



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**SOFIA SILVA DE SOUZA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ENTRE DOCENTES SOBRE A  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS  
BAIANAS: A UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA E A UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA**

Salvador  
2014

**SOFIA SILVA DE SOUZA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ENTRE DOCENTES SOBRE A  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS  
BAIANAS: A UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA E A UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA**

Tese apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutorado em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Paulo de Arruda Penteadado Filho

Salvador  
2014

Escola de Administração - UFBA

S729 Souza, Sofia Silva de.

Representações sociais entre docentes sobre a educação à distância em duas universidades públicas baianas: a Universidade Federal da Bahia e a Universidade do Estado da Bahia / Sofia Silva de Souza. – 2013.  
176 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo de Arruda Penteado Filho.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2014.

1. Representações sociais. 2. Ensino a distância. 3. Administração – Estudo e ensino. 4. Professores universitários. 5. Estudo comparado.  
I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 302

=

**SOFIA SILVA DE SOUZA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ENTRE DOCENTES SOBRE A  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS  
BAIANAS: A UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA E A UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração,  
Escola de Administração, da Universidade Federal da Bahia

Aprovada em 02 de maio de 2014.

**Banca Examinadora**

**Prof. Dr. Paulo de Arruda Penteadó Filho** - Orientador  
Doutor em City And Regional Planning pela Cornell University, EUA  
Professor Associado da Universidade Federal da Bahia - UFBA

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Mônica de Aguiar Mac-Allister da Silva**  
Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia - UFBA

**Prof. Dr. Roberval Passos de Oliveira**  
Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB – Campos Santo Antonio  
de Jesus/BA

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosangela Costa Araújo**  
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP  
Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia - UFBA

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Paula Chies Schommer**  
Doutora em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas - FGV/SP  
Professora Adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

=

Para o meu pequeno Daniel

Raio de luz que aquece meu coração e ilumina minha alma...

=

## **AGRADECIMENTOS**

Quantas histórias para serem lembradas nos últimos 5 anos... Mudança de cidade, de condição familiar, de situação econômica... tudo, aprendido e superado... e, para concluir este ciclo, a finalização deste tão desejado curso. Com certeza, não teria forças sozinha, vários anjos e amigos fizeram parte desta caminhada. Assim, dedico-lhes meus eternos, sinceros e carinhosos agradecimentos:

Ao professor Paulo de Arruda Penteado Filho, amigo querido, presença paternal em todos os momentos, pela generosidade, pela oportunidade, pelo exemplo de ética e dignidade, por ter sido um grande parceiro e pelo crescimento que me proporcionou nestes anos.

À Janice Janissek, mais uma vez ao meu lado, com extrema disposição e dedicação. Orientando e apoiando com a sua presença inesquecível me proporcionando muita segurança e força.

Aos professores Sandro Cabral, Monica Mac-Allister, Paula Shommer, Camila Bomfim, Carol Aguiar, Rosangela Araújo e Roberval Oliveira imprescindíveis, pela força, generosidade, paciência, compreensão e oportunidade, o meu eterno carinho.

A bolsista e aluna Priscila. que foi companheira em momentos importantes da construção final deste trabalho

Ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração da UFBA (NPGA), especialmente por Dacy, Anaélia e Ernani, pelo apoio, atenção, cuidado e carinho.

Aos professores do curso de doutorado pelos ensinamentos e pelo exemplo de competência acadêmica.

A amiga Fátima, pelas sábias palavras, pelo apoio, carinho e por partilhar as dúvidas e inquietações.

=

Aos colegas e amigos do ISP da UAB, Zezé, Tina, Vanessa, Magali, Luciana e Luana que me receberam com tanto carinho e me apoiaram sempre com muita atenção e cuidado.

Aos colegas da Universidade do Estado da Bahia, pela força, torcida e apoio explícito em todas as circunstâncias.

Agradeço aos amigos que diretamente propiciaram o contato com a educação a distância e que me incentivaram, Ana Alice, Sueli Almuina, Marco Antônio, Lanara, Kathia Marize.

E, por fim, mas com uma importância absoluta em minha vida: meus queridos filhos Rafael e Daniel, pela paciência com a minha ausência, a compreensão pela minha impaciência e pelos olhares de amor me fortalecendo nesta caminhada; minha querida Luciana, pelo amor incondicional, pelo carinho, apoio e compreensão; minha parceira de vida Adalgisa, que me apoia e sempre ao meu lado com um amor sincero; meus amados e queridos pais Fernando e Célia, pela força inspiradora e amor generoso e incondicional, aos meus irmãos João e Flávio e as queridas Carla e Fabiana, sempre disponíveis para estar comigo, com palavras, carinho e apoio; aos amados avós Mência e Célio ao meu lado e Lourdes no meu coração; e a família do Ilê Axé Odé, pela força, apoio, energia, ensinamentos, cuidados e amor eterno.

=

Viver e não tenha a vergonha de ser feliz  
Cantar (e cantar e cantar) a beleza de ser um eterno aprendiz  
Ah meu Deus!, eu sei, eu sei que a vida devia ser bem melhor e será  
Mas isso não impede que eu repita  
É bonita, é bonita e é bonita  
(Gonzaguinha)



=

SOUZA, SOFIA SILVA de. Representações Sociais entre Docentes sobre a Educação a Distância em duas Universidades Públicas Baianas: a Universidade Federal da Bahia e a Universidade do Estado da Bahia. 176 f. il. 2014. Tese (Doutorado) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

## RESUMO

Esta tese teve como objetivo analisar as representações sociais do fenômeno da Educação a Distância (EAD) junto aos docentes de duas universidades públicas baianas estabelecidas na cidade de Salvador. As universidades foram escolhidas por estarem inseridas no mesmo contexto cultural, mas passaram por processos distintos de implantação da EAD. Para tanto, foram adotados os pressupostos da teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978), que define por representações sociais (RS) um conjunto de opiniões, crenças ou valores que são socialmente construídos em grupos delimitados em relação a um determinado objeto, como uma estratégia particular de apropriação dos grupos para orientar e justificar as tomadas de decisão em relação ao objeto; e da teoria da Abordagem Estrutural das Representações Sociais (Abric, 1998; 2003), que leva à identificação de quais são as palavras e as expressões que têm maior importância no significado de uma determinada RS, estruturando a apresentação destas palavras num núcleo central e um sistema periférico para cada representação social. O resultado não confirmou a hipótese norteadora que indicava a possibilidade de haver duas representações sociais distintas, com um padrão único de diferenciação, pois as representações se mostram parcialmente semelhantes. Assim, pode-se concluir que as representações são, no geral, compartilhadas e que os diferentes estágios de desenvolvimento da EAD nas duas IES pesquisadas não afetam de forma importante em como é pensada a EAD.

**Palavras-chave:** Representações Sociais; Educação a Distância; Universidade Virtual.

=

SOUZA, SOFIA SILVA de. Sociais Representations Among Teachers Social Representation about Distance learning among teachers of two Public Universities in Bahia: Universidade Federal da Bahia and Universidade do Estado da Bahia 176 f. il. 2014. Doctoral Thesis – School of Business, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

## ABSTRACT

This thesis aimed to analyze the social representations of the phenomenon of distance education with the faculty of two public universities established in the city of Salvador, Bahia. The universities were chosen because they are inserted in the same cultural context, but passed through different processes of implementation of distance education. To do so, were adopted the assumptions of the theory of social representations (Moscovici, 1978), which defines social representations (RS) a set of opinions, beliefs or values that are socially constructed into groups defined for a given object, such as a particular strategy of appropriation of the groups to guide and justify the decision in relation to the object; the Structural Approach and theory of social representations (Abric, 1998; 2003), which leads to the identification of what are the words and expressions that have greater importance in the meaning of a particular RS, structuring the presentation of these words in a central core and a peripheral system for each social representation. The result confirmed the guiding hypothesis that indicated the possibility of having two distinct social representations, with a unique pattern of differentiation, since the representations are partly similar. Then, we can conclude that the representations are shared and different stages of development of the distance education in the two universities surveyed do not affect so important in how is thought to distance education.

**Keywords:** social representations; distance education; virtual university.

=

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	– Unidades de EAD na estrutura organizacional da UNEB	38
<b>Figura 2</b>	– Estrutura de uma RS	84
<b>Figura 3</b>	– Diagrama de Dispersão de uma RS	86
<b>Figura 4</b>	– Representação Social da UFBA	130
<b>Figura 5</b>	– Representação Social- UNEB	130
<b>Figura 6</b>	– Características dos Sistemas central e periférico – UFBA E UNEB	137

=

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Informações extraídas do Quadro de Metas Estruturantes (sem numeração) – Plano de Metas 2010-2013.	40
<b>Quadro 2</b> – Informações extraídas do Quadro “Meta por eixo e unidade organizacional”, do plano de metas 2010-2013.	40
<b>Quadro 3</b> – Quadro de Vagas do Vestibular EAD - 2011	43
<b>Quadro 4</b> – Principais Ações Realizadas na EAD	45
<b>Quadro 5</b> – Atividades e Funções	54
<b>Quadro 6</b> – Usuários Moodle UFBA	56
<b>Quadro 7</b> – Status da EAD na UFBA	58
<b>Quadro 8</b> – Características dos Universos Consensuais e Reificados	71
<b>Quadro 9</b> – Sistema Central e Periférico	83
<b>Quadro 10</b> – Frequência nas evocações	94
<b>Quadro 11</b> – Expressões Integrantes das Categorias Temáticas da Evocação de Palavras	94
<b>Quadro 12</b> – Frequência das Categorias	95
<b>Quadro 13</b> – Exemplo de Categorização - Questões Abertas	97
<b>Quadro 14</b> – Questão 5	98
<b>Quadro 15</b> – Competências Docentes em EAD	102
<b>Quadro 16</b> – Frequência meios de comunicação/UFBA – UNEB	107
<b>Quadro 17</b> – Conteúdos Integrantes das Categorias Temáticas Representativas da Evocação de Palavras	122
<b>Quadro 18</b> – Expressões Integrantes das Categorias Temáticas da Evocação de Palavras	123
<b>Quadro 19</b> – Ordem de Evocação das Categorias	125
<b>Quadro 20</b> – Frequência, Ordem e Média das Evocações das Categorias	127
<b>Quadro 21</b> – Diagrama de Quatro Quadrantes da RS sobre a EAD	128
<b>Quadro 22</b> – Dimensões da Pesquisa Comportamental	138
<b>Quadro 23</b> – Dimensão Sociedade	141
<b>Quadro 24</b> – Dimensão Instituição	143
<b>Quadro 25</b> – Dimensão Docente	145

=

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Percepção Docente sobre o Valor do Diploma Presencial e do Diploma EAD	113
<b>Gráfico 2</b> – A Percepção do Docente sobre O valor do Diploma Presencial e do Diploma EAD no Mercado de Trabalho	116

=

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Cursos UAB/UFBA	57
<b>Tabela 2</b> - Proporção de Respondentes	89
<b>Tabela 3</b> - Perfil Amostras UFBA e UNEB	101
<b>Tabela 4</b> - Experiência EAD Amostras UFBA e UNEB	103
<b>Tabela 5</b> - Categorias Temáticas Representativas das Principais Dificuldades Encontradas pelos Docentes da UFBA Quando Atuaram com a EAD	104
<b>Tabela 6</b> - Categorias Temáticas Representativas das Principais Dificuldades Encontradas pelos Docentes da UFBA Quando Atuaram com a EAD	105
<b>Tabela 7</b> - Modalidade de Cursos na EAD	110
<b>Tabela 8</b> - Categorias Temáticas Representativas das Percepções dos Docentes do Valor do Diploma Presencial e do Diploma EAD	114
<b>Tabela 9</b> - Percepção Docente sobre a Oferta da Graduação em EAD	117
<b>Tabela 10</b> - Categorias Temáticas Representativas sobre a Oferta da Graduação em EAD	118
<b>Tabela 11</b> - Quantitativo das Evocações sobre EAD	124
<b>Tabela 12</b> - Frequência e Ordem de Evocação das Categorias	126
<b>Tabela 13</b> - Média Geral (UNEB + UFBA)	139
<b>Tabela 14</b> - Dimensão Sociedade (UNEB + UFBA)	140
<b>Tabela 15</b> - Dimensão Instituição Geral (UNEB + UFBA)	142
<b>Tabela 16</b> - Dimensão Docente (UNEB + UFBA)	145

=

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>EAD</b>	Educação A Distância
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>IFES</b>	Instituições Federais de Ensino Superior
<b>MEC</b>	Ministério de Educação e Cultura
<b>OES</b>	Organização de Ensino Superior
<b>OFES</b>	Organizações Federais de Ensino Superior
<b>RS</b>	Representação Social
<b>SINAES</b>	Sistema Integrado de Avaliação do Ensino Superior
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>TNC</b>	Teoria do Núcleo Central
<b>TRS</b>	Teoria das Representações Sociais
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UFMT</b>	Universidade Federal do Mato Grosso
<b>UFMS</b>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia

=

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
1.1	OBJETIVO GERAL	23
2.1	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITO, EVOLUÇÃO E POTENCIALIDADES</b>	<b>25</b>
2.1	A UNEB E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD	31
<b>2.1.1</b>	<b>Desenvolvimento Institucional da UNEB</b>	<b>33</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Constituição e o Funcionamento da Educação a Distância na UNEB</b>	<b>35</b>
2.2	A UFBA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD	46
<b>2.2.1</b>	<b>Evolução Institucional da UFBA</b>	<b>49</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Implantação e Desenvolvimento da Educação a Distância Na UFBA</b>	<b>50</b>
		<b>61</b>
<b>3</b>	<b>A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b>	
3.1	A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL: ORIGEM, CONCEITOS E FUNÇÕES	61
<b>3.1.1</b>	<b>Desdobramentos Teóricos da Teoria das Representações Sociais</b>	<b>76</b>
3.2	ABORDAGEM ESTRUTURAL DA RS – TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL	80
<b>4</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>87</b>
4.1	ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA	87
4.2	FONTES DE INFORMAÇÃO – SUJEITOS DA PESQUISA	88
4.3	INSTRUMENTO E COLETA DE DADOS	90
4.4	ANÁLISE DOS DADOS	93
<b>5</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>100</b>
5.1	IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DO DOCENTE, EXPERIÊNCIA EM IPES: A EXPERIÊNCIA COM A EAD E FONTE DE INFORMAÇÕES SOBRE A EAD	100
<b>5.1.1</b>	<b>Identificação do Perfil do Docente: experiência em IPES</b>	<b>101</b>
<b>5.1.2</b>	<b>Experiência Docente na EAD</b>	<b>102</b>
<b>5.1.3</b>	<b>Fontes de Informação sobre a EAD</b>	<b>107</b>
<b>5.2</b>	<b>MODALIDADES MAIS PROPÍCIAS, VALIDADE E A QUESTÃO DO MERCADO DE TRABALHO: ESTRUTURANDO A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DA EAD</b>	<b>109</b>
<b>5.2.1</b>	<b>Modalidades de Curso mais apropriadas para serem oferecidas por meio da EAD</b>	<b>109</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Validade do Diploma entre a Educação a Distância e a Presencial – na perspectiva do Docente</b>	<b>112</b>



=

<b>5.2.3</b>	<b>Validade do Diploma entre a Educação a Distância e a Presencial – na perspectiva do Mercado</b>	<b>116</b>
<b>5.2.4</b>	<b>A perspectiva do Docente quanto à oferta da Graduação na EAD</b>	<b>117</b>
<b>5.3</b>	<b>AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EAD ENTRE OS DOCENTES UFBA E UNEB</b>	<b>121</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Categorização da associação livre de palavras</b>	<b>121</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Identificação das Frequências por Categoria de Análise</b>	<b>124</b>
<b>5.3.3</b>	<b>Identificação da Ordem de Evocação: Definindo a Importância das Categorias</b>	<b>125</b>
<b>5.3.4</b>	<b>Os Elementos que Integram o Núcleo Central, periféricos e residual</b>	<b>128</b>
<b>5.4</b>	<b>VALORES E CRENÇAS DOS DOCENTES ACERCA DA EAD.</b>	<b>137</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>148</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>153</b>
	<b>ANEXO A - Questionário de coleta de dados</b>	<b>165</b>
	<b>ANEXO B - Classificação dos elementos por Categoria - UNEB</b>	<b>169</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No século XX, o acesso à educação superior no Brasil teve uma evolução desigual, sendo concentrado nos grandes centros industriais, nas capitais e mais largamente nas regiões Sudeste e Sul do país (POSSOLLI, 2012). Tais características históricas implicaram na formação de políticas públicas com prioridade à democratização do acesso nas universidades, sendo então, a Educação a Distância (EAD) uma das alternativas para contribuir com a ampliação da educação superior no país (PENTERICH, 2009).

Neste contexto, desde 1996 com a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases (LDB), as universidades públicas foram estimuladas à introdução de cursos através da modalidade de ensino a distância. Contudo, em paralelo as adversidades inerentes à gestão da educação pública, o processo de adesão e implantação da EAD nas universidades foi desigual, produzindo indicadores quantitativos distintos em instituições da mesma região.

A democratização da educação se destaca na literatura acadêmica como a principal característica da EAD, “propiciando o acesso sem distinção de idade, raça, ideologia ou classe social” (POSSOLI, 2012, p.3464). Contudo, segundo a mesma autora, existem dúvidas se este objetivo é realmente atingido pelas universidades públicas, considerando as limitações tecnológicas, geográficas e sociais que precisam ser avaliadas e redimensionadas para o êxito dessa modalidade.

As Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES têm apresentado processos próprios para o desenvolvimento da EAD, diferenciado em um maior ou menor tempo de implantação, no número nas ofertas dos cursos e dos profissionais envolvidos. Estas características podem influenciar na forma como a comunidade percebe esta modalidade de ensino. Segundo Bolognese (2006), as percepções dos atores mudam se estes são mais ou menos expostos a um fato social, refletindo na forma pela qual os indivíduos se adaptam e se organizam no meio.

Assim, com a nova modalidade de ensino, houve a necessidade de compreensão ideológica, de aprendizagem e de adaptação a este novo conceito. Segundo Belloni (2007), houve uma rapidez na difusão da EAD nas IPES, favorecendo a equivocada adaptação do ensino na modalidade presencial para o

ensino a distância, sem o tempo adequado para a formação dos conhecimentos inerentes à modalidade. Este impulso não orientou a capacitação de professores nas habilidades e competências necessárias ao ensino-aprendizagem, como também, a criação de mecanismos de gestão inerentes às necessidades da EAD.

Euzébio (2011) destaca, que a EAD provocou uma indefinição da identidade profissional do docente, pois demandou ao professor a aquisição de novas competências e um reposicionamento nas relações pedagógicas. Especificamente, para alguns docentes, ocorreram dificuldades no manejo das novas tecnologias educacionais, fazendo surgir dúvidas e resistências quanto à qualidade do processo de ensino/aprendizagem que ocorreria nas salas de aula *on-line*.

As universidades públicas executaram as suas propostas para a EAD de forma distinta, se diferenciando no processo de institucionalização, no tempo de execução e no volume de cursos ofertados. Estas diferenças podem ter origens nas políticas federais e estaduais para a EAD e no grau de envolvimento dos docentes com a nova modalidade de ensino que se apresentou como um desafio para estes atores.

