evolução nos conceitos de EaD exatamente por acompanhar a história dos meios de comunicação da sociedade. Atualmente o conceito de EaD envolve aspectos como, a interatividade e o uso de novas tecnologias para comunicação, além da redefinição de distância não só no espaço, mas também no tempo.

Logo, podemos definir a Educação a Distância como uma modalidade de ensino em que os atores que fazem parte estão separados no tempo e no espaço. Essa modalidade de ensino conta com as tecnologias para mediar a comunicação – fazendo uso de diferentes recursos didáticos e mediáticos – que, com a mediação docente, possibilita a construção do conhecimento pelo estudante. O paradigma atual da EaD também pressupõe a interatividade não apenas entre o professor e o estudante, mas entre todos aqueles que, de alguma forma, contribuem para o processo de ensino e aprendizagem a distância. A constante troca de saberes na EaD estabelece um sistema inteligente de trocas com vantagens para todos.

## 1.2. Percurso Histórico da Educação a Distância: as Gerações da EaD

O histórico da Educação a Distância está relacionado com o desenvolvimento das TIC. A EaD, em sentido amplo, sempre foi uma modalidade de ensino em que as atividades realizadas são desenvolvidas por sujeitos separados temporal e espacialmente e de acordo com as demandas existentes em cada época havia a necessidade de utilizar um meio de comunicação específico.

De acordo com Peters (1983 apud BELLONI,2009, p.9):

> "A EaD surgiu em meados do século passado com o desenvolvimento dos meios de transportes e comunicação (trens e correio), cuja regularidade e confiabilidade permitiram o aparecimento das primeiras experiências de ensino por correspondência na Europa e nos Estados Unidos."

Na medida em que ocorrem as transformações na sociedade, percebemos as mudanças na educação e nos meios pedagógicos de que ela faz uso. Dessa forma, é possível situar a EaD em termos de gerações. Para Dias e Leite (2010, p.11) "não há um consenso em relação a essa divisão: alguns autores dividem a história da EaD em três gerações, outros em quatro, e, até mesmo em cinco gerações."

As referidas autoras apresentam a divisão feita pela Universidade Virtual Brasileira onde a EaD se desenvolve em três gerações: a primeira geração é marcada pelo ensino por correspondência, sinalizando o início da EaD no Brasil e no mundo; a segunda geração apresenta a introdução da televisão – Teleducação e telecursos – no final dos anos 70, com a transmissão de programas educativos divulgados via videocassete, mas continuou fazendo uso de materiais impressos e incluiu sistemas e equipamentos de telefonia; a terceira e última geração conta com os ambientes interativos, propiciados principalmente pelo uso do computador e da *web*. Com a utilização da internet surgem ferramentas como videoconferências, fóruns *online*, *chats*, dentre outras que incentivam a interação e o aprendizado colaborativo em rede.

As autoras Dias e Leite (2010) também apresentam a divisão proposta pelos autores Cabral, Oliveira e Tarcia (2007) que sugerem quatro gerações para a história da EaD. A primeira geração é baseada em materiais impressos ou escritos à mão; na segunda geração há o uso da televisão e do rádio; a terceira geração é caracterizada "pela utilização multimídia da

televisão, texto e áudio" (Dias e Leite, 2010 p.12) e na quarta geração os processos educativos são organizados por meio do computador e da internet.

Por fim, Dias e Leite  mencionam Taylor, autor que apresenta a quinta geração da EaD. Para a presente pesquisa é a divisão que descreve da melhor forma o percurso histórico da Educação a Distância. De acordo com Taylor (2001 apud DIAS e LEITE, 2010), a quinta geração da EaD é emergente e explora de maneira mais aprofundada a potencialidade das novas tecnologias.

Segundo o autor, as operações na EaD evoluíram em quatro gerações. São elas: a primeira geração é caracterizada pelo *Modelo por Correspondência*, que utilizava a impressão. O segundo modelo, correspondente à segunda geração é o *Multimídia*, que conta com tecnologias impressas e audiovisuais. A terceira geração é a do *Modelo de Teleaprendizagem*, que oferece tecnologias de telecomunicação baseadas a comunicação síncrona. A quarta geração é baseada no Modelo de Aprendizagem Flexível, caracterizado pelo envio *online* do material via *web*. (Dias e Leite, 2010)

A quinta geração seria uma derivação da quarta, mas que aproveitaria melhor as vantagens dos recursos da internet e da *web*.  À essa quinta geração, Taylor deu o nome de Modelo de Aprendizagem Flexível Inteligente. Esse modelo oferece uma maior flexibilidade de tempo e lugar, uma utilização adequada e eficaz para o que se pretende realizar, além de haver uma troca altamente interativa, oportunizando o aprendizado colaborativo.

Em relação à categorização do histórico da EaD, proposta por Taylor, percebemos que as três primeiras gerações explicadas pelo autor são semelhantes às divisões feitas por outros autores, com a ressalva de que , na terceira geração (Modelo de Teleaprendizagem) a comunicação se dá de forma síncrona. Nesse sentido, consideramos válida a explicação sobre os dois tipos de comunicação em EaD: a comunicação síncrona e a comunicação assíncrona.

A comunicação síncrona na EaD ocorre quando os indivíduos estão separados espacialmente, mas o processo de ensino e aprendizagem ocorre no mesmo tempo para todos os participantes, ou seja, de forma simultânea. De acordo com o Menezes e Santos (2002) a comunicação síncrona pode acontecer, por exemplo, nos casos em que as mensagens enviadas por uma pessoa são imediatamente recebidas e respondidas por outro indivíduo.

A comunicação assíncrona ocorre quando o processo de ensino e aprendizagem se dá a qualquer hora e em qualquer lugar, não dependendo da existência de uma sincronia, ou seja,

de uma simultaneidade entre os participantes, conforme explicam os autores Menezes e Santos (2002). A internet possui ferramentas de comunicação assíncrona, sendo o correio eletrônico o exemplo mais conhecido.

Retornando à categorização elaborada por Taylor para descrever as fases da EaD, consideramos que a diferença entre o referido autor e os demais teóricos começa a partir da quarta geração, denominada Modelo de Aprendizagem Flexível, onde o material do curso (recurso didático) é enviado via *web*. Porém, o grande diferencial está na quinta geração, intitulada Modelo de Aprendizagem Flexível Inteligente. Esse modelo proposto por Taylor considera a interatividade um dos pontos principais da EaD e que merece destaque nas discussões teóricas, conforme foi proposto pelo autor.

### 1.3. Histórico da EaD no Brasil

No Brasil "inexistem registros precisos acerca da criação da EaD"(ALVES, 2006, apud DIAS e LEITE, 2010). As autoras Dias e Leite concordam que o ponto inicial da EaD no Brasil é a implantação das "Escolas Internacionais", em 1904, representando organizações norte-americanas.

A partir dessa primeira experiência, estudiosos como Vianney (2007) dividem a história da EaD brasileira em três gerações: a primeira baseada no ensino por correspondência; a segunda geração com o uso de modelos teleducacionais e a terceira geração caracterizada pelo ensino com o uso da internet.

A primeira geração, conforme relata o autor, foi marcada pelo ensino por correspondência. Em 1934, foi instalada a Rádio-Escola Municipal do Rio de Janeiro. Nessa escola, criada por Edgard Roquete-Pinto, os alunos tinham acesso prévio ao conteúdo das aulas por meio de folhetos e esquemas impressos. Dias e Leite (2010) afirmam que o contato com os alunos ocorria por correspondência.

Embora fizesse uso do rádio, essa experiência pode ser representada na primeira geração pelo fato dos materiais utilizados no curso serem enviados pelo correio, além do contato com o aluno também ser por esse meio.

Dando prosseguimento ao uso das correspondências no ensino a distância, em 1939 é criado o Instituto Nacional Brasileiro. Os cursos oferecidos pelo IUB abrangiam diversas

áreas: fotografia, violão, corte e costura, elétrica, mecânica, dentre outros que atendiam as demandas por cursos profissionalizantes. Os cursos eram feitos por meio de materiais impressos enviados pelos correios aos alunos. Essa metodologia proporcionou que o IUB chegasse aos locais no interior do país onde as oportunidades de formação eram muito precárias.

A segunda geração, baseada na teleducação, oferecia cursos por meio de video-aulas e possuíam material impresso como complementação. Destacam-se nesse período os chamados telecursos, realizados por emissoras televisivas educacionais. Nessa geração também houve a inclusão do rádio no ensino a distância. Em 1960 a presença desse meio de comunicação tornou-se ainda mais expressiva com o programa de alfabetização de adultos, através do Rádio Educativo.

Além desse programa de alfabetização, houve o Projeto Minerva que, de acordo com Dias e Leite (2010, p.10) "o rádio transmitia, depois da Voz do Brasil, cursos a distância para formação do nível básico de ensino, um projeto do governo militar que também contava com apostilas impressas".

Ainda sobre o Projeto Minerva, Vianey (2003) explica que tal projeto foi criado em 1970, com o foco na educação de jovens e adultos. O projeto era transmitido pelo rádio, por meio de 1.200 emissoras e pela TV, em 63 emissoras. Os conteúdos transmitidos preparavam os alunos para os exames supletivos de Capacitação Ginasial e Madureza Ginasial.

Para Dias e Leite (2010), até 1970 a EaD no Brasil funcionava através do rádio e das correspondências. De 1970 aos dias atuais a EaD brasileira incorporou ao seu contexto novos meios de comunicação, como a televisão – por meio dos telecursos – e mais recentemente o computador e a *web*, com os cursos *online*. O uso desses novos meios de comunicação proporcionou a multiplicação do acesso aos conteúdos e a interatividade, principalmente com os recursos existentes na *web*.

Com os recursos da *web* é demarcada a terceira geração da EaD no Brasil. Segundo Vianey (2003), foi a partir da década de noventa que iniciou a expansão das novas TIC no contexto da Educação a Distância, principalmente pelo fato do país ter ampliado o número de linhas telefônicas nesse período, o que ocasionou a utilização da internet por um número maior de pessoas, embora saibamos que hoje o acesso a um computador conectado na rede ainda não faz parte da realidade da maioria.

Observa-se que no decorrer da história da EaD, seja no Brasil ou no mundo, as novas tecnologias que surgiam na sociedade, quando aplicadas no âmbito educacional, não descartaram as anteriores. As TIC possuem um aspecto integrativo, onde os meios tecnológicos utilizados hoje podem incorporar práticas usadas no passado. Como assinala Dias e Leite (2010, p.11):

> "O rádio continua sendo utilizado em lugares de difícil acesso, como na Amazônia, e o papel, personificando a concretude por meio da impressão, continua quase que imbatível. Tudo isso ao lado das mais modernas invenções de tecnologia digital que propiciam interatividade: e-mail, fórum, chat, videoconferência e conferência *web*, *wiki*, dentre outras."

Percebemos, portanto, que a fala das autoras mostram justamente o caráter integrativo das TIC. Podemos inferir também outro caráter das Tecnologias da Informação e Comunicação, referente ao seu aspecto convergente, ou seja, as tecnologias se complementam e independente dos meios tecnológicos empregados no ensino a distância, todos se convergem para uma finalidade maior: colaborar na construção do conhecimento.

Embora o cenário atual aponte para uma realidade voltada para a inclusão digital, ainda é expressivo o número de pessoas excluídas digitalmente. Como afirma Dias e Leite (2010, p.16): "A falta de acesso ao computador e à internet ainda se configura como um grande desafio que precisa ser enfrentado, seja pelo poder público, seja pela iniciativa privada."

Por meio de um processo de inclusão digital eficiente, a democratização do ensino a distância se concretizará e com isso também surgirá a necessidade de capacitar os profissionais da EaD, tanto nos aspectos pedagógicos quanto técnicos.

### 1.4. Educação a Distância e a Legislação Brasileira

No Brasil, o aporte legal da EaD surgiu com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. A nova LDB, segundo Dias e Leite demonstra "um esforço em redescobrir a relevância social dos sistemas de EaD." (2010, p.17)

Para Niskier, (2009) a EaD pode ser considerada na LDB a partir do artigo 5,

parágrafo 5º:

> Art. 5o O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.
>
> § 5o Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o poder público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

No parágrafo do presente artigo, observa-se, de forma indireta, a vinculação da Educação a Distância à democratização do acesso, como sendo uma forma alternativa para tal.

O autor cita o artigo 32, que afirma ser "a entrada objetiva da modalidade no processo" quando a Educação a Distância é mencionada no parágrafo 4º (NISKIER, 2009, p.31):

> Art.32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
>
> I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
>
> § 4o O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Mais adiante, Niskier menciona o conteúdo do artigo 47, parágrafo 3º:

> Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.
>
> § 3o É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

Nesse artigo, o autor afirma a existência da EaD como uma alternativa para o Ensino

Superior que contribui para reforçar a ideia de democratização do acesso.

Na LDB, o artigo 80 é o que discorre claramente sobre a Educação a Distância. Esse artigo foi regulamentado por meio do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005.

> Art. 80. O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
>
> § 1o A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
> § 2o A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
> § 3o As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

Diante do exposto, observa-se que essa modalidade de ensino deve ser organizada por meio de abertura e regime especiais. Além disso, as instituições que queiram oferecer cursos a distância deverão ser credenciadas pela União.

A Lei garante um tratamento diferenciado à educação a distância, que contará com os meios de comunicação para a sua difusão. Percebe-se a preocupação em utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como ferramenta de viabilização da educação a distância, de transmissão da informação da melhor maneira possível bem como o maior alcance. Segundo Niskier (2009, p.33)

> O respeito à educação como direito subjetivo, aliado ao incrível avanço científico e tecnológico, com a disponibilização de canais e satélites para a massificação da educação, sem perda da qualidade, são fatores que obrigam a uma nova atitude de adesão à modernidade, colocando o Brasil no rol das nações que aderiram com decisão à sociedade do conhecimento.

O Decreto nº 5.622, além de regulamentar o conteúdo disposto no artigo 80 da LDB, caracteriza a Educação a Distância como uma modalidade:

> Art. 1o Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Ainda no Decreto nº 5.622 existe a ressalva de que haverá, eventualmente, momentos presenciais que serão obrigatórios: I. Avaliações de estudantes; II. Estágios obrigatórios, quando há previsão em lei; III. Defesa de trabalhos de conclusão de curso, também desde que haja revisão na lei; e IV. Atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Dentre as leis regulamentadas que versam sobre a EaD no Brasil, podemos afirmar que tal regulamentação é um processo contínuo e que segundo Dias e Leite, alguns conceitos merecem revisão e para tal muitas discussões ainda suscitarão.

### 1.5. Sobre a Universidade Aberta do Brasil- UAB

A Universidade Aberta do Brasil é resultado de uma proposta feita pelo Ministério da Educação ao Fórum das Estatais pela Educação, com a participação dos governos de todas as esferas, instituições de ensino superior, estatais e, em especial, da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

O Ministério da Educação – MEC – estabeleceu um diálogo entre os participantes visando discutir questões sobre o desenvolvimento sustentável do país, além de propor soluções para os problemas da educação, entre eles o acesso ao Ensino Superior. Nesse debate, segundo Martins (2006) o MEC procurava subsídios para a implantação de cursos a distância em nível nacional.

A implantação da UAB está relacionada, como Brandão (2008) sugere, às mudanças no modelo universitário com base na legislação do Brasil para a Educação a Distância, nos períodos de 1996 a 2005. Tal legislação visou regulamentar as ofertas de cursos a distância na educação básica e no ensino superior, mostrando então a necessidade das mudanças para atender as demandas da sociedade do conhecimento.

Embora as bases para a criação da Universidade Aberta do Brasil tenham sido lançadas em 2005, o projeto da UAB é anterior a esse fato. De acordo com Mota e Filho (2006 apud BRANDÃO, 2008) as ideias iniciais para a criação da Universidade Aberta do Brasil estão ligadas ao modelo inglês de EaD, da *Open University*. Na época, o Ministro da Educação e Cultura elaborou um relatório técnico, indicando problemas relacionados à limitação de orçamentos para a educação, à falta de professores universitários para atender a demanda de novas vagas no Ensino Superior, além de sinalizar a importância de oferecer um

ensino que acompanhasse as transformações tecnológicas do momento.

Os autores também afirmam que a necessidade de se implantar a Universidade Aberta do Brasil deu-se por diversos fatores: as políticas de expansão do ensino médio, que refletem no número de vagas para o ensino superior; o aumento das exigências do mercado de trabalho, que incentiva o ingresso nas universidades; a importância da educação continuada; o acesso ao ensino nas diferentes regiões, proporcionando a democratização.

Para Mota e Filho (apud BRANDÃO, 2008) duas leis foram decisivas para a criação da UAB: o Decreto 5.622, de 2005 e a Lei nº 11.273, de 2006. Segundo os autores, o Decreto foi responsável pelo credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação da modalidade de ensino. A Lei nº 11.273 foi importante no que consiste à concessão de bolsas aos servidores das instituições, porque a legislação brasileira não permite pagamentos adicionais a servidores federais na ativa, fato que era uma barreira para o corpo docente exercer suas atividades presenciais e a distância.

Diante do observado, podemos afirmar que o Sistema UAB começou no âmbito de uma política de governo, mas que hoje transformou-se em uma política de Estado, na defesa do ensino democrático e com qualidade. Nas palavras de Brandão (2008, p.23), "a UAB se traduz na essencialidade da educação superior, sendo um projeto inovador que pode contribuir para o desenvolvimento do país".

Com o propósito de expandir e interiorizar o Ensino Superior, além de promover a democratização do acesso, a Universidade Aberta do Brasil – UAB – foi instituída pelo Ministério da Educação  no Decreto 5.800, de junho de 2006.

> Art.1º- Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

O Sistema UAB atua em conjunto com os governos estaduais, municipais e instituições públicas de Ensino Superior, como foco central na formação inicial e continuada para professores da educação básica.

### 1.5.1.Fundamentos da UAB

A criação da Universidade Aberta do Brasil é fundamentada sob cinco eixos (BRASIL, 2010):

1. A expansão pública da Educação Superior, considerando os processos de democratização e acesso;
2. O aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de Ensino Superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
3. A avaliação da Educação Superior a Distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
4. As contribuições para a investigação em Educação Superior a Distância no país;
5. O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em Educação Superior a Distância.

Diante do exposto, podemos observar que o Sistema UAB tem como objetivo principal expandir a oferta de Ensino Superior, oportunizado por meio da democratização do acesso. Para essa expansão ocorrer é preciso repensar os processos de gestão das IES, de modo a considerar a especificidade que a modalidade de ensino a distância possui e que requer uma nova forma de gestão e avaliação.

Também é possível notar a preocupação com a investigação sobre a Educação Superior a Distância, justamente para suscitar, por meio de pesquisas, novas alternativas de planejamento e organização da EaD. Com os estudos nessa área também será viável conhecer os profissionais envolvidos na Educação Superior a Distância bem como implantar e realizar projetos de formação para esses profissionais, conforme é proposto no quinto eixo da Universidade Aberta do Brasil.

### 1.5.2. Estrutura do Sistema Universidade Aberta do Brasil

Na organização do Sistema Universidade Aberta do Brasil fica prevista a criação de consórcios públicos nos termos da Lei 11.107, de 6 de abril de 2005, que conta com a

participação das Instituições de Ensino Superior – IES – além de polos de apoio presencial aos cursos e programas oferecidos pela UAB.

Paralelo ao consórcio foi criada a Associação de Fomento à Universidade Aberta do Brasil (Afuab) com o objetivo de:

> "Fomentar, coordenar e organizar consórcios públicos nos Estados, envolvendo os três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com a participação das universidades públicas;criar condições legais para certificação dos cursos de pós-graduação *latu sensu* das Empresas Estatais (EE) e estabelecer e consolidar as bases do Sistema UAB." (DIAS e LEITE, 2010 p. 28)

Em consonância com a organização do Sistema UAB verifica-se que o MEC não cria uma nova Instituição de Ensino Superior, pelo contrário, as IES expandem a sua atuação por meio dos consórcios estabelecidos, dando subsídios para que a instituição de ensino ofereça o acesso à Educação Superior em localidades que até então não contavam com a oferta de cursos superiores.

Para que as instituições públicas de Ensino Superior ofereçam cursos a distância é preciso a apresentação de proposta ao MEC. As propostas devem ser focadas nos municípios que não possuem oferta de cursos superiores ou naqueles em que existe a oferta de cursos superiores, mas que não consegue atender toda demanda da população. (DIAS e LEITE, 2010)

### 1.5.3. Sobre os Polos

Os polos, no Sistema UAB, são locais de apoio presencial que atuam no sentido de complementar o ensino ofertado a distância. São nos polos presenciais que se encontram os tutores presenciais, os laboratórios de informática, a biblioteca e demais elementos que constituem a esfera de auxílio à EaD.

Os municípios, estados e o DF que desejam criar um polo presencial deverão estruturar a proposta conforme previsto em edital próprio, obedecendo alguns critérios, elencados por Dias e Leite (2010, p.30):

> A proposta deve contemplar: detalhamento da infraestrutura física e logística

> (laboratórios didáticos e de informática, bibliotecas e recursos tecnológicos); descrição dos recursos humanos necessários (tutores presenciais e equipe técnica e administrativa), lista de cursos a serem oferecidos com respectivo número de vagas."

A análise e seleção dos polos verificam se os projetos são condizentes com os cursos que serão oferecidos, considerando principalmente " a carência de oferta do Ensino Superior público na região de abrangência do polo." (DIAS e LEITE, 2010, p.30). A análise também contemplará a demanda local por Ensino Superior público, levando em conta o número de concluintes e egressos do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, serão observadas a importância dos cursos demandados pelas IES, para determinada região, bem como sua capacidade de oferta.

### 1.5.4. Recursos Humanos: os atores da Universidade Aberta do Brasil

O Sistema UAB prevê um conjunto de recursos humanos envolvidos na oferta de cursos a distância, onde cada participante tem uma função abaixo descrita (MILL, 2010):

*Coordenador UAB na IES e Coordenador de curso:* Realizam funções voltadas para o setor administrativo e de gestão política-financeira. Organizam a preparação e oferta dos cursos, além de mediarem acordos entre o MEC e os polos associados.

*Professores (conteudistas e aplicadores):* O Sistema UAB faz distinções entre os diversos docentes que fazem parte do processo de ensino da EaD. Para a UAB, os professores conteudistas e aplicadores atuam na elaboração e oferta dos componentes curriculares do curso e, quando necessário, frequentam os polos em momentos de encontros presenciais.

*Tutores a distância ou tutores virtuais:* Segundo Mill (2010), a função dos tutores a distância no Sistema UAB é de acompanhar virtualmente os alunos, dando-lhes apoio aos estudos dos conteúdos. Podemos concluir que há a necessidade de o tutor conhecer o conteúdo ou ter uma noção mínima sobre o mesmo para que ocorra o processo de mediação com vistas a contribuir para a construção do conhecimento do estudante. Um ponto que merece destaque é o fato de o tutor não ser considerado, explicitamente, um professor. A titulação de professor fica

subentendida devido às funções que são exercidas.

*Projetistas educacionais ou designers instrucionais:* Auxiliam o professor na criação de conteúdos e materiais didáticos.

*Equipe Multidisciplinar:* São profissionais que produzem material didático em diferentes mídias. Essa equipe atua principalmente no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA -.

*Supervisores:* Mill (2010,p.178) elenca nesse último grupo uma série de profissionais responsáveis pela supervisão, que ocorre em diferentes etapas do processo de planejamento e gestão da EaD. São eles: os supervisores de tutoria, supervisor de Polo de Apoio Presencial, supervisor acadêmico, supervisores administrativos e secretarias dos cursos. Segundo o autor, esses supervisores: "Auxiliam os coordenadores de curso e professores no planejamento dos cursos, calendários e logística de distribuição de materiais, no acompanhamento pedagógico e gerenciamento dos alunos."(p.178)

### 1.5.5. A Universidade de Brasília e a Universidade Aberta do Brasil

A Universidade de Brasília é uma instituição pioneira na oferta de cursos a distância iniciando as atividades nessa área há 30 anos com a implantação de programas de extensão. A oferta de cursos de extensão a distância deu-se por meio de um convênio firmado com a *Open University* da Inglaterra. O convênio se estendeu até 1985.

Entre 1979 e 1985, a UnB, em parceria com a *Open University,* contou com a importante presença da Editora da UnB no fornecimento de materiais impressos para os cursos de extensão a distância, ampliando o espaço acadêmico para fora da universidade. ( MARTINS, 2006)

O convênio firmado entre a Universidade de Brasília e a *Open University* rendeu muitas experiências na Educação a Distância, como foi o caso da Editora da UnB. Outra experiência no ensino a distância, datada no ano de 1980 foi a implantação, pelo Decanato de Extensão, do Programa de Ensino a Distância, o PED. Esse programa realizou um Curso de Introdução a Ciência Política para 433 alunos no seu primeiro ano de vigência.

Em 1982, os cursos a distância da UnB passaram a ser veiculados em diversos meios de comunicação, dentre eles os jornais impressos, como o jornal O Globo e o Jornal de Brasília. De acordo com Martins (2006, p.65) "o serviço de Ensino a Distância, nesse ano, passou a ter uma estrutura administrativa própria e instalou um serviço de tradução para o material da *Open University"*. A partir dessa estrutura, no ano seguinte, em 1983, a UnB abre quatro cursos em versão reduzida, sendo veiculados nos principais jornais brasileiros. Segundo o autor, foram atingidos 36.552 inscritos nos cursos a distância.

Verificamos que a primeira geração da EaD, marcada pelo ensino por correspondência e materiais impressos aconteceu na UnB. Assim, é de se imaginar que a próxima etapa da história da EaD na UnB foi o uso de recursos audiovisuais, característicos da segunda geração.

Todavia, essa segunda geração da EaD, conforme assinala Martins (2006) não chegou à UnB. Nesse período, a universidade viu a possibilidade de associação com a Fundação Roberto Marinho – FRM –, porém, essa parceria não aconteceu. Vários fatores contribuíram para que não houvesse uma associação com a FRM, entre eles a pressão do Ministério da Educação, que se mostrava resistente à proposta e o alto investimento, que seria financiado pelo BID, o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Afora a tentativa mal sucedida de contrato com a FRM, o convênio com a *Open University* contava com material impresso e com um acervo de filmes e materiais audiovisuais, produzidos pela universidade inglesa, mas nenhum desses filmes chegou a ser utilizado. Para Martins (2006) o que impossibilitou o uso desses recursos foram o alto custo de manutenção dos equipamentos, a falta de instrução técnica para o manuseio – que acarretava em dificuldades técnicas – e a falta de relação do conteúdo com a nossa realidade.

A partir dos anos 2000, a UnB passou a utilizar a internet como recurso complementar aos materiais impressos, mas ainda não havia implantado nenhum curso *online*. Em 2003, com o propósito de atuar na formação de docentes do magistério público das escolas básicas, a UnB começa a oferecer cursos de licenciatura a distância no projeto Pró-licenciatura, do Ministério da Educação.

Em 2005, a UnB, observando a demanda por formação superior no país e demonstrando a intenção de oferecer uma educação mediada pelas tecnologias, adota um modelo bi-modal, ampliando a oferta de vagas em seus cursos, agora na modalidade a

distância.

Ainda nesse ano, a UnB apresenta ao MEC o projeto pedagógico para o curso de graduação em Biologia na modalidade a distância, um dos primeiros cursos a serem ofertados pela instituição, seguido do curso de Administração.

Foi também em 2005 que, em consonância com as diretrizes do Governo Federal sobre o uso de *softwares* livres visando o maior acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC –, a Universidade de Brasília passa a utilizar a plataforma Moodle como seu Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA – . Sobre a plataforma Moodle e suas funcionalidades, discutiremos adiante.

A utilização do Moodle na UnB não se dá apenas no ensino a distância, mas também nas disciplinas ofertadas na modalidade presencial por meio do ambiente virtual AprenderUnB, como forma de recurso adicional para as aulas presenciais.

No final de 2005 a UnB participa do edital lançado pelo MEC para a participação no Programa Universidade Aberta do Brasil, apresentando propostas para ofertas de cursos de graduação a distância. A UnB participou com a apresentação de 11 projetos de cursos de graduação, pós-graduação (*latu sensu*) e extensão. Dos projetos apresentados, seis foram aprovados, todos para graduação em nível de licenciatura: Artes Visuais, Música, Teatro, Letras/Português, Pedagogia e Ed. Física.