Diante deste cenário, esta tese tem seu trabalho empírico voltado a compreender o conhecimento compartilhado dos docentes sobre a Educação a Distância (EAD), em duas universidades públicas da Bahia que tiveram políticas distintas para o desenvolvimento da EAD: a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A escolha destas IPES se justifica por: serem instituições públicas, estarem inseridas no mesmo contexto cultural, na mesma cidade, especificamente as unidades de Salvador-BA, e apresentarem processos distintos de implantação da educação superior a distância. A UFBA teve um processo mais comedido em relação à UNEB, com um volume menor de alunos e dependente das iniciativas docentes para a oferta de novos cursos. A UNEB, ao contrário, teve um processo mais rápido e intenso, possuindo um número maior de alunos nesta modalidade, e a oferta de novos cursos a distância determinada pela gestão central da universidade. Em um capítulo posterior, estas características serão detalhadamente apresentadas.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi adotado como referencial a Teoria de Representação Social (TRS), desenvolvida por Moscovici, (1978),

complementada pela abordagem estrutural da Representação Social (RS) – Teoria do Núcleo Central (TNC) de Abric (2003).

Moscovici (1978) define a Representação Social (RS) como um conjunto de opiniões, crenças ou valores socialmente construídos e partilhados a partir da apropriação do indivíduo ou do grupo. Indo mais além, a abordagem estrutural da RS busca dar forma a este conhecimento construído pela representação social, considerando o perfil ideológico, cultural e social do grupo (ABRIC, 2003). Tendo como referência esta base teórica buscar-se-á identificar a natureza e a estrutura das Representações Sociais dos docentes nas duas universidades públicas e, analisar as características e valores que distinguem a composição estrutural da RS de cada grupo.

A proposta de estudo da EAD em Representação Social envolve o entendimento do fenômeno atual, com a vantagem de compreendê-lo através da TRS, com os requisitos conceituais necessários para demonstrar a fundamentação teórica e a identificação dos métodos e técnicas adequadas de pesquisa (SÁ, 1998).

A partir de 2007, houve uma intensificação da EAD nas diversas universidades públicas, devido principalmente à revolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), como política de Estado para ampliação da educação inclusiva (ABED-MEC, 2009).

As universidades públicas possuem características ideológicas, burocráticas e estruturais que, em conjunto, as diferenciam culturalmente das instituições privadas de ensino. Nas IPES, a EAD surge provocando a desconstrução dos modelos tradicionais de educação e proporciona a formação de um ambiente discursivo e reflexivo envolvendo a EAD, considerada como um novo paradigma de ensino-aprendizagem (VIANNEY, 2006).

Neste contexto, devido aos estímulos financeiros do Ministério da Educação (MEC) através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), houve celeridade na inserção da EAD nas IPES, muitas vezes, trazendo perturbações ao ambiente das universidades. Ainda segundo Vianney (2006), no universo do conhecimento acadêmico surgiram argumentações favoráveis e contrárias à sua adoção, nas quais

a EAD obteve apoio, mas também produziu rejeições, tendo como referência a prematura comparação com o ensino presencial.

Luck (2013) considera que estas reações favoráveis ou contrárias entre os docentes podem ter como origem as inovações nas tecnologias da educação. Estas atitudes revelam os aspectos político-ideológicos que antecedem os posicionamentos críticos diante das mudanças das tecnologias de ensino. Os argumentos dos docentes mais resistentes defendem que a ausência presencial do professor pode provocar a desumanização da educação, enquanto que os mais favoráveis afirmam que a EAD potencializa e amplia as possibilidades de interação e qualifica o papel do professor.

Ainda sobre a atuação docente nas universidades, em pesquisa recente a Capes (2012) identificou que 60% das IPES possuíam a EAD institucionalizada e com número relevante de cursos (licenciaturas, bacharelados, extensões e especializações). Quando analisados os resultados na Bahia, as duas universidades públicas mais antigas em Salvador, a UFBA e a UNEB, apresentaram realidades distintas para a EAD nestas dimensões. Em 2012, enquanto a universidade estadual possuía cinco cursos de graduação, a universidade federal possuía apenas uma graduação na instituição.

Comparativamente, enquanto a educação superior presencial obteve um número representativo de matrículas em cursos de graduação de apenas 13,6% da população entre 18 e 24 anos, entre 1995 e 2006, a educação a distância pública obteve um índice um crescimento no período subsequente de 25% de 2007 a 2012. (CNE/MEC, 2013). Esta análise demonstra a importância da atuação das IPES no processo de inclusão através do ensino superior a distância. Contudo, enquanto muitas universidades se destacaram no quantitativo de cursos ofertados a distância, como a UNEB, algumas instituições, dentre elas a UFBA, não conseguiram resultados quantitativos que contribuíssem com a melhoria deste cenário. Assim, a partir desta sinalização, houve a motivação de explorar o viés da RS entre estes contextos.

A Universidade Federal da Bahia – UFBA, a universidade mais antiga do estado, criada pelo Decreto-Lei nº 9.155, de 8 de abril de 1946, teve a primeira disciplina a distância, através do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), no ano de 2000 pela Faculdade de Arquitetura e o primeiro curso de graduação pelo

sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) em 2009, com a licenciatura em matemática. A partir daí, com o apoio financeiro da UAB, houve um incremento nas TICs da instituição e uma conseqüente ampliação na oferta de cursos de extensão e especialização através do AVA. Contudo, nos últimos anos, a UFBA não apresentou novas ofertas de graduação, mantendo apenas a licenciatura em Matemática.

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB é a única instituição pública de ensino superior presencial do norte-nordeste, com vinte e quatro *campi*, distribuídos entre capital e interior do estado. Esta iniciou suas atividades em EAD em 2009 e, muito rapidamente, teve ampla inserção na modalidade. Através do sistema da UAB, a UNEB atingiu cento e trinta municípios do Estado, com cursos voltados à formação de professores, priorizando aqueles que já atuavam na educação básica, mas sem a formação adequada. Atualmente, a instituição possui 13 cursos de graduação em EAD, totalizando aproximadamente 3000 alunos na instituição (SANTANA; ROSADO, 2011).

Em relação à produção acadêmica, um levantamento exploratório desta tese realizado em 2013 nos principais programas de pós-graduação do país, identificou que as pesquisas realizadas sobre a EAD no Brasil envolveram temáticas como: percepção e conceitos da EAD, a aplicação no ensino superior, as relações entre alunos e professores com a modalidade, as questões pedagógicas de ensino e aprendizagem e os aspectos tecnológicos.

Utilizando a TRS para compreensão da educação superior em EAD, foram identificados apenas dois trabalhos, uma tese (VIANNEY, 2006) e uma dissertação (SOUZA, RAQUEL, 2006). A Tese apresentou a TRS comparando os alunos do ensino superior a distância com os alunos do ensino superior presencial, e a dissertação descreveu a representação dos professores de um curso, apenas. Este cenário demonstra uma lacuna na produção atual que demanda trabalhos que possam ampliar este entendimento sobre a EAD, utilizando este referencial, que permanece em aberto.

No suporte teórico, a representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que contribui para a construção de uma realidade comum e influencia na cultura e decisões de um grupo. (MOSCOVICI, 1978). Desta forma, a proposição desta pesquisa relacionando a TRS para o estudo da EAD, visando à compreensão do senso comum, construído coletivamente entre

os docentes, poderá demonstrar possibilidades para o desenvolvimento desta modalidade em cada IPES.

Argumentando na mesma direção, Abric (2000) entende que as representações funcionam como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, determinando seus comportamentos e suas práticas. As representações, para o autor, são constituídas de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Esse conjunto de elementos, se organizado, estrutura-se e constitui-se em um sistema sócio-cognitivo particular, constituindo a base comum e consensual de uma representação social. Portanto, ao compreender esta estrutura cognitiva, como uma forma dinâmica de conhecimento que influencia no comportamento social em relação à EAD, pode demonstrar que valores conduzem o envolvimento dos docentes nesta modalidade.

Abric (2000) amplia a perspectiva teórica no estudo da RS de Moscovici (1978), ao definir a Teoria do Núcleo Central (TNC). Esta teoria cria dimensões para descrever a composição estrutural de uma representação, através da identificação de dois elementos básicos: o núcleo central, unidade estável da representação e difícil de ser alterada, e o sistema periférico, que possui características mais flexíveis atuando na proteção do núcleo central.

A partir desta contextualização, a análise comparativa da UFBA e da UNEB através da Teoria das Representações Sociais pode identificar características comportamentais próprias entre as instituições inerentes aos respectivos processos de implantação desta nova modalidade de ensino. Assim, a hipótese norteadora desta pesquisa foi que, embora os grupos docentes de cada universidade estivessem sujeitos à influência das mesmas fontes de comunicação e no mesmo contexto cultural, as diferenças nos processos de implantação podem ter construído conceitos distintos sobre a EAD na formação superior.

Neste trabalho, foi observado que a UFBA teve um processo de institucionalização da estrutura formal da EAD mais lento, sendo formalizado apenas em novembro de 2013, entretanto foi mais participativo e voluntária a atuação dos docentes na EAD. A UNEB formalizou a sua estrutura no início do processo de implantação da EAD, em 2008, sendo, contudo uma gestão centralizada com a participação pouco acessível aos professores da instituição.

Em vista do que foi exposto, justifica-se a realização desta pesquisa acerca das representações sociais da EAD na UFBA e na UNEB, por entender que esse tipo de estudo poderá produzir conhecimentos sociais que possam contribuir desenvolvimento dessa modalidade de ensino, que se apresenta como um desafio atual nas IPES.

A questão norteadora deste estudo é: **Como se apresentam as representações sociais dos docentes da UFBA e da UNEB sobre EAD, considerando as respectivas diferenças no desenvolvimento desta modalidade?** Entende-se que a realização deste estudo poderá produzir conhecimentos que auxiliem nas estratégias da gestão da EAD nestas IPES. Indo além, poderá demonstrar se um maior volume de oferta de cursos, como na UNEB, ou um processo mais lento de desenvolvimento, como na UFBA, podem constituir valores distintos sobre a EAD entre os docentes. Desta forma, os objetivos deste trabalho são:

### 1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as representações sociais dos docentes inseridos em instituições que apresentam distintas experiências com a EAD: a Universidade Federal da Bahia e a Universidade do Estado da Bahia

### 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir do objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o perfil dos docentes participantes do estudo e sua experiência com EAD
- Descrever como os docentes percebem os cursos oferecidos por meio da EAD em relação às modalidades de oferecidas, a validade e a imagem que tais cursos apresentam no mercado de trabalho;



- descrever as representações sociais que docentes das duas universidades pesquisadas constroem acerca da EAD;
- Analisar as características e os valores comportamentais presentes na percepção que os dois grupos de docentes pesquisados apresentam em relação à EAD.

Na construção dos capítulos, a estrutura ficou assim definida: A base conceitual da teoria inicia no segundo capítulo, com a fundamentação sobre a Teoria da Representação Social, buscando compreender como os seres humanos organizam seus conhecimentos em seu meio. Evolui com a definição do processo de formação da representação social relacionando com a Abordagem Estrutural que compõem o processo de formação da Representação Social. A última parte do capítulo elucida a Teoria do Núcleo Central em que qualifica as construções que dão suporte aos indivíduos em seu intercâmbio com a realidade.

O terceiro capítulo apresenta uma revisão teórica sobre a Educação à Distância no Brasil, origem, conceitos e desenvolvimento. Em seguida são apresentadas as duas instituições que serão universos da pesquisa: a Universidade Federal da Bahia – UFBA e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, e a evolução da EAD nestas instituições.

O quarto capítulo apresenta a metodologia e os conceitos científicos aplicados à este trabalho de Tese.

O quinto capítulo caracteriza toda a análise dos resultados, destacando a teoria apresentada e relacionando com a base conceitual de teoria da Representação Social e a Abordagem Estrutural, para o entendimento da Representação Social da EAD entre os docentes de cada universidade em estudo.

O sexto e último capítulo expõe as devidas considerações e conclusões do trabalho e as contribuições construídas ao longo deste trabalho.

## 2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITO, EVOLUÇÃO E POTENCIALIDADES

Este tópico tem por objetivo apresentar a contextualização do objeto de estudo desta pesquisa: a Educação a Distância (EAD). Serão destacados conceitos, aspectos históricos e perspectivas na construção e o desenvolvimento desta modalidade em duas instituições de ensino: a UFBA e a UNEB.

Atualmente, na educação brasileira existem duas modalidades de Ensino: o presencial e a distância. A modalidade presencial é a comumente utilizada nos cursos regulares, nos quais professores e alunos encontram-se sempre em um mesmo local físico e temporal (MORAN, 2009). Já a Educação a Distância (EAD) é um sistema tecnológico de comunicação bi-direcional, sendo disponibilizada para um grande número de pessoas em espaços geográficos distintos (MATIAS-PEREIRA, 2008).

A EAD substitui a interação pessoal entre professor e aluno na sala de aula, como meio preferencial do ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e tecnológicos que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes (MATIAS-PEREIRA, 2008). Neste formato de ensino, portanto, o diferencial é transferência do controle da aprendizagem sob o domínio do professor, para a autonomia do aluno.

Segundo Belloni (2008), a EAD demanda uma proposta diferente da educação presencial, com a constituição de uma identidade cultural e com mecanismos de gestão próprios de acordo às suas necessidades de ensino - aprendizagem. Neste contexto, Marques (2007), destaca que, a crescente valorização que a educação à distância tem apresentado advém da conjugação de dois fatores: a efetividade que esta modalidade tem demonstrado para a formação de adultos; e a evolução e democratização da TIC para o acesso à Internet. Entretanto, a constituição de um ambiente estruturado para tal atividade requer a compreensão da natureza da educação virtual e a apreensão de suas características.

O conceito da EAD corrobora Paulo Freire (1997), o qual afirma que a educação deve estar voltada para o desenvolvimento do conhecimento pelo

educando em um processo coletivo de aprendizagem. Contudo, ainda há um entendimento cultural no qual, a ausência da sala de aula presencial dificultaria a criação do conhecimento pelo aluno. Este pensamento, fruto do paradigma presencial, limitou no início, a compreensão das possibilidades da EAD.

Segundo Penterich (2009), a inserção da EAD implica na modificação dos padrões da educação em todas as suas perspectivas, ao partir do princípio que a EAD é a separação geográfica e temporal entre alunos e professores, cuja relação é intermediada por um vínculo tecnológico. Os parâmetros de gestão da organização educacional em EAD, os diálogos digitais e os ocasionais encontros presenciais com professores de acompanhamento, como meio de socialização, passam a constituir um paradigma possível para a formação superior.

Em uma dimensão social, a evolução das TIC favorece a autonomia do aprendiz à distância, o que possibilita o desenvolvimento de habilidades diferenciadas como iniciativa, disciplina, organização e o planejamento por metas e resultado. Tais habilidades, de reconhecida necessidade ao profissional em formação, muitas vezes, não encontram espaço para serem estimuladas no ensino presencial (TENÓRIO; LOPES, 2010).

A EAD caracteriza-se, então, por ser um meio de educação planejado em que o momento do aprender e a produção do conhecimento ocorrem em um espaço diferente do espaço de ensino, no momento e ambiente em que o aluno escolhe e que, simbolicamente, estimula-o conforme a sua disponibilidade e conveniência. Esta mudança paradigmática da educação virtual, paradoxalmente, tem como alicerce a constante influência humana na definição criativa de como fazer e o que aprender (TENÓRIO; LOPES, 2010).

Segundo Litto (2011), o desenvolvimento do ensino a distância ocorreu em três gerações. A primeira geração foi constituída de cursos profissionalizantes e foi mediada pela correspondência. A segunda iniciou o processo de capacitação formal, voltada para o nível fundamental e médio, passando a ser mediada pela televisão. A terceira e atual possui como meta principal a democratização do acesso ao ensino e passa a ser mediada pela TIC, sendo a internet o meio principal de ligação.

Esse modelo de educação surgiu no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, a modalidade teve início em instituições particulares,

cujos cursos se realizavam por correspondência e subordinados a temas de fraco valor acadêmico, tendo como público-alvo, na grande maioria, estudantes que não concluíram o ensino tradicional. Essa origem da formação a distância pode ser uma das responsáveis pela conotação negativa associada a essa modalidade de ensino que ainda subsiste na atualidade (LITWIN, 2001).

A evolução da EAD brasileira é marcada pelo surgimento e disseminação na evolução dos diversos meios de comunicação. Às iniciativas e projetos em EAD realizados a partir da metade dos anos 80 utilizaram-se dos recursos radiofônicos, televisivos e impressos. Em meados da década de 90, estes cursos foram orientados para a utilização dos recursos da informática para a formação e capacitação de professores e de grupos de técnicos para atuação nos cursos à distância.

A EAD é uma modalidade de ensino que cada vez mais está se destacando no cenário atual, principalmente porque se adapta a diferentes realidades dos alunos que procuram formação mediante este meio. Não se trata de uma forma facilitada de conseguir títulos, muitos menos de formação de baixa qualidade. Trata-se que atende as necessidades de um público específico e está atingindo cada vez mais segmentos (FARIA, A.A; SALVADORI, 2010, p16)

Especificamente em relação à Educação Superior à distância no Brasil, os primeiros passos ocorreram em 1972, quando o Conselho Federal de Educação criou uma comissão que, em visita à *Open University*, na Inglaterra, produziu um relatório destacando a viabilidade da EAD na Educação Superior Brasileira. Este episódio ficou registrado como 'Relatório Newton Sucupira' (BARRETO, 1999). O relatório já destacava a importância social da EAD por ter enfatizado uma possível democratização do acesso ao ensino de terceiro grau e, ainda, a expectativa de que subsidiasse a criação de uma universidade pública aberta e a distância (VIANNEY, 2006).

Entretanto, só em 1980, quando o então presidente da Comissão de Relações Exteriores e presidente da Fundação Milton Campos, Rogério Rego, assinou um convênio com a Fundação Petrônio Portela, para a realização de cursos de especialização utilizando a metodologia da Universidade Aberta do Brasil, foi que o projeto da EAD começou a atingir um destaque no plano de trabalho da educação nacional (REGO, 1980).

Contudo, a UAB, como instituição fomentadora desta modalidade, só iniciou efetivamente suas atividades em 2006, para a articulação e integração de um *sistema nacional de educação superior a distância*, em caráter experimental. (PRETTI, 2007). Esse sistema teve como objetivo sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade.

Importante destacar, que a proposta de Universidade “aberta” no Brasil teve uma abordagem mais restritiva que em outros países, como no caso da Inglaterra, em que não há pré-requisitos nem impedimentos legais para ingresso na universidade. A *Open University* acolhe todo cidadão desejoso em se matricular em qualquer curso superior. No Brasil, a UAB coordena a articulação entre as instituições de ensino, já existentes, para levar o ensino superior de qualidade aos municípios brasileiros que não têm oferta, ou cujos cursos ofertados não atendem à demanda existente.

Nestes cenários mais restritos, havia impedimentos como: ter acesso a um processo de vestibular, e a necessidade de graduações específicas para licenciaturas ou gestão pública. Assim, a UAB não se consistiu em uma universidade e sim em uma agência de fomento, regulação e controle para a condução da EAD, que, em vez de ofertar o ensino, limitou-se a criar uma “*rede*” nacional formada pelo conjunto de instituições públicas de ensino superior em articulação com os Pólos Municipais para apoio presencial (PRETTI, 2009).

Desta forma, a política de implantação da EAD no Brasil não destacou a importância de se desenvolver uma nova modalidade, mas apenas a expansão do acesso à educação. Este contexto favoreceu a reprodução do ensino presencial no plano virtual, principalmente pelo fato de apenas instituições que ofereciam a graduação presencial poderiam se credenciar no ensino a distância. Neste sentido, a possibilidade de implantar uma IES voltada e preparada essencialmente para esta atividade foi perdida, o que dificultou a formação de um modelo de educação e de gestão da EAD adequados às necessidades da modalidade (SCHRÖEDER, 2009).

Entretanto, é importante destacar a contribuição da UAB no crescimento da educação à distância. A demanda pela EAD se intensificou em função das atuais exigências de qualificação profissional que não conseguem ser supridas pelo ensino presencial. A EAD, principalmente através da UAB, apresentou-se como uma

solução estratégica para a ampliação do acesso ao ensino, considerando o alto custo da educação presencial, a liberdade temporal, a evolução da aprendizagem contínua e a inovação tecnológica (ANUÁRIO/EAD, 2008).

A Educação a Distância (EAD) que se caracterizou como a principal inovação da educação nas últimas décadas, no Brasil, tem crescido significativamente apesar de ter um cenário de desafios. Percebida no início como uma solução paliativa, rejeitada por universidades públicas e denunciada por professores e alunos como ensino de baixa qualidade, o atual desenvolvimento da EAD reconstrói paradigmas culturais ao apresentar resultados de qualidade e com méritos na formação do conhecimento no Ensino Superior (BELLONI, 2008).

Segundo Vianney (2006), o desenvolvimento da EAD envolve a formação da sua identidade e conceito social, cujo debate contemporâneo está centrado na formação de um *modus operandi* e de uma referência de qualidade, estruturados a partir da natureza da EAD e não o inverso. Ou seja, urge a necessidade da desvinculação do ensino presencial para a criação de padrões próprios que representem a natureza da EAD.

A efervescência da EAD é confirmada pelos dados da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério de Educação (MEC): até 2007, apenas 30% dos municípios brasileiros dispunham de ensino superior presencial, sendo que a maioria das 2.300 IES está localizada nas capitais e no litoral; entre a população de 18 a 24 anos só 16% estava matriculada no Ensino Superior, enquanto, no Chile, este número sobe para 26% e na Argentina 47%. (ANUÁRIO/EAD, 2008).

Em 2009, a ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) divulgou uma pesquisa comparando os resultados entre a educação a distância e a presencial, através do desempenho dos alunos. Este resultado se contrapôs às baixas expectativas que atribuíam à EAD, dos 13 cursos avaliados, a pesquisa apresentou um resultado com desempenho superior dos alunos do ensino à distância em sete cursos, enquanto que nos outros seis os resultados foram bastante próximos. Importante também destacar, que a faixa etária dos dois grupos foi de 20 a 24 anos, desfazendo a idéia que a educação superior à distância atenderia, prioritariamente, a população mais velha e com mais amadurecimento para esta modalidade. (CENSO EAD-BR, 2009).

Embora os autores destaquem os benefícios da EAD, ainda persistem as posições contrárias (FARIA, A.A; SALVADORI, 2010). Esta é a argumentação enfatizada por Euzébio (2011), de que a resistência e/ou preconceito existem devido à representação social do paradigma da educação presencial funcionar como um obstáculo simbólico no desenvolvimento da EAD.

Apesar de inúmeras experiências bem-sucedidas em outros países, o ensino a distância continua sob fogo cruzado no Brasil, com o argumento de que vai piorar a qualidade. Alguns até reconhecem o seu efeito democratizante, mas temem que traga ainda mais dificuldades a um sistema educacional com problemas. Os dois últimos Enades (2007 e 2008), no entanto, mostram que este temor é injustificado. (DILVO RISTOFF apud CENSO/EAD, 2009, p.85).

Segundo Takahashi (2007), a EAD é uma possibilidade concreta de aprendizagem e de reconstrução de paradigma na educação. Apesar da resistência em alguns ambientes a esta modalidade, educadores como Moran (2002) e Pretto (1996), afirmam que é uma possibilidade de diminuir a discrepância no contexto do ensino brasileiro, com acesso democrático a uma população historicamente excluída do acesso ao ensino superior.

Ademais, o crescimento da EAD tem demonstrado grandes perspectivas na área. Segundo o Anuário Brasileiro de Educação a Distância (Abraed, 2008), nos anos de 2006 a 2008, este aumento no número de alunos matriculados em cursos a distância, em Instituições Superiores de Ensino (IES), regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC), foi de 213,8%, sendo um total de 972.826 IES cadastradas.

Em relação à produção acadêmica acerca do tema EAD, foram identificados, nos últimos cinco anos, a partir de um apanhado dos principais programas de pós-graduação no país, uma constância nos temas de teses e dissertações que relacionaram a EAD com a pedagogia. Em administração foram identificados 15 trabalhos de tese com ênfase na EAD com as teorias organizacionais. Relacionando EAD com TRS foram encontrados, 1 título de dissertação e apenas uma tese da UFRGS que apresentava uma leitura das visões sobre EAD a partir da TRS, envolvendo a comparação da representação dos alunos entre a modalidade presencial e a distância. Não foi identificado nenhum trabalho que enfocasse as representações sociais de docentes acerca da EAD.

A compreensão de saberes sociais no universo da EAD ainda é uma temática pouco explorada. Desta forma, a análise proposta neste trabalho para a EAD pode produzir conhecimentos importantes para o desenvolvimento desta modalidade, uma vez que trazem elementos diferenciados, de como os professores compreendem o seu papel neste novo espaço.

Neste trabalho, a EAD se caracteriza como objeto de estudo, tendo como referência a Teoria da Representação Social, que fez a aproximação entre os docentes do ensino superior e esta modalidade de ensino. Para estudar a representação é necessário compreender as características sociais que envolvem o grupo em estudo. Neste contexto, foram escolhidas duas universidades, que tiveram processos diferentes de implantação e desenvolvimento da EAD, mas que se encontram no mesmo contexto social: A UFBA e a UNEB.

## 2.1 A UNEB e a INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD

Criada em 1983<sup>1</sup> sob o signo das lutas pela redemocratização do Brasil, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB foi a primeira autarquia de educação superior com características multicampi, constituída na Bahia. Antes dela existiam, além da instituição federal (UFBA), cujo funcionamento era restrito à capital baiana<sup>2</sup>, alguns estabelecimentos privados de ensino superior que funcionavam em Salvador e no interior do estado, mas com pouca representatividade.

Como ajuste político de relevância para a sua constituição, despontou a cooperação internacional firmada após a III Conferência de Organização Universitária Interamericana (OUI), realizada na Bahia, onde se discutiram as bases para o surgimento de uma universidade estadual multicampi. A proposta contou com a contribuição dos professores Alírio Fernando Barbosa de Souza (UFBA), Armando Otávio Ramos (reitor da UNESP) e Gilles Boulet (reitor da Universidade do Québec). (BOAVENTURA, 2009, p. 66-67).

---

<sup>1</sup> A UNEB foi instituída através da Lei Delegada nº 66, de 1º de junho de 1983.

<sup>2</sup> Em face de variante de ordem administrativa, os cursos superiores federais eram mantidos, prioritariamente, na Capital dos Estados. No início dos anos 1980, a UFBA tinha como única exceção a sua Escola de Agronomia, situada no município de Cruz das Almas (op. cit, 1983, p.100)



Ampliando as formulações teóricas e os debates sociais que antecederam o surgimento da UNEB, o Prof. Edivaldo Machado Boaventura, então secretário estadual de educação (1983) promoveu o seguinte esclarecimento, durante aula inaugural de abertura dos cursos da Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna, intitulada “Uma proposta de educação superior para a Bahia”:

[...] em 1980 existiam na Bahia 20 entidades de educação superior, sendo três universidades – Federal da Bahia, Católica do Salvador e Estadual de Feira de Santana; uma Federação de Escola, a Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna; e 16 estabelecimentos isolados de ensino superior, a saber: Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC), Escola **Bahiana** de Medicina e Saúde Pública [grifo nosso: “Bahiana” está como o originariamente gravado], Escola Baiana de Processamento de Dados, Escola de Administração de Empresas da Bahia, Escola de Administração de Vitória da Conquista, Escola de Engenharia Eletro-Mecânica da Bahia, com o curso superior de Agrimensura, Escola Superior de Estatística, Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia, Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (FAMESF), Faculdade de Ciências Contábeis da Fundação Visconde de Cairu, Faculdade de Educação da Bahia, Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina, Jequié e Conquista. Não incluindo os cursos do CENTEC e do CETEBA, as vinte entidades fornecem 93 cursos de graduação, concentrando 67 na Capital e 26 no Interior. (BOAVENTURA, 1983, p. 99-100).

Boaventura (1983) sinalizou alguns dos desafios a serem superados para o fortalecimento da educação superior na Bahia, promover a sua ligação ao sistema estadual de educação e considerar a dimensão geopolítica da Bahia, de modo a cobrir todo o seu território (BOAVENTURA, 1983, p. 102).

A UNEB surgiu enquanto parte de uma estratégia voltada a reorientar políticas e ações educacionais no Estado, conferindo à educação superior uma posição de destaque nos arranjos institucionais à época estabelecidos. Neste sentido, ampliaram-se as discussões sobre o funcionamento do sistema de educação estadual e ainda, as possibilidades de oferta de vários níveis de formação. A educação superior passava a ser vista como um segmento educacional que necessitava de valorização e de assunção de responsabilidade por parte do poder público estadual da Bahia.

Neste contexto, desenvolver caminhos para aumentar o qualitativo da educação superior no Estado implicava em ampliar a escala de investimentos públicos neste setor (entre os quais, recursos financeiros e capital político).

Acreditava-se que os frutos dessas iniciativas promoveriam, na visão de Boaventura, um aperfeiçoamento dos demais níveis e modalidades do sistema educacional, na forma de pessoal capacitado, de especialistas em Educação e de uma melhor oferta de ensino. Daí, a criação de uma universidade estadual multicampi (BOAVENTURA, 1983, p. 103).

[...] o desenvolvimento do segmento educação superior do sistema estadual, com base regional, levaria a reorganização de ampla rede de instituições, liderada por uma universidade estadual, integrada com centros, núcleos e unidades acadêmicas, oferecendo educação geral pelas habilidades avançadas em aprendizagens (BOAVENTURA, 1983), formação profissional, serviço à comunidade, educação continuada, treinamento, especialização, bem assim cursos pós-secundário tecnológico, comercial ou agrícola, carreiras longas, e, como não poderia deixar de cogitar, variadas formas de valorização da cultura local e regional, complementadas pela contribuição das manifestações culturais eruditas. (op. cit., p. 105).

O caráter multicampi deve ser entendido como um elemento estruturante do surgimento desta instituição de ensino superior. A dimensão geográfica do Estado da Bahia, com identidades políticas, sociais e culturais próprias, fez com que, em sua origem a composição administrativa tivesse vários caminhos em busca da interiorização. Inicialmente com campus nos municípios de Alagoinhas, Juazeiro, Jacobina, Santo Antônio de Jesus, Caetité, região do Médio São Francisco e Salvador (oito campus, no total), hoje a UNEB conta com vinte e quatro campus, abrangendo todas as regiões do Estado. Mesmo não havendo uma precisão nos dados institucionais, existem ações diretamente desenvolvidas ou apoiadas pela UNEB em quase todos os 417 municípios baianos.

### **2.1.1 Desenvolvimento Institucional da UNEB**

Além da presença geográfica desta universidade por toda Bahia é importante destacar, algumas reflexões sobre o desenvolvimento da UNEB.

As universidades, sobretudo as públicas, tendem a proporcionar uma nova construção social nas regiões em que se instalam, tanto na perspectiva da formação e da produção de conhecimento, como nas dinâmicas que se irradiam. Esta identidade se exprime nas estruturas sociais, nos referenciais ideológicos e nas

disputas que acontecem no cenário social ampliado; e, por assim ser, detêm um elevado potencial de contribuição com mudanças associadas à ideais democráticos (CHAUÍ, 2003).

Neste sentido, a autonomia torna-se relevante para que as universidades públicas alcancem e desenvolvam seus incontáveis potenciais de contribuição social. No que tange às universidades estaduais, tal atributo, carece de regulamentação por parte de cada unidade federativa sobre as “variáveis [...] que interferem na garantia, de fato, de sua atuação autônoma” (RANIERI, 2005, p. 27).

Num caminho oposto ao que a autonomia universitária busca estabelecer, as relações contemporâneas instituídas entre poder público e autarquia de ensino superior ainda guardam resquícios de uma tradição centralizadora, a envolver o poder central, as entidades mantenedoras e as instituições mantidas (CHAUÍ, 2003; LEAL et al., 2013; ROTH et al., 2013; RANIERI, 2005).

Assim, devido a este reduzido raio de abrangência da autonomia universitária, percebem-se ações internas de mobilização e competição para a captação de recursos que deem sustentação, sobretudo, às atividades de pesquisa. Neste contexto, qualquer projeto ou programa que possa vir a contribuir financeiramente com a instituição, tende a ser bem vindo à universidade.

Esta estratégia de mercado teve início, nos anos 1990, momento em que a autonomia das universidades públicas constituía-se enquanto um requisito viabilizador da captação de recursos indispensáveis a sua manutenção; ao tempo em que a própria instituição passava a ser considerada enquanto uma prestadora de serviços, atrelada a contratos de gestão com o poder público que estipulavam os termos desta relação, inclusive metas e indicadores a serem satisfeitos pelas universidades (CHAUÍ, 1999, p. 20).

A partir de 2003, o Ministério da Educação (MEC) passou a considerar outras diretrizes estratégicas na orientação das ações relacionadas à educação superior. A reestruturação e a expansão das universidades federais foram elevadas a status prioritário, passando a compor programas governamentais e com recursos públicos específicos para a sua consecução. Tal situação não atingiu as universidades do estado da Bahia, que ficaram sujeitas às ações políticas e de gestão dos governantes do estado.

Especificamente na UNEB, seu processo de amadurecimento institucional foi marcado pelo baixo grau de planejamento estratégico e de ordenação:

(...) em alguns casos, sem a devida análise de espaço físico disponível para instalações, verificação da adequação de recursos humanos e equipamentos. Assim, apenas para sanar o caos na infraestrutura dos cursos em funcionamento na UNEB seriam necessários mais de R\$ 200 milhões.”, de acordo com o Conselho Universitário (UNEB, 2013).

De acordo com Mattos (2004), “a presença de Departamentos da UNEB em 24 municípios baianos, 2/3 dos quais localizados na região do semiárido, uma das mais pobres do Brasil, possibilita o acesso ao ensino superior de uma forma, inegavelmente, democrática e inclusiva”. Ademais, as próprias ações de ensino, pesquisa e extensão desempenhadas ao longo de sua existência levaram a uma aproximação da universidade a segmentos populacionais e interesses sociais os quais, até então, não eram percebidos/reconhecidos pela esfera acadêmica políticas (MATTOS et al., 2013, p. 85), colaborando com a reorientação, inclusive, de lutas por direitos e as prioridades e escolhas.

Segundo Boaventura (2005), a UNEB já nasceu com a cor da Bahia, comprometida “com as suas regiões, com a negritude, com os sertões, com a pobreza, com os problemas de educação, de alimentação e de saúde [...]. A isso o modelo interdisciplinar e o multicampi muito favoreceram”.

### **2.1.2 Constituição e o Funcionamento da Educação a Distância na UNEB**

Após a apresentação de alguns elementos que possibilitam uma avaliação do processo de constituição da UNEB e sua relevância social no Estado, serão apresentados neste tópico os caminhos que levaram ao acolhimento da educação à distância enquanto modalidade de ensino por esta instituição já interiorizada.

Aqui, a intenção é a de apresentar aspectos mais relevantes da implementação da EAD na UNEB, incluindo as questões da conjuntura política e social as quais influenciaram neste processo. Para isso, deve ser considerado que, as dinâmicas políticas e sociais estabelecem variadas interconexões na relação entre poder público, universidade estadual e sociedade em geral, que, em muitos

momentos, acabam por produzir novos e específicos arranjos grupais e organizacionais. (BOAVENTURA, 2005).

Perceber o grau de implementação da educação à distância no âmbito da UNEB implica em uma necessária avaliação dos compromissos políticos e de gestão firmados e desenvolvidos ao longo dos últimos anos e suas implicações com o cumprimento de projetos, atividades e metas dirigidas à EAD. De início vale considerar, a concepção teórico-ideológica que sustenta as ações da UNEB. De acordo com o regimento geral<sup>3</sup> da Universidade (art. 143), a educação à distância consiste em:

[...] uma modalidade de ensino que possibilita auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informações, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (UNEB, 2012, p. 65).

A ênfase na autoaprendizagem e, quase que exclusivamente, aos aspectos das tecnologias que possibilitam, deixam uma lacuna em questões importantes no desenvolvimento desta modalidade de ensino. Características como: a interação, as múltiplas possibilidade de construção e difusão de conhecimentos, as incessantes trocas da relação ensino-aprendizagem e a autonomia dos sujeitos partícipes do processo, deixam se serem destacadas no regimento. (CARVALHO; MATTA, 2007, p. 4).

Ainda no contexto institucional, a UNEB construiu um plano de projeções estratégicas, promovidas pela Administração Superior, para o último período (2010 – 2013), não ampliou as perspectivas de ação da EAD, apesar de enfatizar institucionalmente esta modalidade Em peça de gestão intitulada “Plano estratégico da UNEB” e sob o argumento de uma atuação institucional comprometida com a reversão de distorções sociais e educacionais, esta modalidade figura no debate, na condição de tema prioritário:

[...] desenvolvimento de processos de formação inicial e permanente na modalidade à distância, através de consórcio entre as universidades estaduais da Bahia e o Instituto Anísio Teixeira, financiados pela Universidade Aberta do Brasil, visando possibilitar o acesso a pessoas que antes não teriam condição de concluir a sua

---

<sup>3</sup> Ato administrativo aprovado pela Resolução CONSU nº864/2011 (D.O.E. 19/20-11-2011) e homologado pelo Decreto nº 13.664, de 07-02-2012 (D.O.E. 08-02-2012).

graduação devido às questões geográficas e de disponibilidade de tempo. (UNEB, 2013, p. 27-28).