Para a implantação e operacionalização do Programa Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília foi criada a Coordenação da UAB/UnB, vinculada ao Decanato de Graduação, com a finalidade de:

> Orientar, coordenar, dar suporte tecnológico e assessorar os projetos dos Institutos e Faculdades para o Programa, bem como de incentivar esses institutos e faculdades elaborarem novos projetos. É também a Coordenação da UAB/UnB que media a relação com o MEC e com os municípios e estados participantes do Programa. (Portal Virtual da UAB).

Observamos então a função articuladora exercida pela Coordenação da UAB/UnB, no tocante ao suporte tecnológico, à mediação no diálogo entre a universidade e o Ministério da Educação e principalmente ao incentivo dado às instituições de ensino para elaborarem novos projetos que fortaleçam o objetivo do Sistema UAB: a democratização do acesso ao ensino superior.

### 1.5.6. A Faculdade de Educação e a Universidade Aberta do Brasil

Atualmente, a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília integra o sistema UAB no tocante à oferta de cursos de graduação, especialização e extensão.

O curso de graduação é em Pedagogia, destinado a toda comunidade que tenha concluído o Ensino Médio (antigo 2º grau). O curso tem duração de oito períodos, com duração mínima de quatro anos e carga horária de 3.210 horas/aulas.

Na pós-graduação, a UAB, em parceria com a FE, oferece o curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância. Esse curso encontra-se na quinta edição, sendo que a UAB participa desde a sua quarta oferta. O curso é dirigido para o público que trabalha na Universidade Aberta do Brasil. Recentemente também foi ofertado, no âmbito da pós-graduação, o curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania com Ênfase na EJA.

O curso de extensão, por sua vez, é destinado para formação de professores que irão trabalhar no sistema UAB. Esse curso atende o público de todos os cursos da UnB ofertados por meio do sistema da UAB.

Considerando a ativa participação da Faculdade de Educação na Universidade Aberta do Brasil, é preciso resgatar na história o início do envolvimento da FE com a Educação a Distância. Comprometida com uma proposta de educação inovadora, a Faculdade de Educação sempre esteve envolvida nas discussões de implantação da EaD no Brasil, principalmente nos anos 90. (Grupo CTAR, 2009)

Em 1993 surge o projeto BRASILEAD, um Consórcio entre as universidades públicas, previsto para cinco anos que objetivava o desenvolvimento dos Cursos de Especialização em EaD. (MARTINS, 2006)

Como descreve o autor, a proposta do BRASILEAD foi apresentada para um grupo de Diretores de Faculdades de Educação no Auditório Dois Candangos, na UnB. A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília foi autora da proposta inicial e aprovou a estrutura do Consórcio, formada por um Conselho Diretor, um Coordenador de Curso, um Conselho de Educação Continuada e a Distância e um Comitê de Implementação, responsável pela operacionalização do curso.

Mesmo com todo o interesse no projeto, Martins (2006) afirma que o BRASILEAD

não se desenvolveu como o imaginado. O autor elenca uma série de causas responsáveis pelo projeto não ter avançado. Uma delas foi a falta de experiência em Educação Distância por parte das instituições parceiras da UnB. Nas palavras de Martins (2006) em pouco tempo o BRASILEAD foi desativado e os equipamentos do projeto foram distribuídos na Faculdade de Educação.

Em 1994, o Centro de Educação a Distância – CEAD –, da Universidade de Brasília, participando de reuniões na Venezuela preparou a formulação para a criação da Cátedra da Unesco de Educação a Distância na UnB, de iniciativa da Faculdade de Educação.

No ano de 1999, a FE iniciou o projeto para a implantação do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE. O objetivo do PIE foi atender os professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal na capacitação e certificação daqueles que fosse respeitada a norma contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 que exigia a habilitação de professores em nível superior.

Esse curso foi semi-presencial e pretendia formar cinco mil professores das séries iniciais (MARTINS, 2006). Como assinala o autor, o curso seria de três anos e teria a função de formação continuada, com o intuito de articular teoria e prática. Eram utilizados materiais impressos, vídeos e espaços interativos com o auxílio da internet, além de contar com a presença de professores autores, tutores e coordenadores que asseguravam o andamento do curso.

Retornando aos tempos do Consórcio BRASILEAD, a FE também assumiu o compromisso de formação de especialização em Educação a Distância, no ano de 1994, conforme expõe Pontes (Grupos CTAR, 2009). Haveria, então, a oferta de três cursos, o que resultou na criação da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede, CTAR. A seguir, veremos a história das três primeiras edições do curso, que não foram realizados em parceria com a UAB e posteriormente veremos o contexto das últimas duas edições do Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância, sendo estas edições integrantes da lista de cursos do Sistema UAB.

#### 1.5.6.1. O 1º Curso de Especialização em EaD

O 1º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância ocorreu entre os

anos de 1994 e 1996 e atendeu a uma demanda do Ministério da Educação no Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental, via satélite chamado "Um Salto para o Futuro". Nessa primeira edição do curso, a Faculdade de Educação contou com a colaboração da *Université de Poitiers*, da França e do *Centre National d´Enseignement à Distance* – CNED – também do mesmo país, na introdução do uso da tecnologia em rede, uma vez que o curso baseava-se prioritariamente em material impresso.

### 1.5.6.2. O 2º Curso de Especialização: utilização de novas tecnologias

O segundo curso foi oferecido no projeto BRASILEAD, de 1997 a 1998. A segunda edição teve apoio da Secretaria de Educação a Distância do Ministério de Educação e Desporto, da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) da Espanha, de Portugal, com a *Universidade Aberta de Portugal* e do Canadá, com a *Simon Fraser University.*

O diferencial desse curso para o primeiro foi a inclusão da internet no processo educativo, onde ocorreu, na FE, a primeira experiência interativa om um fórum de discussão, que propiciou o primeiro exercício colaborativo de aprendizagem;

### 1.5.6.3. O 3º Curso de Especialização e a oferta online

O terceiro curso foi de 1999 a 2000 e com base nas experiências dos cursos anteriores, o grupo decidiu que essa terceira edição seria baseada no uso da internet, utilizando o *software* Virtual-U, cedido pela *Simon Fraser University,* do Canadá.

Esse *software* foi escolhido, pois segundo Pontes (Grupo CTAR, 2009) propiciava uma maior autonomia para a equipe de profissionais, por se tratar de um programa com a estrutura altamente flexível. Essa autonomia permitiu a aquisição de novos conhecimentos do *software* pela equipe, utilizando da melhor forma que pudesse atender ao fim pedagógico proposto. O resultado foi a criação de um Sistema de Acompanhamento Acadêmico com Banco de Dados e o desenvolvimento de um *software* livre para a elaboração construtiva do Projeto Institucional – PI – eixo orientador do curso. Segundo Pontes (Grupo CTAR, 2009, p.27):

> O eixo norteador do terceiro curso seria a construção de um projeto de intervenção institucional (PI). Essa proposta apresentada no início e exigida no ato da inscrição foi reelaborada pelo participante ao longo de todo o curso, com o aporte teórico-metodológico das disciplinas, organizadas em uma estrutura curricular integrada.

Observamos nessa terceira edição do curso o avanço no uso das TIC que, consequentemente, modificou a atuação pedagógica do curso, no que diz respeito à proposta de novas atividades que priorizam a construção do conhecimento ao longo do processo e de maneira colaborativa.

### 1.5.6.4. O 4º Curso de Especialização: presença da UAB

A quarta edição do curso foi instituída pensando nos docentes que lidam com a Educação a Distância e na necessidade de atualização e capacitação profissional, tendo em vista que essa modalidade de ensino exige saberes que ultrapassam os limites dos existentes no ensino presencial. O curso começou em 2008.

É destinado prioritariamente aos professores e tutores que trabalham no sistema UAB. Como afirma Pontes (Grupo CTAR, 2009, p.33):

> A UnB propõe ações e apoios especializados para que, qualquer aluno que se integre ao sistema da UAB, possa contar com o apoio da tutoria especializada para bem realizá-la e também possa contar com o mesmo recurso e condições para a oferta da sua disciplina. Almeja-se uma estrutura geral de acessibilidade ao ambiente, não só da ferramenta Moodle, mas de todas as ações, atividades com condições de desenvolvimento de trabalho de capacitação, que permita o acesso a todos que dela desejam participar.

Por meio da fala do autor, percebemos que o objetivo desse curso é preparar os profissionais para uma atuação eficaz no ensino a distância, considerando a crescente demanda pela modalidade de ensino e fortalecendo a implantação da graduação a distância, por meio de uma "comunidade de trabalho e aprendizado em rede" (Grupo CTAR, 2009)

### 1.5.6.5. O 5º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância

A quinta edição do curso, também realizada com a participação da Universidade Aberta do Brasil tem como objetivo vivenciar novas experiências em comunicação, mediadas pelas TIC, ocasionando um novo paradigma pedagógico, consolidado na aprendizagem colaborativa em rede. Possui uma oferta regular com carga horária de 420 horas, divididas entre dez módulos (disciplinas), conforme apresenta a tabela abaixo:

**Tabela 1: Disciplinas do V Curso de Educação Continuada e a Distância**

| Módulo | Disciplina | Sigla |
|---|---|---|
| 1 | Construindo Cursos em Moodle: ambientação na plataforma. | CCMAP |
| 2 | Fundamentos Históricos da Educação a Distância | FHED |
| 3 | Fundamentos da Educação e da Aprendizagem a Distância | FCEAD |
| 4 | Construção do Ensino e Aprendizagem em Ambientes Virtuais | CEAVA |
| 5 | Gestão na Educação a Distância | GSEAD |
| 6 | Metodologia de Pesquisa em EAD | MPEAD |
| 7 | Metodologia do Ensino Superior e Textos Didáticos Escritos | MESTDE |
| 8 | Linguagem e Meios Audiovisuais na EAD | LAEAD |
| 9 | Tecnologias interativas *online* | TI-ON-LINE |
| 10 | Monografia – Trabalho de Conclusão de Curso | TCC |

Os módulos alimentam o projeto institucional do curso (figura 1), que conta com três encontros presenciais, sendo que o último é destinado para a defesa do estudo monográfico. A proposta do curso situa o educando em um trilhar constituído pelos módulos e que aos poucos proporciona a construção do conhecimento que será útil para a etapa final, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

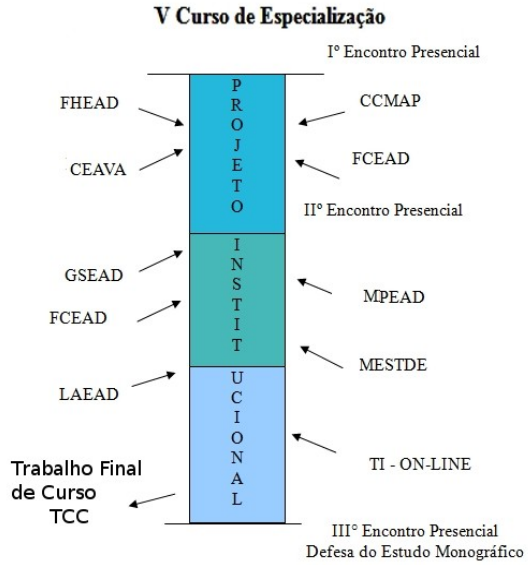



Figura 1. Estrutura do V Curso (Fonte: http://fe-uab.unb.br Acesso em 21/06/11)

## 1.6. O estudante na Educação a Distância

No contexto da Educação a Distância, consideramos que parte dos papéis existentes nessa modalidade de ensino podem ser encontrados no modelo presencial, entretanto com algumas diferenças.

São essas diferenças que caracterizam a EaD não como uma nova educação, mas sim como uma modalidade de ensino diferente, que também não é nova, apenas utiliza outros meios de comunicação para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, nos deparamos com o estudante da EaD. Seria ele um novo estudante? Ou então, um estudante "dos velhos tempos" que passa a conhecer o ensino a distância e percebe que algo mudou?

Acreditamos que as duas respostas podem ser viáveis. Na Sociedade do Conhecimento, compreendemos que o novo estudante é aquele que convive com as novas TIC no seu cotidiano e possui a capacidade de aplicá-las no contexto educacional, seja ao optar por ler um livro digitalizado, a elaborar um trabalho com os colegas utilizando um grupo de

discussão na internet, dentre outros exemplos que ilustram a presença das tecnologias como meio pedagógico.

Existe também o estudante menos habituado aos usos dessas tecnologias. Ele pode ser o "antigo", aquele que sempre estudou em um ensino presencial que não utilizava tecnologias mais avançadas, pois não podemos afirmar de maneira absoluta a inexistência de tecnologia. Considerando a etimologia da palavra, tecnologia significa o "estudo da técnica", logo, toda prática educativa implica na reunião de técnicas, podendo ir da mais simples (a utilização de giz para escrever no quadro) até a mais elaborada (a utilização de lousas digitais).

A respeito dessa perspectiva, Monereo e Pozo (2010) citam uma metáfora criada por Prensky (2004), que apresenta o conceito de "nativo digital" ou *digital native*. De acordo com esse autor, existem dois tipos de usuários das TIC: aqueles provenientes da geração anterior ao uso da internet, onde a cultura era organizada essencialmente por meio dos textos impressos e que, com o passar dos anos, essas pessoas tiveram que se adaptar a novas modalidades de interação e comunicação digital. Estes são os "imigrantes digitais".

No sentido contrário, existem os "nativos digitais", que segundo o autor (apud MONEREO e POSO, 2010, p.101) "desenvolvem uma vida *online*, para os quais o ciberespaço é parte constituinte do cotidiano". Ele ainda afirma que ambos utilizam os mesmos meios tecnológicos, porém com finalidades diferentes.

Em meio a este cenário, podemos afirmar que na EaD, assim como no ensino presencial, existem diversos tipos de estudantes, mas que dada à exigência diferenciada da modalidade de ensino, esses estudantes precisam possuir um número mínimo de características comuns, dentre as quais encontra-se a familiaridade com as TIC, que facilitará o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, ter somente familiaridade com as TIC não garante um bom percurso no ensino a distância. Para além do domínio tecnológico, o estudante de EaD precisa desenvolver sua autonomia, uma vez que a organização dos seus estudos dependerá somente dele, do auto-conhecimento que possui para saber quais são os melhores momentos para a sua aprendizagem.

A organização dos estudos envolve a questão do tempo, uma das variáveis mais importantes na EaD. Primeiramente, sabemos que a maioria dos estudantes de EaD realizam uma série de atividades que consomem boa parte do tempo, fazendo com que o ensino

presencial não seja uma alternativa viável para a aquisição de conhecimento.

Nesse sentido, o estudante ao escolher um curso a distância, embora reconheça as facilidades existentes, precisa romper com a ideia de que a EAD não exige muito tempo para participação e que os estudos podem ocorrer sem regularidade. É necessário, portanto, a reserva de um tempo do dia para a dedicação ao curso, fazendo disso um hábito, pois a administração do tempo na EaD está diretamente ligada à autonomia que o estudante possui e à capacidade de escolher o melhor momento para estudar, consciente de que esse tempo deverá existir.

Essa consciência do estudante implica também a responsabilidade de se sentir parte do curso, na condição de sujeito ativo do processo, que contribui para o aprendizado colaborativo. Essa noção de pertença, desenvolvimento da autonomia e a consequente contribuição para o aprendizado em conjunto, podem ser provocados pela intervenção do tutor, como veremos a seguir.

### 1.7. Quem ensina a distância? Reflexões sobre a tutoria na EaD

As TIC no presente cenário educacional apresentam ao professor uma nova forma de atuação, o que permite ao docente a aquisição de novas habilidades e competências, com o objetivo de ir além do domínio de um novo instrumento, mas de vivenciar um novo contexto da aprendizagem. Segundo Mauri e Ornubia (2010):

> Com a integração das TIC´s no processo de ensino e aprendizagem, o que o professorado deve aprender a dominar e valorizar não é só um novo instrumento, ou um novo sistema de representação do conhecimento, mas uma nova cultura da aprendizagem. (p.118)

A nova "cultura da aprendizagem" pressupõe uma forma de ensinar na qual o estudante é a parte central do processo e o professor passa a assumir múltiplas funções, dentre elas a de acompanhar o aprendizado do discente, auxiliando-o no desenvolvimento da autonomia e do aprendizado colaborativo.

Considerando a multiplicidade de fatores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem na EaD, o papel do docente dependerá do paradigma de ensino a distância adotado. Como assinala Mill (2010, p.14): "Qualquer definição da docência online deve ser

tomada como tal uma tentativa, uma aproximação a um fenômeno complexo dependente do contexto individual, social e histórico em que está inserido."

Assim, as TIC influenciam diretamente o trabalho do professor, porque devido à complexidade e à variedade de funções decorrentes das tecnologias, a atuação docente será compartilhada com mais de um professor, isto é, outros docentes com formações semelhantes ou distintas, mas que participarão do processo de aprendizagem nas diferentes esferas da EaD. De acordo com Mill (2010, p.14): "Ao contrário da docência presencial, que em geral é exercida por um único indivíduo (professor), a docência na EaD, devido à complexidade das tecnologias nos quais se apóia, raramente é um empreendimento individual."

A partir da multiplicidade de funções na docência online, o autor propõe o conceito de polidocência: "Pensar em um professor coletivo, envolvido em uma atividade docente e compartilhada, ainda que dividida e hierarquizada, chamada de polidocência" (MILL, 2010, p.18)

A polidocência carrega em si a ideia de um conjunto de profissionais que trabalham, de forma articulada, no processo de ensino e aprendizagem da EaD. O referido autor afirma que "o conceito de polidocência não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao conjunto de trabalhadores que, mesmo com formação e função diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD." (p.24)

O modo de produção polidocente entende a divisão do trabalho entre diferentes profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Embora não faça uso do conceito de polidocência mencionado por Mill, mas sim da "segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas", Belloni (2009) apresenta as categorias profissionais relacionadas à docência na EaD. A autora assinala que:

> Como resultado desta divisão do trabalho, as funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço: as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, correspondem em EaD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (livro-texto ou manual, programas em áudio, vídeo ou informática); a função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos em sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria a distância, em geral individualizada, mediatizada através de diversos meios acessíveis. (BELLONI, 2009 p.81)

Belloni (2009), afirma que a EaD é um processo complexo que envolve muitas pessoas para sua realização, onde todas podem pleitear um título de professor. Para tanto, a autora faz uma divisão das funções relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem em dois grandes grupos: as funções que envolvem produção e distribuição de cursos e materiais e as funções voltadas para o acompanhamento do processo de aprendizagem.

No primeiro grupo encontram-se as funções de: "autor", responsável por selecionar os conteúdos e preparar o programa de ensino; o "editor", que está voltado para a comunicação, de modo que a informação transmitida seja a mais legível possível; o "tecnólogo-educacional", que atua no ambiente virtual de aprendizagem – AVA – organizando o conteúdo aos moldes do ensino virtual e por fim, o "artista gráfico", responsável pela arte gráfica dos textos produzidos. Segundo a autora, muitas das funções elencadas nesse grupo pertencem ao âmbito técnico, porém "influem no produto final e exigem um trabalho de integração e coordenação de equipe." (BELONI, 2009, p.80).

O segundo grupo é formado pelas funções de acompanhamento da aprendizagem cujo destaque encontra-se na tutoria. A autora também menciona outras funções, relacionadas ao aconselhamento, à monitoria do centro de apoio e de recursos e às atividades que envolvem a avaliação. (BELLONI, 2009).

Notamos que esse segundo grupo possui uma atuação predominantemente pedagógica, pautada no acompanhamento do aluno no decorrer do aprendizado a distância. Entretanto, Belloni faz poucos apontamentos em relação a essas funções, ao passo que nas funções de predominância técnica houve um maior detalhamento das atividades que cada profissional realizava. Uma possível explicação para tal fato deve-se à imprecisão que há ao definir os papéis docentes na EaD.

Mill (2010), sob o prisma da polidocência, afirma que o saber anteriormente detido por um único professor no ensino presencial bem como as atividades desempenhadas para a transmissão desse saber, passam a ser partilhados entre vários docentes na EaD, o que geram novas categorias profissionais, como o docente-conteudista, o docente-tutor, o docente-projetista educacional, entre outras.

Em consonância com a ideia de Mill, Belloni (2005) afirma que a maioria das funções existentes na Educação a Distância, desempenhadas por docentes, faz parte do trabalho

cotidiano do professor presencial, entretanto não há a sistematização da modalidade a distância, tendo em vista que o trabalho no ensino presencial é feito de forma mais intuitiva e artesanal.

Verifica-se então que, na EaD, quem ensina a distância é uma equipe multidisciplinar composta por docentes com diferentes formações que participam em diferentes momentos no processo de ensino-aprendizagem. Dentre esses docentes, encontra-se o tutor.

À luz dos teóricos citados, observamos que a participação do tutor é essencialmente de caráter docente. A tutoria na EaD é uma atividade professoral, que consiste em acompanhar o estudante na construção do aprendizado colaborativo e no desenvolvimento da sua autonomia. O tutor é o elo entre o estudante e a equipe multidisciplinar da EaD e tem como objetivo propiciar a mediação e a transformação da informação – adquirida pelo acesso às TIC – em conhecimento útil para o educando.

A definição de tutoria na EaD está diretamente vinculada ao papel que esse profissional exerce no contexto pedagógico da modalidade de ensino em questão. Segundo Dias e Leite: “a maioria dos professores ou instrutores, que utiliza ambientes de ensino mediadas pelo computador, prefere assumir o papel de moderador ou facilitador das interações em vez do papel de especialista que transmite conhecimento ao aluno”. (DIAS e LEITE, 2010, p. 64)

De acordo com a divisão do trabalho entre os docentes, o tutor se dividirá entre ter um maior contato com o aluno – na posição de mediador do processo – em detrimento do domínio do conteúdo, sendo essa parte de responsabilidade de outro professor. Entretanto, convém destacar que, ao contrário do que afirma as autoras Dias e Leite sobre a preferência do tutor em assumir uma posição de moderador das interações, ocorre que nem sempre existe essa preferência, essa escolha. De acordo com o modelo de EaD adotado, o professor no papel de tutor terá um contato com o aluno que não será necessariamente de mediação, sendo apenas transmissor do conteúdo, ou seja, da informação.

Além disso, a mera transmissão do conteúdo não garante como consequência a transmissão do conhecimento e essa função não cabe somente ao “professor especialista”, ( ou para outros autores, professor-conteudista) mas a todos que interagem diretamente com o aluno, em uma constante troca de experiências e aprendizados, o que transforma simples informação em conhecimento propriamente dito.

## 1.8. A aprendizagem Colaborativa

A nova geração da EaD caracteriza-se principalmente pela possibilidade de comunicação entre os seus participantes, propiciando interação e interatividade, que, de acordo com Belloni (2009) são conceitos distintos.

Para a autora, a interatividade é a capacidade de o usuário interagir com uma máquina, no caso o computador conectado à internet, acessando o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ela acrescenta que esse termo vem sendo empregado de modo equivocado, pois carrega em si dois significados que em geral são confundidos: o primeiro sentido de interatividade está relacionado à capacidade técnica de algum meio de comunicação, como por exemplo, os jogos eletrônicos, ao passo que o segundo significado de interatividade é a ação do homem sobre a máquina.

A interação, por sua vez, como Belloni afirma, é a relação intersubjetiva – entre os indivíduos –, ocorrida de forma direta ou indireta, esta última forma mediatizada por algum veículo de comunicação, como por exemplo o computador conectado à internet. Feitas as considerações sobre interação e interatividade, Belloni (2009, p.58) observa que:

> Em situações de aprendizagem a distância, a interação pessoal entre professores e alunos é extremamente importante e neste caso o uso do telefone pode ser de grande eficácia, sendo totalmente diferente do uso pelo estudante de um programa informático mesmo que este lhe ofereça muitas possibilidades interativas: na primeira situação há a intersubjetividade e retorno imediato, troca de mensagens de caráter sócio-afetivo, enquanto na segunda há busca e troca de informações.

Embora os conceitos de interação e interatividade trazidos por Belloni sejam recepcionados na presente pesquisa, é pertinente lembrar que o atual modelo de EaD permite a subjetividade, a troca afetiva com o estudante bem como o acompanhamento, proporcionando o retorno imediato, mesmo fazendo uso de programas informáticos, citados pela autora como inadequados para uma interação efetiva. Assim, considerando que um dos conceitos de interatividade é a potencialidade técnica de um meio de comunicação, podemos afirmar que ao explorar as funcionalidades de determinado AVA visando garantir uma maior interação, será possível identificar trocas subjetivas e possibilidades de construção do

conhecimento por meio do aprendizado colaborativo.

O aprendizado colaborativo, resultado dos processos de interação e interatividade, é uma atividade coordenada em que os estudantes em conjunto compartilham suas experiências e constroem um conhecimento sobre determinado problema que é comum no grupo.

A Teoria Sócio-interacionista de Vygotsky tem um papel fundamental no desenvolvimento da cognição, onde a aprendizagem é excepcionalmente uma experiência social, de interação pela linguagem e ação. Essa interação deve proporcionar uma comunidade de aprendizagem, de discurso e de prática, de tal maneira a produzir significados. (VYGOTSKY, 1998)

Dentro da modalidade de ensino a distância, a aprendizagem colaborativa ocorre quando o aluno e o tutor participam do processo de maneira a cooperar, em um processo de desconstrução e construção do conhecimento, onde todos aprendem e ensinam.

A tutoria na EaD é parte principal do processo de ensino e aprendizagem, pois ela deve dar suporte ao aluno, a fim de auxiliá-lo no desenvolvimento do aprendizado colaborativo. Diretamente relacionado com os avanços tecnológicos, o tutor deve desempenhar múltiplas funções para desenvolver no aluno de EaD a autonomia e a responsabilidade que essa modalidade de ensino necessita.

# CAPÍTULO II
# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

> *"As representações podem ser consideradas matéria-prima para a análise do social e também para a ação pedagógico-política de transformação, pois retratam e refratam a realidade segundo determinado seguimento da sociedade." (MINAYO, 1995, p.110)*

## 2.1 Breve histórico

O conceito de representações sociais foi pensado inicialmente pelo romeno Serge Moscovici, na segunda metade do século passado. Rêses (2004) afirma que o psicólogo social buscou na história a origem do conceito da Teoria das Representações Sociais, que passou por diferentes fases, cuja primeira foi voltada para o caráter coletivo das representações. Nessa fase destacam-se os teóricos Georg Simmel, Max Weber e Émile Durkheim.

O teórico Simmel vê as representações como "uma espécie de operador que permite ações recíprocas entre os indivíduos para formar a unidade superior, que é a instituição." (RÊSES, 2003, p.189). Pode ser incluído dentro do que constitui a unidade superior as igrejas e os partidos políticos, por exemplo.

Para Minayo (1995), Max Weber constrói seus conhecimentos no domínio das representações sociais com base em termos como "ideias", "concepções", "mentalidade", geralmente considerados sinônimos. De acordo com a autora, Weber apóia-se no conceito de "Visão de mundo", onde defende que cada sociedade adota uma "concepção de mundo" para se manter e quem a define são os grupos dominantes. Nesse sentido, a representação seria uma diretriz, um saber comum que orienta as ações dos indivíduos na sociedade. Sobre esse saber comum, Minayo (1995, p.95) afirma que para Weber "essas concepções abrangentes (o modo de encarar o tempo, o espaço, o trabalho, a divisão do trabalho, a riqueza, o sexo e os papéis sociais, etc.) perpassam todos os grupos de uma determinada sociedade".

A partir dessas concepções, Weber reconhece a importância de não somente pesquisar sobre elas, mas avançar nesse aspecto e buscar compreender a razão pela qual determinada

concepção é dominante na sociedade.

Embora seja apresentado, na presente pesquisa, como o terceiro teórico da fase que originou do conceito das representações sociais, consideramos que, sob a perspectiva sociológica, Émile Durkheim foi o primeiro autor a abordar o conceito de representações sociais por meio da noção de representações coletivas. De acordo com Minayo (1995, p.90) "o termo se refere a categorias de pensamento através dos quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade."

Para o estudo das representações, Durkheim considerava necessário diferenciar o individual do coletivo. Segundo Farr (1995), o principal motivo de distinções entre esses dois fenômenos estava relacionado às leis que os explicavam: as leis dos fenômenos coletivos eram diferentes das leis aplicadas aos fenômenos individuais.

Os fenômenos individuais, como o próprio nome sugere, contemplava o sujeito com a sua individualidade, sendo esta prejudicial à ordem social. Por outro lado, havia os fenômenos coletivos, colocando o indivíduo dentro de um conjunto maior, a sociedade, responsável por ligar esses indivíduos e por não conter espaços para a subjetividade.