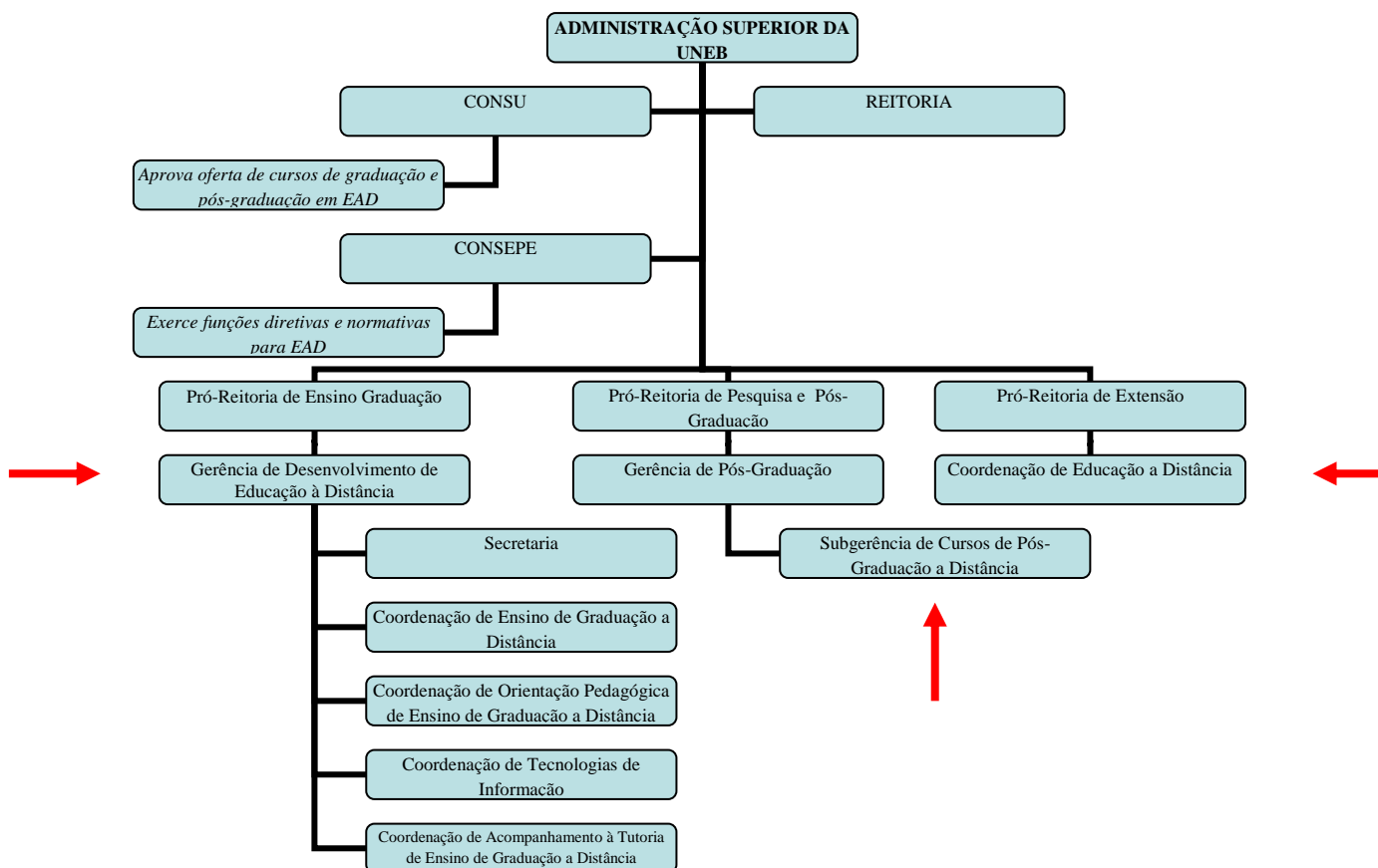
Os fatores tempo e distância aparecem como determinantes objetivas para a atuação da UNEB em EAD. Nele transparece uma intenção de promover “assistência social” na seara educação, voltada ao acesso e à permanência de um público vulnerável, tratou-se de uma repetição, *ipsi literis*, de conteúdo anteriormente disposto no plano estratégico institucional do período entre 2006-2010.

Este achado acabou por suscitar os seguintes questionamentos: (a) Quais foram os arranjos formalmente estabelecidos por esta universidade visando a efetivação de ações em EAD? (b) Qual o grau de efetividade e resultados alcançados através da implementação dessas propostas políticas e de gestão?

Neste contexto, originalmente, a EAD da UNEB era gerida por um Núcleo de Educação a Distância (NEAD) vinculado ao Departamento de Educação (DEDC) do Campus I (Salvador). Depois passou a ser conduzido diretamente pela administração central. O fato de estar localizada em um departamento específico impossibilitava uma disseminação sistêmica da EAD nos diversos departamentos da UNEB, além de gerar uma superposição de ações entre departamentos e a inserção de áreas estranhas a um Departamento de Educação.

Atualmente, a UNEB instituiu uma estrutura organizacional especificamente voltada para o campo da educação à distância, a qual possui unidades de coordenação e de execução nas suas três vertentes finalísticas, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão. Para melhor ilustrar, observe a figura abaixo:

**Figura 1** – Unidades de EAD na estrutura organizacional da UNEB



Fonte: Regimento Geral da UNEB (2012)

A figura demonstra que as ações em EAD da UNEB são desempenhadas frente um elevado grau de institucionalização, o que se denota através da sofisticada estrutura organizacional constituída para tal fim. Em que pese o modelo seja favorável para capilarizar a educação a distância, torna-se necessário avaliar se consegue atingir as várias unidades que lidam com esta modalidade de ensino.

Assim, a subordinação das unidades de EAD com o órgão político e de gestão a que está vinculado (Pró-Reitorias), pode trazer dificuldades para uma transversalidade nas ações de um organismo voltado, especificamente, a propor e

acompanhar a implementação das políticas, projetos e atividades em educação a distância, considerando que estaria sujeito às regras de uma pró-reitoria específica.

Ao mesmo tempo em que se percebe uma pretensa desconcentração das atividades em EAD, as quais permeiam toda a estrutura organizacional da UNEB, é de se destacar que a inexistência de um órgão-meio, que formule as políticas e diretivas em EAD, bem como, acompanhe o seu desenvolvimento nas demais searas, mostra-se, a princípio, como prejudicial para o monitoramento e a avaliação mais aprofundada do desempenho institucional neste campo.

Importante destacar que os novos gestores da instituição também compartilham deste entendimento. O recém-empossado reitor no início de 2014, já formulou e encaminhou proposta de criação de uma Unidade de Educação à Distância, cujas competências e estruturas ainda não foram discutidas com a comunidade acadêmica. Sobre o tema, posicionou-se a professora Kathia Marise, atual gerente de desenvolvimento de educação à distância, que coordenará a futura unidade:

A EAD da UNEB está presente em toda a Bahia. Até agosto deste ano teremos cerca de 10.000 estudantes, distribuídos em 12 cursos de graduação e 5 de pós-graduação. É uma logística complicada que requer uma reorganização da estrutura e uma padronização das ações. (UNEB, 2014).

O projeto instituído na PROGRAD para a EAD, que inclui uma estrutura própria de cargos, mostra uma nítida diretriz política: a de fortalecer e ampliar a graduação através da modalidade a distância. Este entendimento se amplia frente ao modo como a educação a distância é alçada à condição de tema prioritário, no plano estratégico da UNEB.

Em relação às propostas constantes no plano de metas da UNEB, as metas são categorizadas como estruturantes, sendo que estas possuem a capacidade de reorganizar o conjunto das atividades estratégicas da Universidade; e especiais, as que agem de modo específico para o desenvolvimento de determinadas atividades, com a concentração de uma ou mais comunidades acadêmicas (UNEB, 2010, p. 38). As relativas à EAD foram enquadradas na condição de “metas especiais”:



**Quadro 1** – Informações extraídas do Quadro de Metas Estruturantes (sem numeração) – Plano de Metas 2010-2013

<b>META ESPECIAL</b>	<b>RESULTADO ESPERADO</b>
Realizar curso de educação à distância (inclusão social – UNEB)	Cursos à distância realizados

Fonte: UNEB, 2010, p. 41.

**Quadro 2** – Informações extraídas do Quadro “Meta por eixo e unidade organizacional”, do plano de metas 2010-2013.

<b>METAS POR EIXO E UNIDADE ORGANIZACIONAL</b>			
<b>Pró-Reitoria/Unidade Organizacional</b>	<b>Eixos</b>	<b>Metas</b>	<b>Resultados Esperados</b>
PROGRAD	Excelência Acadêmica	Adequação dos programas especiais de graduação às regulamentações acadêmicas da UNEB	Resultados esperados: Rede UNEB e UAB regulamentados em seis meses.
PROGRAD	Excelência Acadêmica	Criar os marcos regulatórios de Educação à distância	Educação à Distância regulamentada nos próximos seis meses Articular a EAD com os departamentos da UNEB Consolidar, nos cursos presenciais, a oferta de até 20% em EAD
PROEX	Excelência Acadêmica	ofertar cursos de extensão na modalidade à distância	Pelo menos dez cursos de extensão na modalidade à distância por RGD criada e implantada

Fonte: UNEB, 2010, p. 43-57.

Este plano de atividades reforçou a prioridade institucionalmente conferida à EAD na esfera da graduação. Neste sentido, um dos caminhos projetados foi o ajuste dos programas especiais de graduação em EAD às regulamentações acadêmicas, aperfeiçoando-os.

Destaque também para a inserção da modalidade à distância nos cursos presenciais, permeando-a em até 20% dos componentes curriculares ofertados. Através destas medidas, percebe-se um esforço institucional para a ampliação da credibilidade e a aceitação, interna e externa, dessa categoria de ensino; contribuindo com a reversão de resistências que possam se manifestar, sobretudo no que tange aos aspectos qualitativos e ao alcance formativo.

No que diz respeito à pós-graduação, não houve qualquer previsão especificamente voltada à EAD, apesar de a UNEB ofertar cursos nesta modalidade (pós-graduação *scrito sensu*). Tal fato vem a reforçar o entendimento sobre a necessidade de ampliar as ações desempenhadas entre as diversas unidades de EAD em funcionamento nos órgãos de ensino, pesquisa e extensão da UNEB.

Entretanto, apenas a extensão universitária contou com metas quantificáveis, relacionadas à EAD, em todo o plano. Para a oferta de cursos de extensão nesta modalidade, estipulou-se a meta de 10 cursos para cada Rede de Gestão Departamental (RGD), a serem desenvolvidos ao longo dos quatro anos do plano.

A RGD consiste em um arranjo organizacional que visava ao aperfeiçoamento e a otimização de recursos e expertises entre os departamentos, a partir da aglutinação e congruência de necessidades e interesses dos diferentes departamentos. Os vinte e quatro campi da UNEB passariam a congregar as 8 RGD criadas, fortalecendo a relação da universidade com os interesses de cada território, instituições, pessoas e grupos de pessoas da região. (UNEB, 2010, p. 28-30).

A seguir serão demonstrados os dados dos relatórios financeiros dos exercícios 2011, 2012 e o primeiro quadrimestre de 2013, nos quais serão identificados os seguintes resultados em EAD, conforme o plano de orçamento, sendo: programa 115 (Inclusão pela educação), programa 1436 (Realização de cursos de educação à distância: inclusão social).

Em 2011, suas principais ações eram desenvolvidas no âmbito do programa 115 (Inclusão pela educação), o qual objetivava “promover inclusão social a partir da educação, assegurando os direitos de grupos historicamente excluídos, garantindo condições objetivas para o acesso e permanência na educação básica e superior.” (UNEB, 2011, p. 42).

O tema “inclusão social”, que qualifica o referido projeto, aponta para um caráter alternativo da EAD na graduação, de modo a suprir lacunas no que tange a ausência de determinados segmentos populacionais na educação superior, criando um arranjo através da qual seria possível assegurar o seu ingresso na universidade.

Ainda no programa, deve ser comentado que o objetivo tinha um elevado potencial de resistências, para a modalidade a distância, considerando a impossibilidade de o público beneficiário compor os quadros da UNEB, na condição de graduandos, por uma via tida como principal e socialmente aceita, qual seja, a graduação regular alcançada através do processo seletivo.

Em relação ao projeto 1436 (Realização de cursos de educação à distância: inclusão social), a PROGRAD era a unidade executora, com fins de potencializar a oferta de ensino de graduação, através da expansão e da diversificação de oportunidades de acesso à Universidade. De acordo com dados oficiais, foram matriculados 3.379 alunos no semestre 2011.01 e 3.292 estudantes em 2011.02, distribuídos entre os cursos de Administração Pública, Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Educação Física, Geografia, História, Letras (Espanhol, Português e Literaturas, Inglês e Literaturas), Matemática, Pedagogia, Química e Administração. (UNEB, 2011, p. 43).

Sobre os recursos financeiros destinados à consecução das ações deste projeto, consta no relatório que dos R\$ 13.084.334,00 orçados (fonte tesouro e outras fontes de financiamento), somente houve execução de R\$ 8.604.097,79 (65,76% do total), em face do contingenciamento promovido pelo governo estadual. Na prestação de contas do exercício financeiro em referência (2011), não há uma abertura dos dados da execução por elemento de despesa e atividades desenvolvidas no âmbito do projeto.

No processo seletivo, foram oferecidas vagas para cursos de graduação e pós-graduação, na modalidade a distância, através da UAB, as quais foram assim distribuídas:

**Quadro 3 – Quadro de Vagas do Vestibular EAD - 2011**

<b>Quadro de Vagas do Vestibular EAD - 2011</b>			
	<b>CURSO</b>	<b>POLO/MUNICÍPIOS ENVOLVIDOS</b>	<b>TOTAL DE VAGAS OFERECIDAS</b>
<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	Gestão em Saúde	Carinhanha, Dias D'Ávila, Esplanada, Ibotirama, Ipupiara, Itanhém, Senhor do Bonfim	<b>245</b>
	Educação à Distância	Euclides da Cunha, Feira de Santana, Jequié, Lauro de Freitas, Santo Estevão, Vitória da Conquista	<b>210</b>
	Gestão Pública Municipal	Bom Jesus da Lapa, Esplanada, Ibotirama, Itamaraju, Jequié, Lauro de Freitas, Mundo Novo, Senhor do Bonfim	<b>280</b>
	Gestão Pública	Amargosa, Bom Jesus da Lapa, Ibotirama, Itamaraju, Jequié, Lauro de Freitas, Mundo Novo	<b>245</b>
<b>GRADUAÇÃO</b>	Administração Pública	Amargosa, Carinhanha, Esplanada, Ibotirama, Itanhém, Jequié, Lauro de Freitas, Senhor do Bonfim	<b>400</b>
<b>Total de vagas disponibilizadas: Graduação – 980 / Pós-graduação – 400 Total Geral – 1.380</b>			

Fonte: Relatório de atividades e prestação de contas – Exercício 2011”.UNEB, 2011, p. 95-96.

No instrumento correlato que fez menção ao exercício financeiro de 2012, a UNEB alterou as referências qualificadoras da ação programática dirigida à EAD. Agora sob o título “Realização de cursos de educação à distância”, com o objetivo de:

[...] criar condições de funcionamento e gestão de cursos através da educação à distância com vistas a potencializar a oferta do ensino de graduação, pós-graduação extensão bem como expandir e diversificar as oportunidades de acesso à Universidade. (UNEB, 2012, p. 31).

Como principais ações realizadas, sob a coordenação da PROGRAD, constou a realização de 129 cursos na modalidade EAD, nos 24 campi da Universidade, com 6.271 alunos beneficiados; a constituição de 12 componentes curriculares na modalidade semipresencial com 286 alunos beneficiados, em cinco departamentos;

além da oferta do componente curricular LIBRAS (modalidade semipresencial) a 26 turmas, beneficiando 873 alunos, em 14 departamentos (UNEB, 2012, p. 30).

Em 2012, foi aprovado o marco normativo que regulamentou a oferta, nos cursos presenciais da UNEB, de 20% de componentes curriculares na modalidade semipresencial, a qual conjuga a EAD às atividades estritamente presenciais (Resolução CONSEPE nº 1508/2012). Aprovou-se, ainda, a vinculação dos cursos de graduação a distância oferecidos pela UNEB por meio do Sistema UAB aos Departamentos que abrigavam a sua execução (Resolução CONSU nº 933/2012); além das rotinas e procedimentos administrativos acadêmicos dos cursos de graduação em EAD (Resolução CONSU n. 1512/2012).

No mesmo exercício financeiro, destacaram-se a criação e oferta de novos cursos de pós-graduação na modalidade a distância (PPG), a saber: Educação à Distância, Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde. Também foi obtida autorização do CONSU (Resolução nº 938/2012) para a criação e funcionamento do Curso de Pós-Graduação “lato sensu”, na modalidade à distancia, “Especialização para Formação de Professores em Letras/ LIBRAS”, pelo Departamento de Educação do Campus XV – Valença (UNEB, 2012, 63-64).

No que diz respeito ao ano de 2013, até o presente momento ainda não foi divulgado o relatório de atividades e prestação de contas da UNEB.

Até abril, foram mencionadas algumas ações no campo da EAD, sendo que a maior parte têm a PROGRAD como órgão responsável. As que se encontravam nesta categoria estão apresentadas abaixo, mas não houve ainda uma avaliação dos resultados.

**Quadro 4 – Principais Ações Realizadas na EAD**

<b>Principais Ações Realizadas na EAD</b>
<b>Órgão responsável – Uneb/Pró-reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD</b>
Fomentar, coordenar e acompanhar a implantação nos cursos de graduação presencial, de oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial, tendo como público alvo os docentes e discentes da universidade em todos os departamentos.
Assessoramento e acompanhamento na elaboração/revisão/reformulação de projetos pedagógicos de cursos de graduação oferecidos na Uneb na modalidade EaD. Público alvo: coordenadores de cursos EaD.
Coordenação e mediação em conjunto com o colegiado de cursos EaD, do processo de regulamentação interna e normatização dos registros acadêmicos dos cursos EaD, tendo como público alvo coordenadores de curso e coordenadores de colegiado EaD, em todos os departamentos.
Oferta semipresencial do componente curricular libras, com o objetivo de desenvolvimento (com gestão da Prograd e acompanhamento dos colegiados de curso) do componente curricular Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (60 h) para os cursos de formação de professores e fonoaudiologia. Tendo como público alvo coordenadores de colegiado presencial, docentes e discentes da Universidade em Alagoinhas, Juazeiro, Santo Antônio de Jesus, Caetité, Senhor do Bonfim, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Valença, Bom Jesus da Lapa, Eunápolis, Brumado, Ipiaú, Euclides da Cunha, Seabra e Xique-Xique.
Oferta semipresencial de componentes curriculares diversos, por definição dos colegiados sob acompanhamento da Prograd, tendo como público alvo coordenadores de colegiado presencial, docentes e discentes da Universidade, em Salvador, Alagoinhas, Juazeiro, Jacobina, Barreiras, Serrinha, Valença, Seabra, e Xique-Xique.
Suporte AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) para a oferta de componentes curriculares na modalidade presencial. Público alvo: docentes e discentes da Universidade, em todos os departamentos.

Fonte: Relatório circunstanciado de atividades – janeiro a abril de 2013”.UNEB, 2013, p. 31.

Ainda sob a coordenação da PROGRAD, também ganhou destaque a oferta de componente curricular em LIBRAS, na modalidade EAD, em 16 Departamentos da UNEB, envolvendo os cursos de História, Geografia, Letras (Língua Portuguesa e Literaturas, Língua Inglesa e Literaturas, Matemática, Pedagogia (incluindo docência e gestão de processos educativos) e Educação Física. No componente curricular em LIBRAS, modalidade EAD, foram matriculados 985 alunos em 2013.

Na seara da pós-graduação, foram aprovados, neste período, dois atos normativos que versavam sobre cursos a distância, a saber: (a) Resolução CONSU nº 4/2013, que aprovou a vinculação do curso de especialização em Gestão em Saúde, modalidade a distância, ao Departamento de Ciências da Vida, Campus I,

Salvador; (b) Resolução CONSU nº 965 / 2013, que autorizou a criação e o funcionamento do curso de pós-graduação lato sensu na modalidade à distância – especialização interdisciplinar em estudos sociais e humanidades, no Departamento de Ciências Humanas – Campus I, Salvador.

Atualmente (2014), dados da Gerência de Educação a distância apontam para a existência dos seguintes cursos, na modalidade a distância, através da UAB:

- (a) 11 cursos de graduação (licenciaturas) – Química, História, Matemática, Letras/Português, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, Educação Física e Ciências da Computação;
- (b) 2 cursos de graduação (bacharelado) – Administração Pública e Administração Geral;
- (c) 4 cursos de especialização (pós-graduação lato sensu) – Educação a distância, Gestão Pública, Gestão Municipal e Gestão em Saúde;
- (d) 3 cursos de extensão - Educação em Direitos Humanos, Educação para Diversidade na Escola, Gênero e Diversidade na Escola; (e) 1 curso de aperfeiçoamento – Educação Ambiental. (UNEB, 2014).

Assim, diante do exposto, foram apresentadas as políticas para EAD dos últimos três anos. Contudo, três fatos destacam a atenção neste trabalho: a institucionalização formal da modalidade logo no início do processo, a implantação da EAD conduzida sempre a partir da administração central para a universidade como um todo e a pouca participação ativa da comunidade acadêmica nesta construção. Fatos estes que poderão ser importantes na análise da Representação Social neste trabalho de tese.

## 2.2 A UFBA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD

Com funcionamento jurídico-institucional a partir de 1946<sup>4</sup>, a Universidade Federal da Bahia (então nomeada como Universidade da Bahia) teve a sua origem a partir da reunião de algumas faculdades isoladas com funcionamento e já

---

<sup>4</sup> A Universidade da Bahia foi constituída através do Decreto Federal nº 9155/1946.

sedimentadas no Estado, a exemplo da Faculdade de Medicina da Bahia (fundada em 1808), a Escola de Agronomia e a de Belas Artes (ambas fundadas em 1877), a Faculdade Livre de Direito (1861) e a Escola Politécnica da Bahia (1932). (MATOS, 2004, p. 83-84). Os cursos em questão visibilizam as relações de Poder e de prestígio social de uma época, onde o acesso ao ensino superior (ou seja, nas instituições de ensino superior começavam a se instalar no estado da Bahia) era reservado aos filhos de uma sociedade já atuante no poder local.

Boaventura (2005) exemplifica este cenário ao trazer esclarecimentos sobre como, no período colonial e do império, a educação superior na Bahia era dirigida de modo a garantir o desenvolvimento dos interesses econômicos. Ainda neste histórico, estão as justificativas que apontam para os fatores de manutenção e de criação de alguns cursos no funcionamento inicial da Universidade da Bahia, a exemplo da Escola de Agronomia, com funcionamento na cidade de Cruz das Almas, a própria criação da Escola de Medicina Veterinária, a atender uma demanda da pecuária; da Escola de Geologia, integrada ao Instituto de Geociências, que surgiu frente à necessidade de ampliar a qualificação técnica para a exploração de petróleo; e, ainda, a necessidade de aperfeiçoamento de quadros burocráticos da estrutura de Estado e de profissionais para empresas privadas, no Centro Industrial de Aratu, motivando o surgimento da Escola de Administração (BOAVENTURA, 2005, p. 3, 5-6).

A proposta que deu início à criação da Universidade da Bahia germinou e floresceu em um ambiente político-social favorável, tanto na esfera nacional quanto estadual. Santos (2013) aponta para o fato de a queda do Estado Novo ter levado ao poder político-institucional lideranças opositoras ao modelo conduzido durante a Era Vargas, com o desafio de promover mudanças que possibilitassem a superação da herança do “longo período de estagnação econômica, com reflexos em todos os campos da vida social baiana” (SANTOS, [(2013], p. 5).

Em que pese tenha se constituído em uma referência as ações desenvolvidas pelo Prof. Edgar Santos, outros atores baianos contribuíram com a construção da UFBA como o deputado Pedro Calmon, autor de projeto de Lei que propunha a criação da “Universidade Federal da Bahia” e responsável por forte lobby frente ao Poder Executivo federal, visando à aprovação da proposta; lideranças estudantis, a exemplo de Geraldo Leite, à época estudante da Faculdade de Medicina; e, no



campo do Poder Executivo estadual, foi de fundamental relevância o apoio conferido pela gestão do então governador Octávio Mangabeira:

Então, a partir da gestão de Mangabeira, iniciativas serão tomadas para viabilizá-lo. “Na verdade”, salienta Guimarães: “desenvolve-se uma poderosa ação das classes burguesas” no sentido de realizar estudos na busca de soluções que visassem a inclusão do Estado no circuito industrial nacional. Essa ação ocorreu ‘através’ principalmente da Associação Comercial da Bahia (ACB) e dos Bancos Econômico e da Bahia, no sentido de influenciar e pressionar tanto o executivo quanto o legislativo na busca de soluções convenientes para os problemas ‘bairanos’”. (GUIMARÃES, 1982, p. 54, apud SANTOS e ROSA, 2012). Os governos estaduais eleitos desde 1946 até a ditadura militar estarão comprometidos com esse projeto (UFBA). (SANTOS, [2013], p. 5).

O projeto de universidade desenvolvido pelo Professor Edgar Rego Santos, primeiro reitor da Universidade da Bahia, cujo mandato durou 15 anos, tiveram ações desempenhadas em sua gestão que foi respaldado em demandas legítimas da sociedade baiana, assim como respeitou as reais necessidades e vocações econômicas, culturais e políticas do Estado (MATOS, 2004; SERPA, 1999, apud MATOS, 2004; FREYRE, 1999, apud BOAVENTURA, 1999).

Sobre o papel desempenhado pelo professor Edgar Santos na construção da UFBA, Boaventura, reconhece:

Em todo esse processo foi decisiva a liderança do diretor da Faculdade de Medicina, a mais antiga, a mais bem equipada e a que apresentava as melhores condições para engendrar a Universidade. A Faculdade de Medicina, de fato, fora sempre uma unidade acadêmica federal de notório prestígio nacional. Aconteceu que foi em torno da liderança carismática do professor e diretor Edgar Santos que se criou, enfim, a Universidade da Bahia, conforme o Decreto-Lei de 8 de abril de 1946, sendo simbolicamente instalada em 2 de julho daquele bem aventurado ano (BOAVENTURA, 2009, p. 67).

Por força do contexto político-social (ditadura militar), a UFBA, que até então era chamada de Universidade da Bahia, vivenciou a reforma universitária nos termos à época, foi federalizada em 1965, passando a ser chamada de Universidade Federal da Bahia.

De acordo com Santos e De Almeida Filho (2008), a UFBA serviu às mudanças propostas pelo governo militar para o ensino superior:

[...] a Reforma Universitária de 1968 (objeto da lei nº 5540/68) terminou distorcida e incompleta, e resultou em um tipo de estrutura

de gestão mista, produzindo um sistema de formação incongruente consigo próprio. Por um lado, uma versão distorcida do sistema anglo-saxão de departamentos foi sobreposta ao sistema franco-alemão da cátedra vitalícia, todavia sem erradicá-lo, sem controle institucional e social nem mecanismos de avaliação de qualidade acadêmica.

Mais do que incompleta, a Reforma Universitária de 1968 foi nociva em sua resultante final, pois conseguiu manter o que de pior havia no velho regime e trouxe o que de menos interessante havia no já testado modelo flexneriano estadunidense. O fato de ter sido um movimento gerado pela ditadura militar, imposto de cima, provavelmente fez com que os pontos positivos da proposta de reforma se perdessem no volume da reação. Assim, a única reforma sistêmica que a universidade brasileira experimentou em sua curta história criou uma espécie de salada, ou talvez um pequeno monstro, um Frankenstein acadêmico, tanto em termos de modelo de formação quanto de estrutura institucional. (op.cit., p. 136)

Como antecedente histórico relevante para se compreender o desenvolvimento da UFBA, importante referenciar que esta instituição sofreu, assim como as demais universidades públicas federais, com a crise financeira vivenciada na América Latina ao longo do processo de redemocratização da região (1981 – 1987), incluindo do Brasil. Fazendo uma leitura do período, Santos e De Almeida Filho (2008) apontam para alguns de seus negativos atributos, entre eles o “[...] subfinanciamento, caos administrativo, crise de autoridade, desvalorização social, manifestos em longas, frequentes e frustrantes greves de estudantes, docentes e servidores.” (op. cit., 137).

Com relação às medidas adotadas pelo Ministério da Educação entre 1995 e 2000, as quais, sob o argumento de assegurar maior autonomia e competitividade às universidades públicas, acabaram por engendrar uma privatização “por dentro”; além de permitir uma derrocada na política de pessoal, ao abrir possibilidade para que estas instituições estabelecessem um regime próprio de remunerações, contratações e demissões (SANTOS; DE ALMEIDA FILHO, 2008, p. 141).

### **2.2.1 Evolução Institucional da UFBA**

Diferentemente do processo de desenvolvimento da Universidade do Estado da Bahia, que teve no formato *multicampi* uma importante estratégia para a

interiorização institucional no Estado, o desenvolvimento da UFBA ocorreu num recorte diametralmente oposto.

Apesar do desenvolvimento voltado para o compromisso institucional, da qualidade e da relevância de suas ações finais (ensino, pesquisa e extensão), cumpre destacar que, apesar de ser a primeira instituição federal do Estado a qual congrega, inclusive, cursos superiores centenários, a institucionalidade criada não foi capaz ampliar, de modo efetivo, no passado, a sua atuação para além dos limites de Salvador. Neste contexto, as propostas de expansão universitária não tinham este intento, mantendo as reivindicações voltadas à instalação de novas universidades federais na Bahia (BRITO et al., 2008)

Assim, vários foram os questionamentos sobre a função social deste modelo de universidade, extremamente fechado e centrado em apenas um município; o qual não possuía direcionamento político e de gestão voltado a ampliar a sua presença (física e ideológica) em outras regiões do Estado. Inclusive, levando em consideração, a sua expertise em áreas do conhecimento fundamentais para o desenvolvimento da Bahia, em resposta aos interesses econômico-sociais (BRITO et al., 2008).

Também não foram oportunizados, por exemplo, os incentivos conferidos pelo governo federal nos programas de expansão do ensino superior federal que, na sua primeira etapa (2003 a 2007), “teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal, o qual contava até o ano de 2002 com 45 universidades federais e 148 campus/unidades.” (BRASIL, 2012, p. 9). Ao invés de serem viabilizadas medidas para interiorização da UFBA (criação de novos campi), as ações só ocorreram para a criação de uma nova universidade federal (UFRB), com o apadrinhamento da UFBA, através da Escola de Agronomia na cidade de Cruz das Almas, sede administrativa da UFRB.

### **2.2.2 Implantação e Desenvolvimento da Educação a Distância na UFBA**

A UFBA começou em 2000 o seu processo de implementação da EAD, sendo que esta modalidade veio a se configurar no ensino formal do Brasil, desde 1996,

com a aprovação da Lei nº – Lei 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O primeiro projeto em EAD, talvez um dos empreendimentos mais audaciosos da UFBA, na época, foi a constituição do Núcleo de Avaliação Educacional - NAVE, em julho de 2000, pelo Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público - ISP. O referido núcleo buscava construir metodologia e suporte técnico voltado à avaliação da qualidade de educação a distância, tanto internamente (UFBA), quanto em ações desenvolvidas por governos (Estado ou municípios baianos), através de parcerias com eles instituídas (ARAÚJO; VERHINE, 2005, p. 133 in ARAÚJO; FREITAS, 2005).

No ano de 2001, o NAVE/ISP passou a ser responsável pela implantação e a coordenação do Polo de Avaliação<sup>5</sup> da Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede, de acordo com convênio firmado junto ao Ministério da Educação e o da Ciência e Tecnologia. Como parte de suas atribuições estava a avaliação dos cursos superiores a distância, os quais eram ofertados através da UniRede (ARAÚJO; VERHINE, 2005, p. 134 in ARAÚJO; FREITAS, 2005).

Em 2002, também coube ao NAVE/ISP prospectar, de modo pioneiro, as iniciativas em educação a distância existentes na Bahia, com ênfase para as licenciaturas. O mapeamento, encomendado pela própria UFBA, desenvolveu-se através da oficina “A troca de experiências do ensino superior à distância”, realizada em abril do ano em questão (ARAÚJO; VERHINE, 2005, p. 143 in ARAÚJO; FREITAS, 2005).

Em 2005, a partir do Seminário “EAD na UFBA: troca de experiências”, realizado pelo Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação (PROGED) articularam-se, de modo estratégico, iniciativas visando à institucionalização desta modalidade de ensino na referida universidade. Em paralelo às ações do NAVE, um número considerável de iniciativas em EAD foi desenvolvido em várias unidades da UFBA, com destaque para o projeto “Sala de aula de EAD”, da FACOM; a introdução de componente curricular a distância, na graduação da Escola de Administração; as experiências realizadas no âmbito da

---

<sup>5</sup> De acordo com Araújo e Verhine, enquanto a UFBA respondia nacionalmente pela avaliação dos cursos à distância, competia à Universidade de Brasília (UnB) a assessoria de administração e comunicação da UniRede e à Universidade Federal do Mato Grosso a assessoria didático-pedagógica. (op.cit., p. 138-139).

FACED, nas áreas de ensino, pesquisa e a sua “Biblioteca virtual”. (VERHINE, 2005, p. 7 in ARAÚJO; FREITAS, 2005).

Desde este período, já se identificava enquanto entrave para o estabelecimento de uma cultura de EAD na universidade, o fato de as iniciativas serem conduzidas de modo isolado; além dos custos para a obtenção de suporte técnico e apoio multidisciplinar de relevância para o desenvolvimento da proposta, dependia de recursos extras em convênio com o MEC. (RICCIO, 2005, p. 127 )

Sobre a relevância da institucionalização da EAD na UFBA, Riccio (2005), em seu trabalho, apresentou a proposta de criação de um núcleo temático e interdisciplinar, com fins de apoiar as iniciativas em curso e fomentar a realização de novas; além de contribuir com o estabelecimento de bases metodológicas inovadoras e interativas, e com a flexibilização das grades curriculares das graduações através da semipresencialidade. (op. cit., p. 128).

Mais tarde, estas proposições viriam a ser adotadas para a implementação desta modalidade de ensino na UFBA. Sobre o modo de gestão, ela aponta o voluntarismo como o mais adequado para esta universidade, pois, através dele “a instituição deixa livre a adesão dos professores ao uso de atividades virtuais e somente aqueles mais motivados o fazem.” (MORAN, 2005 apud RICCIO, 2005, p. 129).

Apesar de a UFBA possuir, desde 2001, expertise acadêmica para elaboração de instrumentos para a avaliação de cursos a distância, além da constituição de método e rotinas para este fim, internamente esta experiência não foi direcionada para uma atuação estratégica em EAD na instituição.

Assim, na UFBA, uma universidade com maior competência técnico-científica para aferir a qualidade de cursos à distância na Bahia; e com os instrumentos capazes de promover uma orientação satisfatória ao desenvolvimento deles, deixou o espaço de manifestação livre para a atuação voluntária dos docentes. Estabeleceu-se um voluntarismo amplo e democrático no desenvolvimento da EAD, com iniciativa livre dos professores no desempenho de cada unidade de ensino nesta área.

Em suas peças de gestão, mais precisamente no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI vigente<sup>6</sup> (quinquênio 2012 – 2015), consta que, desde 2002 (período da participação do NAVE/ISP na UniRede) a UFBA acredita na imprescindibilidade da educação a distância para “aumentar as oportunidades de inclusão dos amplos segmentos da população que tem dificuldade de acesso a níveis mais avançados de educação [...]” (UFBA, 2013, p. 31). Deste modo, as ações em EAD fogem do caráter da regularidade e se mostram enquanto medidas excepcionais, a atender uma demanda historicamente reprimida e de uma população socialmente vulnerável, a qual se encontrava, até então, afastada do ensino superior.

Outro ponto importante a ser analisado no contexto da institucionalização desta modalidade de ensino é que no regimento geral e no estatuto da UFBA só constem duas referências à EAD e, por sinal, bastante genéricas. São elas:

Art. 2º. As atividades essenciais da Universidade, impulsionadas pela sua administração institucional e acadêmica, são:

- I - ensino;
- II - pesquisa, criação e inovação;
- III - extensão universitária.

§ 1º São consideradas atividades de ensino, além das que vierem a ser definidas pelo Conselho Acadêmico de Ensino, aquelas de caráter formativo e pedagógico, realizadas em programas e cursos de graduação e pós-graduação, nas seguintes modalidades:

[...] IV - **ensino à distância**:

[...] Art. 61. O ensino será ministrado nas seguintes modalidades de cursos:

- I - graduação;
- II - sequenciais;
- III - pós-graduação stricto sensu.

Parágrafo único. A Universidade poderá instituir cursos nas formas presencial, semipresencial e **à distância**, respeitada a legislação em vigor. (grifo nosso) (UFBA, 2010, p. 51, 80).

No principal diploma normativo da instituição, não há qualquer referência à estrutura administrativa, aos aspectos da gestão ou da atuação finalística voltado à EAD. Esta lacuna, porém, encontra-se identificada por parte da atual Administração Superior da UFBA que, no PDI 2012–2015, apresentou algumas medidas voltadas ao seu saneamento.

---

<sup>6</sup> O referido Plano de Desenvolvimento Institucional foi aprovado pelo Conselho Universitário (CONSU) em Sessão de 25 de outubro de 2013, através da Resolução nº 11/2013.

Entre elas, se encontrava a proposta de criação da Superintendência de Educação a Distância (SEAD), órgão executivo ligado à Reitoria e com atribuições de “desenvolver, coordenar, supervisionar, assessorar e prestar suporte técnico à execução de atividades na área de Educação a Distância estabelecidas no âmbito da universidade ou desenvolvidas em parcerias com outras instituições.” (UFBA, 2013, p. 32).

Na construção da reforma administrativa (2013), o Conselho Universitário aprovou novo regimento interno da Reitoria<sup>7</sup> da UFBA, no qual constam a estrutura e as atribuições da SEAD. Sinteticamente, o seu corpo organizacional conta com um superintendente, que capitaneia as ações da unidade; com um setor de gestão administrativa e financeira; com uma coordenação pedagógica e uma coordenação de tecnologia de informação. Os quatro cargos são comissionados, sendo o de superintendente de ocupação obrigatória por parte de docente efetivo da universidade. Até onde se pode investigar, não há previsão de cargos técnico-administrativos destinados ao atendimento das necessidades das unidades da SEAD.