Assim, na concepção durkheimiana, a base das representações coletivas é social; o foco está na sociedade e cabe ao indivíduo expressar o que esta pensa. Segundo Durkheim:

> As Representações Coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não dos indivíduos. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com a sua natureza (…) (DURKHEIM, 1978 apud MINAYO, 1995, p.79)

Nesse sentido, as representações coletivas assemelham-se aos fatos sociais pois essa teoria, também de Durkheim, defende que determinadas condutas ou pensamentos exercem algum tipo de coerção sobre o indivíduo, sendo que esses aspectos são exteriores a ele, não dependendo da sua vontade para acontecer, além de ser algo aplicado em toda a sociedade. Portanto, o fato social caracteriza-se por ser:

**Coercitivo:** característica relacionada com o poder, ou a força, com a qual os padrões culturais de uma sociedade se impõem aos indivíduos que a integram, obrigando esses indivíduos cumpri-los.

**Exterior ao indivíduo:** relaciona-se ao fato desses padrões culturais serem exteriores ao indivíduo e independentes de sua consciência.

**Genérico:** os fatos sociais são coletivos, ou seja, eles não existem para um único indivíduo, mas para todo grupo ou sociedade[2].

Rêses (2004) afirma que Durkheim procurou mostrar a diferença entre a mentalidade individual e a mentalidade do grupo, sendo esta determinante para reunir os fenômenos que constituem a coletividade e buscar as explicações para os fatos sociais. Como assinala Durkheim:

> A sociedade ideal não está fora da sociedade real, é parte dela, porque uma sociedade não está simplesmente constituída pela massa de indivíduos que a compõe, pelo solo que ocupam, pelas coisas que utilizam, pelos movimentos que efetuam, mas antes de tudo, pela ideia que ela faz de si mesma. (DURKHEIM, 1978, p.6)

Com isso, o autor ressalta a importância de pensar na sociedade dentro da sua própria lógica, de modo que a consciência coletiva não é somente um apanhado de consciências particularizadas, mas o resultado do conceito que a sociedade faz dela própria.

Os objetos de estudo das Representações Coletivas de Durkheim eram semelhantes aos de Wundt. Farr (1995) afirma que Wundt fez distinção entre "psicologia fisiológica e 'Volkerpsychologie' (VPs). A última, em termos amplos, equivalia à cultura." (FARR, 1995, p.35). Os objetos de estudos das VPs eram fenômenos coletivos, como a linguagem, a religião, mitos, magias costumes e afins.

A diferença entre os dois teóricos, como sugere Farr (1995) era que Durkheim dava mais ênfase ao estudo desses objetos no contexto da sociedade, enquanto Wundt enfatizava o aspecto cultural. Segundo o autor, "a diferença era mais de ênfase do que substancial." (FARR, 1995, p.36)

Durkheim fazia forte oposição à Psicologia Individual. Essa postura fez com a Teoria das Representações Sociais, posteriormente apresentada por Serge Moscovici, fosse parte do campo sociológico dentro da Psicologia Social.

---

[2] Fonte: (http://www.infoescola.com/sociologia/fatos-sociais/ Acesso em 12/06/11)

## 2.2. A Teoria das Representações Sociais

A partir da Era Moderna, a Psicologia Social torna-se necessária para explicação de fenômenos mais complexos existentes na sociedade. De acordo com Farr (1995) a Teoria das Representações Sociais é uma forma sociológica da Psicologia Social, que teve como expoente o romeno Serge Moscovici, conforme foi mencionado anteriormente.

A ideia de representações sociais possui vínculos com a Teoria das Representações Coletivas de Durkheim. Como afirma Rêses (2003, p.194), "o próprio Moscovici reconhece ser esta sua fonte de inspiração. Porém, apesar da proximidade, não são a mesma coisa."

As Representações Coletivas eram comuns nas sociedades medievais por estas serem menos complexas. Com o passar dos tempos e a emergência da sociedade moderna, surge a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os fenômenos coletivos, tendo em vista que a nova sociedade era de maior complexidade que a anterior. De acordo com Dotta (2006, p.13):

> Moscovici, considerando o contexto moderno, julga mais adequado o estudo das representações sociais que o estudo das representações coletivas, uma vez que o último conceito seria mais apropriado enquanto objeto de estudo em contextos de sociedades menos complexas, que eram o interesse de Durkheim.

Em 1961, Moscovici realiza um estudo que apontava as formas como a Psicanálise era percebida e divulgada em Paris. Segundo Dotta, (2006, p.13):

> Para fazer frente à perspectiva individualista que predominava na Psicologia Social, Moscovici foi buscar uma primeira contrapartida conceitual em uma vertente sociológica oposta, que seria o conceito de *representações coletivas* de Durkheim, para quem as tentativas de explicar psicologicamente os fatos sociais se constituíam em um erro grotesco.

O estudo realizado por Moscovici buscava uma nova definição dos problemas e conceitos da Psicologia Social. Na obra *La Psicanalise: son image et son public*, Moscovici pretendia observar como a psicanálise era transferida do grupo de especialistas ao domínio do público em geral e por meio dessa análise foi estabelecida a Teoria das Representações Sociais. (DOTTA, 2006)

Ao analisar o processo de formação das representações, Moscovici constata que o principal objetivo da construção das representações sociais é transformar o não familiar em familiar. (MOSCOVICI, 1984, apud GUARESHI, 1995). Seguindo essa perspectiva, Moscovici explica essa não familiaridade a partir do conceito de dois tipos de universos de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados.

Conforme afirma Rêses (2004), os universos consensuais têm suas bases no senso comum, onde o indivíduo encontra liberdade para manifestar suas ideias, propor teorias e soluções para os questionamentos do seu cotidiano, de modo que a produção do conhecimento ocorre de maneira espontânea, possuindo uma metodologia e comprovação diferentes das existentes no universo reificado. É o berço das representações sociais.

Os universos reificados, por sua vez, são regidos por uma lógica científica e condicionam o indivíduo a pensar de acordo com um saber específico objetivo, cientificamente comprovado e dominante. Guareshi (1995, p.212) explica que "os universos reificados, que são mundos restritos, circulam as ciências, que procuram trabalhar com o mais possível de objetividade, dentro de teorizações abstratas, chegando a criar até mesmo certa hierarquia".

Esse mesmo autor afirma que o não familiar encontra-se geralmente no universo reificado e precisa ser transferido para o universo consensual. Nesse sentido, Moscovici lança a indagação central da Teoria das Representações Sociais, que consiste em saber quais as modificações sofridas pelo conhecimento científico quando ele passa de um domínio especializado para um domínio popular? Desse questionamento central é que as representações sociais são reconhecidas como verdadeiras teorias do senso comum.

## 2.3. Objetivação e Ancoragem

A objetivação e ancoragem são conceitos que constituem a base da Teoria das Representações Sociais. Como foi discutido anteriormente, uma das funções precípuas das representações sociais é transformar o não-familiar em familiar e a partir dos processos de objetivação e ancoragem essa transformação pode ser efetuada.

A objetivação é a capacidade de tornar o objeto concreto, isto é, quase tangível, de forma a conferir-lhe uma imagem. Esse processo permite aproximar o objeto do senso

comum, à vida concreta, modificando um esquema conceitual para o real (DOTTA, 2006). A objetivação oferece condições para que o indivíduo possa conceituar algo que até então não era acessível, ou seja, que não era familiar. Para Moscovici, a objetivação é "transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência de símbolos." (MOSCOVICI, 1978, p.111)

O processo de ancoragem é o ato de classificação, conceituação e produção de sentido. É quando as informações de um novo objeto são incorporadas a um sistema de categorias já existentes que são familiares para o indivíduo. Dotta (2006, p.20) assinala que "nesse processo, a neutralidade é proibida pela própria lógica do sistema em que cada objeto ou sujeito deve ter de um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar numa hierarquia claramente graduada".

Para Mosovici (2007 apud SOUZA, 2009) quando o indivíduo encontra dificuldades para classificar um objeto desconhecido, é sinal de que existe certa resistência. Para romper com essa barreira é preciso rotular o objeto que lhe parece estranho, classificando-o em uma determinada categoria, evidenciando assim, a passagem do não-familiar para o familiar.

Vale lembrar, conforme adverte Moscovici, que o processo de ancoragem não significa apenas a simples rotulação, mas implica na interpretação das características das pessoas e dos objetos, na compreensão dos motivos das práticas sociais.

Assim, a ancoragem – considerada como uma classificação – permite alcançar objetivos que nos auxiliam na orientação das relações com os outros e com o meio que nos cerca. (MOSCOVICI, 1978).

## 2.4. Fenômenos Sociológicos e Psicológicos relacionados à Teoria das Representações Sociais

Farr (1995) afirma que os fenômenos sociológicos e psicológicos ligados à Teoria das Representações Sociais pertencem a vertentes distintas: a primeira de origem européia e a segunda de procedência norte-americana. Nas palavras de Farr: "o contraste se dá entre uma tradição de pesquisa européia e uma americana na Psicologia Social Moderna. "(FARR, 1995, p. 31)

A fase moderna da Psicologia Social iniciou-se com o fim da Segunda Guerra Mundial. De acordo com Farr (2006, apud DOTTA), Augusto Comte foi o fundador da

Psicologia Social Moderna, sob o ponto de vista de G. W. Alport.

Alport dá ênfase à descontinuidade entre o passado e o presente (DOTTA, 2006), ao passo que Moscovici evidencia a descendência da Teoria das Representações Sociais em Émile Durkheim no estudo sobre as Representações Coletivas. Para Dotta "embora Alport e Moscovici tenham escolhido dois franceses como ancestrais para a Psicologia Social, as diferenças entre os dois são mais significativas que suas semelhanças."(DOTTA, 2006, p.11)

A Psicologia Social norte-americana do século XX foi denominada uma subdisciplina da Psicologia, desenvolvendo o trabalho centralizado no indivíduo. Anteriormente, a Psicologia Social norte-americana era parte da Sociologia, mas com a publicação de Allport, em 1924, intitulada *Psicologia Social*, esse contexto modificou-se, prevalecendo o enfoque psicológico sobre o sociológico.

Como assinala Farr (1995, p.33):

> Embora formas sociológicas de Psicologia Social coexistam hoje, na América do Norte, conjuntamente com formas psicológicas mais numerosas e dominantes da disciplina, há, contudo, um intercâmbio extremamente reduzido entre ambas (…) Existe ao menos um diálogo, embora hesitante, entre essas duas formas rivais de Psicologia Social. O diálogo, necessariamente, é um diálogo transatlântico.

Segundo a visão de Farr (2000 apud DOTTA, 2006, p.13) Moscovici contribuiu para modernizar a ciência social ao substituir as Representações Coletivas pelas Representações Sociais, essas últimas mais adequadas ao contexto moderno de mundo.

Embora a teoria de Moscovici tivesse elementos oriundos das Representações Coletivas, ela possuía algumas diferenças. Basicamente, as diferenças eram em dois aspectos (PEDRA, 2000, apud DOTTA, 2006): o primeiro estava relacionado ao fato de não confundir o fenômeno das representações com sua determinação e a segunda sobre o adjetivo *social* que vem depois de *representação,* sinalizando não a origem e sim a funcionalidade de uma representação.

Essa segunda diferença mostra-se relevante pois antes de saber de onde vem a representação, ou seja, conhecer a sua origem, é mais viável saber por que uma representação é criada, com vistas a estudar de forma mais aprofundada o seu sentido na sociedade e as transformações que são ocorridas em virtude de tais representações. Para Duveen (2007, p.15)

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

É nesse sentido que se justifica a preferência pelo termo *social* ao invés de *coletivo*. As formas estáveis de representação da época de Durkheim transformaram-se em elementos dinâmicos, decorrentes de um processo de construção e desconstrução constantes, aspectos típicos da vida em uma sociedade moderna.

Dotta (2006) afirma o destaque da vertente européia nos estudos de Moscovici, ao passo que a corrente norte-americana contempla apenas os processos psicológicos individuais, o que reduziria o campo de estudo das representações sociais, caso esta última fosse uma máxima nos estudos de Moscovici.

> A vertente psicossociológica da qual Moscovici participa, de origem europeia, desaprova a tradição norte-americana dominante, por esta se ocupar basicamente de processos psicológicos individuais, perspectiva que não se mostrava capaz de dar conta das relações informais, cotidianas da vida humana, em um aspecto mais propriamente social ou coletivo.

Contudo, embora Moscovici tenha adotado ideias de Durkheim, a Teoria das Representações Sociais busca uma mobilidade na relação entre os aspectos sociais e os psicológicos individuais. Segundo Dotta (2006, p. 13):

> Embora impulsionado pelas ideias durkheinianas, Moscovici afasta-se destas no que se refere a especificidade do pensamento social em relação ao individual, bem como a falta de mobilidade de influência reduzida pela realidade, principalmente por entender que é necessário captar a mobilidade e plasticidade típica da sociedade presente, movida pelos meios de comunicação de massa e a constante construção e reconstrução do cotidiano.

## 2.5. Conceito de Representações Sociais

Para Moscovici (1976 apud SÁ, 1996, p.30), "se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é". Isso ocorre devido ao caráter dinâmico da representação social, por acompanhar as transformações da sociedade e as reações que lhe são decorrentes.

Segundo Moscovici (1981, apud SÁ, 1996, p.31):

> Por Representações Sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Observamos na definição postulada por Moscovici que as Representações Sociais ultrapassam os limites do conhecimento científico – muitas vezes concentrado entre a minoria que o produz – e passa a habitar o cotidiano do indivíduo, no intuito de captar as sensações individuais que descrevem e explicam determinados comportamentos que influenciam grupos sociais específicos.

Na perspectiva de Moscovici, os saberes construídos cientificamente ficavam restritos aqueles que escreveram, onde eram discutidos e analisados por pessoas da mesma esfera em que o conhecimento foi instituído: filósofos, historiadores e ensaístas.

Com isso, o fato de restringir o novo saber ao domínio dos intelectuais ignora os prolongamentos de uma ciência. Esses prolongamento, como afirma DOTTA (2006, p.14) "representam uma das funções da ciência – transformar a existência dos homens."

Isso quer dizer que o prolongamento da ciência é responsável por oferecer as interpretações do conhecimento científico em outros campos, onde cada indivíduo se apropria de tal conhecimento e consegue realizar um processo de construção contínua do tempo e da história individual e social, de acordo com o impacto que o novo saber provocou na sua vida afetiva e intelectual.

De acordo com Dotta (2006, p. 16), Moscovici formulou sua teoria tendo por base duas ideias extraídas do estudo sobre a Psicnálise:

> A Pscicanálise se constituía em um evento cultural que ultrapassava o domínio restrito das ciências, da literatura ou da filosofia, afetando a sociedade como um todo e, na observação do nascimento da um novo senso comum que não deveria ser compreendido em termos de vulgarização ou distorção da ciência.

Dotta afirma que as representações sociais possuem uma função reprodutora, mas ao mesmo tempo envolve o processo de reconstrução dos dados de acordo com o contexto em

que estão inseridos (DOTTA, 2006). Assim, por meio dessa remodelação, causada pela interação entre os indivíduos e seus grupos com o objeto é possível produzir novos comportamentos, que segundo Dotta (2006, p.17), definem simultaneamente "a natureza dos estímulos que cercam e provocam os indivíduos, e o significado das respostas a serem dadas".

Significa dizer que o contato dos indivíduos de um grupo com determinado objeto provoca estímulos que os fazem interagir e dar uma resposta ao que está sendo vivenciado. Moscovici (apud DOTTA, 2006, p.17) organiza o pensamento da seguinte forma: "A representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e comunicação entre indivíduos".

Em concordância com a fala da autora, reconhecemos o caráter dinâmico das representações sociais, que consideram os aspectos individuais como resultado das manifestações do coletivo, sendo que este guarda formas de pensar semelhantes – produto do conhecimento comum – como também abrangem pensamentos diferentes, responsáveis por recriar a realidade e as representações nela inseridas.

Como assinala Dotta (2006), boa parte das interações e comunicações sociais está impregnada de representações. Contudo, a presença delas não torna a tarefa de conceituá-las fácil.

> […] O próprio Moscovici alerta para a dificuldade de apreensão do conceito de representação social em contrapartida a facilidade de apreensão de sua realidade. A dificuldade estaria associada a questões históricas, e seu esclarecimento ficaria por incumbência dos historiadores; já as dificuldades não históricas, devem-se a sua posição na encruzilhada de vários conceitos sociológicos e psicológicos. (DOTTA, 2006, p.18)

Sá, em seu livro *Núcleo das Representações Sociais* (1996), afirma que Moscovici sempre se mostrou resistente a apresentar uma única definição para Representações Sociais. Isso porque o fato de atribuir um único conceito à teoria poderia limitar a abrangência que a mesma possui. Logo, Moscovici "sugere uma tal coleta de variadas noções dos campos cognitivo e cultural para compor o seu conceito ou proporcionar-lhe parentescos analógicos." (SÁ, 1996, p. 31)

## 2.6. Estrutura e Funções das Representações Sociais

Para Moscovici, a estrutura das representações está configurada sob três aspectos: informação, atitude e campo das representações.

A *informação* está ligada à forma como os conhecimentos se organizam dentro do grupo a respeito de um objeto social; a *atitude* pressupõe a tomada de decisão do grupo em relação ao objeto de representação social, e por fim, existe o *campo da representação* que "remete à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto da representação."(MOSCOVICI, 1976, *apud* SÁ, 1996, p.31)

Sobre as funções, de acordo com Abric (apud DOMINGUES, 2008), as representações sociais possuem quatro funções:

1ª) Função saber: permite aos indivíduos a compreensão e explicação da realidade, por meio da construção de novos conhecimentos.

2º) Função identitária: segundo Domingues (2008, p.33) essa função "situa indivíduos e grupos no campo social". Isso significa que a função identitária contribui para a construção da identidade e especificidade dos grupos.

3ª) Função de orientação: orienta os comportamentos e atitudes, de modo que exista uma definição prévia da práticas sociais consideradas aceitáveis ou não na sociedade. Essa terceira função aproxima-se da ideia weberiana, apresentada anteriormente.

4ª) Função justificadora: apresenta explicações e justificativas após a tomada de posição sobre o objeto de representação social.

## 2.7. Outras definições de Representações Sociais, articuladas à "Grande Teoria"

O estudo iniciado por Sérge Moscovici contou com a contribuição de outros estudiosos, seguidores daquele considerado o pai das Representações Sociais. Esses outros

teóricos contribuíram com conceitos diferentes, sob uma ótica distinta a respeito das Representações Sociais.

As definições de Representações Sociais trazidas por outros autores não comprometem, segundo Sá (1996, 32), a integridade do conceito, pois apresentam uma generalidade dos termos e relações estabelecidos.

Assim, Denise Jodelet define as Representações Sociais como sendo: (apud SÁ, 1996, p. 32)

> Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na sua vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

A partir do conceito formulado por Jodelet, observa-se que esta teórica procura refletir sobre o que é comum aos outros estudiosos no campo das Representações Sociais. Para Sá (1996), embora Jodelet verse sobre o que é consenso nos estudos sobre representações sociais, ela avança quando considera que a representação social liga o indivíduo a determinado objeto, que pode ser social, material ou ideal.

Willen Doise (apud SÁ, 1996, p. 33) apresenta nos seus estudos quatro níveis de compreensão em Psicologia Social:

> I. O nível intrapessoal, segundo o qual "a interação entre o indivíduo e o ambiente social não é tratada diretamente, e apenas os mecanismos pelos quais o indivíduo organiza sua experiência são analisados" (p.11); II. O nível interpessoal, em que "o objeto de estudo é a dinâmica das relações estabelecidas em determinado momento por determinados indivíduos em um determinada situação", não sendo "as diferentes posições sociais ocupadas pelos indivíduos fora dessa particular situação (…) levadas em conta" (p.12); III. O nível posicional, que "é tornado explícito em explicações que incluem as diferenças em posição social que existem previamente à interação entre diferentes categorias de sujeitos" (p.13); IV. O nível ideológico, em que são introduzidas na pesquisa e na explicação " as próprias ideologias, os sistemas de crenças e representações, os valores e as normas, que toda sociedade desenvolve para validar e manter a ordem social estabelecida." (p.15)

Dos quatro níveis apresentados, Doise sugere a definição de representação social tendo por base os níveis de análise posicionado e ideológico. Segundo o teórico: “Representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervém nessas relações.” (DOISE apud SÁ, p. 33)

Diante do exposto, podemos observar que, ao considerar as representações sociais como “princípios geradores de tomada de posição”, a primeira parte da definição de Doise pode estar relacionada aos estímulos externos capazes de gerar um símbolo, resultado das relações sociais.

Ainda no tocante à perspectiva de Willem Doise, consideramos o enfoque abordado pelo autor importante para a compreensão das representações sociais. Doise, ao lado de Clémence e Lorenzi-Cioldi buscaram desenvolver uma abordagem sociológica para a investigação das representações sociais. Nesse sentido, os autores:

> Consideram as representações sociais como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos. Princípios esses que são geradores de tomada de posição em função de inserções específicas dos indivíduos no conjunto das relações sociais. (DOISE, apud SÁ, 1996)

Assim, Doise adota a perspectiva de Moscovici no que diz respeito à objetivação e ancoragem, e a partir dessa ideia realiza os estudos em representações sociais com base na abordagem tridimensional, por meio de três etapas correspondentes às hipóteses específicas que estudam os fenômenos das representações sociais.

Conforme apresenta Rêses (2004), a primeira hipótese postula que diferentes indivíduos de um grupo estudado partilham pontos de vista comuns, isto é, possuem referenciais semelhantes. Esse ponto comum é característico do início do processo de formação das representações sociais. Consiste na comunicação entre os indivíduos que estabelecem pontos de referência para o grupo.

A segunda hipótese, como afirma Rêses (2004) supõe que, embora os indivíduos possuam referenciais em comum, eles também possuem diferenças, devido às distintas motivações. Segundo o referido autor, esta hipótese diz respeito “à natureza das diferenças individuais dentro de um campo comum de representações.” (RÊSES, 2004, p.57)

Na terceira e última hipótese está ligada à ancoragem dos diferentes pontos de vista existentes no interior das realidades coletivas; é o que sustenta a tomada de posição.(DOISE apud RÊSES, 2004)

As hipóteses apresentadas por Doise e seus colaboradores permitem afirmar que a Teoria das Representações Sociais ultrapassa a compreensão de que determinado grupo possui uma homogeneidade de pensamento. O que ocorre para Doise é a passagem de uma ideia de consenso geral, acordado entre os sujeitos do grupo e manifestado por meio dos pontos de vista semelhantes, para a noção de que os indivíduos possuem referenciais distintos para a tomada de decisões dentro da coletividade.

Por fim, podemos citar a definição de representação social defendida pelo francês Jean-Claude Abric: "O produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica". (1994, apud SÁ, 1996, p.36)

Sobre os conceitos de Representações Sociais, conclui-se que há uma complexidade para determinar uma única definição, porque os fenômenos caracterizados como representações sociais são dinâmicos, mas passíveis de observação, isto é, são fáceis de identificar ou conhecer. Todavia, observamos anteriormente que é mais fácil identificar uma representação social do que atribuir-lhe um conceito.

Nesse sentido, os conceitos de representações sociais trazidos por Jodelet, Doise e Abric caminham, em determinado momento, no mesmo trilhar, uma vez que existe como base a "Grande Teoria" psicossociológica (Sá, 1996), elaborada por Moscovici. Logo, os estudos de Moscovici abriram espaço para investigações mais aprofundadas a respeito das representações sociais.

> Uma mais fiel à teoria original liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willen Doise, em Genebra, uma que enfatiza a dimensão cognitiva estrutural das representações, lideradas por Jean-Claude Abric, em Aix-en-Provence. (Sá, 1998, p.65)

Verificamos que existem outras vertentes no estudo das representações sociais que seguem caminhos diferentes daqueles trilhados pela "Grande Teoria". Entretanto, tais vertentes não desvinculam-se por completo da fonte principal, gerada pelos estudos de

Moscovici, pois atuam com o propósito de complementar e inovar esse campo do conhecimento que caracteriza-se por ser extremamente dinâmico.

## 2.8. Representações Sociais e Educação

Sobre a relação entre as Representações Sociais e o âmbito educacional, Dotta (2006) inicia sua fala afirmando que o termo *representações sociais*, postulado por Moscovici, possui hoje inúmeros desdobramentos que não precisam estar rigorosamente vinculados ao conceito do referido autor.

Seguindo essa lógica, Dotta (2006) opta por abordar de maneira aprofundada os pensamentos de Jodelet. Segundo a autora citada (2001 apud DOTTA, 2006, p.24):

> As pessoas têm necessidade de estar informadas sobre o mundo que a cerca. Precisam se ajustar a ele, saber como se comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que se apresentam. Este seria o motivo pelo qual as representações são criadas.

A autora também afirma que o campo de estudo das representações torna-se vasto devido ao conjunto de três particularidades atribuídas às representações por Jodelet.

A primeira particularidade é chamada de *vitalidade*, que Dotta (2006) explica como sendo a quantidade de publicações sobre representações e a diversidade de países em que ela é aplicada. Essa diversidade promove o interesse entre os campos das Ciências Humanas e consequentemente o intercâmbio entre esses diferentes conhecimentos. A esse relacionamento de idéias, Jodelet (apud DOTTA, p. 26) deu o nome de *transversalidade.* Por fim, a terceira e última particularidade proposta por Jodelet é denominada *complexidade*, que segundo Dotta (2006, p.26) "fica por conta da dificuldade de sua definição e tratamento".

Nesse sentido, os objetos de representação como pesquisa multiplicaram-se e de acordo com Sá (1998) os problemas pesquisados são agrupados em sete temas gerais que representam as áreas de maior interesse por parte dos pesquisadores: ciência, saúde, desenvolvimento, trabalho, comunidade, exclusão social e educação. Segundo Dotta (2006, p.27):

> A educação tem sido um campo em que a noção de representações social

> tem sido privilegiada. É possível encontrar um número significativo de trabalhos que fazem uso das Representações Sociais na educação, embora parte destes estude apenas alguns de seus aspectos.

Gilly (apud DOTTA, 2006, p. 27) afirma que o estudo das representações sociais é importante para explicar a influência dos fatores sociais no processo educativo bem como os seus possíveis resultados e articulações entre a Psicossociologia e Sociologia da Educação.

O referido autor acrescenta que tais articulações ocorrem tanto no nível macro – nas relações de pertencimento a um determinado grupo social e os seus possíveis comportamentos – quanto no nível micro – nas análises detalhadas das comunicações pedagógicas e da construção do saber.

A relação que o indivíduo tem com o mundo intelectual e social é responsável por construir suas representações sociais, que, por conseguinte, irão influenciar as suas práticas educacionais e sociais. Assim, considerar o contexto educacional no qual o indivíduo está inserido é de suma importância quando se deseja interpretar as representações sociais dos objetos que fazem parte do cotidiano desse indivíduo e que justificam o seu comportamento e relação com tais objetos.

Gilly (2001 apud DOTTA, 2006, p.28) informa que:

> O estudo das representações sociais é um instrumento de grande utilidade para compreender o que ocorre em sala de aula no decorrer da interação educativa, tanto do ponto de vista dos objetos de saber ensinados, quanto dos mecanismos psicossociais, por vezes discretos, em ação nas aprendizagens. Permite ainda uma ampliação dos fatos estudados, ressituando-os em campos mais amplos de significações sociais, dos quais são dependentes.

Dotta (2006, p.29) também acrescenta que:

> Por meio da Teoria das Representações Sociais, está envolvido o esforço em aprender os problemas da educação no processo que articula o homem concreto, em sua especificidade e complexidade, à totalidade social, dentro do movimento histórico que os engloba em espaço e tempos definidos.

Conhecer as representações sociais relacionadas à educação ultrapassa o limite de simplesmente identificá-las. O estudo das representações torna-se importante para repensar as práticas educativas, compreender as relações entre os sujeitos pertencentes ao mesmo grupo social bem como as atitudes engendradas que apontam potenciais problemas ou soluções para determinado contexto educativo inserido em um contexto social  mais amplo.

# METODOLOGIA E ANÁLISE

# CAPÍTULO III
# CAMINHOS METODOLÓGICOS

> *"Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento." (GIL, 1994, p.27)*

## 3.1. Pesquisa Qualitativa

A presente investigação constitui-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório. Tal abordagem faz-se necessária para alcançar o objetivo geral de analisar as representações sociais dos estudantes do V Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância sobre a tutoria, considerando que o objeto de estudo reside na necessidade de compreender a forma como os estudantes percebem a tutoria bem como os reflexos decorridos da ação pedagógica do tutor no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa exploratória auxilia na  na delimitação do objeto de pesquisa além de buscar maiores informações sobre determinado fenômeno da atualidade.