Sobre as atribuições conferidas às duas coordenações da superintendência, frente aos desafios da institucionalização da EAD na UFBA, observe-se o quadro a seguir:

**Quadro 5 – Atividades e Funções**

<b>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	<b>COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO</b>
Coordenar, supervisionar e avaliar os recursos pedagógicos para EAD na UFBA e em outras instituições.	Desenvolver metodologias ligadas a ambientes virtuais de aprendizagem.
Propor a política institucional de formação inicial e continuada de professores e técnicos administrativos em EAD.	Definir, administrar, implementar e atualizar os ambientes virtuais de aprendizagem utilizados na Instituição e o sítio eletrônico da SEAD.
Posicionar-se sobre a criação e implantação de cursos em EAD na UFBA.	Disponibilizar informações sobre atividades de EAD.
Estabelecer parcerias em atividades relacionadas à EAD.	Promover o aprimoramento de tecnologias utilizadas em Educação a Distância.
Avaliar a execução dos processos de EAD, nas etapas de criação, durante o seu desenvolvimento (relatórios parciais) e ao final.	Adquirir, manter e renovar equipamentos e materiais utilizados em EAD.
Realizar atividades para troca de experiências entre	

<sup>7</sup> Aprovado através da Resolução nº 02/2013, em 9 de maio do referido ano.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO
o ensino a distância e o ensino presencial	
Propor normas de organização, gestão e avaliação de Educação a Distância.	
Elaborar, desenvolver, assessorar e avaliar recursos didático-pedagógicos e a produção de material para EAD, de modo articulado com a coordenação de TI.	

Fonte: SEAD/UFBA

De certo modo, o fato da SEAD ser um órgão vinculado à Reitoria mostra-se como um fator a contribuir com as necessidades do momento presente, quais sejam: elaboração de base normativa regulamentadora e de adoção de medidas de ordem administrativa, inclusive procedimentos, voltados à institucionalização da EAD na UFBA.

A princípio, a SEAD, com subordinação direta ao reitor, tem o potencial de fazer chegar, de modo mais célere, à Administração Superior, aos Órgãos colegiados e finalísticos (Escolas, Faculdades e correlatos) informações sobre a EAD e as estratégias para assegurar a sua efetivação transversal no âmbito da UFBA. Outro fator institucionalmente apontado como justificativa a sua vinculação à reitoria foi o fato de as atividades em EAD perpassarem, necessariamente, a graduação, a pós-graduação e a extensão, na mesma proporção. (UFBA, 2013:45).

Criada a SEAD, ela passou a ser responsável por propor e encaminhar medidas voltadas à satisfação das metas institucionais em EAD. Não por coincidência, as metas em questão foram repetidas, nos incisos do art. 30 do estatuto da Reitoria da UFBA, enquanto atribuições da própria superintendência. (op. cit. p. 36-37).

Mesmo que o PDI 2012 – 2015 não tenha indicado metas quantitativas a serem cumpridas, a cada ano, visando ao fortalecimento da EAD na UFBA, é possível perceber o “estado da arte” através das prestações de contas apresentadas, anualmente, ao Tribunal de Contas da União, em face de obrigação legal às universidades federais.

No Relatório de Gestão do exercício 2012, consta que, no aludido ano, a UFBA desenvolveu atividades de formação continuada de servidores em cursos de capacitação técnica, desenvolvimento gerencial e línguas, através de 27 turmas



presenciais e 4 na modalidade a distância; sendo 1.043 servidores certificados nos cursos presenciais e 182 nos em EAD. (op. cit. p. 184).

Considerando que, no período, já havia o interesse institucional na criação de um órgão de execução voltado à EAD (no caso, a SEAD), todas as metas referidas no PDI 2012 – 2015 relativas a esta modalidade de ensino tiveram o seu cumprimento projetado para momento posterior (a partir de 2013, sem previsão de termo final/data limite). É esta informação que consta do relatório em comento. (op. cit., p. 53-54).

Nesta prestação de contas, há informações relativas ao Projeto EAD-Moodle UFBA, desenvolvido pelo então Centro de Processamento de Dados (CPD) a partir de 2007 para a “inserção da Universidade no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) de base telemática na Educação e na EAD.” (UFBA, 2013: 72). Apresentando os números do projeto em questão, tem-se o seguinte quadro nos cursos oferecidos pela UFBA:

**Quadro 6 – Usuários Moodle UFBA.**

<b>Números MOODLE UFBA</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>Considerações</b>
• Usuários	48.729	66.931	O crescimento em todos os indicadores é o resultado de uma cultura de utilização de tecnologias na prática pedagógica, incluindo ai os ambientes virtuais de aprendizagem, o incremento de uma política governamental para a EAD e uma difusão de estudos e práticas educativas com o uso do Moodle como um recurso pedagógico.
• Tutores	3.028	3.629	
• Moderadores	616	973	
• Estudantes	24.977	36.573	
• Espaços EAD	1.680	2.348	
• Espaços Abertos	179	236	

Fonte: UFBA, 2013, p. 72.

Nos documentos de gestão consultados, não foram percebidas especificações de projetos/atividades orçamentários, bem como de valores a serem destinados pela Universidade Federal da Bahia em ações de EAD. Não foi possível identificar, inclusive, quais atividades, desempenhadas pelos variados órgãos finalísticos desta instituição, levaram em conta esta modalidade de ensino, seja de modo principal ou residual, a exemplo do que se verificou a partir das prestações de contas da Administração Superior da UNEB.

Em 2013, apesar de não haver dados orçamentários para consulta, no primeiro ano da SEAD, foram retomadas as atividades de curso com a SECADI com a realização de 6 cursos de extensão e 1 de especialização, bem como a conclusão da primeira turma de Licenciatura em Matemática a distância, através da UAB. Além disso, foram retomadas as negociações e aprovação de três especializações na área de ensino e, a aprovação de 2 cursos na área de gestão pública, 1 graduação e 1 especialização, todos pela UAB.

A dificuldade de se obter informações sobre a EAD na UFBA ocorre não por uma inexistência de ações em EAD na UFBA, mas pela precariedade da base institucional de dados, frente à necessidade de acompanhamento e monitoramento das atividades das unidades finalísticas e de gestão da aludida universidade. Assim, há uma dificuldade em saber qual a real situação da EAD na UFBA, fato que precisa de uma atenção emergencial por parte da comunidade acadêmica.

É percebido ainda, que há uma carência financeira para implementar atividades em EAD. De acordo com Araújo (2011), a Universidade Aberta do Brasil tem servido como o principal financiador da EAD nas universidades federais, inclusive na própria UFBA. Este apoio possibilitou a implantação dos seguintes cursos:

**Tabela 1 - Cursos UAB/UFBA**

<b>CURSO</b>	<b>NOME</b>	<b>OFERTAS</b>
<b>Graduação</b>	Licenciatura em Matemática	1 turma formada
<b>Graduação</b>	Gestão Pública	Não iniciado
<b>Especialização</b>	Gestão de políticas Públicas em Gênero e Raça	2 turmas
<b>Especialização</b>	Ensino da Filosofia	Não iniciado
<b>Especialização</b>	Ensino da Sociologia	Não iniciado
<b>Especialização</b>	Ensino de Ciências	Não iniciado
<b>Especialização</b>	Gestão Pública Municipal	Não iniciado
<b>Extensão</b>	Educação de Jovens e Adultos	2 turmas
<b>Extensão</b>	Educação nas Relações Étnico Racial	2 turmas
<b>Extensão</b>	Educação Ambiental	2 turmas
<b>Extensão</b>	Produção de Material Didático para a	2 turmas

	Diversidade	
<b>Extensão</b>	Educação em Direitos Humanos	Não iniciado
<b>Extensão</b>	Gênero e Diversidade na Escola	1 turma
<b>Extensão</b>	Gestão de políticas Públicas em Gênero e Raça	1 turma

Fonte: UAB/UFBA-2013

Também se sabe que muitos componentes curriculares, sobretudo em cursos regulares de graduação, são ofertados no formato semipresencial. Contudo a falta de institucionalização desta prática dificulta de se avaliar a efetividade destas ações. Contudo, podem ser destacados: MBA Executivo em Negócios de Desenvolvimento Regional Sustentável (2008); Saúde da Família (2008); e Gestão Escolar (2009).

A peculiaridade do caso UFBA - inclusive a necessidade de torná-lo mais nítido, na medida em que cada unidade finalística tem conduzido de modo particular e isolado suas ações em EAD – fez com que fossem realizadas, em 2012, entrevistas com diretores dessas unidades para definir o atual cenário da EAD na instituição. Prioritariamente através de ligação telefônica e, em alguns casos, com visita à unidade, foram pedidos esclarecimentos aos referidos representantes às ações realizadas em EAD em sua unidade e principais dificuldades encontradas. As respostas estão sintetizadas no quadro abaixo:

**Quadro 7 – Status da EAD na UFBA**

Nº	UNIDADE	OBSERVAÇÕES
01	Administração	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos de extensão e especialização</li> <li>• Moodle – utilizado para disciplinas na graduação presencial.</li> </ul>
02	Belas Artes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há cursos em EAD;</li> <li>• Moodle - repositório de arquivos em 3 departamentos;</li> <li>• Dificuldade - inclusão digital e acesso à Internet aos discentes visando à EAD.</li> </ul>
03	Dança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há cursos em EAD;</li> <li>• Moodle - auxiliar à avaliação dos alunos.</li> </ul>
04	Enfermagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso - Especialização (semipresencial) em Saúde da Família</li> <li>• Estrutura administrativa para EAD - Laboratório de Ensino à Distância;</li> <li>• Apoio institucional – ISC, Ministério da Saúde, UNESCO e SESAB;</li> <li>• Moodle - suporte às atividades presenciais.</li> </ul>
05	Veterinária	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há cursos em EAD;</li> <li>• Moodle - suporte às atividades presenciais;</li> <li>• Dificuldade - Baixo grau de conhecimento sobre EAD</li> </ul>
06	Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso - Licenciatura em Música a Distância;</li> <li>• Apoio institucional – UFRGS.</li> </ul>
07	Nutrição	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há cursos em EAD;</li> <li>• Dificuldade - Dificuldade no manejo com o Moodle; baixo grau de</li> </ul>

Nº	UNIDADE	OBSERVAÇÕES
		conhecimento sobre EAD; excesso de atividades Docentes.
08	Teatro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há cursos em EAD;</li> <li>• Dificuldade - Caráter presencial do curso; Baixo grau de conhecimento sobre EAD.</li> </ul>
09	Politécnica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso - Extensão em Recursos Hídricos;</li> <li>• Dificuldade - Recomendação do CREA contra a EAD (baixa qualidade do ensino).</li> </ul>
10	Arquitetura	Não respondeu
11	Contábeis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos - de aperfeiçoamento em “Controladoria”, em “Gestão de Custos” e em “BSG”; de extensão em “Introdução à Controladoria” e “Contabilidade de custos”;</li> <li>• Estrutura Administrativa para EAD - Laboratório de Ensino a Distância.</li> </ul>
12	C. Econômicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há cursos em EAD;</li> <li>• Dificuldade - Não há interesse institucional</li> </ul>
13	FACOM	Não respondeu
14	Farmácia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso - Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica;</li> <li>• Apoio institucional – UNASUS, Ministério da Saúde, UFSC.</li> </ul>
15	Odontologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso - Especialização em Saúde Coletiva;</li> <li>• Apoio institucional - Instituto de Saúde Coletiva;</li> <li>• Moodle - suporte às atividades presenciais;</li> </ul>
16	ICI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso - Graduação a Distância em Biblioteconomia;</li> <li>• Estrutura Administrativa para EAD - Núcleo de Ensino a Distância;</li> <li>• Dificuldade - Resistência docente.</li> </ul>
17	IHAC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há cursos em EAD;</li> <li>• Dificuldade - Dificuldade no manejo com o Moodle; baixo grau de conhecimento sobre EAD; e problemas estruturais da unidade.</li> </ul>
18	Física	Não respondeu
19	Geociências	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há cursos em EAD;</li> <li>• Dificuldade - Baixo grau de conhecimento sobre EAD; caráter presencial do curso; excesso de atividades Docentes;</li> <li>• Possibilidade – criação do curso de Licenciatura Especial.</li> </ul>
20	Letras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso - de extensão para professores de Língua Alemã;</li> <li>• Dificuldade – precariedade da infraestrutura tecnológica da UFBA e má qualidade do ensino em EAD nas particulares.</li> </ul>
21	Química	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há cursos em EAD;</li> <li>• Dificuldade - Caráter presencial do curso.</li> </ul>
22	ISC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso - Especialização em Saúde Coletiva;</li> <li>• Apoio institucional - Ministério da Saúde;</li> <li>• Dificuldade – dificuldade para a liberação de novos cursos.</li> </ul>
23	NEIM/FFCH	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos - Especialização e extensão em Políticas Públicas em Gênero e Raça;</li> <li>• Apoio institucional – MEC, SEPPIR, SPM;</li> <li>• Dificuldade - Baixa disponibilidade de carga horária para atuação docente.</li> </ul>
24	CEAO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso - extensão em Educação para as Relações Étnico-Raciais;</li> <li>• Apoio institucional - SECADI/MEC.</li> </ul>
25	Direito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há cursos em EAD;</li> <li>• Dificuldade - Pouco interesse docente;</li> <li>• Possibilidade - realização de curso para formação continuada de magistrados.</li> </ul>
26	Medicina	Não respondeu
27	ICS	• Não há cursos em EAD
28	FACED	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos – Extensão de Formação de Gestores Escolares e de Extensão de Produção de Material Didático para a Diversidade;</li> </ul>

Nº	UNIDADE	OBSERVAÇÕES
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio Institucional – MEC.</li> </ul>
29	Ciências Ambientais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há cursos em EAD</li> </ul>
30	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso - Licenciatura em Matemática (EAD);</li> <li>• Dificuldade - Só houve uma turma por falta de apoio institucional.</li> </ul>

Fonte: Questionário de pesquisa do Autor

No processo de pesquisa, foram entrevistados 76% dos diretores de unidade, representando 23 diretores do universo das 30 unidades de ensino na UFBA. A maior dificuldade encontrada foi a falta de disponibilidade dos diretores para responder a pesquisa. Além disso, foi identificado que, em 13 unidades, ainda que os diretores conhecessem os cursos existentes na unidade, as informações mais detalhadas sobre EAD só poderiam ser obtidas através dos professores diretamente ligados aos projetos.

Importante destacar neste quadro 7, que os cursos se dirigem para um universo amplo de pessoas, principalmente em áreas interdisciplinares como Gestão em saúde, e políticas sociais, gênero e diversidade. Assim, é possível ampliar o alcance, em regiões com poucas oportunidades, de temas contemporâneos e necessários ao contexto atual.

Este cenário da UFBA demonstra que há necessidade de gestão das informações referente à modalidade e de uma gestão da EAD, que transite e integre toda a instituição, tarefa esta que deverá ser conduzida pela recém-criada SEAD. A forma voluntariosa com que é conduzida a modalidade cria um espaço democrático de participação e questionamentos da comunidade docente nesta construção da EAD na UFBA.

### 3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar a base teórica que orienta este projeto. Para tanto, serão apresentados os principais autores que conceituam e discutem a Teoria da Representação Social e a Abordagem Estrutural da Representação Social.

#### 3.1 A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL: ORIGEM CONCEITOS, E FUNÇÕES

A Teoria das Representações Sociais (TRS) está inserida no universo de estudo da psicologia social que faz o encontro entre a psicologia e a sociologia. Neste campo de estudo busca-se compreender as conexões existentes entre o indivíduo e a sociedade na qual ele pertence.

Para Montero (1994), a psicologia social introduziu um espaço crítico de estudo ao propor a reflexão dos aspectos sociais do indivíduo através da compreensão da identidade social, sendo a TRS um paradigma emergente apoiado em princípios como:

La realidad social como orientadora fundamental de los estudios psicológicos, lo cual indica que: a) La realidad es una construcción cotidiana; b) La realidad social debe ser entendida en una perspectiva dialéctica (persona y sociedad se construyen mutuamente); c) La psicología debe reflejar los problemas de la realidad en que se hace; d) Reconocimiento del carácter activo de los seres humanos, que son considerados como actores y constructores de su realidad; e) Se reconoce la importancia del estudio psicológico de la ideología como fenómeno humano y producto psicosocial [...] (MONTERO, 1994, p. 35-39).

A TRS foi desenvolvida por Serge Moscovici (1978, 1961) e abriu um novo campo teórico na Psicologia Social para pesquisa e aplicação, tendo como objeto o produto das relações sociais e a compreensão de seus elementos simbólicos. No trabalho de Moscovici, a Representação Social possuiu como antecedente a influência dos estudos do indivíduo e da coletividade, fazendo a intercessão entre o

saber institucionalizado e as respectivas resignificações sobre um objeto ou fato construídas em um meio social.

Moscovici (1978) vai buscar as bases para a construção de sua teoria no estudo das representações coletivas de Emile Durkheim. Contudo, Abric (2000) destaca que há diferenças entre as representações coletivas de Durkheim, que são consideradas coercitivas, com a função de conduzir os homens a pensar e a agir de maneira homogênea, e as representações sociais de Moscovici. Este princípio do trabalho de Durkheim ficou evidenciado por seus estudos terem sido projetados em sociedades com estruturas mais simples e em um período social mais estável em relação aos fenômenos sociais. Durkheim contemplou em seus trabalhos apenas a concepção de um meio social estático, o que não foi suficiente para caracterizar a complexidade das sociedades modernas, com seus conhecimentos, crenças, valores contraditórios, experiências antagônicas, que conduzem à construção de representações diferentes, dinâmicas e heterogêneas, como alcançou o trabalho de Moscovici (ABRIC, 2000).

Dentro destes limites, a TRS teve a primeira base teórica nos estudos publicados na tese de Moscovici, cujo objetivo foi analisar a compreensão que os indivíduos possuíam das teorias freudianas, considerando conceitos que tinham penetração no meio social da França como: complexo, repressão, sexualidade, histeria, dentre outros. Desde então, a academia têm se dedicado ao estudo desta teoria, seja em busca do conhecimento de novas representações, seja no desenvolvimento teórico-metodológico do próprio campo: “Caracteriza um conjunto de opiniões, crenças ou valores socialmente construídos a partir da intercomunicação e da apropriação particular ou grupal das informações.” (MOSCOVICI, 2000, p.18).

Segundo Farr (1994), Moscovici propõe o termo social por entender que o indivíduo vive em um mundo onde a rapidez das mudanças econômicas, políticas, culturais que caracteriza a atual sociedade, possibilita o surgimento das representações, que são estruturas dinâmicas influenciadas pelos meios de comunicação de massa e pela tecnologia.

Para Moscovici (2000), além do pensamento do indivíduo, há a interação dele com a sociedade na construção de um pensamento comum da coletividade, evidenciando uma complementaridade entre o individual e a dinâmica social. Neste

contexto, a RS torna-se uma abordagem diferenciada para compreender as características da formação de uma cultura, como símbolos, linguagem e cognição social.