A pesquisa qualitativa consolidou-se nas Ciências Sociais como sendo um novo método de interpretação dos dados observados. Na abordagem qualitativa o pesquisador procura entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada.

Em geral, costuma-se estabelecer relações dicotômicas entre os métodos qualitativos e quantitativos. Todavia, vale destacar esses métodos de investigação não se excluem. A abordagem quantitativa trabalha em uma determinada perspectiva onde os dados coletados trazem indicadores e tendências observáveis. Gonsalves (2007, p.69) afirma que a pesquisa quantitativa leva a uma "explanação das causas, por meio de medidas objetivas, testando hipóteses, utilizando-se basicamente da estatística". A autora acrescenta: "Nesses termos, transformou-se a vida social em números."

A pesquisa qualitativa, por sua vez, busca investigar aspectos da realidade que, observados apenas sob o ponto de vista quantitativo, não iriam trazer o completo significado

do objeto investigado, devido ao seu alto nível de complexidade interna. Esse método investigativo enfatiza os valores sociais, as crenças, as representações, opiniões e atitudes. Para Gonsalves (2007, p.69): "A pesquisa qualitativa preocupou-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica."

Atualmente, essa polarização de ideias vem sendo superada, pois chegou-se à conclusão que, quanto à natureza dos dados, a pesquisa deve ponderar-se pela intensidade das informações obtidas. Nesse sentido, Gonsalves (2007) afirma que o tratamento dos dados deve ser bem pontuado, entretanto, tal determinação não limita rigorosamente o modo de interpretação do pesquisador, isto é, uma pesquisa pode utilizar um dado quantitativo sem necessariamente estar inserido em uma abordagem positivista. O mesmo ocorre sob o prisma da utilização de um dado qualitativo, que não representa o envolvimento aprofundado em uma perspectiva de caráter etnográfico, que segundo Gonsalves (2007, p. 70) "remonta às origens da abordagem qualitativa".

### 3.2. Sobre a metodologia no campo das representações sociais

O campo das representações sociais não está ligado somente a uma única forma de metodologia. Farr (apud, SÁ, 1998, p.80) assinala que: "a teoria das representações sociais não privilegia nenhum método de pesquisa em especial." Por conseguinte, Sá (1998, p.80) explica que isso ocorre porque "nem todos os métodos servem para a pesquisa das representações independente do seu enquadramento teórico-conceitual."

Celso Sá em seu livro *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*(1998) mostra a dinamicidade dos fenômenos de representação social, afirmando que os mesmos estão dispersos pelas diferentes formas de relação existentes na sociedade. Nas palavras do autor (1998, p.21) "eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social." Nesse sentido, para que tais fenômenos sejam captados é preciso ir além da pesquisa realizada de forma direta e completa. (SÁ, 1998).

Sá faz essa afirmação, pois no estudo das representações sociais é necessário que se tenha em mente o seu caráter multifacetado que não admite uma forma de pesquisa direta e

totalmente finita. De acordo com o autor, essa concepção deve-se a dois aspectos:

> Convém que tenhamos isso sempre em mente, não só para exercitar a nossa humildade científica, pela qual se admite que as realizações da ciência são simples aproximações da realidade, mas também para tornar as nossas próprias aproximações mais criteriosas e merecedoras de crédito. (SÁ, 1998, p.22)

Diante do exposto, considerando o objeto a ser investigado – tutoria – e a necessidade de não somente identificar as representações sociais como também realizar uma análise com base nas informações coletadas, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, cuja intervenção na realidade para coleta de informações contemplou a utilização de mais de um instrumento/técnica. Esses instrumentos e técnicas se complementam, oferecendo um panorama mais completo que descreve e compreende as relações dos sujeitos com o objeto estudado.

### 3.3. *Locus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada no âmbito do V Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância, conforme foi apresentado no capítulo anterior. O curso tem como principal objetivo formar profissionais para a atuação em cursos oferecidos pelo sistema UAB. Esse curso é a distância – mas conta com dois encontros presenciais como recurso pedagógico – e por isso, será considerado *locus* da pesquisa o seu Ambiente Virtual de Aprendizagem, gerenciado pela Plataforma Moodle. As informações relativas às formas de utilização do Moodle serão explicitadas no próximo capítulo.

### 3.4. Participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes do V Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância. Ao todo o curso possui 200 estudantes com uma faixa etária variando de 23 a 69 anos, conforme mostra o gráfico 1. Vale lembrar que os cinco gráficos apresentados nesse capítulo são originados da pesquisa realizada pelos coordenadores do curso e estão disponibilizados na página inicial do mesmo (http://fe-uab.unb.br).

A maioria dos cursistas é do sexo feminino, o equivalente a 70 %, segundo pesquisa realizada sobre o perfil dos estudantes (Gráfico 2). Ainda com base nas informações extraídas dessa pesquisa, 61% dos estudantes são da região centro-oeste do país, enquanto as regiões norte e sul possuem o menor número de representantes, correspondente à 5% (Gráfico 3).

Sobre a titulação dos estudantes (Gráfico 4), 50 % possuem apenas a Graduação, 28% Especialização, 17% Mestrado e 5% Doutorado. A pesquisa também obteve dados relacionados à função que esses estudantes ocupam no contexto da Educação a Distância (Figura 5), evidenciando que a maioria (58%) são tutores. Vejamos a representação gráfica dos dados acima relatados:

Gráfico 1: Faixa Etária

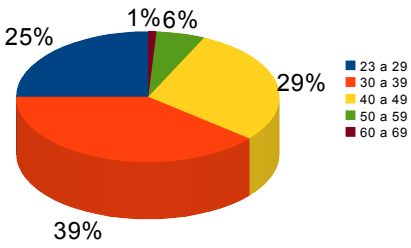



Gráfico 2: Gênero

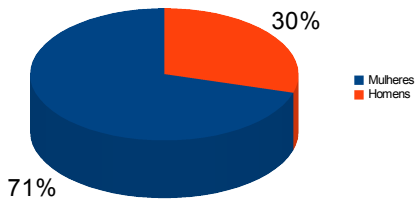



Gráfico 3: Região dos Estudantes

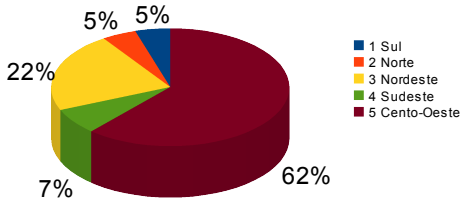



Gráfico 4: Grau de Titulação dos Estudantes

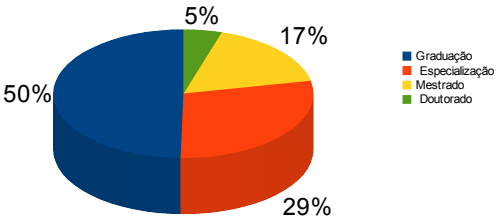
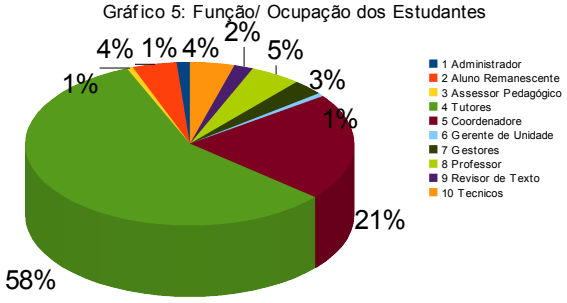



Gráfico 5: Função/ Ocupação dos Estudantes



Os dados relacionados ao papel dos estudantes tornam-se importantes, pois com isso a presente pesquisa se propõe além de identificar e analisar as representações sociais de estudantes permitir que transpareça a prática pedagógica desses estudantes na Educação a Distância.

Dos sujeitos que participaram do grupo focal, dois eram do sexo feminino e três do sexo masculino. Todos possuíam experiência em EaD, sendo que 3 participantes já haviam atuado como tutor, 1 atuou na parte de suporte técnico da plataforma Moodle e 1 atuou como coordenador de tutoria. Em relação à formação desses sujeitos, 2 eram formados em Pedagogia, 1 era formado em Educação Física, 1 formado em Tecnologias da Informação e 1 em Zoologia.

### 3.5. Instrumentos e Técnicas Metodológicas

A presente pesquisa adotou quatro técnicas/instrumento a fim de identificar e analisar as representações sociais dos estudantes. São eles: o instrumento questionário, a técnica de associação livre de palavras, a técnica do grupo focal e a técnica de observação descritiva do ambiente virtual de aprendizagem – AVA – do curso. Como assinala Dotta (2006, p.42):

> As representações sociais seriam resultado de um contínuo burburinho e diálogo entre indivíduos, diálogo esse tanto interno quanto externo, durante o qual as representações ecoam ou são complementadas. É justamente esse diálogo permanente – seja interno ou externo – que deve ser objeto de busca do pesquisador.

Dessa maneira, a fala da autora justifica a utilização de quatro recursos metodológicos que, nas suas diferentes interfaces, traduzem as representações que o grupo de estudantes têm da tutoria em EaD e o resultado gerado a partir desses instrumentos e técnicas,mostrarão de forma conjunta uma perspectiva geral das representações que tais estudantes possuem do tutor. Assim, os recursos metodológicos da presente pesquisa visam complementar uns aos outros, no intuito de captar os diálogos responsáveis por suscitar as representações sociais do grupo de estudantes.

### 3.5.1. Sobre o Questionário

De acordo com Gil (1994), o questionário é um instrumento bastante difundido e constitui um dos recursos mais importantes para a obtenção de dados em pesquisas sociais. É composto por um número determinado de questões, podendo ser abertas ou fechadas e apresentadas por escrito às pessoas. Segundo o autor, "tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc." (GIL, 1994, p.124)

Esse instrumento torna-se importante para a presente pesquisa pois disponibiliza informações básicas sobre os estudantes, a fim de contextualizar a realidade em que vivem, fato essencial para a definição das representações sociais.

A utilização do questionário (em anexo) teve como objetivo fazer o levantamento de informações relacionadas à experiência do estudante em EaD bem como a forma de participação realizada. O questionário também procurou identificar o número de estudantes que já tinham contato com o ambiente virtual de aprendizagem do curso, o Moodle, ou se conheciam outro *software* de semelhante funcionalidade.

O questionário utilizado para a pesquisa contém seis questões, sendo que as três primeiras buscaram identificar a relação do estudante com a Educação a Distância. As três questões restantes faziam parte da técnica de associação livre de palavras, objetivando identificar o que os estudantes pensavam sobre a tutoria em Educação a Distância. Sobre a técnica da associação livre de palavras, explicaremos adiante.

Vinte estudantes do Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância responderam o questionário, que aceitaram participar da pesquisa voluntariamente. A pesquisadora optou por trabalhar com esse universo, pois, embora a pesquisa faça uso de dados quantitativos, seu caráter é essencialmente qualitativo. Nas palavras de Dotta (2006, p.44): "A pesquisa que envolver representação social, estando comprometida com situações sociais naturais e inegavelmente complexas, é necessariamente uma pesquisa qualitativa."

Assim, o número de questionários aplicados não visa somente apresentar um panorama que represente a realidade do grupo pesquisado por meio de números, mas, sobretudo pretende complementar os resultados obtidos embasando-se nas demais estratégias metodológicas utilizadas.

### 3.5.2 Sobre a Técnica da Associação Livre de Palavras

Segundo a concepção de Spink (apud DOTTA, 2006, p.43) existem três formas de obtenção de dados que são comumente utilizadas no campo das representações sociais: as técnicas verbais, as técnicas não-verbais e a observação. No grupo das técnicas verbais encontra-se a técnica da associação livre de palavras.

A associação livre de palavras é definida como uma técnica que visa a coleta de respostas dadas pelos estudantes a partir de um elemento indutor, que na pesquisa é a tutoria, o objeto da representação social. De acordo com Sá (1996, p.115) essa técnica:

> Consiste em pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor (normalmente o próprio rótulo verbal que designa o objeto da investigação) apresentado pelo pesquisador, digam as palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança.

Como dito anteriormente, a técnica da associação livre de palavras foi empregada dentro do questionário aplicado aos vinte estudantes do curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância. Nesse questionário, a quarta questão pedia ao estudante que escrevesse imediatamente cinco palavras que lhes remetessem à ideia de tutoria em Educação a Distância. Das cinco palavras mencionadas, o estudante deveria, na questão seguinte, escolher três palavras e organizá-las em uma ordem hierárquica. Após essa organização o estudante seguiria para última questão que consistia em explicar o motivo da primeira palavra ter ocupado tal posição.

### 3.5.3. Sobre o Grupo Focal

#### *Conceito*

Para os autores Powell e Single (apud GATTI, 2005, p.7) o grupo focal refere-se a "um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal."

Para o estudo das representações sociais dos estudantes sobre a tutoria fez-se

necessária uma técnica de coleta de dados que representasse da melhor forma a realidade, as impressões e experiências vividas pelo grupo estudado. Nesse sentido, a utilização do grupo focal busca identificar os pontos de vista comuns entre os componentes do grupo e os aspectos divergentes sobre um fato pontual e específico, no caso a tutoria.

É esse aspecto que define o caráter focalizado do grupo, além da utilização de atividades coletivas – filmes, leitura de texto e discussão de questões – que estimulam a interação e a participação do grupo estudado, permitindo a captação de significados que são mais difíceis de serem identificados quando utilizada outra técnica. Para Gatti (2005, p.11):

> O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

A utilização do grupo focal como fornecedor de dados para as pesquisas obteve expressiva adesão a partir dos anos 80. (GATTI, 2005)

De acordo com a autora, surgiram diferentes concepções sobre o grupo focal, que variavam segundo a sua forma de desenvolvimento. Assim, havia a concepção de que o grupo focal era semelhante a uma entrevista coletiva, apresentado em forma de perguntas, com procedimentos mais estruturados.

A outra vertente – mais difundida na Sociologia, Psicologia Social e na Educação – afirma que o grupo focal, na condição de técnica de pesquisa, deve propiciar a interação e a troca de experiências, embora esteja focado em um tema. As interações ocorridas serão objeto de análise e ultrapassarão o limite da simples descrição, com o intuito de obter uma interpretação mais aprofundada sobre os significados trazidos por meio dessas interações, como será apresentada na presente pesquisa.

***Organização e Desenvolvimento do Grupo Focal***

O grupo foi formado seguindo alguns critérios elencados por Gatti (2005) no que diz respeito à organização do trabalho com grupos focais. Para a composição do grupo, a pesquisadora baseou-se em características homogêneas existentes entre os participantes, mas que também houvesse pontos diferentes entre eles. No estudo dos grupos focais a homogeneidade é uma característica comum que desperta o interesse no estudo do problema.

Na presente investigação, os participantes do grupo eram estudantes do curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância, fato que determinava a homogeneidade. O grupo foi composto por cinco estudantes que participaram da pesquisa de maneira voluntária. A pesquisadora optou por trabalhar com esse número – recomendado para a aplicação da mencionada técnica – pois foi possível captar os relatos de todos os participantes e registrar de forma mais detalhada as interações ocorridas no decorrer do processo de obtenção dos dados.

Escolher os estudantes como atores desse processo de pesquisa torna-se relevante pois eles possuem maior contato com a tutoria do curso, que por sua vez contribui na construção do conhecimento desses estudantes no contexto da EaD. Como assinala GATTI (2005, p.7), para a realização do grupo focal "os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas."

Com base no perfil dos participantes citado anteriormente, vale destacar a afirmação de Gatti (2005, p.21):

> Encontra-se na literatura a recomendação para não se juntar no mesmo grupo pessoas que se conhecem muito ou que conheçam o moderador do grupo. Quando os participantes se conhecem podem vir a atuar em bloco e formar subgrupos de controle que monopolizam ou paralisam a discussão, o que prejudica a interação mais livre.

Em consonância com a fala da autora, embora os sujeitos que participaram do grupo focal tivessem aderido voluntariamente, eles não se conheciam no curso, pois eram de turmas diferentes. Da mesma forma que os participantes não se conheciam, eles também não conheciam a pesquisadora – que na dinâmica do grupo focal assumiu o papel de mediadora –,

o que não interferiu no teor das respostas, no sentido de manipulá-las em favor dos pontos de vista de que fez a pesquisa, corroborando com "comportamentos de cumplicidade, ou uso do poder, de contenção na participação, ou de desconfiança por parte dos demais" (GATTI, 2005, p.21)

***Local da sessão e registro das informações obtidas com o grupo focal***

Para a pesquisa foi aplicada uma sessão de grupo focal, pois o uso dos demais recursos metodológicos contribuiu para complementar a identificação e análise das representações sociais dos estudantes sobre a tutoria em Educação a Distância. Além disso, o fato de os sujeitos da pesquisa serem estudantes da modalidade a distância dificultou a realização de um segundo encontro para o grupo focal, considerando as barreiras geográficas.

A pesquisadora aproveitou a realização do 2º Encontro Presencial do Curso para a aplicação do grupo focal. Nessa ocasião, os organizadores do curso apresentaram a pesquisadora aos estudantes, fazendo uma breve explicação sobre a pesquisa e convidando-os a participar do estudo.

O 2º Encontro Presencial do Curso ocorreu na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília nos dias 5 e 6 de fevereiro de 2011. A aplicação do grupo focal realizou-se no dia 5 de fevereiro no período matutino. O local para a sessão foi uma sala de aula da própria Faculdade de Educação, onde as carteiras estavam dispostas em círculo, com a intenção de facilitar o diálogo e a interação entre os participantes.

O primeiro momento do encontro foi a realização de uma breve apresentação dos participantes, etapa importante para a identificação do perfil dos membros do grupo. Em seguida, a pesquisadora, no papel de mediadora, apresentou-se e explicou em linhas gerais qual era a pesquisa. Segundo Gatti (2005, p.23): "Não se recomenda dar aos participantes informações gerais sobre o projeto da pesquisa. Eles devem ser informados de modo vago sobre o tema da discussão para que não venham com ideias pré-formadas ou com sua participação preparada". Ainda na etapa da apresentação, a mediadora estabeleceu em comum acordo com os participantes o tempo da sessão, correspondente a 45 minutos.

Após o momento das apresentações, a mediadora pediu a permissão dos participantes para a gravação do áudio da sessão, com o intuito de facilitar o registro e assegurar a captura

de todos os dados relevantes para o cumprimento dos objetivos visados. Autorizada a gravação pelos participantes, a mediadora utilizou dois gravadores dispostos um no centro e outro na extremidade do círculo, informando de forma clara a garantia do sigilo dos registros e dos nomes dos participantes. Além da gravação, a mediadora fazia breves anotações escritas da discussão entre os participantes, tomando nota dos aspectos de maior destaque.

Ao término dos momentos iniciais da sessão, a mediadora começa a discussão introduzindo brevemente, a EaD e tutoria nessa modalidade educativa, com base no texto motivador (em anexo).

***Papel da mediadora e o roteiro do grupo focal***

A intervenção do mediador foi a menor possível, objetivando assim, a maior liberdade por parte dos estudantes, que mediante os seus discursos atendam os objetivos da pesquisa. Segundo Aires (2009), "o grupo que, provocado, discutirá sobre o tema proposto e a escuta por parte do investigador demarcará só aquilo que é pertinente para o tema."

A mediadora utilizou um roteiro para guiar o grupo focal. Vale lembrar que a utilização do roteiro não gerou o engessamento da dinâmica, tornando-a uma espécie de entrevista coletiva. O uso de um roteiro auxilia na gestão do tempo de duração da sessão, provoca e catalisa a discussão sobre o tema, com o intuito de intervir nos momentos em que o foco está sendo desviado para outro ponto que não será contemplado no trabalho, além de contribuir para a promoção da interatividade entre os participantes. Esse roteiro foi dividido da seguinte maneira:

***1º bloco: Comentário geral sobre a Educação a Distância:***

- Leitura do texto motivador pela moderadora
- Antes de ter contato com a EaD, qual era a visão sobre essa modalidade de ensino?

O primeiro bloco do grupo focal foi destinado para situar os participantes no contexto da EaD, por meio de perguntas gerais sobre a modalidade de ensino.

***2º bloco: Sobre o curso de Especialização***

- Como os estudantes se organizam para fazer o curso e em casos de dificuldades, a quem eles recorrem primeiro.
- Representação dos estudantes sobre a tutoria em Educação a Distância.
- O fazer acadêmico dos estudantes caso o curso não contasse com a tutoria.

O segundo bloco do grupo focal abordou o contexto do curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância, em específico o papel do tutor. No início, a mediadora perguntou como os estudantes se organizavam para estudar e a quem eles recorriam nos casos de dificuldade. A intenção desse questionamento era que os participantes do grupo pudessem mencionar a figura do tutor e assim, conhecer quais representações eles possuíam a respeito da tutoria.

***3º bloco: Considerações finais***

- Quais seriam as principais funções de um tutor?
- Qual é a relação tutor- estudante.

Por fim, o último bloco do grupo focal teve como considerações finais o debate sobre as funções do tutor e sobre a relação existente entre o tutor e o estudante. Nesse último bloco é importante conhecer quais as funções atribuídas pelos estudantes ao tutor, pois esse aspecto torna-se reflexo do que o grupo de estudantes pensa sobre a tutoria.

### 3.5.4. Sobre a Observação do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso

Para conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA – do curso, foi realizada a observação descritiva, sem a intervenção do observador. Segundo Gonsalves (2007, p.67), esse tipo de observação "objetiva descrever as características de um objeto de estudo". Nesse caso, a observação do AVA não é, de maneira direta, o nosso objeto de estudo, mas constitui-se como espaço principal de trabalho da tutoria, além de ser o local onde a relação tutor-aluno é estabelecida de forma mais expressiva.

Foi por meio desse método que ocorreu a descrição da relação dos estudantes com a

tutoria, além do fornecimento de informações gerais sobre o curso, como número de disciplinas, organização didática do ambiente, formas de utilização dos recursos que a plataforma possui e que contribui para a interação entre os estudantes e a tutoria.

### 3.6. Procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados

A coleta dos dados relativos ao questionário, à técnica de associação livre de palavras e ao grupo focal foi realizada no 2º Encontro Presencial do Curso datada no dia 5 de fevereiro de 2011, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Após a apresentação, a pesquisadora começou a distribuir os questionários aos estudantes de forma aleatória, respeitando a adesão voluntária dos estudantes. Feita a aplicação dos questionários, a pesquisadora convidou cinco estudantes para participarem do grupo focal, que seria realizado no final das atividades previstas para o período matutino, a fim de que os estudantes não se prejudicassem pelo fato de se ausentarem por algum tempo.

Realizada a coleta dos dados no encontro presencial do curso, foi feita posteriormente a observação do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Para a observação do ambiente foi necessário o pedido de acesso à plataforma para a equipe técnica do curso. A equipe forneceu à pesquisadora um nome de usuário e uma senha de acesso à plataforma.

Com esses dados, a pesquisadora tinha acesso ao quinto módulo do curso, que falava sobre a Gestão da Educação a Distância. Nesse módulo, a disciplina era dividida em três unidades e cada unidade havia um fórum que representava o maior nível de interação entre o tutor e o estudante. Esses espaços foram o foco de observação da pesquisa.

Em relação aos procedimentos de análise e interpretação de dados, para o grupo focal foi feita primeiramente a transcrição literal da sessão e em seguida a análise de conteúdo e consequentemente a categorização das falas.

No questionário os procedimentos de análise e interpretação ocorreram em duas etapas. A primeira foi a tabulação dos dados obtidos nas três primeiras questões. A tabulação desses dados serviu para complementar o perfil dos estudantes – extraído de uma pesquisa feita pelos organizadores do curso – e foi apresentada em forma de gráficos.

A segunda etapa foi a análise e interpretação das últimas três questões que ilustravam a técnica da associação livre de palavras. O uso dessa técnica na pesquisa tem como principal

objetivo analisar a frequência de palavras mencionadas e em seguida categorizá-las, agrupando-as de acordo com a similaridade semântica. Para identificar a frequência das palavras mencionadas, a pesquisadora utilizou o *software* NVIVO, característico por organizar dados qualitativos.

O NVIVO é um *software* utilizado em pesquisas qualitativas e tem como principal função gerenciar as informações obtidas pelos instrumentos de pesquisa que ainda não se encontram estruturadas.

> Nosso software é projetado para suportar uma ampla gama de métodos de pesquisa, incluindo teoria fundamentada, etnografia e fenomenologia e análise do discurso. A partir de revisões de literatura e de concepção de projeto inicial, através de análises e relatórios, se você estiver trabalhando no setor da educação, você pode contar com o *software* para ajudá-lo a obter resultados rigorosos. (Extraído do sítio eletrônico www.nvivo9.com.br- acesso em 20 de maio de 2011)

Observa-se então a multiplicidade de tarefas que o NVIVO se destina, variando de acordo com a metodologia utilizada para a coleta de dados. A grande vantagem desse *software* reside na possibilidade de organizar a documentação da pesquisa, armazenando e gerenciando as informações de modo que o pesquisador tenha maior flexibilidade na manipulação dos dados.

Em contrapartida, boa parte das funcionalidades do NVIVO depende do trabalho manual do pesquisador, na medida em que ele deverá fornecer os dados para o programa além de estabelecer uma introdução e codificação inicial dos dados, para somente então o *software* trabalhar de forma mais autônoma, seguindo as diretrizes demandadas pelo pesquisador.

# CAPÍTULO IV
# ANÁLISE E DISCUSSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

> *"As representações sociais, enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivas-afetivas e, desta monta, não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. Precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendram e partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano". (SPINK, 1995, p. 118)*

Neste capítulo iremos conhecer os dados coletados a partir dos instrumentos e técnicas utilizados bem como fazer a análise e discussão dos dados obtidos, que constituirão a estrutura das representações sociais dos estudantes sobre a tutoria.

Inicialmente, começaremos apresentando o AVA do curso, o Moodle, descrevendo a estrutura geral do curso e as principais funcionalidades da plataforma que são utilizadas. Depois iremos analisar os resultados advindos do questionário, em especial das três primeiras perguntas do instrumento. Posteriormente, serão apresentados os resultados e as análises obtidas com as últimas três questões do questionário que faziam parte da técnica de associação livre de palavras. Por fim, apresentaremos a análise e discussão resultantes do grupo focal e em seguida faremos a síntese do capítulo, identificando e analisando as representações sociais dos estudantes de EaD sobre a tutoria.

## 4.1. Organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso

Conforme dito anteriormente, o curso utiliza como AVA a plataforma Moodle. O Moodle (*Modular Objetct Oriented Dynamic Learning Evironment*) é uma plataforma de aprendizagem *online*, livre e gratuita, utilizada pelo Sistema UAB.

Pelo fato de ser um *software* livre, os usuários podem baixá-lo, modificá-lo e distribuí-lo, seguindo os termos estabelecidos pela licença CGU GPL. Esse tipo de licença é utilizada na maioria dos casos em que se opera um *software* livre, denominada uma Licença Pública Geral, que garante a modificação do Moodle seguindo algumas orientações para a manipulação.

Devido a esse caráter de livre manipulação, a utilização do Moodle dependerá da concepção pedagógica de EaD que foi adotada no curso, evidenciando assim, sua característica principal no processo de ensino e aprendizagem: a função de meio para a comunicação entre os participantes e para a construção do conhecimento em rede.

Para apresentar a aplicação das funcionalidades do Moodle, consideramos ser mais ilustrativo mostrar tais funcionalidades sendo aplicadas em um caso concreto, como no Curso de Educação Continuada e a Distância, o *locus* da pesquisa do presente trabalho.

A página inicial do AVA apresenta a logomarca do curso, seguida do título, como mostra a figura abaixo:

Figura 2: Página Incial do Curso (Fonte: http://fe-uab.unb.br Acesso em 13/06

Com base nessa figura, observamos um bloco à esquerda com informações de teor administrativo e técnico, oferecendo instruções para procedimentos que facilitem a navegabilidade pelo curso virtual, como por exemplo, orientações para abertura de arquivos em diferentes formatos.

Retornando para o centro da página inicial, observamos a existência de alguns

documentos que podem ser acessados por qualquer visitante do curso, não sendo necessário obter os dados para o acesso (nome de usuário e senha). Esses documentos são originários dos eventos presenciais e os materiais disponíveis para todos os visitantes são fotos, apresentações em *slides*, webconferências e outros documentos que foram criados na ocasião dos encontros presenciais.

Após essa parte de livre acesso, encontra-se  a relação de disciplinas que compõem o curso. Ao todo são dez disciplinas, denominadas como cursos. Nesse espaço da plataforma somente é possível navegar se houver permissão para o acesso, que pressupõe o fornecimento do nome de usuário e senha, como é mostrado na imagem abaixo.

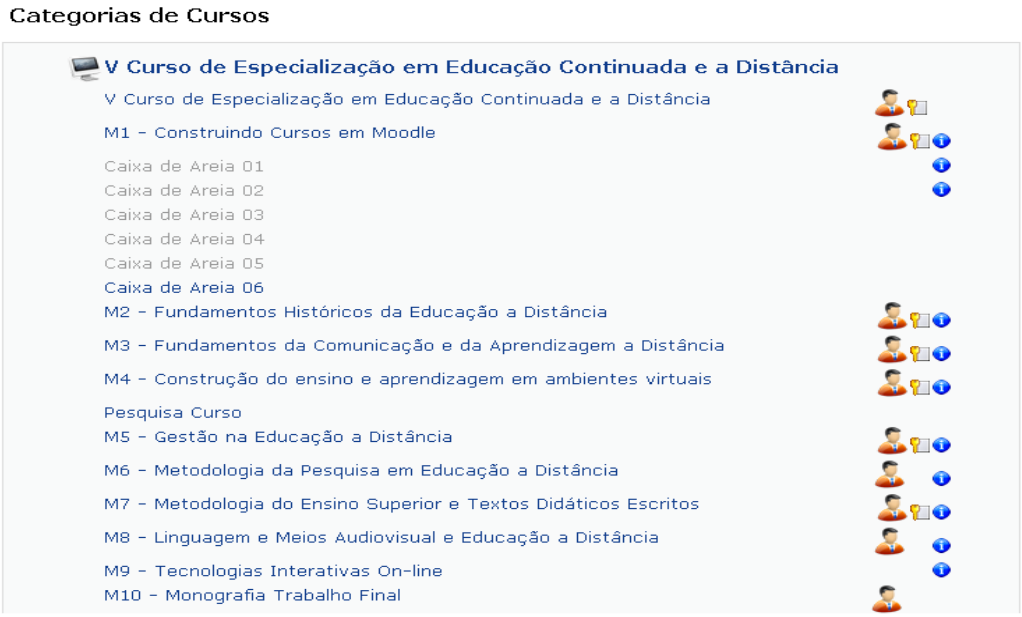



Figura 3: Arquivos disponíveis na página inicial do curso (Fonte: http://fe-unb.unb.br Acesso em 13/06)

As disciplinas são denominadas como curso, pois ao acessá-las transmitem a impressão de que o usuário está sendo direcionado para outro ambiente virtual de aprendizagem, pois cada disciplina possui um código de acesso diferenciado e nem todo usuário cadastrado no curso de maneira geral terá garantia de visualizar todas as disciplinas. Logo, a inscrição do estudante acontece em dois momentos: o primeiro de forma genérica, dando-lhe acesso ao ambiente geral do curso e o segundo momento ocorre quando o cursista é inscrito em uma das disciplinas do curso.

Sobre a página inicial, consideramos que ela necessita de alguns ajustes no que diz respeito ao acesso a determinados documentos que não estão disponíveis para todos os usuários, como é o caso do plano geral do curso. Acreditamos que tal documento deve estar localizado na plataforma em um espaço onde todos possam visualizar, sem que haja barreiras de acesso, pois é do interesse da maioria conhecer as diretrizes, os objetivos e procedimentos que constituem o curso.

### 4.1.2. Levantamento dos recursos mais utilizados

Esse levantamento é resultado da observação da interatividade na plataforma. Em geral, as ferramentas mais utilizadas no curso são os recursos que disponibilizam arquivos na plataforma em diferentes formatos (doc, pdf, ppt, xls). O Moodle também possui atividades que são muito utilizadas no curso, como é o caso da Wiki, das Tarefas, da Lição, do Glossário, dentre outras que permitem o acesso à informação de maneira diferenciada, sendo capazes de promover a interação entre os participantes.

Além das atividades citadas acima, observamos que o curso também utiliza fóruns, uma das ferramentas mais conhecidas do Moodle, que inclusive foi uma das palavras mencionadas pelos estudantes na técnica de associação livre de palavras, onde seus resultados serão apresentados adiante.

O fórum é uma interface assíncrona, que possibilita a interação e discussão entre os participantes do curso sobre determinado assunto. Todos digitam seus comentários em um editor de texto do próprio Moodle e depois é possível salvar, deixando disponível na plataforma para que todos os participantes da disciplina visualizem.

No curso existem tanto os fóruns onde os estudantes participam e são avaliados quanto aqueles reservados para a comunicação entre os professores conteudistas e a tutoria. Esses fóruns destinam-se a promover o diálogo entre os tutores do curso, compartilhando suas práticas e experiências, além de registrarem as reflexões sobre o fazer pedagógico no decorrer da construção do conhecimento.

## 4.2.Questionário

As informações obtidas com o questionário ofereceram duas perspectivas distintas: a primeira estava relacionada à experiência do estudante com a Educação a Distância, enquanto a segunda perspectiva apresentou as palavras que os estudantes associaram à tutoria na EaD.

A primeira parte do questionário mostra que, do grupo de 20 estudantes que responderam o instrumento, 19 possuíam experiência em EaD. Essa primeira informação descreve parte do perfil dos estudantes do curso, que foi apresentado no capítulo anterior. Vale lembrar que os dados relacionados ao perfil geral dos cursistas foram obtidos por meio de uma pesquisa realizada pelos coordenadores do curso. Os dados dessa pesquisa estão disponíveis na página inicial do ambiente virtual de aprendizagem do curso.

A segunda questão do questionário teve como resultado os tipos de experiências que os estudantes tiveram na Educação a Distância antes do V Curso. De acordo com as opções da questão, 15 afirmaram possuírem experiência como aluno, 10 na função de professor e 11 marcaram a opção "outra" do questionário, conforme a ilustração da tabela:

**Tabela 2. Experiência dos Estudantes em Educação a Distância**

| | **Aluno** | **Professor** | **Outra** |
|---|---|---|---|
| **Experiência em Educação a Distância** | 15 | 10 | 11 |

Com base na tabela, observamos que essa questão do questionário permitiu a escolha de mais de uma alternativa, fato que justifica o resultado numérico superior à quantidade de estudantes que participaram da pesquisa.

Diante do exposto, dos 19 estudantes que responderam a segunda questão, 6 assinalaram apenas uma opção (Tabela 3). Os outros 13 estudantes marcaram mais de uma opção, sendo que 4 assinalaram todas as alternativas da questão, enquanto 9 escolheram duas opções (Tabela 4).

**Tabela 3. Estudantes que marcaram uma opção**

| **Opções** | **Nº de estudantes que marcaram apenas uma opção** |
|---|---|
| Aluno | 2 |
| Professor | 1 |
| Outra | 3 |

**Tabela 4. Estudantes que marcaram mais de uma opção**

| **Nº de estudantes** | **Nº de opções marcadas** |
|---|---|
| 4 | 3 |
| 9 | 2 |

Em relação à opção “Outra”, constatamos que a mesma abriu espaço para que os estudantes mencionassem formas de atuação na EaD que não foram explicitamente citadas no questionário. Assim, dos 11 estudantes que assinalaram a opção “Outra”, 9 mencionaram a função do tutor, 1 mencionou a função de coordenador de polo e 1 citou a função de formador de professores.(Tabela 5)

**Tabela 5. Respostas obtidas na opção “Outra”**

| **Função** | **Frequência de citações** |
|---|---|
| Tutor | 9 |
| Coordenador de Polo | 1 |
| Formador de Professores | 1 |

Ainda sobre a opção “Outra”, em que a maioria das respostas fez menção ao tutor, vale destacar que do total de 9 estudantes que citaram o exercício da tutoria, 3 também marcaram a opção “professor”. Isto significa que, para esses estudantes, existe diferença entre ser professor e ser tutor.

A partir do resultado do questionário, observamos duas interpretações: a primeira relacionada ao fato do estudante marcar a opção “professor”, considerando que dentro da sua tomada de posição existe a noção de tutor como parte da ação docente. A segunda interpretação nos mostra que existe diferença entre o professor e o tutor, pelo fato dos

estudantes assinalarem somente a opção “professor” ou somente a opção “outra”, relacionando essa opção ao tutor, evidenciando, então, a diferença entre essas duas atividades.

Em face do observado, convém analisar a opção “professor”. A função de professor na EaD possui uma amplitude superior se comparada à realidade do ensino presencial. Considerando o conceito de polidocência trazido por Mill (2010), a função do professor é distribuída entre as diversas pessoas que compõem o contexto da EaD e cada profissional realiza uma função diferente, pertencente à atividade do professor. Nesse caso, a informação obtida não especifica em qual área o professor atuou no contexto da EaD.

Sobre o AVA do curso – o Moodle – 14 estudantes afirmaram ter conhecimento do software, enquanto 4 estudantes não conheciam a plataforma. Dos 14 cursistas que conheciam o Moodle, 2 conheciam outros ambientes virtuais de aprendizagem (Gráfico 6). Existiam dois cursistas que não conheciam o Moodle, mas conheciam outro AVA. Os *softwares* citados pelos estudantes foram o Teleduc, Solar, Webct, Blackboard, Sakai, E-proinfo e a Plataforma do SESI.

**Tabela 6. Estudantes que conheciam o Moodle**

| | **SIM** | **NÃO** | **Conhecem outros AVA** |
|---|---|---|---|
| **Conhecem o Moodle** | 14 | 4 | 4 |

### 4.3. Uso de categorias para análise da associação livre de palavras

Os dados obtidos com a associação livre de palavras foram organizados de acordo com o sentido das palavras. Primeiramente as 100 palavras citadas pelos estudantes foram submetidas à contagem de frequência por meio do *software* NVIVO. Com os dados extraídos dessa frequência simples, a pesquisadora sentiu necessidade de agrupar as palavras correlatas, isto é, as que pertenciam ao mesmo campo semântico, pois muitas palavras foram mencionadas uma única vez, mas possuíam significados semelhantes às demais, o que levou ao procedimento de agrupá-las e refazer a contagem, dessa vez tomando por base os grupos de palavras recém-formados. Ao total foram constituídos 13 grupos de palavras.

Uma vez formados, os grupos foram categorizados. Para essa categorização foi necessário analisar, de uma maneira geral, quais foram as palavras citadas e o que elas possuíam em comum. Observamos que as palavras mencionadas pelos estudantes definiam a tutoria tomando por base o trabalho realizado pelo tutor.

No primeiro momento isso parece ser óbvio, pois a tutoria é uma profissão[3] no contexto da EaD e o que a determina são as funções desempenhadas pelos profissionais capacitados para tal, no caso, os tutores. Contudo, as palavras trazidas pelos estudantes permitiram traçar com maior detalhamento o objetivo geral da tutoria e os objetivos específicos desse trabalho, formando assim, a estrutura das representações sociais dos estudantes.

Considerando que o trabalho do tutor está diretamente ligado ao estudante, foi possível construir, com base nas palavras associadas, o primeiro grupo, composto por sete categorias que apresentam o trabalho do tutor com o estudante e as relações estabelecidas entre eles.

Para manter esse contato com o estudante, o tutor precisa se organizar, gerenciar o seu trabalho. A partir dessa ideia, é formado o segundo grande grupo, que concentra as categorias relacionadas à administração do trabalho da tutoria. Esse grupo conta com quatro categorias.

Por fim, foi constituído o terceiro grande grupo, formado por duas categorias que versam sobre a profissão de tutoria – as impressões que os estudantes possuem desse trabalho – e a sua posição no contexto da Educação a Distância e da educação continuada. Primeiramente, analisemos o primeiro grande grupo, referente ao contato do tutor com o estudante; em seguida, será apresentado o grupo relacionado à administração do trabalho do tutor e, por fim analisaremos o terceiro grupo, que situa a tutoria na EaD e na educação continuada.

[3] Embora não haja um documento regulamentador que considere a tutoria como uma profissão no contexto da EaD, a autora entende por profissão o exercício de um trabalho específico que exige pessoas capacitadas para a execução das atividades referentes a este trabalho.

### 4.3.1. PRIMEIRO GRUPO: Relação Tutor - Estudante

#### 4.3.1.1. Função Orientadora:

| |
|---|
| Acompanhamento |
| Atenção |
| Atendimento Constante |
| Orientação |
| Presença |

As palavras categorizadas que pertencem a esse grupo constituem o caráter orientador da tutoria. A orientação envolve o acompanhamento do estudante no decorrer do curso, dando-lhe um suporte constante, de modo que o estudante ocupe a posição central do processo de ensino e aprendizagem, por meio do qual o tutor apresenta os caminhos para novas descobertas. (CORTELAZZO, 2009).

O ato de orientar o estudante perpassa por diferentes nuances, isto é, a orientação pode englobar não apenas os aspectos cognitivos do estudante, uma vez que o tutor acompanha o educando no seu caminhar e leva em consideração diversos fatores que influenciam na aprendizagem. Desse modo, a orientação atinge o indivíduo em sua totalidade e cabe ao tutor exercer a capacidade de estar sensível às mudanças ocorridas no estudante que interferem no seu aprendizado, sendo que tais mudanças precisam, necessariamente, pertencer ao universo acadêmico do curso.

Ainda sobre a função orientadora, é pertinente observar que o atendimento constante exercido pelo tutor pressupõe o estabelecimento de uma continuidade do estudante no curso. É essencial para o estudante o vínculo com o tutor, para que ele proporcione um caminhar tranquilo, onde o seu aluno sinta-se constantemente acompanhado. De acordo com Belloni (2009, p.83) o tutor “orienta o estudo e a aprendizagem, dá apoio psicossocial ao estudante, ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender; corresponde à função propriamente pedagógica do professor no ensino presencial”.

#### 4.3.1.2. Função Motivadora:

| | |
|---|---|
| Auxílio | Estimula |
| Apoio | Incentivo |
| Motivação | Motivador |
| Anima | Facilidade |

O grupo das palavras classificadas como motivadoras atribuem ao tutor uma função que também acompanha o aspecto orientador. Trata-se, portanto, de orientar o estudante no seu percurso e sobretudo motivá-lo. Essa motivação ocorre de maneiras distintas, ou seja, o tutor pode exercer a função motivadora dando apoio ao estudante nos momentos de dificuldades, sejam elas relacionadas ao conteúdo ou à própria permanência do estudante no curso.

Por meio da função motivadora o tutor também estimula o estudante a participar ativamente do curso, proporcionando o aprendizado colaborativo. Esse incentivo pode ocorrer com o levantamento de questões, proposição de dinâmicas, debates em grupo e outros recursos que situam o estudante no contexto da EaD, com o intuito de despertar uma postura diferente da que é comumente vivenciada: o acesso do estudante ao ambiente de aprendizagem para simplesmente depositar textos, sem fazer nenhum tipo de reflexão ou diálogo.

Situar o estudante no contexto da EaD significa reconhecer o educando como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Como assinala Cortelazzo: “os alunos se tornam protagonistas ao passo que o docente se transforma no apoio cognitivo e afetivo quando necessário.” (CORTELAZZO, 2009, p.61)

#### 4.3.1.3. Função Mediadora:

| |
|---|
| Interação |
| Feedback |
| Mediação |
| Intermediação |

| |
|---|
| Costura de ideias |
| Discute |
| Facilidade |

O trabalho do tutor sob a perspectiva da mediação está atrelado à função motivadora e orientadora, tendo em vista que para orientar e motivar é preciso interagir com o estudante, fazendo parte do processo.

Nesse sentido, a interação do tutor contempla a habilidade de mediar o processo de ensino e aprendizagem interligando as ideias apresentadas pelos estudantes, dando o retorno (feedback) do que é feito por eles, participando das atividades de maneira colaborativa, sempre intervindo de maneira a contribuir para a construção do conhecimento.

Essa mediação pode ser feita por meio da costura de ideias, expressão utilizada na tutoria em EaD e que foi citada pelos estudantes que participaram da pesquisa. A costura de ideias consiste em interligar os comentários feitos pelos estudantes e criar um conjunto de significados que direciona as intervenções dos cursistas para o eixo central do assunto abordado. Essa habilidade também exige conhecimento do assunto e das tecnologias que possam proporcionar momentos de interação entre os participantes para que o tutor possa captar as ideias e estabelecer relações entre elas.

Quando se fala de mediação e interação na EaD é preciso falar do ambiente virtual de aprendizagem em que esse processo acontece. Assim, a função mediadora do tutor tem relação com o espaço virtual do curso e das suas funcionalidades. Todavia, sabemos que o uso da tecnologia como fim precípuo não contribui para o novo paradigma de sociedade do conhecimento e, desse modo, não basta apenas que o tutor se apóie no ambiente virtual de aprendizagem como se a mediação ocorresse simplesmente por estar fazendo uso do *software.* Cortelazzo (2009, p.62) assevera que:

> Assim podemos afirmar que o ambiente não é por si só de aprendizagem, e, ainda mais, colaborativo. São os que frequentam, que o manipulam, que o desenvolvem como processo quem os define como ambiente de aprendizagem colaborativa. O ambiente de aprendizagem é interativo, cooperativo ou colaborativo dependendo das concepções de ensino, aprendizagem, conhecimento e pesquisa que os seus participantes têm e dos graus de intencionalidade, dialogicidade e autonomia que esses participantes desenvolvem.

Em concordância com a fala da autora, podemos afirmar que para uma mediação ativa, com resultados positivos é preciso que o tutor explore a potencialidade do AVA de acordo com o objetivo principal no qual se justifica a sua utilização.

#### 4.3.1.4. Função Promotora da Aprendizagem Colaborativa

| |
|---|
| Aprender junto |
| Aproximação |
| Construção |
| Aprender na aprendizagem |
| Colaboração |

De acordo com o que foi apresentado anteriormente, entendemos por aprendizagem colaborativa o resultado de um processo educacional interativo em que os sujeitos participantes trocam experiências e constroem o conhecimento em conjunto. A aprendizagem colaborativa pressupõe a participação de indivíduos autônomos e conscientes do seu papel no grupo e é nesse aspecto que a ação do tutor constitui um dos pontos principais para a construção do aprendizado colaborativo, pois ele – tutor – auxiliará o estudante no desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade de estar inserido em um processo em que constitui parte central.

As palavras contidas nesse grupo denotam a ideia de construção do conhecimento e para atingir esse fim faz-se necessária a aproximação entre o tutor e o estudante, no intuito de aprender em conjunto. Tal aproximação também se constrói entre os estudantes, pelas redes de interação estabelecidas, que consequentemente promovem o aprendizado colaborativo.

A expressão “aprender na aprendizagem” está inserida nesse grupo e merece destaque na presente pesquisa. Hargreaves (2003, apud CORTELAZZO, 2009, p.48) afirma que “não é mais suficiente ter conhecimento sobre algo, é fundamental aprender a aprender, visto que as transformações constantes e rápidas alteram o que se conhece e oferecem novas situações e novos conteúdos para serem conhecidos”.

Dessa maneira, o “aprender na aprendizagem” pode ser interpretado como um processo em que aprender a aprender torna-se essencial para o despertar da autonomia e do

aprendizado colaborativo dos estudantes.

Mais uma vez torna-se pertinente citar o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem, pois eles possuem relação direta com a proposta de aprendizado colaborativo. Como foi explicado anteriormente, o uso do AVA depende da finalidade didática que se deseja atribuir. Sendo assim, da mesma maneira que ocorre com a função mediadora, a função de promover o aprendizado colaborativo deve estar atenta à utilização das funcionalidades do AVA, com vistas a não repetir o modelo de ensino presencial, em um ato de mera transferência de espaços – do tradicional para o virtual.

#### 4.3.1.5. Função Comunicativa

| |
|---|
| Clareza |
| Comunicação de qualidade |
| Fóruns |

A comunicação é o meio primordial para que ocorra o ensino a distância. O histórico da EaD acompanha a evolução dos meios de comunicação, sempre com o objetivo de transmitir a mensagem da melhor maneira possível.

O grupo correspondente à função comunicativa reuniu palavras relacionadas ao canal onde ocorre a comunicação – fórum – e às características de uma comunicação de qualidade – clareza.

É interessante observar que os estudantes mencionaram as palavras “clareza”, “fóruns” e “comunicação de qualidade” ao lembrarem do tutor. Em qualquer ação proposta na EaD se a forma de comunicação não for bem definida, provavelmente os objetivos estabelecidos não serão alcançados. Portanto, o tutor deve se comunicar de forma clara e precisa, com o intuito de transmitir ao estudante a informação correta, necessária para o seu aprendizado.

Sobre a forma de comunicação na EaD e os efeitos dela decorrentes, vale mencionar o trabalho de Walther (1996, apud DUARTE, 2008) que definiu três efeitos de comunicação *online:* o nível impessoal, interpessoal e hiperpessoal.

O nível impessoal acontece nas situações em que o estudante não se sente parte do curso, em que fica desconexo da sala de aula virtual. Esse efeito provoca o baixo

envolvimento do estudante no curso e consequentemente seu aproveitamento ficará comprometido, o que pode até resultar em evasão.

A hiperpessoalidade é, segundo Duarte (2008, p.23) "quando uma informação mínima sobre cada um dos demais colegas pode levar a categorizá-los de formas estereotipadas ou rígidas". Esse tipo de comportamento pode fortalecer a relação de solidariedade entre o grupo, mas que em excesso, poderá levar os estudantes a permanecerem em um constante consenso, não aproveitando os momentos de discussão, em que as trocas de experiências são essenciais.

O efeito interpessoal é o produto das relações de um processo de troca, de participação e de conflitos existentes ou que podem existir. A relação interpessoal é condição prioritária para a aprendizagem colaborativa e, cabe ao tutor criar um espaço em que a comunicação ocorra de forma clara e precisa para que se estabeleçam as conexões interpessoais entre os estudantes.

A comunicação na EaD também está relacionado ao tempo. Para Cortelazzo (2009, p.47):

> As transformações que acontecem na comunicação refletem, em todas as áreas do conhecimento, nas atividades comerciais e industriais, e amplia-se, de forma inusitada, no setor de serviços. As distâncias encurtam e o tempo passa a ter nova dimensão. A globalização nas áreas da economia, da cultura e das comunicações rompe barreiras e cria novos mercados.

O tempo na EaD – que será apresentado adiante – está ligado à forma de comunicação no que diz respeito à velocidade com que a mensagem chega ao receptor. Para além da velocidade existe o aspecto que identifica se a comunicação é ou não de qualidade.

Definir padrões de qualidade, na maioria dos casos, é algo relativo, tendo em vista que depende daquilo que for tomado como referência. Considerando que a presente pesquisa busca identificar e analisar as representações sociais dos estudantes sobre a tutoria podemos inferir que a existência da expressão "comunicação de qualidade" no grupo classificado como sendo de função comunicativa refere-se à qualidade que o estudante percebe na comunicação estabelecida entre ele e o tutor.

#### 4.3.1.6. Função formativa

| Formação |
| --- |
| Avaliação formativa |

Das palavras mencionadas pelos estudantes, duas foram classificadas dentro do grupo denominado função formativa. São elas: formação e avaliação formativa.

Na EaD o tutor é um dos principais agentes atuantes na formação do estudante, considerando que ele tem maior contato com o estudante no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. A formação do estudante a distância abrange não somente o aspecto acadêmico, relacionado com a conclusão do curso, mas envolve a sua formação como indivíduo, autônomo, responsável e ciente do seu papel na sociedade a qual pertence.

A avaliação formativa na EaD pode estar associada aos mesmos princípios que regem a avaliação no ensino presencial porém com algumas peculiaridades. Em geral, a avaliação formativa é um processo contínuo e sistemático que se desenvolve no decorrer da aprendizagem e orienta a prática educacional.

Com efeito, o processo de avaliação na EaD deve seguir essa dinâmica, contemplando o desenvolvimento da formação do estudante por meio de avaliações contínuas que vão além da identificação de falhas, mas sobretudo objetivam descobrir novas potencialidades. Para Dias e Leitte (2010, p.74): “A EaD deve proporcionar aos alunos o desenvolvimento da autonomia crítica frente a situações concretas e não uma mera reprodução de ideias ou pontos de vista disseminados pelo material didático ou pelos professores”.

#### 4.3.1.7. Formação sócio-afetiva

| Amizade |
| --- |
| Parceria |
| Relações Humanas |
| Relacionamento |

Sabemos que o ensino a distância geralmente transmite a ideia de que o estudante percorrerá um caminho solitário. Ele terá à sua frente um computador com mensagens

instrucionais sobre a atividade que deverá ser realizada e que após fazer a tarefa ele receberá ou não um retorno (avaliação) do que foi feito.

Todavia, também sabemos que a EaD inclui diferentes realidades, dentre as quais encontra-se a presença da tutoria, propiciando ao estudante todo suporte necessário para que ele não se sinta sozinho nessa caminhada.

As palavras reunidas nesse grupo mostram as bases para o estabelecimento desse contato entre o tutor e o estudante. De acordo com os estudantes que participaram da pesquisa o trabalho do tutor envolve as relações humanas e o relacionamento com o estudante, fundamentado na amizade e na parceira. Segundo Belloni (2009, p.81):

> Em EaD como na aprendizagem aberta e autônoma da educação do futuro, o professor deverá tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento, isto é, em atividades de pesquisa e na busca de invocação pedagógica.

Observa-se então a função socializadora e afetiva do tutor, uma vez que ele coloca o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem, mas não se exime da responsabilidade de acompanhá-lo e estar sensível aos anseios, preocupações, dúvidas e outros sentimentos trazidos pelo educando e que interferem no seu aprendizado.

### 4.3.2. SEGUNDO GRUPO: Administração do trabalho da tutoria

#### 4.3.2.1. Conhecimento Acadêmico e Tecnológico

| |
|---|
| Conhecimento |
| Experiência |
| Pesquisa |
| Conhecimento das tecnologias |
| Domínio Andragógico |
| Domínio da Plataforma |
| Domínio Tecnológico |
| Estudo |
| Gosto pelas TIC |

| |
|---|
| Leitura |
| Moodle |
| Conhecimento mínimo do assunto |

O conjunto das palavras que foram mencionadas pelos estudantes e que fazem parte desse grupo comprova que o tutor deve ter uma noção prévia do assunto do curso, além de dominar, ainda que seja basicamente, as tecnologias envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

A grande inovação da atual geração da EaD consiste na natureza das tecnologias e no seu avanço, em especial com o uso do computador conectado à Internet, como meio didático para a transmissão de informações que se transformarão em conhecimento.

Observando esse fato, conclui-se então que o tutor terá que desenvolver mais uma habilidade para o exercício da sua função: ter domínio das tecnologias que são utilizadas. Essa habilidade, na maioria dos casos, não é desenvolvida pelo fato de haver uma certa resistência por parte dos professores, que, acostumados com as tecnologias tradicionais – comumente adotadas no ensino presencial – não se sentem na incumbência de aprender novas tecnologias para o ensino a distância. Essa postura gera o engessamento das potencialidades que podem existir nos ambientes virtuais de aprendizagem, por exemplo. Analisemos, a seguir, o exemplo do uso de um ambiente virtual de aprendizagem, citado por Cortelazzo (2009, p.54):

> Os ambientes são denominados de aprendizagem, mas o modelo continua sendo exatamente o mesmo da modalidade presencial tradicional, o ambiente de ensino unidirecional. Um professor que apresenta o conteúdo, organiza em um repositório (virtual, mas equivalente à pasta para se fazer fotocópias), marca datas de avaliação pontual (testes de múltipla escolha que o próprio sistema escolhe, aplica, computa e dá nota). Portanto o que se conclui sobre a utilização desses ambientes é que são colocados em prática como ambientes de ensino unidirecional, em vez de ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa.

Analisando o cenário descrito pela autora, em conjunto com as palavras citadas pelos estudantes, relativas ao conhecimento tecnológico, podemos concluir que o tutor deve dominar, ainda que minimamente, os recursos tecnológicos envolvidos na aprendizagem. Em caso contrário, verificaremos a aplicação de um ensino a distância semelhante ao modelo presencial, sem levar em conta as peculiaridades da modalidade. Além disso, o fato do tutor

ter conhecimento tecnológico não o afasta da finalidade pedagógica do seu trabalho, isto é, ele não passará a adotar uma abordagem tecnicista por dominar as funcionalidades técnicas do AVA.