Moscovici (2000) explica que as representações são entidades sociais, com vida própria, que se comunicam, opondo-se mutuamente, mudando com o decorrer do tempo, e, algumas vezes se desfazendo para ressurgir com novas aparências. Portanto, as representações não são criadas isoladamente pelo indivíduo, as pessoas criam em conjunto e, à medida que se solidificam, ganham vida e vão ocupando espaço na cultura, ao tempo que representações mais antigas tendem ao desaparecimento (CAVEDON e FERRAZ, 2005).

A teoria das representações sociais toma como partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível a partir de tal diversidade. (MOSCOVICI, 2000, p.79).

Moscovici (1978) define representação social tem como origem a diversidade social e se caracteriza como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.” (op. cit., p. 26). Este conceito traz a noção de um sistema elaborado socialmente, que é influenciado pelo contexto social que envolve o indivíduo e influencia na definição da identidade social, algo que se concretiza e se expressa nas práticas sociais e culturais, permeando as atitudes e visões de mundo (OLIVEIRA, 2004).

Guareschi e Jovchelovitch (1996) sugerem três níveis para o estudo das representações sociais: o nível meta-teórico, abstrato em que se abordam as críticas, as refutações e os pressupostos teóricos; o teórico, que constitui o conjunto de definições conceituais e metodológicas; e o fenomenológico, a compreensão dos fenômenos como modo de conhecimento, os saberes do senso comum e as explicações populares.

As RS estão presentes em todo o cotidiano das relações humanas através da fala, de um gesto, dos encontros, tornando-se atributos tangíveis nas relações sociais. Por estarem impregnadas na sociedade, Moscovici (1978) considera fácil identificar as representações, mas destaca que o mesmo não acontece na formação do seu conceito, uma vez que sua definição possui um hibridismo que abarca as teorias da sociologia e da psicologia, envolvendo ciência e princípios ideológicos.



A concepção do conceito de representação social possui uma dualidade, sendo em uma perspectiva coletiva, concebido de um processo social de comunicação e discurso e, em outra, individual, concebido com atributos de conhecimento individualmente acessíveis, mas que precisam ser compartilhados entre as pessoas.

Almeida et al. (1999) afirmam que esta teoria parte dos mitos e crenças da sociedade, mas se amplia ao estruturar o conjunto de opiniões construídas, reelaboradas e redimensionadas pelos indivíduos em relação a um específico fato social, conforme a composição de vida de cada um. Neste contexto, as representações sociais têm como objetivo “abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções que reproduzem o mundo de uma forma significativa.”, abstrair um sentido coletivo sobre algo e estruturar um sistema de conhecimento (MOSCOVICI, 2000, p. 46).

As representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas de conhecimento que têm uma lógica e uma linguagem particular, uma estrutura de explicações baseadas em valores e conceitos e que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e idéias compartilhadas pelos grupos e que por sua vez determinam condutas. (MOSCOVICI, 1978, p. 62).

As sociedades plurais exigem mais amplitude de análise, sendo este o espaço preenchido pelas representações sociais de Moscovici (1978), que desenvolve um conceito de representações associado à evolução da cultura, dos valores e das estruturas sociais. Neste sentido, Moscovici (1978) preenche essa lacuna:

[...] as representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis. (MOSCOVICI, 1978, p.18).

O trabalho de Moscovici (1978) reabilitou o conhecimento produzido na coletividade, o saber popular, denominado de senso comum. Segundo Jodelet (2001), o senso comum é considerado como uma forma diferenciada de conhecimento, todavia tida como objeto de estudo legítimo devido à sua importância na vida social. Assim, a diferença entre as representações sociais e outros estudos

científicos é que a RS articula os elementos afetivos, mentais e sociais, ou seja, considera os aspectos cognitivos e a atual complexidade social na formação do conhecimento (OLIVEIRA, 2004).

Deste modo, ao propor uma concepção que dê sentido teórico à conduta dos seres humanos em uma perspectiva de grupo, a TRS busca explicar a construção do conhecimento de senso comum, considerando a relação concomitante do individual e do coletivo, associada ao contexto histórico e cultural.

Guareschi e Jovchelovitch (1995) entendem que a TRS está associada a diversos elementos da realidade social, física e cultural, possuindo uma dimensão histórica e transformadora, com elementos culturais, cognitivos e valorativos. Assim, por ser um conceito relacional, a TRS, ao buscar compreender a dinâmica de assimilação de um conceito por um grupo social e suas respectivas atitudes e opiniões a respeito deste, também faz uso de todas as informações disponíveis nos meios de comunicação associados ao conceito em questão. Este processo, então, se configura como um fenômeno social que emerge a partir de construções interpretativas da realidade.

Indo mais além, Moscovici teve atenção para a maneira de pensar coletivamente ante as influências dos meios de comunicação, ao considerar que as informações, quando apreendidas, sofrem modificações nas interações e criam-se representações para a comunicação e a ação das pessoas (MOSCOVICI, 2001).

Neste contexto, Abric (2000) destaca que a representação é uma atividade mental que organiza opiniões, atitudes, crenças e informações a respeito de uma situação, considerando aspectos culturais como a história do indivíduo, sua inserção na sociedade e suas relações no contexto social.

Segundo Guareschi e Jovchelovitch (1996), um destaque relevante no trabalho de Moscovici (1978) foi o direcionamento em não fechar o conceito de representação social. Por ser uma teoria nova, para Moscovici (1978), era importante que este conceito fosse elaborado em decorrência da acumulação de dados empíricos. Contudo, ao determinar parâmetros para noção de representação social, ele fornece indícios para a composição do conceito.

Para Sá (2004), foi Denise Jodelet (2001) quem formulou o conceito de representação social mais referenciado: “As RS são uma forma de conhecimento

elaborada e partilhada socialmente, tendo uma visão prática e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social” ,( p. 16). Sá (2004) enfatiza que este conceito traz objetividade e representa, epistemologicamente, a teoria de Moscovici.

Segundo Wagner (1995), essa diversidade para o estudo das RS ocorre devido às diferentes abordagens assumidas pelo conceito de representação social:

De um lado a representação social é concebida como processo social que envolve comunicação e discurso, ao longo do qual significados e objetos sociais são construídos e elaborados. Por outro lado [...] as representações sociais são operacionalizadas como atributos individuais – como estruturas individuais de conhecimento, símbolos e afetos distribuídos entre as pessoas em grupo ou sociedades. (WAGNER, 1995, p.149).

Spink (1994) destaca que a representação, por ser uma forma de conhecimento elaborada e partilhada socialmente, concorre decisivamente na construção da realidade, e precisa ser entendida a partir do contexto de origem. São estruturas “estruturantes” de criação e de transformação de uma determinada realidade.

A importância do estudo das RS é corroborada por Vianney (2006), ao afirmar que, na maioria das vezes, as representações sociais constituem-se em atividade simbólica, expressa principalmente pela manifestação verbal. Na mesma linha de argumentação, a RS têm caráter explicativo ao justificar atitudes e comportamentos: “as explicações das pessoas são determinadas por suas representações sociais.” (2006, p.224).

Desta forma, para Moscovici (1978), um dos meios de comunicação da representação social mais relevante é a linguagem. Esta relação entre linguagem e representação produziu discussões interessantes, relacionadas à fragilidade da expressão oral no indivíduo para verificação da verdade. A linguagem, como ferramenta para a construção da realidade, será utilizada por indivíduos, não como sujeitos particulares, mas membros de um grupo, que através de um processo coletivo de argumentação e de confronto irão compor um senso comum, por meio da linguagem repleta de significações (CARVALHO NETO, 2009).

Moscovici (1978) explica que a autonomia das significações, no universo ideológico que compõe as ideias (individuais ou coletivas), teria como pressuposto os saberes sociais, cujo objetivo fim é a representação social.

Assim, Moscovici (1978), destaca que este universo do meio social é inerente à condição do pensamento organizado, tanto quanto a ciência é para uma sociedade dita racional, como também, a faculdade de criar símbolos e mitos é nas sociedades mais simples, todos são recíprocos na vida social e considerados como forma estruturada de pensamento.

Estas verdades comuns da sociedade, em seus contextos, são representações do *status* de vida social no meio destes grupos, em que não podem ser depreciados por se originarem de um senso comum, um conhecimento partilhado pela linguagem. Neste raciocínio, o autor afirma a incoerência de se desprezar o pensamento comum, ao destacar, como exemplo, o confronto do índio e sua medicina natural com os medicamentos de laboratório. No contexto de vida social do índio, a sua medicina de ervas é incondicional, pois sempre socorreu as necessidades de seu grupo e possui relevância incontestável de verdade, sendo, no entanto, criticada por grupos científicos.

O processo de formação de conhecimentos coletivos passa pelas informações, impressões e linguagens que coletivamente são transmitidos aos grupos. Contudo, individualmente as apreensões são envolvidas pelos valores e sentidas conforme o conjunto de experiências vividas pelo indivíduo, sendo, depois, devolvidas à sociedade como um novo conjunto de informações e impressões que irão formar as RS. Este processo possui conceitos que impulsionam a dinâmica da representação social e dão sentido à sociedade e ao universo a que se pertence.

Segundo Moscovici (1978, p. 56-57), a representação possui um hibridismo que mistura a esfera cognitiva com a esfera sensorial motora, “do objeto percebido a distância a uma conscientização de suas dimensões, formas, etc.”. Para o autor, a RS é a migração do objeto do *status* intangível para uma condição explícita, tangível, mais próxima, recodificada através da comunicação entre conceito e percepção:

[...] situar e tornar presente no universo interior, o que se encontra a uma certa distância de nós...misturada em cada operação mental, como um ponto do qual se parte e ao qual se retorna, confere sua

especificidade a forma de conhecimento que aí atua e se distingue de outra forma. (MOSCOVICI, 1978, p. 63).

As representações sociais tornam próximo o desconhecido através de trocas de linguagem e saberes. Depois de representado, o objeto adquire *status* de representante ou significante do que se tornou familiar. Como exemplo, Moscovici cita o barulho de uma ambulância; enquanto não sabemos o significado do som, a sirene é apenas um ruído, após sabermos, o ruído passa a representar em nossa mente uma ambulância e não um som e, passamos a agir com o sentimento que pode representar, naquele momento, uma pessoa necessitando de cuidados (MOSCOVICI, 1978, p. 56-57):

[...] na vida social deparamo-nos, frequentemente, com percepções diversas em que cada pessoa é uma representação de uma pessoa. Assim, os filhos de uma pessoa de família rica ou conhecida são sempre percebidos pelos outros não como indivíduos singulares, mas como filho ou filha de tal pessoa ou família portador de determinado nome, e reage-se primeiro a posição que ocupa ou o nome que tem. [...] O racismo é um caso extremo em que cada pessoa é julgada, percebida, vivida, como representante de uma sequência de outras pessoas ou de uma coletividade. (MOSCOVICI, 1978, p. 64).

Neste contexto, as representações sociais indicam um conjunto de proposições, reações e avaliações do coletivo de que cada um faz parte. Moscovici (1978) organiza as RS em três dimensões: informação, que vai compor a organização do conhecimento; a imagem, que é um conjunto concreto e limitado que compõe as proposições relativas ao objeto; e a atitude, que destaca a orientação das coletividades em relação ao objeto. Os três podem constituir um conjunto de valores positivos, negativos e associações relacionadas ao objeto. A representação passa a ser formada depois que se escolhe uma posição e, em função dela, as percepções definem o objeto.

Segundo Cavendon (2005), a construção das representações sociais (RS) é um movimento dinâmico, proveniente da interação entre os sujeitos na cultura onde estão inseridos. Neste contexto, as representações sofrem mudanças, a partir do convívio e das situações vividas em grupo, emergem simbolicamente e revelam como a sociedade é percebida pelos indivíduos.

Apesar de ser impregnada pela cultura e apreendida através do reflexo da consciência individual, a representação social não se constitui em somatório das

representações individuais. A exteriorização da representação surge após a organização das percepções dos indivíduos de um grupo sobre o objeto, com a reconstrução coletiva de seus elementos apreendidos, conforme o contexto de valores presentes nas dinâmicas sociais (MOSCOVICI, 1978).

Em relação à percepção do objeto, Moscovici (1978) destaca que a representação social apresenta duas faces indissociáveis: a face figurativa do objeto, que é a própria imagem, e a face simbólica, que corresponde ao sentido atribuído ao objeto pelo sujeito.

Assim, a representação é construída na relação do sujeito com o objeto representado e, segundo Guareschi e Jovchelovitch (1994, p. 78), não é fruto apenas do espelho do mundo externo do indivíduo, está além do psiquismo, “é através da atividade do sujeito e de sua relação com outros que as representações têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói”, sendo este o processo básico para estruturar a representação social.

Segundo Moscovici (1978, p. 27), cada representação possui uma estrutura revelada em duas faces integradas, a face figurativa e a face simbólica:

[...] a estrutura de cada representação apresenta-se-nos desdobrada em duas faces: a face figurativa e a face simbólica. Escrevemos que:

Querendo dizer que ela faz compreender a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura. (MOSCOVICI, 1978, p. 65).

Apreende-se, então, que a representação possui uma construção conceitual, a capacidade do indivíduo de atribuir sentido e simbolizar algo desconhecido e figurativo, dar concretude e sentido físico para algo abstrato, figurando-o.

Em seu trabalho, Sá (2004), argumenta que a representação social é uma modalidade específica de conhecimento, é um saber prático, elaborado no dia a dia, sem a interferência de intelectuais, com o conjunto de informações do próprio indivíduo e que irá compor o senso-comum. Tal fato foi criticado por transparecer que Moscovici estava valorizando um conhecimento contrário ao pensamento científico. Entretanto, o autor revela que seu objetivo foi demonstrar que existem

universos distintos de conhecimento, e que todo o indivíduo pode se sentir parte no desenvolvimento de novos saberes. (MOSCOVICI, 1978).

Esta explicação se aplica também, ao processo em que o senso comum é transferido ao saber científico, atribuindo-lhe um significado para facilitar a familiarização. Assim, evidencia o propósito da representação de familiarizar e atribuir sentido para aqueles aspectos da realidade que são estranhos, em um conhecimento popular, natural ou comum.

Guareschi e Jovchelovitch (1996) destacam que o trabalho de Moscovici cria um sistema de pensamento, ao dar caracterização ao processo que possibilita sentido à não familiaridade através das interações sociais. Ainda segundo Moscovici, estes sistemas de pensamento estão localizados entre o senso comum, chamado de *Universo Consensual* e o conhecimento científico, chamado de *Universo Reificado*:

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, continua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. (...) No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas e invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. (MOSCOVICI, 2003, p.49-50).

Segundo Arruda (2002), a diferença entre estes universos não significa hierarquia nem isolamento entre eles. Apesar de possuírem propósitos diversos, eles não são estanques, o mais amplo é o universo consensual que não possui fronteiras, todos se pronunciam através da opinião, enquanto que no reificado, só falam os especialistas.

**Quadro 8 - Características dos Universos Consensuais e Reificados**

<b>UNIVERSOS CONSENSUAIS</b>	<b>UNIVERSOS REIFICADOS</b>
<i>Opus proprium</i>	<i>Opus alienum</i>
NÓS	ELES
Sociedade = grupo de iguais, todos podem falar com a mesma competência.	Sociedade = sistema de papéis e classes diferentes → direito à palavra é desigual: experts
Sociedade de “amadores”, curiosos: conversação, cumplicidade, impressão de igualdade, de opção e afiliação aos grupos.  Conhecimento parece exigência de comunicação → alimentar e consolidar o grupo.  - resistência à intrusão	Sociedade de especialistas: especialidade → grau de participação, normas dos grupos → propriedade do discurso e comportamento.  Unidade do grupo por prescrições globais, não por entendimentos recíprocos.  - divisão por áreas de competência.
Representações sociais - senso comum, consciência coletiva. - acessível a todos; variável.	Ciência - retratar a realidade independente de nossa consciência - estilo e estrutura frios e abstratos

Fonte: ARRUDA, 2002.

É importante destacar que a construção do Universo Consensual, para Moscovici (1978), passa pela formação da opinião que envolve a reação dos indivíduos a um objeto e a concepção de um comportamento. Ele argumenta que, após saber o que o indivíduo diz, pode-se compreender melhor seu comportamento. A mesma associação é feita comparando o conceito de opinião com o conceito de imagem, cuja relação designa uma situação mais concreta de juízo de valor, são tidas como sensações mentais e que exterioriza um sentimento do indivíduo. Indo além, Moscovici (1978) afirma que a opinião e a imagem na RS vão além deste universo sensorial motor, por ser essencialmente cognitiva, ela recebe a influência da imaginação e dos sentidos que fazem a mediação na compreensão dos fatos.

Neste contexto, Moscovici ordena os dois universos e reabilita o conhecimento do cotidiano possibilitando uma inversão: se, antes, o senso comum era reconstruído através da ciência, tornando-se menos comum, agora o senso comum é que reconstrói a ciência e amplia as perspectivas de um novo conhecimento. (ARRUDA, 2002).

Pode-se, então, dizer que as RS, como já mencionado, regem as relações das pessoas com o meio social, influenciando comportamentos e práticas dos indivíduos e representam um guia de ação que encontra na estrutura mental e na conversação substrato para se tornarem reais: “[...] uma condiciona a outra, porque nós não podemos comunicar sem que partilhemos determinadas representações e



uma representação é compartilhada e entra na nossa herança social quando ela se torna um objeto de interesse e de comunicação.” (MOSCOVICI, 2003, p. 371).

O indivíduo não reproduz passivamente os estímulos externos, ele interfere na sua realidade e cria significados em seu universo simbólico, o que vai definir a sua percepção de mundo. Neste sentido, a RS rompe com a separação entre sujeito e objeto: “não existe separação entre o universo externo e o universo interno do indivíduo (ou do grupo).” (MOSCOVICI, 1978). Todo objeto é re-apropriado pelo indivíduo que o reconstrói em seu sistema cognitivo, tornando-o familiar. (ABRIC, 2000).

O processo de familiaridade, segundo Moscovici (1978), “é o esforço de tornar comum e real algo que é incomum ou que nos dá um sentimento de não familiaridade”. Este processo não é consciente de intenção, pois as imagens e ideias com as quais criamos sentido e familiaridade, já são previamente do domínio cognitivo. “Por isso, nos dá a impressão segura de algo já visto (déjà vu) ou já conhecido (déjà connu).” (MOSCOVICI, 2003, p.58).

Moscovici (2003) destaca que “não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais.” (p.60). Por isso a preocupação do autor em teorizar o processo mental da familiaridade, segundo ele, para dar uma “feição familiar” é necessário por em funcionamento os dois mecanismos do processo fundamentados na memória e em conclusões passadas: a ancoragem e a objetivação, que juntos ajudam a formar a representação.

Segundo Jodelet (1994 apud SÁ, 2004, p.37), a ancoragem ou amarração “consiste na integração cognitiva do objeto representado - sejam ideias, acontecimentos, pessoas, relações e etc – no sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas.” Este estágio significa duplicar uma figura por um sentido (MOSCOVICI, 1978). A ancoragem corresponde à classificação e denominação das coisas estranhas, ainda não classificadas nem denominadas. Assim, ancorar é encontrar um lugar para encaixar o não-familiar e torná-lo familiar, é tornar concreto e lhe atribuir um sentido.