Em relação ao conhecimento do assunto, os estudantes também confirmaram a relevância desse fator, uma vez que a orientação dada ao estudante engloba diversos aspectos e a orientação acadêmica é um deles. Quando o tutor não tem domínio do assunto que está sendo abordado, o estudante não sentirá segurança na orientação dada e as intervenções do tutor se tornarão inconsistentes.

Diante do exposto, para que o tutor tenha o domínio do conteúdo que será tratado no curso é necessário um processo de formação da equipe de tutoria, o que Belloni (2009) denomina como "formação de formadores". A respeito dessa formação, Belloni e Nóvoa (NÓVOA, 1995 apud BELLONI, 2009, p.87) afirmam que:

> Qualquer melhoria ou inovação em educação passa necessariamente pela melhoria e inovação na formação de formadores. Novas perspectivas e novas competências têm de ser desenvolvidas, a proposta de uma formação "reflexiva" do professor que pesquisa e reflete sobre sua prática tem de ultrapassar o mero discurso retórico e alcançar um grau maior de sistematização e gerar conhecimento científico novo no campo da pedagogia.

Verifica-se então que o processo de formação docente é continuo e ultrapassa os limites da aquisição de métodos e técnicas para a transmissão do conhecimento. O exercício da autoria deve passar pela dinâmica da ação-reflexão-ação, no sentido de manter-se sempre atualizado e apto para construir ou reconstruir suas práticas pedagógicas.

#### 4.3.2.2. Gestão do Tempo

| Tempo |
|---|
| Assiduidade |
| Rapidez |
| Administração do Tempo |

A palavra tempo e outros termos pertencentes a mesma temática – assiduidade, rapidez e administração do tempo – foram citadas pelos estudantes e representam, pois, um dos

fatores primordiais para o trabalho da tutoria.

O tempo na EaD envolve a gestão, ou seja, o planejamento das ações que serão executadas durante o processo educativo. O planejamento também determina o local da ação, sendo que o espaço na EaD está estritamente ligado ao tempo.

Na sociedade do conhecimento, tempo e espaço tomaram novas dimensões. O que antes parecia ser distante, hoje, com as TIC passa a ser mais próximo devido à velocidade com que a informação alcança o seu destino. Sobre as novas concepções de tempo e espaço, Duarte (2008, p.17) afirma que:

> Na sala de aula virtual, o ambiente é diferente do presencial, pois não existem, fisicamente, as quatro paredes, o quadro-negro, a disposição das cadeiras, geralmente todas voltadas para o professor. Também mudam o espaço geográfico e de tempo: o acesso pode ser feito em qualquer lugar do planeta, com a Internet, e o tempo é expandido a uma ou mais semanas ou dias, diferente da aula regular da sala de aula tradicional.

Com isso, Duarte explica que a sala de aula virtual possui materialidade e temporalidade distintas da sala de aula presencial. O autor também mostra que essa nova configuração do tempo e do espaço permite ao tutor a manipulação da informação que dará de forma síncrona ou assíncrona.

Assim, o tutor deve aproveitar da melhor forma o tempo que dispõe para a EaD, o que implica em um bom planejamento. Tal planejamento precisa contemplar os aspectos que organizam o trabalho do tutor – definição dos momentos de interação, o *feedback* aos estudantes, o acesso diário – além de oferecer estímulos para que o estudante desenvolva uma rotina para os estudos, por meio da organização de cronogramas, prazos para a entrega de atividades, dentre outros pontos que despertem no estudante o interesse para criar um hábito de estudo sistematizado e autônomo.

O tempo na EaD também carrega consigo o caráter instantâneo e imediatista, impostos pelos avanços tecnológicos e pela dinamicidade da sociedade da informação e do conhecimento. Sob esse aspecto, citado pelos estudantes por meio das palavras “rapidez”, o tutor precisa manter-se atento e impedir que esse imediatismo imposto pelas TIC faça com que o tempo e o espaço sejam desprovidos de laços culturais e que não considerem as subjetividades.

#### 4.3.2.3. Atributos pessoais e profissionais

| | |
|---|---|
| Responsabilidade | Profissionalismo |
| Disponibilidade | Comprometimento |
| Compatibilidade | Amor a educação |
| Eficiência | Cordialidade |
| Inovação | Dedicação |
| Paciência | |

As palavras reunidas nesse grupo foram classificadas como sendo requisitos pessoais e profissionais que o tutor precisa ter para desempenhar o seu trabalho. Essas palavras denotam condições para o exercício da tutoria, segundo a opinião dos estudantes consultados.

Dos grupos formados após a classificação das palavras citadas pelos estudantes, esse grupo foi o segundo colocado, simbolizando assim a importância que os estudantes dão aos aspectos relacionados à responsabilidade, ao comprometimento, à eficiência, à dedicação, dente outros fatores que, segundo os estudantes, constituem o perfil da tutoria, isto é, fundamentam o seu trabalho, a sua práxis pedagógica.

#### 4.3.2.4. Gestão da Tutoria

| |
|---|
| Autonomia |
| Domínio Administrativo |
| Estratégia |
| Gerenciamento |
| Organização |
| Preparação da aula |

Nesse grupo encontram-se as palavras que envolvem a organização do trabalho do tutor. Como foi dito anteriormente, toda ação pedagógica requer um planejamento, uma gestão. Dessa maneira, o tutor deve fazer uso de estratégias para que a sua intervenção pedagógica atenda os objetivos propostos, com o domínio administrativo necessário para gerenciar a sua práxis pedagógica.

Ao considerar as múltiplas tarefas desempenhadas pelo tutor, faz-se necessário destacar a expressão “domínio administrativo”, citada por um dos participantes que participaram da pesquisa. Levando em conta que o processo de planejamento da ação educativa envolve um certo domínio administrativo, podemos interpretar a citação do estudante sob o ponto de vista da gestão do trabalho da tutoria.

Em contrapartida, ao assumirmos a premissa de que o tutor, no desempenho do seu papel, precisa realizar múltiplas tarefas que ultrapassam o campo pedagógico, poderíamos afirmar que a expressão “domínio administrativo” passa a ideia de noção básica que o tutor deve ter sobre as outras áreas do curso, como a área administrativa, por exemplo. Nesse caso, o tutor, poderia, à título de exemplificação, fornecer aos estudantes informações sobre certificados, matrículas, dentre outros serviços que não fazem parte necessariamente do âmbito pedagógico, mas que devido ao contato com o estudante e ao caráter multifacetado da sua profissão, o tutor tem que fazer.

A Administração, caracterizada como ciência meio, é de extrema importância para a educação e, sendo assim, não poderia ser diferente para a atuação da tutoria na Educação a Distância. Anísio Teixeira (1961), no seu texto *O que é Administração Escolar,* afirma que existem dois tipos de administração: o primeiro é de caráter mecânico, semelhante à administração de uma fábrica, enquanto o segundo tipo seria a administração escolar, muito mais complexa, pois nesse caso o componente mais importante não é o administrador, mas sim o professor.

Diante dessa realidade, a administração no âmbito educacional depende da pessoa que a exerce, no caso o docente. O referido autor propõe uma nova administração escolar, com funções para o professor que envolvem a administração, o ensino e a orientação:

> Aquele professor que revele maior capacidade administrativa deverá orientar-se naturalmente para a especialização de administrador da escola. Aquele que tem grandes qualidades de magistério, isto é, as de sobretudo saber ensinar, transmitir a matéria, deverá especializar-se para ser o supervisor, ou seja, o professor de professores, que no *staff* da administração da escola trabalha para que métodos e processos de ensino melhorem cada vez mais. E aquele outro professor , que revele singular aptidão para guiar alunos, para compreender, para entender os problemas de alunos, vai transformar-se no futuro orientador. (TEIXEIRA, 1961, p. 84-89, grifos do autor)

Tendo em vista que o tutor é um professor, podemos afirmar que as três funções elencadas por Anísio Teixeira pertencem ao campo das atribuições da tutoria, e, diferentemente do que foi idealizado pelo autor, na EaD as três funções podem ser realizadas pelo mesmo profissional: o tutor.

### 4.3.3. TERCEIRO GRUPO: A tutoria como trabalho e a sua posição no contexto da EaD e da Educação Continuada

#### 4.3.3.1. Contexto em que a tutoria está inserida

| |
|---|
| Educação Continuada |
| Educação a Distância |

Esse grupo é composto por duas expressões: educação a distância e educação continuada. Essas expressões foram concentradas no mesmo grupo por transmitirem a ideia do contexto geral em que a tutoria está inserida – na EaD. Ao situar o tutor na EaD seguimos a linha de pensamento refletindo sobre os objetivos defendidos por esta modalidade de ensino e concluímos que um desses objetivos é oferecer uma educação continuada.

A educação continuada pressupõe a constante atualização dos saberes adquiridos bem como a aquisição de novos saberes. Com a globalização, a educação tornou-se algo que não tem um fim estabelecido, visto que a sociedade da informação requer um cidadão que aprenda durante toda vida, capaz de problematizar a sua realidade e reconstruí-la sempre que necessário.

É sob essa perspectiva que a EaD assume a característica de uma educação continuada, pois facilita o acesso ao conhecimento e garante um processo de ensino-aprendizagem contínuo, considerando o indivíduo na sua incompletude, na busca contínua por conhecimento. Como cita Freire : “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele.” (FREIRE, 1996, p.53)

A fala do autor demonstra a condição do ser humano de ser inacabado, porém, quando se adquire a consciência dessa incompletude é possível avançar os limites da acomodação, da conformidade e buscar o seu lugar no mundo, a forma como irá intervir, assumindo a função de sujeito das transformações.

Assim, o estudante da EaD ultrapassa as variadas barreiras que o distancia da sua formação e, com o tutor passa a construir o conhecimento que também será para sua vida prática, para sua emancipação, na condição de sujeito ativo e transformador da realidade.

#### 4.3.3.2. Sobre o trabalho da tutoria

| |
|---|
| Trabalho |
| Desafio |
| Atividade agradável |
| Hierarquia |
| Ação |
| Inovação |

Por fim, apresentemos o último grupo, onde as palavras foram reunidas pois versavam sobre o trabalho da tutoria, na visão dos estudantes.

Inicialmente, a tutoria foi denominada como sendo um trabalho pelos estudantes. Isso justifica os requisitos mínimos que eles também enumeraram, pertencentes ao grupo 2.3, afirmando a existência de condições para o exercício da profissão.

Os estudantes também mencionaram as palavras “desafio”, “hierarquia” e “ação”. Podemos concluir que o grupo de estudantes considera a tutoria um trabalho desafiador, que requer iniciativa e ação do profissional que vai lidar diretamente com o educando.

Sobre a palavra “hierarquia” é interessante observar que os estudantes percebem de alguma forma a composição do curso, no sentido de verificar a existência de diversos atores que compõem a gestão e a hierarquia estabelecida entre eles.

Estas palavras citadas pelos estudantes puderam fornecer um dado muito importante para a compreensão da pesquisa, pois a maioria das palavras estavam ancoradas nas experiências vividas pelos estudantes na condição de tutores. Considerando que 58% dos cursistas foram ou são tutores é natural que mencionassem palavras que fossem sustentadas

pelas experiências vividas. Isso pode ser observado por meio de algumas palavras/expressões desse grupo que, se os estudantes não tivessem experiência em tutoria, não poderiam expressar uma opinião fortemente sustentada na prática vivida, como foi o caso da expressão "atividade agradável" e da palavra "hierarquia", embora tenha sido interpretada sob a ótica dos estudantes ao perceberem a gestão do curso e o limite de cada função existente.

A hierarquia sob o ponto de vista do tutor pode ser a sua submissão ao professor chamado de conteudista, aquele responsável por preparar o conteúdo que será dado, cabendo ao tutor orientar os estudantes no estudo da disciplina, esclarecendo dúvidas e fazendo breves explicações. (BELLONI, 2009)

Em síntese, podemos afirmar que as palavras mencionadas nesse grupo refletem, de certo modo, o que os tutores pensam sobre o seu trabalho; tutores que, na presente pesquisa, encontraram-se no papel de estudantes de um curso de especialização. Todavia, não é possível isolar o estudante das suas demais funções na sociedade, uma vez que elas estão integradas, constituem o indivíduo e exercem influência na sua forma de ser e estar no mundo. De acordo com Mill (2010, p.83):

> Percebemos que a atuação como tutor virtual contribui para a formação de um profissional mais preparado para desenvolver suas atividades na educação numa sociedade em constante mudança. […] As reflexões sobre a prática pedagógica para uma participação crítica cotidiana levam o educador (tutor) a repensar a relação ensinar e aprender: a mentalidade do que seja ensinar e aprender sofre influências diretas e explícitas a partir da prática da tutoria.

Observamos que a fala do autor está voltada para os efeitos da prática da tutoria, por meio da reflexão do tutor sobre o exercício do seu trabalho. Nesse sentido, a pesquisa torna-se importante por promover esse momento de reflexão sobre a práxis, de estimular os estudantes a repensar as ações educativas realizadas na tutoria, em um processo de construção e reconstrução, verificando o que pode ser mantido e o que é passivo de modificações, tendo em vista que na posição de estudante, ele analisará a função da tutoria do curso que pode ou não ser reflexo do que ele faria caso estivesse na condição de tutor.

### 4.3.4. Análise da frequência geral das palavras associadas de acordo com a categorização

Após as palavras terem sido agrupadas de acordo com as semelhanças de significados, os dados foram submetidos à análise do *software* NVIVO a fim de obter uma frequência simples das palavras agrupadas. A seguir, analisemos a frequência destas palavras:

**Tabela 7. Frequência geral das palavras**

| Grupo/Categoria | Frequência |
|---|---|
| Conhecimento Acadêmico e Tecnológico | 17 palavras |
| Atributos pessoais e profissionais | 13 palavras |
| Função Mediadora | 12 palavras |
| Função Motivadora | 11 palavras |
| Função Orientadora | 10 palavras |
| Gestão do Tempo | 7 palavras |
| Gestão do Trabalho da Tutoria | 7 palavras |
| Aspectos sobre o trabalho da Tutoria | 7 palavras |
| Função Promotora do Aprendizado Colaborativo | 6 palavras |
| Função Sócio-afetiva | 4 palavras |
| Função Comunicativa | 3 palavras |
| Função Formativa | 2 palavras |
| Contexto em que a Tutoria está inserida | 2 palavras |

Concluímos, pois, que o grupo mais mencionado pelos estudantes consultados foi o correspondente ao conhecimento que o tutor precisa ter para o desempenho do seu trabalho, seja esse conhecimento no campo acadêmico – domínio do conteúdo – ou no âmbito técnico – domínio das tecnologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Essa informação levanta um questionamento que acompanha boa parte das discussões sobre a tutoria na EaD: afinal de contas, o tutor precisa ter domínio do conteúdo do curso? Essa tarefa não seria somente do professor-conteudista? Acrescentam-se a essas perguntas: o tutor precisa ter domínio das tecnologias? Não existe um tecnólogo responsável por essa parte?

Como foi discutido anteriormente, sabemos que a intervenção feita pelo tutor deve

haver consistência. Esta consistência parte do pressuposto de que é necessário um conhecimento mínimo por parte do tutor, tanto do conteúdo quanto do meio que é utilizado para a sua comunicação. Em face do observado, podemos inferir que os estudantes ressaltaram a importância do conhecimento prévio do tutor porque é esse aspecto que oferece toda sustentação para a realização do seu trabalho.

Assim, podemos imaginar o quanto seria difícil para um tutor promover uma atividade interativa entre os seus alunos sem conhecer as funcionalidades que o AVA possui para tal e muito menos sem saber como abordar os pontos essenciais nessa atividade, sem conhecer, com propriedade, o conteúdo do curso.

O segundo grupo de palavras mais associadas foi o que reunia os requisitos pessoais e profissionais que o tutor precisa ter para o desempenho da sua atividade. É notável a preocupação que os estudantes têm quanto à forma de intervenção do tutor, isto é, a forma de contato que será estabelecida entre eles – tutor e estudante. Isso denota a seriedade do trabalho da tutoria, considerada pelos estudantes como uma profissão de fato, que, como qualquer outra, precisa de profissionais capacitados para exercê-la.

Também é necessário destacar o terceiro grupo de palavras mais mencionadas pelos estudantes: o grupo da função mediadora. Percebemos que esse grupo pertence a uma dimensão diferente dos outros dois grupos citados anteriormente: enquanto aqueles estão voltados para a administração do trabalho da tutoria, este está ligado à relação do tutor com o estudante.

Embora a função de mediação esteja em terceiro lugar na ordem das palavras mais evocadas, a sua importância não se torna secundária, uma vez que o ato de adquirir conhecimento sobre o conteúdo e sobre a tecnologia utilizada no curso e a aquisição de requisitos básicos para o exercício da tutoria – responsabilidade, cordialidade, paciência, dentre outros – giram em torno da mediação que será feita. Portanto, as funções administrativas da tutoria encontram-se na condição de meio para se atingir determinado fim, o de manter contato com o estudante, de intervir para a construção coletiva do conhecimento.

### 4.3.5. Análise da frequência das palavras que ficaram em 1º lugar

A partir das palavras que foram mencionadas pelos estudantes, eles tiveram que

escolher três e ordená-las em uma escala de importância, sendo que para  a palavra que ocupasse o primeiro lugar deveria haver uma justificativa para a sua posição.

Nesse sentido, as palavras foram coletadas e submetidas à contagem de frequência simples por meio do *software* NVIVO. Vale lembrar que as palavras que ficaram em primeiro lugar fazem parte da categorização geral, que foi realizada após a contagem das 100 palavras mencionadas. Segue abaixo, as palavras que ficaram em primeiro lugar e seus respectivos grupos:

**Tabela 8. Palavras que ficaram em primeiro lugar**

| Categoria | Palavra | Frequência |
|---|---|---|
| Conhecimento Acadêmico e Tecnológico | Estudo<br>Conhecimento<br>Experiência<br>Pesquisa | 4 |
| Função Mediadora | Interação<br>*Feedback*<br>Costura de ideias<br>Mediação | 4 |
| Atributos pessoais e profissionais | Responsabilidade<br>Comprometimento<br>Amor a educação | 3 |
| Função Motivadora | Apoio<br>Apoio | 2 |
| Função Comunicativa | Fóruns<br>Comunicação de qualidade | 2 |
| Contexto em que se insere a Tutoria | Educação a Distância | 1 |
| Função Orientadora | Acompanhamento<br>Atendimento constante | 2 |
| Gestão da Tutoria | Autonomia | 1 |
| Função Promotora do Aprendizado Colaborativo | Aprender junto | 1 |

Vejamos na próxima tabela, a justificativa dada pelos estudantes ao classificarem as palavras mais associadas que ficaram em primeiro lugar:

**Tabela 9. Justificativa dada pelos estudantes para a ordem de importância das palavras**

| Categoria | Palavra | Justificativa dos estudantes |
|---|---|---|
| **Conhecimento Acadêmico e Tecnológico** | Estudo | *"Sem estudar o material a ser trabalhado pelos alunos não dá para orientar os mesmos no ensino/aprendizagem em EaD."* |
| | Conhecimento | *"Fundamental na atuação como tutora."* |
| | Experiência | *"Acredito que o tutor deve ter experiência para que ocorra o processo de ensino aprendizagem."* |
| | Pesquisa | *"Pois é por meio dela que o aluno terá mais acesso ao conhecimento."* |
| **Função Mediadora** | Interação | *"Na Educação a Distância a interação entre professor, aluno e tutor é primordial."* |
| | *Feedback* | *"O retorno é muito importante para o aluno."* |
| | Costura de ideias | *"A importância do tutor em conectar as idéias e direcionar o assunto a fim de obter uma colaboração coletiva."* |
| | Mediação | *"O tutor é o mediador entre o aluno e o* |

| | | |
|---|---|---|
| | | *processo de ensino e aprendizagem."* |

Com os dados apresentados nas tabelas acima, observamos que as palavras de maior importância para os estudantes e que representam para eles a tutoria na EaD estão relacionadas com o conhecimento acadêmico/tecnológico e as que possuem função de mediar o processo de ensino-aprendizagem. A respeito dessa assertiva, Duarte (2009, p.21) defende que:

> O tutor pode trazer assuntos gerais para serem lidos e comentados, além de fazer perguntas visando estimular o pensamento crítico sobre o assunto discutido. Nesse sentido é importante que o tutor comente adequadamente as mensagens dos alunos, as quais servirão para estimular debates posteriores

Na fala do autor é possível identificar o trabalho de mediação realizado pela tutoria, além de mostrar a preocupação que se tem quanto ao domínio do assunto por parte do tutor, no momento em que Duarte afirma a importância de analisar adequadamente qualquer produção do aluno. Com isso, verificamos que o contato do tutor com o estudante envolve mais de uma função, o que é coerente, pois quando o tutor intervém no processo de ensino-aprendizagem do aluno é preciso considerar esse estudante na sua integralidade e, portanto, as mensagens trarão mais de um significado por visarem alcançar, com maior efeito, a construção do conhecimento.

Dessa maneira, a mesma frequência encontrada nas duas categorias mostram mais uma vez o quão é importante o saber integrado que o tutor precisa adquirir, dominando não apenas formas de mediação ou conhecimentos sobre o conteúdo e sobre a tecnologia utilizada, mas sobretudo ter domínio de todos os fatores necessários para o bom desenvolvimento do seu trabalho, citados nas demais posições: apoio, responsabilidade, comprometimento,autonomia, dentre outros.

## 4.4. Grupo Focal

A análise do grupo focal não obedece a um modelo rígido de interpretação dos dados, seguindo a dinâmica do tratamento de dados qualitativos. Segundo Gatti, "de forma semelhante ao que ocorre com os dados qualitativos nas pesquisas sociais, não existe um modelo único e acabado de análise de dados para grupos focais." (GATTI, 2005, p.46). Assim, o tratamento dos dados ocorrerá de acordo com o que foi estabelecido no objetivo geral da pesquisa, que consiste em analisar as representações sociais dos estudantes sobre a tutoria.

Também é válido lembrar que, sob a perspectiva das Representações Sociais, um dos marcos conceituais dessa pesquisa, Moscovici afirma que "a tarefa do pesquisador é discernir qual de nossos métodos pode ser mantido com plena responsabilidade." (MOSCOVICI, 1995, p.14). Implica dizer que não há necessidade de adotar rigidamente um único método, pois a escolha dependerá daquilo que se pretende alcançar.

Para a análise dos dados gerados a partir do grupo focal é preciso considerar primeiramente a organização das informações, com vistas a obter um parâmetro detalhado e confiável daquilo que é vivido pelo grupo (GATTI, 2005). Essa organização tem como base a transcrição das falas e posteriormente a categorização das mesmas.

Gatti explica que na análise do grupo focal é preciso evitar certos reducionismos que prejudicam a compreensão da realidade do grupo, além de interferir na finalidade do estudo. Nesse sentido, a autora acrescenta que a noção de grupo bem como a noção de indivíduo não devem ser analisadas separadamente, pelo contrário, deve-se haver "uma apreciação balanceada das interfaces entre esses dois níveis de análise." (GATTI, 2005, p.49)

Para a classificação ou codificação do material extraído do grupo focal é preciso, de antemão, escolher qual nível (unidade) de análise será contemplada, ou seja, se a análise é a realização de uma apreciação equilibrada, o que para Gatti (2005) é viável por meio do enfoque interacionista. Segundo a autora, a perspectiva interacionista permite organizar as falas no contexto grupal e no individual, com base na dinâmica de trocas de experiências entre os participantes do grupo.

Diante do exposto, apresentamos abaixo os dados obtidos com o grupo focal que auxiliaram na construção do campo das representações sociais de EaD sobre a tutoria.

A análise do grupo focal foi realizada de acordo com a sequência dos eixos temáticos

que nortearam a sessão. A primeira parte do grupo focal foi a abordagem da EaD sob o ponto de vista dos estudantes antes de conhecerem a modalidade de ensino. A segunda parte foi mais delimitada, abordando o tópico principal da pesquisa: a tutoria. Em seguida, foi a parte destinada a conhecer a rotina de estudos no curso do grupo de participantes. Essa parte foi importante para dar prosseguimento às discussões sobre a tutoria e apresentar o perfil do estudante da EaD. A quarta parte da sessão contou com discussões acerca da relação tutor-estudante, finalizando a sessão do grupo focal.

### 4.4.1. Análise e categorização das falas dos participantes

***A concepção do grupo sobre a EaD antes de conhecer a modalidade de ensino***

A sessão do grupo focal iniciou-se com essa temática para ambientar os estudantes no contexto da EaD, promovendo a expressão livre dos participantes no relato de suas experiências.

Dos cinco estudantes que participaram, quatro afirmaram que tinham resistência em relação a EaD antes de conhecê-la. O participante que não afirmou incredulidade ou resistência sobre a modalidade de ensino também não afirmou que acreditava na EaD.

Nesse primeiro momento da sessão foi interessante observar que embora a maioria não acreditasse na EaD, cada um tinha uma razão diferente para essa atitude, variando de acordo com as suas experiências.

O predomínio da Internet no processo de Educação a Distância foi um dos pontos levantados pelos estudantes, que, segundo eles, passou a dar notoriedade à modalidade de ensino, por meio da possibilidade de democratização de acesso. Vale destacar a fala de um dos participantes que alertou quanto ao uso indiscriminado das tecnologias na educação: "*Também não podemos ficar com aquela visão de que tudo é tecnologia"*. Segundo o estudante, ele somente passou a acreditar na EaD quando conheceu cursos via Internet, entretanto, reconhece a importância da Pedagogia no uso adequado dos recursos tecnológicos, mesmo sendo formado em Tecnologias da Informação – TI

A intervenção desse cursista permite observar que tecnologia e educação caminham juntas, a primeira servindo de meio para a execução da segunda. Segundo Kenski (2003,

p.21):

> Articuladas às tecnologias da inteligência nós temos as "tecnologias de comunicação e informação", que por meio de seus suportes (mídias como o jornal, o rádio, a televisão...) realizam o acesso, a veiculação das informações e todas as demais formas de ação comunicativa, em todo mundo.

Logo, de acordo com o exposto pela autora, verificamos a tecnologia na sua condição principal: meio de acesso às informações. Na condição de meio, a tecnologia não pode atuar isoladamente, sem ter uma razão de ser aplicada no contexto educacional. Assim, a educação é responsável por dar sentido ao uso da tecnologia no processo de ensino a aprendizagem. Kenski (2003, p.73) também afirma:

> Para que as novas tecnologias não sejam vistas como apenas mais um modismo, mas com a relevância e o poder educacional transformador que elas possuem, é preciso refletir sobre o processo de ensino de maneira global. Antes de tudo, é necessário que todos estejam conscientes e preparados para assumir novas perspectivas filosóficas, que contemplem visões inovadoras de ensino e de escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias, para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade.

A ideia da autora refere-se justamente ao fato de dar sentido ao uso das tecnologias no âmbito escolar, que irá de acordo com as convicções filosóficas defendidas pelo modelo educacional de EaD escolhido. Compreende-se, portanto, a necessidade de conhecer os recursos tecnológicos disponíveis e que são compatíveis com a proposta de ação pedagógica.

Uma participante afirmou que não acreditava na EaD até se tornar aluna da modalidade de ensino e, posteriormente, atuar como professora. É notável a relação que se tem ao falar da EaD, que primeiro passa pela dinâmica de conhecer e inserir-se no processo, para posteriormente acreditar na sua proposta, ou seja, o pré-conceito existente já denota uma imagem negativa do ensino a distância. Em geral, a opinião sobre a EaD somente se modifica para uma perspectiva mais positiva quando o indivíduo está inserido na modalidade de ensino.

A estudante acrescentou que não acreditava na EaD porque no ensino presencial há um contato mais direto entre professor e aluno. Mas após conhecer a EaD percebeu a existência desse contato podendo inclusive ser mais intenso que no modelo presencial de ensino, com o

uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Ainda no que diz respeito à posição dos estudantes sobre a Educação a Distância, vale destacar a fala de um dos participantes que não acreditava no ensino a distância por não saber o que era. Após conhecer a EaD, o estudante afirma: "*Eu acho que a EaD é outra possibilidade, que pode até ser errada, mas que até agora está servindo para o nosso contexto, porque dependendo do lugar ela pode ser um caos, né?"*

Notamos, portanto, que o cursista ainda mantém resquícios de incredulidade em relação à EaD, defendendo a variação de efeitos da modalidade de acordo com o contexto em que se encontra inserida. Contudo, percebemos que o ponto de vista do estudante sobre a EaD avançou a partir do momento em que houve a transformação do não-familiar para familiar por meio da construção que o grupo no qual ele está inserido fez da EaD.

O grupo afirmou que nos últimos anos o Brasil progrediu na utilização das tecnologias, que antigamente eram empregadas de maneira determinista, onde acreditava que o professor seria substituído por máquinas que definiriam as ações pedagógicas desses profissionais e resolveriam todas as mazelas da educação. De acordo com o grupo, atualmente os professores podem ter acesso às tecnologias, de modo que não serão substituídos por computadores, pelo contrário, trabalharão utilizando as funcionalidades pertinentes à essas máquinas, realizando assim a interatividade.

Essa integração do professor com as tecnologias foi denominada pelo grupo como valoração do docente, que pressupõe a vital importância desse profissional nos espaços em que acontece a educação a distância. Segundo a fala de um dos participantes: "*Essa política veio para valorar o professor, porque antes a Educação a Distância era só tecnologia, o professor não existia, só o conteudista".*

Além do que foi anteriormente exposto sobre a importância do professor na EaD, verificamos na assertiva do estudante a existência de vários professores envolvidos no ensino a distância, entre eles o conteudista. A existência do "novo" professor para o estudante pode ser o profissional que desempenhará a função de orientar e acompanhar o educando: o tutor.

Em suma, a posição dos participantes do grupo focal sobre a EaD passa de um parâmetro mais negativo para um positivo após as experiências vividas na modalidade de ensino. Também podemos destacar a importância das TIC, em especial o uso da Internet, para a democratização do acesso ao ensino a distância. Embora admita-se o grande avanço

ocorrido nos últimos anos, o grupo sinalizou a preocupação em considerar a EaD como o remédio para todos os males da educação, principalmente no tocante à democratização do acesso, que precisa ser de qualidade.

***Sobre a tutoria***

Como foi exposto, os participantes do grupo focal começaram a discussão abordando de maneira geral a Educação a Distância e o que eles pensavam sobre a modalidade antes de participarem na condição de estudantes ou em outra função típica da EaD. Em meio a esse cenário, surge a discussão sobre a valoração do professor e a existência de outros professores no contexto da EaD após o avanço ocorrido com a introdução das TIC na ação educativa. Nesse momento, percebemos a abertura para a discussão sobre a tutoria, estimulada por um questionamento levantado pela mediadora que visava identificar as representações sociais dos estudantes sobre a função do tutor.

Novamente, as representações sociais apresentadas pelo grupo a respeito da tutoria foram fundamentadas na experiência que os participantes tiveram com o objeto estudado. Nesse sentido, observamos pontos divergentes entre os estudantes.

A primeira representação sobre a tutoria levantada pelo grupo foi a de que o tutor desempenha o mesmo papel de um professor, contudo, houve divergências sobre o que ele deveria fazer na condição de docente da EaD, isto é, quais seriam os limites da sua atuação. Uma das participantes citou o exemplo da sua experiência na relação com a tutoria, em que o trabalho do tutor consistia em fazer discussões teóricas com os alunos, fato que destacou como sendo diferente da experiência vivida no V Curso de Especialização em Educação Continuada a Distância, porque ela percebeu que no referido curso o tutor não realiza essas discussões. Por conseguinte, concluímos que é evidente a importância do conhecimento acadêmico por parte do tutor, além do domínio tecnológico, tal qual foi indicado nos resultados da técnica de associação livre de palavras.

Assim como o domínio acadêmico e tecnológico foi explicitado, também observamos nas falas dos participantes a importância da tutoria no âmbito da responsabilidade de exercer a função e de acompanhar e orientar os estudantes, o que nos remete à categoria que cita os atributos profissionais do tutor e à função orientadora, respectivamente. O acompanhamento

da EaD segue dois níveis institucionais, como afirmam Aires e Lopes (Grupo CTAR, 2009). O primeiro nível é o macro, ligado à gestão do curso, aos processos de decisões dos diversos setores e níveis da instituição. O nível micro, por sua vez, compreende as ações exercidas pelo professor e tutor que estão diretamente ligadas aos estudantes.

A função mediadora também foi mencionada pelos estudantes durante as discussões sobre a tutoria. Nas palavras de um dos participantes: "*Ele é peça interativa. É ele quem vai mediar, ele que vai fazer[...]Ele é o verdadeiro protagonista do ensino e aprendizagem"*. Considerando o seu papel de mediador, acreditamos que o tutor não será o único protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Isso porque a mediação ocorre para facilitar a construção do conhecimento do estudante, no sentido de auxiliá-lo e incentivá-lo a participar de forma colaborativa no curso.

Vemos portanto, que a centralidade do processo não está somente no tutor, mas também no estudante, o que não minimiza a importância da tutoria na EaD. A afirmação desse participante reflete a sua prática, uma vez que ele além de estudante pode ter sido ou é tutor, o que mostra a necessidade de enfatizar o trabalho da tutoria.

Segundo Aires e Lopes: "O tutor não será, portanto, um arremedo de professor do ensino presencial e sim um mediador da aprendizagem do estudante e da permanência do estudante no sistema." (Grupo CTAR 2009, p. 21) A fala das autoras ilustra a importância da função exercida pelo tutor que, na condição de mediador do processo de ensino e aprendizagem, promove o diálogo entre os atores e abre espaço para os estudantes construírem seu conhecimento de maneira colaborativa, aspecto esse que mostra a divisão do papel central na EaD entre tutor e estudante.

Sobre a interação promovida pela tutoria, os estudantes destacaram a presença do professor supervisor interagindo com o tutor fazendo referência à seguinte frase de Paulo Freire: "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo."

Com isso, observamos a ação conjunta existente na EaD, mas também precisamos destacar a hierarquia existente entre esses dois tipos de professores – como foi apresentada no resultado da técnica da associação livre –, onde o professor-conteudista possui maior autonomia no trabalho, ao passo que o tutor realiza as demais funções. Funções essas que merecem ser mais detalhadas, delimitando com clareza as atividades desempenhadas pela

tutoria.

Ainda com base na frase de Freire, citada pelos estudantes, devemos ampliar o seu significado no contexto da EaD, pois como o próprio autor afirma, todos se educam e nesse caso não podemos desconsiderar a presença dos estudantes e de todos os demais atores que fazem parte do processo.

A primeira divergência apontada pelo grupo foi a questão do tutor ser ou não um professor. Esse questionamento permeia toda a pesquisa, desde os resultados obtidos com o questionário. Logo, podemos afirmar que a identidade do tutor ainda não está definida por completo justamente pelo fato de não existir de forma clara os limites do seu trabalho. Com base nessa problemática, analisemos o trecho da fala de uma das participantes do grupo focal:

> "*É isso que eu não entendo. Porque aqui é diferente da minha realidade, da minha vivência. Eu não consigo entender por causa da minha prática por que o professor e o tutor têm papéis diferentes e sempre estão tentando comparar os dois, sendo que eles são uma coisa só?! Ele tá sendo professor, então por que ele é tratado só como tutor? Ele é um professor!*

A posição da participante evidencia o conflito de ideias ao se colocar em debate a identidade do tutor. A representação social da estudante sobre a tutoria é que o tutor caracteriza-se como um professor. Entretanto, mesmo ao caracterizar a prática da tutoria como algo essencialmente docente, podemos constatar que a função do tutor é hierarquicamente inferior a de um professor. Essa afirmativa é justificada pelo fato de haver necessidade de chamar o docente de "professor- tutor", como se a denominação "tutor" não fosse suficiente, ou seja, não traduzisse a real dimensão do seu trabalho e não lhe garantisse as atribuições resultantes da docência.

As falas reforçando ora a diferença entre tutores e o professor, ora suas semelhanças, continuam no decorrer da discussão, fortalecendo as dúvidas para a definição da identidade do tutor. Esse fato foi comprovado nos momentos em que um participante falava sobre o professor e imediatamente outro participante interviu a fim de esclarecer se o professor em discussão era tutor ou professor-supervisor (conteudista). Vejamos esse exemplo:

> P¹: -*Mas imagine só o professor tendo que lidar com 250 alunos?*
> P²: - *Você fala o supervisor, né?*
> P¹: - *Isso, eu falo do professor-supervisor.*

Ainda com base no exemplo acima, podemos extrair outra função de acordo com as representações dos estudantes. A continuação dessa discussão estava voltada para a atuação do tutor como facilitador do trabalho do professor-supervisor. Segundo um dos participantes: "*É muito mais fácil o professor-supervisor interagir com vinte tutores do que com toda aquela galera."*

Assim, a partir da fala desse estudante, foi possível identificar a função do tutor como auxiliar no trabalho do professor supervisor (também chamado de conteudista). A respeito dessa atribuição, Mill (2010, p.85) confirma a complexidade da docência na EaD, devido às diferentes ações partilhadas entre diversos atores envolvidos no processo. Entretanto, o autor alerta que tal divisão do trabalho não impede que determinado profissional não desempenhe uma função que não faz parte do seu campo de atribuições, citando, por exemplo, a possibilidade do professor-conteudista atuar como tutor dos seus próprios estudantes.

Contudo, o autor justifica a inviabilidade dessa dinâmica por meio dos avanços tecnológicos que proporcionaram um número expressivo de adesão ao ensino a distância somados ao volume de conhecimento que precisa ter domínio para atuar como docente na EaD. É com base nesse fundamento que podemos interpretar a fala do estudante e dessa maneira destacar novamente a importância do tutor na EaD, que para Mill (2010, p.85) "parece ser improvável que um professor conteudista-aplicador possa atuar sem o auxílio de tutores na maior parte dos programas de EaD."

Convém destacar, a seguir, a fala de um dos participantes sobre o tutor: "[…] *Eu acho que o tutor é uma bobagem. Ele é um professor que tem um nível melhor ou igual que os alunos. Ele tem que ter noção das coisas, mas não necessariamente ele precisa ensinar o conteúdo, porque ele não precisa saber do conteúdo."*

Diante do exposto, percebemos que, não obstante na visão desse participante, o tutor possa ser dispensável no processo de ensino e aprendizagem ele é considerado um professor, no entanto não precisa ter domínio do conteúdo, precisando apenas ter uma noção. Mas que noção seria essa? Novamente enfatizamos a extrema relevância de estabelecer os limites ao trabalho do tutor. Para estabelecer os limites do trabalho da tutoria, faz-se necessário discutir as funções do tutor e do professor-conteudista, citado na fala do estudante.

Belloni (2009) elenca uma série de funções exercidas pelo professor, fazendo a ressalva de que nem todas precisam ser encontradas nas diferentes experiências da EaD. Das

funções apresentadas pela autora, destacamos os papéis do professor formador, professor conceptor e realizador de cursos e materiais e professor tutor. Vejamos as definições postuladas pela autora acerca desses três tipos de professor (BELLONI, 2009, p.83):

> Professor formador: orienta o estudo e a aprendizagem, dá apoio psicossocial ao estudante, ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender; corresponde à função propriamente pedagógica do professor no ensino presencial;
> Professor conceptor e realizador de cursos e materiais: prepara os planos de estudos, currículos e programas; seleciona os conteúdos; elabora textos de base para unidades de cursos (disciplinas);
> Professor tutor: orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral, participa das atividades de avaliação.

A partir das definições apresentadas por Belloni, podemos resumir esses papeis em dois principais, como foi verificado nos resultados do grupo focal: o papel do professor conteudista e o papel do professor tutor. Em observância ao que foi exposto pela autora o professor conceptor e realizador de cursos e materiais pode ser classificado como professor conteudista, uma vez que as funções compreendidas nessa área estão voltadas para a preparação do curso, para as escolhas dos conteúdos a serem abordados bem como para o planejamento da ação educativa.

Enquanto isso, as funções designadas ao professor formador e ao professor tutor podem ser comparadas com a atividade desempenhada pela tutoria, pois o tutor orienta o estudante no seu percurso dando-lhe apoio psicossocial, como foi afirmado por Belloni (2009), esclarecendo dúvidas e explicando questões sobre o conteúdo da disciplina. Esta última atividade realizada pelo tutor implica afirma a necessidade de dominar o conteúdo do curso, o que foi discordado por um dos participantes do grupo focal, afirmando que precisaria ter apenas uma noção do assunto abordado.

Em face da leitura realizada da obra de Belloni, podemos concluir que a noção do conteúdo citada pelo estudante deve ser transformada em domínio completo do assunto que será trabalhado, pois com isso o tutor não irá somente investir de maneira eficaz no aprendizado do estudante como também manterá uma relação de colaboração no trabalho do professor conteudista, de modo que possam trabalhar de forma integrada.

Nas discussões sobre a atuação na EaD, os estudantes mencionaram aspectos que

colocam o tutor em um nível de conhecimento semelhante ao do aluno, tendo como diferença a responsabilidade iniciativa de estar a frente dos demais, representando-os e estimulando-os, o que denota a ideia de incentivo ao aprendizado colaborativo.

***Sobre a forma que os estudantes organizam o seus estudos***

Nessa etapa da sessão a mediadora, ao perceber que a discussão sobre a tutoria parecia estar findada, questionou os estudantes quanto à forma de organização que eles possuíam para faze um curso a distância. A partir desse questionamento, a mediadora buscou conhecer a rotina de estudos, identificando os pontos em que, possivelmente, fazia-se necessária a presença do tutor.

Os participantes relataram como principal ponto de organização dos estudos a gestão do tempo. Foi consenso entre eles que, em geral, o estudante não fica menos de duas horas por dia estudando para o curso. Esse tempo varia de acordo com as leituras que devem ser feitas durante a semana. Ainda sobre o tempo, um participante afirmou que prefere se dedicar ao curso no período noturno.

Por meio dessas informações, podemos fazer uma ligação entre a rotina de estudos e o perfil do estudante da EaD. Em geral, quem decide optar por fazer um curso a distância possui uma série de características que o difere do estudante do ensino presencial, como cita Dias e Leite ( 2010, p.70):

> Assim, o aprendiz da EaD, na maioria das vezes, apresenta as seguintes características: é autodiretivo (o que facilita sua adaptação ao estudo independente, sua autoformação); possuidor de uma rica experiência (que pode e deve ser aproveitada como base para a construção de novos conhecimentos); e busca na aprendizagem uma orientação mais prática, voltada para suas necessidades mais imediatas.

Diante do exposto, verificamos que os estudantes de EaD precisam desenvolver um nível de organização e autonomia que são essenciais para um bom rendimento nos estudos, de modo que o conhecimento construído possa ser útil para a sua realidade.

Considerando que o exercício da autonomia é um processo de aprendizado, convém ressaltar a importância do tutor no auxílio do desenvolvimento dessa atitude autônoma no estudante, sobretudo por meio da motivação.

Nas palavras de Aires e Lopes (Grupo CTAR, 2009, p.252): “É um mito em EaD achar que o aluno assume os estudos por sua própria conta. Os alunos têm dificuldades em estudar livremente, organizar bem o tempo, saber encontrar seu próprio caminho.” Nesse sentido, é essencial a orientação do tutor para que o estudante exercite a autonomia, pois conforme a afirmação das autoras, o estudante de EaD não estuda sozinho nem muito menos consegue de imediato adquirir a autonomia necessária que a modalidade de ensino requer.

Em meio às respostas e discussões dos participantes, sobre a organização dos estudantes no curso, não identificamos nenhum momento em que os estudantes mencionaram a figura do tutor. Nesse caso, a mediadora lançou outra questão perguntando o que eles costumavam fazer quando surgiam dúvidas em algum momento do curso. Vejamos a fala de um dos participantes a respeito dessa pergunta: *“Eu acho que as perguntas que fazemos são poucas. Tudo fica tão bem explicado... A menina lá a tutora...Ela deixa tudo lá bem explicadinho. O recado é tão tranquilo.”*

Observamos, portanto, que a ação do tutor frente ao estudante foi de transmitir a informação. O educando, por sua vez, recebeu essa informação de maneira passiva, não se caracterizando como um exercício de autonomia, que pressupõe a busca por conhecimento, o levantamento de questões sobre o tema, a discussão em conjunto e principalmente a capacidade de organização própria, mostrando-se mais independente na construção do saber.

Em um dado momento, um dos participantes afirmou que se existisse um tutor presencial seria mais fácil sanar as dúvidas sobre o conteúdo do curso. Entretanto, os outros quatro participantes não concordaram, tendo como razão o fato do curso ser para um público específico, que presume possuir experiência mínima em na Educação a Distância, dispensando assim o tutor presencial.

Outra justificativa dada para não haver tutor presencial no curso foi o fato do tutor a distância ser suficiente para suprir todas as demandas feitas pelos estudantes. Analisemos a fala do participante que ilustra essa assertiva: *“Eu acho que ela [a tutora online] dá conta sozinha [...]. A ideia é você dialogar com o outro. No curso eu tenho uma colega e é com ela que eu falo.”*

A colocação do estudante permite constatar que além do tutor a distância ser suficiente para suprir as necessidades do curso, ele promove a interação entre os estudantes incentivando o diálogo, que resulta em aprendizado colaborativo, uma das funções do tutor elencadas na

presente pesquisa.

***Sobre a relação tutor-estudante***

A parte final do grupo focal foi destinada ao levantamento de informações sobre a relação estabelecida entre o tutor e o estudante.

Em geral, as falas dos estudantes focaram-se para as funções que os tutores deveriam exercer a fim de manter uma relação de parceria com o estudante. Dessa forma, os estudantes afirmaram que para o tutor ter uma relação de cumplicidade com o estudante é preciso exercer a função orientadora seguida da função mediadora, principalmente no tocante ao *feedback*, o retorno das atividades realizadas pelo educando.

Além da função orientadora e mediadora foram identificadas as funções sócio-afetiva, motivadora e promotora do aprendizado colaborativo. Na função sócio-afetiva foram reunidas as falas que indicavam a relação de parceria entre tutor e estudante, de modo que o estudante sinta-se próximo ao tutor, no intuito de romper com a ideia do aprendiz solitário na EaD.

Alguns participantes aprofundaram nessa temática ao afirmar que o tutor possuía uma função paternalista e condutora do processo de aprendizagem do estudante. Tal posicionamento gerou controvérsias entre os participantes, pois o fato de conduzir transmite a ideia de que o estudante age de forma passiva a tudo o que ocorre ao seu redor, anulando de certa forma, a autonomia do educando na EAD.

Nesse sentido, os participantes discordantes da função paternalista da tutoria defendiam uma postura mais profissional do tutor, na qual a sua função não poderia ultrapassar os limites da liberdade do estudante para aprender, sem, contudo, deixar de estar atento aos momentos em que o estudante precisasse da sua orientação. Nas palavras de um dos participantes do grupo focal: "*O tutor não é pai nem muito menos carrasco."*

A função mediadora foi mencionada pelos estudantes, estabelecendo integração com a função sócio-afetiva, pois o tutor, ao conhecer as necessidades do aluno por meio de um vínculo mais afetivo será capaz de motivá-lo nos momentos corretos, de forma precisa, explorando as potencialidades do educando.

Em se tratando da função promotora do aprendizado colaborativo, os estudantes citaram situações que se enquadravam na referida função, como por exemplo, o incentivo que

o tutor precisa dar para a troca de experiências, promoção de discussões e construção do conhecimento coletivo.

Também é válido destacar as falas dos participantes que indicavam os atributos pessoais e profissionais requeridos pelo tutor, mencionando em especial a relação de respeito que deveria existir entre todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, o grupo focal abordou uma temática que até então não havia sido mencionada na sessão: os aspectos relacionados à administração do trabalho da tutoria. O primeiro ponto foi sobre a gestão do tempo, vinculado ao momento em que se deve entrar em contato com o estudante após o envio da atividade – 48 horas. Outro aspecto apontado foi a necessidade de conhecer os estudantes da turma para até então planejar a ação educativa a ser realizada. Isso mostra a experiência em tutoria de alguns participantes, demonstrando o relato das suas ações na condição de tutor.

### 4.4.2. Conclusões sobre o grupo focal

A partir da técnica do grupo focal concluímos que as representações sociais dos estudantes sobre a tutoria giram em torno da função exercida por esse profissional. Contudo, identificamos que as representações sociais dos estudantes variam de acordo com a experiência que cada indivíduo teve com a EaD e, consequentemente, com a tutoria. Moreira (2009) ao abordar a questão da tutoria, refere-se ao tutor como professor, porém faz a seguinte ressalva: "É importante pontuar que as funções da tutoria podem diferir segundo as definições dos papéis atribuídas pelas instituições, bem como a concepção pedagógica do curso." (MOREIRA, 2009, p.373)

Dessa forma, percebemos que a concepção pedagógica da EaD norteará o papel da tutoria e como consequência será traçada a maneira que o tutor se relacionará com o estudante. Observamos, portanto, que as representações sociais estão ancoradas nas experiências dos estudantes e esse fato nos mostrou que existem divergências sobre a identidade do tutor, pois nem todos os consideram um professor.

Diante desse fato, embora alguns participantes não consideraram o tutor como professor, foi possível classificar as atividades exercidas pela tutoria, elencadas pelos estudantes, como pertencentes à ordem docente.

Ainda sobre a questão da docência na tutoria e as dúvidas levantadas quanto à identidade do tutor, constatamos a necessidade de buscar definições para a função do tutor e para a função do professor conteudista, sendo que esse último demonstrou, nos resultados da pesquisa, ter melhores justificativas para ser denominado um professor, ao passo que tutor, para os estudantes, não teria esse *status*.

Com base na literatura de Belloni (2009) verificamos que existem múltiplas funções para o docente na EaD, entre as quais encontram-se o professor conteudista e o professor tutor. De início, observamos a posição da tutora, também defendida nessa pesquisa, que considera o tutor como um professor.

Nesse sentido, convém delimitar o campo de atuação de ambos professores e dos demais docentes que compõem a EaD. Também é preciso concordar com a hierarquia existente entre o tutor e o professor conteudista, como foi apontada tanto nos resultados do grupo focal quanto na técnica de associação livre das palavras.

Entretanto, a noção de hierarquia deve ser entendida como parte do processo de gestão da EaD e não deve ser interpretada como uma ação autoritária de um sujeito sobre o outro. Como afirma Mill (2010, p.83), "essa docência deve ser orquestrada pelo professor responsável e compartilhada com outros autores, exigindo novas habilidades." Consideramos, pois, que os limites de atuação do tutor, assim como os outros professores da EaD, serão estipulados por um docente que representando os demais, será responsável pela tomada de decisões e pela integração das ações feitas por todos os docentes.

Além das discussões sobre o fato do tutor ser ou não professor, identificamos funções exercidas pelo tutor que contribuem para a formação das representações sociais dos estudantes sobre a tutoria. Assim como na técnica da associação livre de palavras, no grupo focal, a função acadêmica aparece como uma das características do tutor e um dos requisitos principais para o exercício da função.

Verificamos mais uma vez a importância do domínio do conhecimento para a atividade de tutoria. Porém, diferentemente do resultado da técnica da associação livre de palavras, o conhecimento tecnológico não foi mencionado pelos estudantes que participaram do grupo focal. A falta de citação sobre o conhecimento tecnológico merece atenção pois, de acordo com o que foi dito anteriormente, a tecnologia é o meio e não o fim, mas isso não diminui a sua importância, ao contrário, revela a sua essencial contribuição para um ensino a distância

na atualidade. Para vivenciar essa contribuição promovida pelo uso das TIC é preciso conhecer e saber utilizar as suas funcionalidades, que auxiliarão na concretização dos objetivos pedagógicos propostos.

Outras funções do tutor, citadas no grupo focal que formam a representação social do estudante sobre a tutoria foram aquelas relacionadas à motivação, à interação e aos atributos pessoais/profissionais necessários para a atuação na EaD. As funções motivadoras e mediadoras atuam integradas proporcionando outra função de igual importância: a promoção do aprendizado colaborativo.

O aprendizado colaborativo ocorre entre os estudantes e entre os tutores, na relação de companheirismo existente. A construção do conhecimento de forma coletiva permite a troca de ideias, experiências e a proposição de soluções para os problemas que afetam o grupo como todo.

Nas palavras de Guimarães Rosa, "mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende." A frase do célebre autor de *Grande Sertão: Veredas* nos mostra que o aprender não é mais um ato exclusivo do estudante da mesma forma que o exercício de ensinar não pertence somente ao professor. A construção do conhecimento coletivamente é um dos pontos essenciais da EaD, cabendo ao tutor a responsabilidade de preparar o espaço adequado para essa prática educativa.

Atrelada à função do aprendizado colaborativo, evidenciamos pelo grupo focal a importância de respeitar a autonomia do estudante. Em relação à autonomia, o papel do tutor consiste em auxiliar o estudante no desenvolvimento do sujeito autônomo, que contribuirá para a capacidade de construir o aprendizado colaborativo, na medida em que o estudante se sentirá na responsabilidade de se inserir no processo de forma atuante e transformadora. De acordo com Belloni (2009, p.82):

> [...] Continuando com a metáfora teatral, muito apropriada ao ofício do magistério, podemos dizer que o professor não mais terá o prazer de desempenhar o papel central numa peça que ele escreveu e também dirige, mas também saberá sair do cento da cena para dar lugar a outros muitos atores – os estudantes – que desempenharão os papéis principais em uma pela que o professor poderá até dirigir, mas que foi escrita por vários autores.

Corroborando com a fala da autora, percebemos que a função de desenvolver no

estudante  a autonomia é condição essencial para o aprendizado colaborativo. A partir dessa nova perspectiva, concluímos que a centralidade do processo de ensino e aprendizagem será partilhada entre o tutor e o estudante.

Em suma, consideramos que aplicação do grupo focal na pesquisa foi relevante em dois aspectos: o primeiro de reforçar os resultados obtidos nos outros instrumentos/técnicas além de servir como complemento, trazendo à tona outras discussões que não foram contempladas nos demais resultados.

O grupo focal permite que o participante se sinta livre e se expresse da maneira que for desejável, uma vez que não existe certo ou errado. O importante foi captar as relações estabelecidas entre os estudantes que participaram, as suas subjetividades e os pontos de vista que giravam em torno de um consenso ou dissenso, aspectos essenciais para a identificação e análise das representações sociais dos estudantes.

## 4.5. Síntese do Capítulo: As Representações Sociais dos Estudantes de EaD sobre a Tutoria

A partir dos resultados apresentados é possível traçar a estrutura das representações sociais dos estudantes de EaD sobre a tutoria. Partimos da perspectiva de Doise, no que diz respeito à abordagem tridimensional das representações sociais.

Como vimos anteriormente, essa abordagem sugere três níveis/hipóteses de representação: a primeira pressupõe a existência de um ponto comum entre o grupo nas representações; a segunda admite que existem diferenças dentro desse conteúdo comum entre os sujeitos nas tomadas de posições e a terceira hipótese afirma que há uma ancoragem para as diferentes tomadas de posição, isto é, existe uma justificativa para haver pontos de vista diferentes.

Assim, concluímos que as representações sociais dos estudantes repousam sobre uma estrutura comum, ligada à dimensão do trabalho do tutor, que, de acordo com as representações originadas da associação livre de palavras e do grupo focal, foi possível dividir esse trabalho em duas áreas gerais. A primeira, de âmbito predominantemente pedagógico, refere-se ao contato direto entre tutor e estudante, enquanto a segunda área, de predomínio administrativo,  caracteriza-se pela administração do trabalho da tutoria, ou seja, pelas

estratégias necessárias para uma intervenção eficaz no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Foi nessa segunda área, relacionada à dimensão administrativa do trabalho da tutoria que identificamos as representações sociais dos estudantes sobre o tutor. De acordo com o grupo focal e com a técnica de associação livre de palavras, a representação dos estudantes voltou-se para a importância do domínio acadêmico e tecnológico que o tutor deve ter. Além desse domínio do conhecimento, os estudantes também ressaltaram os atributos pessoais e profissionais exigidos no trabalho de tutor, sendo esse aspecto o segundo mais citado por meio das palavras "responsabilidade", "paciência", "profissionalismo", "cordialidade", "disponibilidade", "compatibilidade", "eficiência", "inovação", "comprometimento", "dedicação" e "amor a educação". Essa categoria também foi citada no grupo focal, principalmente no que diz respeito à cordialidade e dedicação que o tutor precisa ter para o desempenho do seu trabalho.

Seguindo a perspectiva tridimensional de Doise, consideramos a existência de alguns pontos divergentes dentro desse campo comum que foi construído. A primeira diferença foi registrada no grupo focal, onde os participantes afirmaram que o tutor precisa possuir somente o domínio do conteúdo, dispensando, assim, a necessidade de conhecimentos técnicos. Em contrapartida, o conhecimento técnico foi levado em conta juntamente com o conhecimento acadêmico entre os participantes da associação livre de palavras.

Outra diferença identificada foi relacionada à função mediadora e motivadora do tutor, que na associação livre de palavras não foram categorias citadas com maior frequência, enquanto no grupo focal os participantes atribuíram uma grande importância sobretudo na vinculação dessas funções com a promoção do aprendizado colaborativo.

Ainda sobre a existência de diferenças na tomada de posição, um resultado obtido no grupo focal e no questionário foi de extrema importância para compreender a identidade do tutor. Conforme dito anteriormente, a estrutura comum das representações dos estudantes reside na dimensão do trabalho do tutor sob dois aspectos gerais: o pedagógico e o administrativo. Contudo, embora as representações dos estudantes tenham sido baseadas nas atividades exercidas pela tutoria, percebemos um ponto de divergência dentro dessa estrutura comum: a aceitação do tutor na condição de professor.

Dos estudantes consultados que, a partir das suas representações, demonstraram a

importância do conhecimento acadêmico e tecnológico exigidos no exercício da tutoria, nem todos consideram o tutor um professor.

Com essa assertiva, podemos avançar para a terceira hipótese de Doise, que admite a existência de uma ancoragem para tomada de posição dos sujeitos dentro do grupo. No caso do grupo de estudantes existirem sub-grupos que consideram ou não o tutor como professor, essa posição pode ser justificada – ancorada – nas experiências vividas em EaD, considerando que a maioria dos participantes possuem tal experiência, conforme foi apresentado no questionário. Além disso, a posição desses sujeitos está relacionada ao processo de classificação, próprio da ancoragem. Segundo Dotta (2006, p.20): "Classificar corresponde a escolher um dos paradigmas ou protótipos reunidos em nossa memória, com o qual comparamos então o objeto a ser representado, decidindo se ele pode ou não ser incluído na classe em questão".

Portanto, baseando-se na fala da autora, concluímos que para esses sujeitos, a classificação existente em cada um deles não permite dizer que o tutor é um professor. Essa dinâmica de classificação também pode ser aplicada nos demais pontos aqui citados que também apresentaram diferenças em relação ao eixo comum e estruturante das representações sociais.

As representações sociais apresentadas pelos estudantes trouxeram pontos importantes de reflexão sobre a prática da tutoria no ensino a distância, principalmente no que envolve a sua identidade no contexto de uma modalidade de ensino que possui divisões de trabalho bem definidas. Contudo, essa definição pode ser colocada à prova quando constatamos que os estudantes não percebem o limite do trabalho do tutor de forma clara, resultando na imprecisão de afirmar se o tutor é ou não um professor.

Diante do exposto, observamos que é necessário uma nova divisão do trabalho da EaD como um todo e, refletindo sobre a tutoria, acreditamos que a gestão da EaD precisa ser repensada de modo que o estudante ao entrar em contato com o tutor possa identificar nesse profissional características suficientes para classificá-lo ou não como professor.

As informações obtidas na pesquisa também nos levam a pensar em uma nova postura exigida do tutor, que talvez seja o indício de uma possível mudança nas atividades exercidas pela tutoria. É comum ouvirmos pessoas dizendo que o ponto principal da tutoria é o acompanhamento do estudante. Esse ponto de vista é reforçado na literatura, onde boa parte

enfatiza o caráter mediador da atividade de tutoria.

Reconhecemos a importância da mediação, da motivação, do apoio psicossocial e dos demais aspectos que caracterizam a função da tutoria, porém, é importante retornar ao resultado desta pesquisa e perceber que outros pontos foram abordados, geralmente vistos como secundários na função de tutoria, como é o caso do domínio do assunto do curso e das tecnologias envolvidas no ensino a distância.

Devido à racionalização do trabalho na EaD, aceita-se que a condição do tutor deverá ser, em sua maioria, de mediar o processo de construção do conhecimento. Mas o que implica essa mediação? Para a definição do papel mediador da tutoria, costuma-se observar a função dos demais atores da EaD, para a partir do trabalho deles saber o que o tutor faz, por meio da exclusão, isto é do que não cabe ao tutor porque alguém já realiza tal função.

Significa dizer que, se o professor conteudista é responsável pela elaboração do conteúdo do curso e o tecnólogo (*designer* instrucional) tem por objetivo conhecer os recursos tecnológicos para o fornecimento dos materiais didáticos *online*, compete o tutor realizar alguma atividade que não esteja relacionada ao conteúdo do curso e nem ao domínio tecnológico.

Essa mentalidade engessada do papel da tutoria tende a se modificar quando nos deparamos com pontos de vista que demonstram a importância do conhecimento tecnológico e pedagógico por parte do tutor, conforme foi apresentada nesta pesquisa. Isso porque não podemos pensar em uma mediação eficaz se o tutor não conhecer o AVA do curso, as funcionalidades que a plataforma possui para o desenvolvimento de um aprendizado significativo para o estudante, bem como se o tutor não tiver domínio do conteúdo, o que torna sua intervenção sem finalidade.

Precisamos também evitar o reducionismo do trabalho do tutor, como se agora tudo o que ele precisasse sabe estivesse sintetizado no conhecimento pedagógico e tecnológico. Vale lembrar que essas competências foram levantadas de maneira mais frequente por um grupo específico de estudantes, o que não quer dizer que esse fato é uma máxima em todos os contextos da Educação a Distância. Dizemos, inclusive que, no contexto de EaD em que foi realizada a pesquisa essa representação possui divergências entre os próprios sujeitos que a constituíram, resultado das diferentes experiências vividas por cada indivíduo, como foi dito anteriormente.

Sendo assim, acreditamos que todos os pontos de vista apresentados nesse trabalho são relevantes e apresentam perspectivas diferenciadas de um dos aspectos mais importantes da EaD: a tutoria. Nesse sentido, destacamos a importância dos instrumentos e técnicas utilizados na pesquisa, que juntos exerceram uma função integradora permitindo apresentar as representações sociais dos estudantes do V Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância sobre a tutoria e o consequente debate sobre essa função de ampla relevância no ensino a distância.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *"As conclusões constituem o ponto terminal da pesquisa, para o qual convergem todos os passos desenvolvidos ao longo do seu processo."(GIL, 1994, p. 194)*

Este estudo procurou identificar e analisar as representações sociais dos estudantes do V Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância sobre a tutoria na EaD. Os estudos realizados sobre a Teoria das Representações Sociais, tendo como base o pensamento do psicólogo social Serge Moscovici e de outros teóricos seguidores dessa "Grande Teoria", como assim é denominada, constituíram o aporte para compreender o fenômeno da tutoria, componente intrínseco da Educação a Distância.

O presente trabalho realizou um breve histórico do curso, que teve sua primeira oferta em 1994, antes mesmo da existência da Universidade Aberta do Brasil, instituída em 2006. No ano de 2008, o curso realiza a sua quarta oferta, sendo a primeira em parceria com a UAB, a fim de capacitar os profissionais atuantes na Universidade Aberta do Brasil, que possui como principal objetivo a democratização do ensino superior.

No V Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância, o *locus* dessa pesquisa, observamos o Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso, o Moodle, um *software* livre que possui um conjunto de ferramentas interativas, cabendo ao curso decidir qual funcionalidade da plataforma é mais adequada para as finalidades pedagógicas.

Antes de analisarmos a tutoria bem como as representações sociais construídas pelos estudantes, observamos que no decorrer da história da Educação a Distância a essência do seu conceito permanece, caracterizada por ser um processo de ensino e aprendizagem entre pessoas separadas no tempo e no espaço mediadas por tecnologias de naturezas diversas.

Nesse caso, a dinamicidade da EaD encontra-se nos meios de comunicação necessários para que a aprendizagem ocorra, ou seja, o histórico da EaD baseia-se nas tecnologias utilizadas para transmitir a informação e, na medida em que a sociedade descobria novos veículos de comunicação, a educação se apropriava desses recursos tecnológicos para a promoção do ensino a distância.

Assim, a história da EaD acompanha a evolução das Tecnologias da Informação e da

Comunicação, começando pelo ensino por correspondências, passando pelo rádio e televisão, chegando até o computador conectado à internet, sendo necessário frisar que a cada nova geração os meios utilizados nas gerações anteriores não eram descartadas, pelo contrário, integravam-se aos novos recursos adotados na geração da EaD vigente.

Não só os meios de comunicação exercem influência na EaD, mas principalmente a forma como esses recursos são utilizados. Dessa maneira, o aspecto pedagógico torna-se relevante para atribuir sentido à tecnologia utilizada, uma vez que ela deve caracterizar-se como meio e não como fim. Nas palavras de Pontes (Grupo CTAR, 2009, p. 35): "A tecnologia tem que ser compreendida como resultado da inteligência humana, e, portanto, há que se colocar a seu serviço. Essa é a consciência que se espera do educador crítico."

Esse educador crítico mencionado pelo autor é o novo docente da EaD e para identificar as representações dos estudantes sobre a tutoria, componente que integra o corpo pedagógico da EaD e que, portanto, faz parte da docência dessa modalidade de ensino, consideramos fundamental a importância dos instrumentos e técnicas utilizados na pesquisa, que juntos, serviram para complementar umas às outras no intuito de apresentar fielmente as representações sociais dos estudantes.

Os resultados produzidos com a aplicação do questionário, da técnica da associação livre de palavras e do grupo focal nos mostraram que as representações sociais dos estudantes habitam em um eixo comum e estruturante, mas também contam com diferenças nas tomadas de posição entre os sujeitos participantes da pesquisa, que ancoraram (justificaram) seus posicionamentos com base nas experiências vividas. A partir dessa ideia, verificamos então, a aplicação das três hipóteses de Doise sobre a constituição das Representações Sociais, sob a perspectiva de uma abordagem tridimensional.

Nesse sentido, concluímos que as representações sociais dos estudantes sobre a tutoria possuem como eixo estruturante, correspondente à dimensão do trabalho do tutor, sendo dividido em três grupos: o trabalho pedagógico, administrativo e o grupo que situa a tutoria no contexto da Educação a Distância e da educação continuada. Foi no âmbito administrativo que identificamos as representações sociais dos estudantes ligadas à importância do domínio acadêmico (relacionado ao conteúdo do curso) e tecnológico (referente à utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem). Também foi destacado pelos estudantes os atributos pessoais e profissionais necessários para o trabalho da tutoria, como, por exemplo, a

cordialidade, paciência, o compromisso e a responsabilidade.

Tanto o domínio acadêmico e tecnológico quanto os atributos pessoais e profissionais fazem parte do âmbito administrativo do trabalho do tutor, como foi observado. Todavia, os resultados do grupo focal destacaram as funções mediadora e motivadora, pertencentes ao campo pedagógico do trabalho da tutoria, sendo essas funções essenciais para o aprendizado colaborativo e para o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Constatamos que o perfil do tutor baseia-se pelo seu papel de mediador e motivador, exercendo sua função com responsabilidade, comprometimento, dentre outros atributos citados pelos estudantes. O ponto principal reside no fato dos tutores exercerem essas atividades fundamentadas no conteúdo e no uso das tecnologias para a transmissão da informação. Assim, verificamos, com base nos dados obtidos, que a mediação e motivação provocadas pelos tutorea torna-se verdadeiramente eficaz se o tutor possuir domínio do conteúdo e das tecnologias utilizadas no curso, explorando as potencialidades do *software* com vistas a promover a interatividade e interação entre os estudantes.

Dos pontos considerados divergentes entre os sujeitos do grupo, consideramos que o principal está relacionado à questão do tutor ser ou não um professor, pois de acordo com a ancoragem de alguns estudantes, embora o tutor realizasse atividades tipicamente docentes, ele não era visto como um professor.

De acordo com o conceito de polidocência na EaD defendido por Mill e seus colaboradores (2010), acreditamos que o tutor é um professor, devido ao teor das atividades exercidas por esse profissional. Assim, consideramos necessária a definição precisa das funções do tutor no ensino a distância, no sentido de oferecer ao estudante experiências que possam classificar o tutor como um professor.

O aprendizado colaborativo é um dos pontos-chave dentro da atual geração da EaD, marcada pela interatividade, conforme assinala Taylor (2005). É por meio da mediação e motivação provocadas pelo tutor que torna-se possível o aprendizado colaborativo, resultado da autonomia e da responsabilidade adquirida pelo estudante.

O perfil do tutor levantado com base nos resultados da técnica de associação livre e do grupo focal foi relevante sob dois aspectos: o primeiro no que diz respeito à importância que os estudantes dão ao trabalho do tutor, pois a forma como eles vêem essa função interfere no comportamento dentro do curso. Quando o estudante vê o tutor como um companheiro e

mediador do conhecimento, a sua atitude perante o curso será diferente daquele estudante que mantém uma relação distante com o tutor, vendo-o somente como transmissor de informações que não interfere no processo de ensino e aprendizagem.

O segundo aspecto foi relacionado ao processo de ação-reflexão-ação, provocado nos estudantes por meio da pesquisa. Enquanto eles forneciam informações que construíam o perfil do tutor, os estudantes também refletiam sobre suas práticas na condição de tutor, tendo em vista que parte dos sujeitos da pesquisa eram tutores. Sendo assim, o nosso trabalho encontra-se no nível de reflexão, em especial devido às informações obtidas com o grupo focal, que proporcionou aos estudantes o diálogo, a troca de experiência e a reflexão sobre a prática, seja dentro do curso do V Curso, como estudantes, ou fora dele, na condição de tutores.

Em virtude da importância da tutoria na EaD, acreditamos ser necessária a publicação de mais estudos a respeito desse tema, principalmente porque, no decorrer do processo de elaboração desse trabalho, tivemos dificuldades para encontrar bibliografias que abordassem de maneira específica os aspectos relacionados à tutoria.

Nessa pesquisa, manifestamos importância de investigar a tutoria e indicamos como uma pesquisa futura a realização de um estudo que analise as representações sociais dos estudantes de um curso de graduação a distância, no intuito de verificar se esse grupo de estudantes – que em geral não possuem experiência na EaD como profissionais da modalidade de ensino – são semelhantes aos resultados obtidos neste presente estudo.

Finalizamos esse trabalho ressaltando a sua importância para o estudo da tutoria na EaD. Por meio das representações sociais dos estudantes concluímos que o trabalho serviu não apenas para identificar essas representações, mas principalmente para disponibilizar um espaço de reflexão sobre as funções do tutor, esse novo docente da Educação a Distância.

## PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Das poucas certezas que eu tenho na vida, uma delas é que não quero parar de estudar. Essa constatação não se deve apenas à escolha da profissão de professora, que exige uma formação continuada, mas principalmente devido à minha trajetória de vida, onde o estudo sempre se fez presente de maneira muito agradável.

Ao final do curso de Pedagogia pretendo ingressar no serviço público para adquirir estabilidade profissional e financeira. Tenho interesse em atuar na Rede Pública de Ensino e espero que seja por meio da nomeação dos aprovados no último concurso, pois tenho grandes chances de ser chamada. Enquanto aguardo a nomeação, irei me preparar para outros concursos públicos, pois minha maior meta atualmente é ingressar no serviço público.

Mesmo fechando um ciclo na universidade, como disse no memorial, não vivo esse momento com um tom de despedida, diferentemente do ocorrido no final do Ensino Médio, por exemplo. Durante os três anos e meio que vivi na UnB fiz desse lugar minha segunda casa, sendo, por muitas vezes, a primeira. E essa noção de pertença traz um sentimento de continuidade, de ligação que, embora fique por um tempo longe dessa casa, seguirei à risca o ditado que diz: “o bom filho à casa torna.”

Assim, quero seguir carreira acadêmica, voltar à UnB na condição de mestranda. Gostaria de fazer um mestrado na área de Tecnologias na Educação. Não quero perder o vínculo com a universidade, pois sei que essa lugar ainda me reserva muitas alegrias e surpresas.

Pretendo continuar me dedicando nos estudos sobre a Educação a Distância, escrevendo artigos e em especial gostaria de continuar trabalhando na área, dessa vez como tutora, porque acredito que para a melhor compreensão do universo da tutoria nada melhor do que exercer a função de tutora, aliando o que eu aprendi na teoria com o que acontece na prática.

Termino as minhas perspectivas profissionais manifestando a enorme dificuldade de planejar o futuro. Não pelo fato de não existir perspectivas, mas porque os quereres são muitos, as vontades são todas e o desejo de mudar é imenso. Concluo reafirmando a convicção de querer estudar sempre, de estar aberta a novos conhecimentos e de

principalmente não perder o espírito do estudante, o entusiasmo, a curiosidade, a necessidade de fazer diferente e a alegria de saber que sempre há espaço para aprender um pouco mais.

# BIBLIOGRAFIA

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S. & OLIVEIRA, D.C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB Editora, 1998

AIRES, Carmenísia Jacobina; LOPES, Ruth Gonçalves de Faria. Gestão na Educação a Distância. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo & RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. (Orgs.) **Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede- CTAR** Brasília:UnB, 2009

ALVES, João Roberto Moreira (s.d). **Educação a Distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem** [Disponível em www.engenheiro2001.org.br – Acesso em 13/04/2011)

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009

BRANDÃO, Bárbara Lúcia Silva. **O Curso de Formação de Professores da UAB/UnB: Elementos para uma possível Renovação Metodológica nos Processos Formativos da Graduação a Distância na Universidade de Brasília.** [Monografia] Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2008)

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL.**Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em http://www.mec.gov.br. Acesso em 18/03/2011.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; OLIVEIRA, Ivan Carlos de A. & TARCIA, Rita Maria de Lino (s.d). Manual de orientação dos docentes. In: DIAS, Rosilânia Aparecida & LEITE, Lígia

Silva. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CASTELLS, Manuel- **A Era da Informação, Economia, Sociedade e Cultura-a sociedade em rede.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999, V.1.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Docência em ambientes de aprendizagem online.** Salvador, BA: EDUFBA, 2009.

DIAS, Rosilânia Aparecida & LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DOISE, Willen. *Levels of explanation in social psychology.* In: SÁ, Celso Pereira de. **Sobre o núcleo das representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

DOMINGUES, Karen Geisel. **Prometeu em sala de aula: o professor e sua representação social do aluno criativo.** 2008 Dissertação [Mestrado] Brasília: Universidade de Brasília

DOTTA, Leanette Teresinha Thomas. **Representações Sociais do Ser Professor.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

DUARTE, Gilmar Pereira. **As Funções do Tutor *online*: análise da interatividade tutor/aluno no projeto de curso de Administração de empresas da Universidade Federal do Piauí.** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2008.

DURKHEIM, Émile. As Regras do Método Sociológico, 1978 In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais.** 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigação em psicologia social.** 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FARR, Robert M. Representações Sociais: A Teoria e sua História. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais.** 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36ª Ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

GUARESCHI. P. "Sem dinheiro não há salvação": ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais.** 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org). **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2001

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica.** 4ª Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

HARGREAVES, A. O ensino na sociedade do conhecimento. In: CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Docência em ambientes de aprendizagem online.** Salvador, BA: EDUFBA, 2009.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2003

LOBO NETO, Francisco J. S. **Educação a Distância: Regulamentação.** Brasília, DF: Plano, 2000.

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. **Educação a Distância na Universidade de Brasília: uma trajetória de janeiro de 1979 a junho de 2006.** Dissertação [Mestrado]. Universidade de Brasília, 2006.

MAURI, Teresa; ORNUBIA, Javier. **O professor em ambientes virtuais- perfis, condições e competências. In:** COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."Comunicação síncrona" (verbete). ***Dicionário Interativo da Educação Brasileira*** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=202, visitado em 14/6/2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."Ambiente assíncrono" (verbete). ***Dicionário Interativo da Educação Brasileira*** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=179, visitado em 14/6/2011.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo & OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. (Orgs.) **Polidocência na Educação a Distância- múltiplos enfoques.** São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais.** 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. O aluno em ambientes virtuais- condições, perfil e competências. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; Masetto, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 17ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010

MOREIRA, M.G. A Composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, F.M.; MACIEL, M.M (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil, 2009.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais.** 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

_____. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOTA , R.; FILHO, H. Universidade Aberta e perspectivas para a educação a distância no Brasil. In: BRANDÃO, Bárbara Lúcia Silva. **O Curso de Formação de Professores da UAB/UnB: Elementos para uma possível Renovação Metodológica nos Processos Formativos da Graduação a Distância na Universidade de Brasília.** [Monografia] Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2008)

NISKIER, Arnaldo. Aspectos Culturais e a EaD. In: LITTO, F.M.; MACIEL, M.M (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil, 2009.

NVIVO- Disponível em http: www.nvivo9.com.br. Acesso em 20/05/11

PONTES, Elício. A comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR) na Faculdade de Educação da UnB. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo & RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. (Orgs.) **Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede- CTAR** Brasília:UnB, 2009

RÊSES, Erlando da Silva. **Do conhecimento Sociológico à Teoria das Representações Sociais.**

Revista Sociedade e Cultura, v.6, nº2, jul/dez. 2003, p.189-199.

_____**....E com a palavra os alunos: estudo das representações sociais dos alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre s Sociologia no Ensino Médio.** 2004 Dissertação [Mestrado] Brasília: Universidade de Brasília.

SÁ, Celso Pereira de. **Sobre o núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, RJ:Vozes, 1996.

_____. A construção do objeto de Pesquisa em Representações Sociais- Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SOUZA, Raquel Castilho. **As representações sociais dos professores e alunos sobre a relação ensino e aprendizagem em educação a distância na UNITINS.** 2009 Dissertação [Mestrado] Brasília: Universidade de Brasília.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais.** 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TEIXEIRA, Anísio S. O que é Administração Escolar? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.36, n.84. 1961.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Disponível em http://www.uab.capes.br. Acesso em 18/03/2011

VIANNEY, J.; TORRES, P.; SILVA, E. **A Universidade Virtual do Brasil: os números do ensino superior a distância no país em 2002.** Quito 2007. Disponível em: http://www.portaldeensino.com.br. Acesso em 07/05/2011.

VYGOTSKY**,** L.S.-**A Formação Social da Mente**- 6ª Ed.São Paulo: Martins Pontes, 1998.

# APÊNDICES

**Universidade de Brasília**
**Faculdade de Educação**
**Projeto 5- Trabalho de Conclusão do Curso**

## QUESTIONÁRIO

Prezado(a) estudante:

O presente questionário tem por objetivo fazer um levantamento sobre aspectos relacionados à tutoria do V Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância. Para tanto, peço a sua colaboração respondendo as questões abaixo.
Na certeza de contar com a sua colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Jennifer de Carvalho Medeiros
(Graduanda de Pedagogia)

**1-** Experiência em EaD: (  )Sim  (  )Não

**2-** A experiência em EAD foi:

(  )Como aluno
(  )Como professor
(  )Outra _____

**3-** Conhecia o Moodle ou outro Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)?

(  ) Já conhecia o Moodle
(  ) Não conhecia o Moodle
(  ) Conhecia outro  AVA.Qual?
_____

**4-** Escreva cinco palavras que lhes vêm à mente quando se fala da tutoria na Educação a Distância:

| | |
|---|---|
| **1** | |

| | |
|---|---|
| **2** | |
| **3** | |
| **4** | |
| **5** | |

**5**- Das cinco palavras mencionadas, escolha três que você considera mais importantes, colocando-as em uma ordem hierárquica:

| | |
|---|---|
| **1ª** | |
| **2ª** | |
| **3ª** | |

**6-** Por fim, explique a escolha da primeira palavra na ordem de importância que foi estabelecida:

| | |
|---|---|
| **1ª** | |

**UnB- Universidade de Brasília**
**FE-Faculdade de Educação**
**Projeto 5- Trabalho de Conclusão de Curso**

**Roteiro: Grupo focal**

Primeiramente, gostaria de agradecer a todos por terem aceitado o convite de participar da pesquisa. Meu nome é Jennifer, sou graduanda de Pedagogia pela Universidade de Brasília e venho desenvolvendo uma investigação acerca das *Representações Sociais dos Estudantes de Especialização do Curso de Educação Continuada e a Distância sobre a Tutoria em EaD.*

A Educação a Distância conquista seu espaço nos dias atuais juntamente com a presença expressiva das Tecnologias da Informação e da Comunicação, as chamadas TIC. O uso dessas tecnologias em conjunto com a prática docente nos mostra uma nova forma de pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir informações que se transformarão em conhecimento útil para as diversas camadas sociais.

Assim, a EaD, em sua configuração atual, com predomínio do uso da Internet, fornece condições para que novos grupos sociais, até então desprovidos de oportunidades para realizarem cursos de formação continuada na modalidade presencial, tenham acesso à construção de conhecimentos por meio de um tempo e dinâmica próprios, características essenciais da Educação a Distância.

Com base em uma dinâmica específica da Educação a Distância, o papel do professor, que antes era de transmitir informação na condição de protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo, começa a se modificar. O estudante, por sua vez, era visto como um mero receptor de uma corrente de informações e agora, na EaD, passa a assumir um papel central no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo do meu trabalho é analisar as representações sociais dos estudantes do curso de Especialização em Educação a Distância sobre a tutoria buscando identificar se o tutor contribui com o desenvolvimento da autonomia e do aprendizado colaborativo dos estudantes.

É preciso lembrar, aqui, que as representações sociais são construções elaboradas de modo coletivo, no qual se registram impressões a respeito de determinado fenômeno social vivido pelo grupo. Em síntese, é o conjunto de conceitos e explicações dos fatos e relações interpessoais nos diferentes cenários da vida cotidiana.

As representações sociais são dinâmicas e passam por um processo de construção e reconstrução constante, seguindo as mudanças da sociedade. Assim, as representações sociais

entram em contato com a Educação a Distância, em especial à tutoria, como forma de conhecer e definir a identidade social do tutor segundo as concepções trazidas pelo grupo de estudantes da EaD.

Nessa reunião, falem livremente sobre o tema, abordando aspectos que considerem importantes e peço a colaboração de todos os presentes para que, durante quarenta minutos, possamos falar sobre esse assunto que faz parte do cotidiano de vocês, motivo pelo qual foram reunidos aqui.

Gostaria de acrescentar que a finalidade dessa reunião é identificar as valiosas contribuições que o grupo tem para oferecer, de modo que todas as opiniões aqui apresentadas serão de grande importância. Por fim, peço a permissão de gravar o nosso encontro, pois dessa forma terei melhores condições de registrar as informações que vocês estiverem falando.

Feitos os esclarecimentos, começamos a nossa discussão acerca da visão que vocês possuíam antes de conhecer a Educação a Distância. Agradeço mais uma vez a presença de todos. Quem começa?

## Agrupamento Geral das Palavras

### Grupo 1- Relação Tutor-Estudante

| A) Função Orientadora | B) Função Motivadora | C) Função Mediadora |
|---|---|---|
| Acompanhamento | Auxílio | Interação |
| Atenção | Apoio | Feedback |
| Atendimento Constante | Motivação | Mediação |
| Orientação | Anima | Intermediação |
| Presença | Estimula | Costura de ideias |
| | Incentivo | Discute |
| | Motivador | Facilidade |
| | Facilidade | |

| D) Função Promotora do Aprendizado Colaborativo | E) Função Comunicativa | F) Função Formativa |
|---|---|---|
| Aprender junto | Clareza | Formação |
| Aproximação | Comunicação de qualidade | Avaliação formativa |
| Construção | Fóruns | |
| Aprender na aprendizagem | | |
| Colaboração | | |

| G) Função Sócio-afetiva |
|---|
| Amizade |
| Parceria |
| Relações Humanas |
| Relacionamento |

### Grupo 2- Administração do Trabalho da Tutoria

| H) Conhecimento Acadêmico e Tecnológico | I) Gestão do Tempo | J) Atributos Pessoais e Profissionais | K) Gestão da Tutoria |
|---|---|---|---|
| Conhecimento | Tempo | Responsabilidade | Autonomia |
| Experiência | Assiduidade | Disponibilidade | Domínio Adm. |
| Pesquisa | Rapidez | Compatibilidade | Estratégia |
| Conhecimento das Tecnologias | Administração do Tempo | Eficiência | Gerenciamento |
| Domínio Andragógico | | Inovação | Organização |
| Domínio da Plataforma | | Paciência | Preparação da aula |
| Domínio Tecnológicos | | Profissionalismo | |
| Estudo | | Comprometimento | |
| Gosto pelas TIC | | Amor a educação | |
| Leitura | | Cordialidade | |
| Moodle | | Dedicação | |
| Conhecimento mínimo do assunto | | | |

**Grupo 3: A Tutoria como Trabalho e sua posição no Contexto da EaD e da Educação Continuada**

| **L) Contexto em que está inserida a Tutoria** | **M) A tutoria como um trabalho** |
|---|---|
| Educação Continuada<br>Educação a Distância | Trabalho<br>Desafio<br>Atividade agradável<br>Hierarquia<br>Ação |