Moscovici (2003) define ancoragem como sendo “o processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser

apropriada.” (MOSCOVICI, 2003, p.61). É através do mecanismo de ancoragem que se permite amarrar algo estranho ao nosso universo de representações que acreditamos serem afins em um contexto de familiaridade.

Ampliando a explicação, Moscovici (2003) descreve que a ancoragem é uma forma de decodificar a ciência em um saber útil e ocorre através de dois processos: a classificação e a nomeação. O primeiro, a classificação, busca refletir sobre o paradigma escolhido e a comparação com o objeto desconhecido, criando a materialização. O segundo, a nomeação, busca retirar o objeto do anonimato, atribuindo um conjunto de palavras sistematizadas da cultura do indivíduo. Este processo, dinâmico e implícito, está inserido em um conjunto de opiniões, crenças e valores que podem ser positivos ou negativos, a depender da cultura do indivíduo.

Em relação ao segundo mecanismo, a objetivação estabelece uma associação entre determinado conceito e suas respectivas imagens, “reabsorver um excesso de significações, materializando-as.” (SÁ, 1995, p. 111). Corresponde à função de duplicar um sentido por uma figura, naturalizá-lo, corporificar os pensamentos, tornar físico o intangível, transformar em objeto o que é representado. (SÁ, 1995).

Contudo, na objetivação, ao se selecionar imagens, outras são descartadas, não se caracterizando como um processo neutro ou aleatório, pois depende diretamente de aspectos culturais. É a partir das imagens selecionadas que ocorre a formação do núcleo figurativo, “um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias.” (MOSCOVICI, 2003, p. 72). Por exemplo, ao objetivar os resultados científicos, a sociedade passa a dominar este conhecimento e a aplicá-lo em seu contexto, caracterizando uma apropriação que passa a interferir na cultura, formando o senso comum.

Para Moscovici (1978), é na objetivação que os conceitos ganham características, pois é quando o indivíduo procura palavras e semelhanças que o orientam na significação do objeto. Assim, a objetivação permite ao sujeito deter um conhecimento, eliminando barreiras e transferindo para o seu universo um saber, antes distante, e oferecer-lhe um *status* de objeto.

Ainda de acordo a Moscovici (1978), o processo da objetivação é dividido em três etapas: 1 - seleção e descontextualização de elementos perante critérios

culturais e normativos; 2 - a formação de um núcleo figurativo, a partir de elementos escolhidos, como uma estrutura simbólica que reproduz a estrutura conceitual; 3 - naturalização de elementos do referido núcleo, cujas figuras do pensamento, tornam-se elementos da realidade, como referência para o conceito no contexto familiar. Assim, Spink (1995, p. 72) destaca:

A naturalização, como o próprio nome já indica, viabilizaria, lançando mão de critérios culturais e/ou normativos, a captação dos elementos informativos, extraídos dos meios de comunicação de massa, mantendo a coerência com o sistema de valores do grupo em que se acha inserido, visando elaborar uma espécie de referencial teórico-científico. A segunda constituiria o núcleo central em torno do qual gravitaria toda representação, fornecendo a esta a significação e a organização devida. A terceira traduz a materialização e a espacialização das entidades conceituais.

A ancoragem se diferencia da objetivação, tendo em vista que a última procura integrar o objeto social a um universo cognitivo, já a ancoragem traz o objeto para a realidade. “A ancoragem ajusta o objeto representado à realidade da qual ele foi sacado, promovendo a constituição de uma rede de significações em torno do objeto e orientando as conexões entre ele e o meio social” (p 72). Neste contexto, a representação social formada pelo objeto caracteriza a realidade a ser interpretada.

Seria justamente na compreensão da imbricação entre a objetivação e a ancoragem e da devida articulação entre estruturas cognitivas e as condições sociais que ocorre a construção das representações sociais. E, embora possa ser feita por um indivíduo, ao ser executada, não só expressa os valores do grupo em que ele se acha inserido, mas também já faz parte do corpus teórico-científico da humanidade. (CASTRO, 2002, p. 9).

Desta forma, as RS são dependentes da memória para familiarizar o desconhecido, assim, a ancoragem e a objetivação são mecanismos de ação da memória, sendo que a primeira movimentada a memória, realizando a troca e classificação de objetos, pessoas e acontecimentos; e a segunda sistematiza os conceitos e imagens e exterioriza o que se tornou conhecido, a partir dos conhecimentos anteriores (ROMA, 2010).

Castro (2002) destaca que será na representação que o objeto apreendido tornará exposto através de um conceito. Desta forma, a representação será a forma dada ao conceito e é através dela que haverá a comunicação entre o mundo interno e o externo, caracterizando a expressão da mente do indivíduo.

Conforme exposto, não é possível estudar as RS descontextualizadas de um lugar concreto e da relação do homem com este espaço. Este é o ponto central das pesquisas sobre RS que visam compreender o processo de construção e apropriação dos aspectos relacionais pelos grupos sociais.

Vianney (2006) apresenta uma sistematização sobre o trabalho de Moscovici, resumido em quatro as características da TRS:

- a) A representação é um processo grupal, coletivo;
- b) Comunica algo (valores, crenças, atitudes, opiniões, informações, ideologias);
- c) É estruturante na constituição da *realidade*, à medida que permite a elaboração de comportamentos e comunicações servindo de modelo para a organização da mesma;
- d) É uma atividade criativa na troca de experiências e teorias.

Para Moscovici (2000), a representação social é prescritiva, pois se torna capaz de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. Tal fato ocorre ao considerar que o pensamento coletivo penetra de forma determinante no pensamento individual. Abric (2003, p. 54) pontua que “toda representação está em relação com um conjunto de outras representações sociais que constituem o ambiente histórico e social dos indivíduos”, e que as representações sociais são “o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo ou objeto social”.

Neste contexto, torna-se relevante a apropriação da Teoria das Representações Sociais para a compreensão da complexidade dos fenômenos sociais, por possuir em uma perspectiva transdisciplinar. As representações sociais surgem como um campo multidimensional que possibilitam compreender a natureza do conhecimento social e a relação do indivíduo com esta sociedade (EUZÉBIO, SILVA e CONCEIÇÃO, 2011).

### 3.1.1 Desdobramentos Teóricos da Teoria das Representações Sociais

Sá (1998) afirma que o conceito inicial de RS criado por Moscovici para um fenômeno específico da relação indivíduo-objeto, foi sofrendo intervenções ao longo do tempo e tornou-se mais amplo, passando a ser aplicado como sinônimo de uma representação coletiva. Este fato é endossado pelo próprio Moscovici, quando ele criou as tipologias de suas representações sociais.

Neste contexto, a abordagem teórica para a RS não está restrita a Moscovici, ao contrário, Jodelet (1989) constatou a existência de seis diferentes tipos de abordagens, a saber:

- a) quando o sujeito constrói a representação cognitivamente (por contexto ou pertencimento);
- b) quando o sujeito produz sentido de sua experiência no grupo;
- c) quando o sujeito socialmente consciente produz um discurso;
- d) quando a prática social do sujeito produz ideologias;
- e) quando as interações sociais produz representações que os membros tem do próprio grupo, e por fim;
- f) quando as determinações sociais de um objeto reproduz esquemas de um pensamento social estabelecido.

São perspectivas que vão do individual ao coletivo, em que há uma delimitação de limites do campo de estudo e flexibiliza ao pesquisador adequar sua posição frente às demais ou combinar entre elas (SÁ, 1998).

Assim, a *teoria mãe* das Representações Sociais teve Moscovici com o pensamento original, contudo, a partir de sua construção deu-se, posteriormente, origem a três vertentes no campo das representações sociais: a primeira liderada por Denise Jodelet, em Paris, mais próxima da original; a segunda conduzida por Willem Doise, que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica; e a terceira de Jean-Claude Abric, de Provence, que enfatiza mais a dimensão cognitiva e desenvolveu uma perspectiva complementar, denominada de Abordagem Estrutural da Representação Social (SÁ, 2001).

Estas três vertentes possuem como maior contribuição a ampliação e aplicabilidade do conceito original. No trabalho de Moscovici, todo o referencial desenvolvido por ele estava direcionado à sua pesquisa na psicanálise, sendo necessárias então, explicações mais complexas, como veio a concordar posteriormente o próprio Moscovici.

Contudo, como um campo aberto à teorização, há divergências, como por exemplo, entre a aceitação do núcleo central de Abric e as tipologias, como originárias da TRS desenvolvida por Moscovici. Mas, segundo Sá (1998), estes desacordos não são insuperáveis ao ponto de se inaugurar uma nova Teoria, pois sempre é reconhecida nos diversos trabalhos a convergência teórica entre as correntes da “Família Moscoviciano”, conforme afirma Jodelet (1984).

O que fica explícito nestas discussões é que todo o contexto das RS suporta trabalhos de pesquisa que envolvam a compreensão dos discursos ou comunicação cotidiana com a finalidade de orientar comportamentos em situações sociais concretas, em que se busca aproximar fatos desconhecidos ou novos para um contexto social, tornar o “não familiar em familiar” (SÁ, 1998). Como, no caso em estudo, a EAD do universo docente que a deveria apropriar.

Denise Jodelet mantém-se na continuidade da proposta original da TRS, priorizando a abordagem histórica e cultural na compreensão do simbólico. Em seu estudo sobre representações sociais da loucura em uma comunidade rural, em um processo de reintegração de egressos de hospitais psiquiátricos, Jodelet destaca que ignorar os saberes locais é um erro a ser evitado pelos especialistas. Os resultados evidenciaram a necessidade de compreender as identidades para reduzir a criação de barreiras na reintegração, como medos simbólicos de contágio ou riscos de contato.

A questão de saber quem era e quem não era louco se tornou a força urgente de orientar os saberes cotidianos da comunidade, cuja experiência da loucura evocou medos de fusão e contágio. Além da lógica de demarcação da identidade, Jodelet também encontrou os símbolos ancestrais que na cultura ocidental liga o louco ao estranho, a grupos errantes, a todos que vivem às margens. Daí os rituais de separação instituídos pela comunidade: separação de corpos, territórios, utensílios de cozinha e do que comer, até mesmo a separação das águas, desde os fluídos corporais até a lavagem de louças, todas respondendo a necessidade de manter distância (GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 2008, p.266).

Neste contexto, a abordagem de Jodelet considera as RS como uma ferramenta teórica capaz de compreender a relação do universo do homem com os objetos. Segundo Jodelet (1989), “[...] nesta abordagem as representações são tidas como o estudo do processo e dos produtos, por meio dos quais os indivíduos e os grupos constroem e interpretam seu mundo, permitindo a integração das dimensões sociais e culturais com a história.” (JODELET, 1989, p. 10).

Sá (1998) destaca, ainda, que o trabalho de Jodelet também enfatiza a abordagem dos suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. Estes suportes são essencialmente os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também as suas condutas e práticas sociais nas quais esses se revelam. Nesta abordagem fica evidenciada a necessidade de: aprender os discursos dos indivíduos, seus comportamentos através dos quais as representações se manifestam; examinar documentos e registros onde os comportamentos são institucionalizados; e examinar as interpretações nos meios de comunicação de massa, os quais contribuem para manutenção e transformação das representações sociais.

Em relação ao trabalho realizado por Willen Doise (2002) em Genebra, há a articulação das representações sociais com a sociologia, enfatizando a inserção social do indivíduo como fonte de diferenciação das representações. Sá (1998) destaca que o trabalho de Doise associa as explicações individuais com as explicações sociais, evidenciando que os processos que os indivíduos dispõem para interagir na sociedade são orientados por dinâmicas sociais. Esta abordagem prioriza quatro níveis de análise:

- a) os processos intra-individuais e o modos como as pessoas organizam suas experiências no meio social;
- b) os processos interindividuais ao buscar nos sistemas de interação os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais;
- c) as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e como estas posições orientam os processos nos dois níveis anteriores;
- d) os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, considerando que a cultura e a ideologia dão significados aos comportamentos.

Indo mais além, Sá (1998) reforça que esta abordagem deve ser priorizada em trabalhos que buscam compreender a inserção e a posição social dos indivíduos e dos grupos, com destaque para as pesquisas orientadas nos aspectos coletivos e ideológicos das representações.

Em relação aos trabalhos liderados por Jean Claude Abric, estes privilegiam a dimensão cognitiva nas representações. “[...] a representação é um conjunto organizado de opiniões, atitudes, crenças e informações referentes a um objeto ou situação.” É determinada pelo próprio sujeito, pelo sistema social e ideológico e pela natureza dos vínculos que ele constrói com seu meio (ABRIC, 2000,p.156).

Orientado por Serge Moscovici, em 1976 Abric propôs em seu trabalho a Teoria do Núcleo Central, que se tornou um diferencial, sendo mais tarde, caracterizada como a terceira abordagem nos estudos da RS. Esta teoria se apresenta como uma hipótese explicativa da organização interna das Representações Sociais, através deste conceito, seu estudo focaliza os conteúdos cognitivos da representação, os quais são estruturados por um núcleo central, mais resistente, e por estruturas periféricas, mais flexíveis, priorizando assim, a investigação dos diferentes elementos que compõem a RS (ABRIC, 2000).

Em síntese, Abric (2000) investiga a influência das representações sociais sobre o comportamento e enfatiza a importância de se estudar o conteúdo das RS associado à organização. Indo além, este autor destaca que são exclusivamente as práticas sociais que determinam as representações e, em seu trabalho, ele demonstra que certas atividades ligadas a pequenos grupos, ou às relações intergrupais, ou ainda as reações às condições de trabalho são determinadas pelas representações sociais dos grupos envolvidos com essas situações. Devido ao contexto de pesquisa deste trabalho de tese aqui proposto, foi esta abordagem cognitiva escolhida como referência, assim, a Teoria no Núcleo Central será explorada com mais detalhes a seguir.



### 3.2 ABORDAGEM ESTRUTURAL DA RS – TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

Segundo Abric (2000), a Teoria do Núcleo Central (TNC) representa uma abordagem complementar à Teoria da Representação Social, e deve proporcionar uma descrição mais detalhada de certas estruturas hipotéticas, bem como explicações de comportamento que sejam compatíveis com a teoria geral.

Para Sá (1998), a TNC se caracteriza como abordagem estrutural e complementar à TRS e tem contribuído com o refinamento conceitual, teórico e metodológico desta grande teoria. Neste contexto, na TNC os comportamentos dos indivíduos não são determinados pelas características da situação e sim, pela representação desta situação. Assim, compreender a estrutura da representação de um fenômeno favorece a interpretação e a explicação prática dos fatos sociais.

Para tanto, Abric conceitua a RS como sendo “[...] 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.” (ABRIC, 1994, p. 13). Desta forma enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações sociais, “funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas”, enfatiza a Sá (1998, p. 54).

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda a representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou alguns elementos que dão à representação o seu significado. [...] O núcleo central estrutura como a situação é representada e em conseqüência determina o comportamento do sujeito, sendo o núcleo o elemento mais estável da representação. (ABRIC, 1994, p. 19).

Em seu trabalho, Abric (2000) considera que nos estudos de percepção social aparecem elementos centrais, aparentemente constitutivos do pensamento social e que permite ordená-lo e compreender a realidade vivida pelos grupos sociais, o núcleo central. Em consonância com o trabalho de Moscovici, Abric elucida que a TRS ao demonstrar a existência do “núcleo figurativo”, que é constituído a partir de um dos processos de formação da representação, a objetivação.

O núcleo central é uma estrutura mais concreta em que se articulam os elementos da representação que tenham sido selecionados pelo indivíduo ou grupo, de acordo suas origens culturais (SÁ, 1998). Assim, Abric dá conta de algumas semelhanças e diferenças entre esta noção inicial e aquela referente à sua própria abordagem:

Nós vamos ver que a teoria do núcleo central retoma em grande parte a análise de Moscovici, mas não limitando este núcleo imaginante ao seu papel genético. Nós pensamos da nossa parte que o núcleo central é o elemento essencial de toda a representação constituída e que ele pode de uma certa maneira, superar o simples quadro do objeto da representação para encontrar sua origem diretamente nos valores que o transcendem, mas que não exige nem aspectos figurativos, nem tão pouco concretização (ABRIC, 1994, p. 21).

Assim, segundo Sá (1998), o distanciamento conceitual entre o núcleo figurativo e o núcleo central está exclusivamente no fato do segundo não possuir um caráter mais simbólico e figurativo, e sim pelos aspectos cognitivos e valorativos, se constituindo basicamente em uma estrutura que organiza e dá o sentido aos elementos da representação.

Na Teoria do Núcleo Central, a representação social é organizada em torno de um núcleo central sociocognitivo, constituindo-se em elementos que dão significado à representação. Nesta perspectiva, o núcleo é o elemento mais estável da representação e mais difícil de ser modificado, que serve de estrutura para a RS, exercendo a função regeneradora dos significados atribuídos aos objetos e à função organizadora, que cria elos para a composição destes significados. Assim o trabalho de Abric está constituído em três partes: o Conceito do núcleo central e suas funções, a organização da representação em sistemas central e periférico, e a influência dos elementos periféricos na RS (ABRIC, 2000).

Em relação ao conceito do núcleo central e suas funções, segundo Abric (1994), a ideia central é que a RS está constituída em torno de um núcleo central que determina a sua função e sua organização. Este núcleo central é a parte mais estável e significativa da representação e a mais resistente às mudanças. Quando ocorrem mudanças no núcleo, altera-se toda a composição da RS e, é o núcleo a parte utilizada para comparação com outras representações. Assim, na análise do núcleo torna-se necessário uma abordagem qualitativa, pois quando um elemento se

repete no núcleo, não importa o volume e sim qual a influência dele na significação da RS (ABRIC, 2000).

Na formulação básica da teoria do núcleo central, destacam-se também as funções que desempenha o núcleo central: a função geradora que designa o elemento principal que dá significado e valor aos outros elementos; e a função organizadora que determina a ligação que terão os demais elementos, fornecendo unidade e estabilidade à representação (SÁ, 1998).

Abriç sintetiza a importância do núcleo central no estudo das representações:

Ele será na representação o elemento que mais vai resistir a mudança. Com efeito, toda a modificação do núcleo central conduz a uma transformação completa da representação. Nós assumimos portanto que é o levantamento deste núcleo central que permite o estudo comparativo das representações. Para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes...é a organização desse conteúdo que é essencial; duas representações definidas por um mesmo conteúdo podem ser radicalmente diferentes se a organização deste conteúdo, e portanto a centralidade de certos elementos, for diferente. (ABRIC, 1994, p. 22).

Em relação às dimensões, o núcleo central possui duas distintas (SÁ, 1998):

- a) Funcional – em situações práticas serão privilegiados no núcleo central da representação os elementos mais importantes para a realização da tarefa.
- b) Normativa – está presente nas situações que envolvem afetividade, relações sociais e ideológicas, assim no centro do núcleo estarão presentes elementos da norma, de estereótipos e de atitudes.

Neste contexto, a compreensão do núcleo central é importante para conhecer o objeto da representação, considerando que para um objeto ser representado, é necessário que os elementos organizadores de sua representação estejam associados ao objeto (SÁ, 1998).

Além do núcleo, a RS possui uma organização interna estruturada do centro para a periferia. Esta construção é composta de elementos periféricos que gravitam em torno do núcleo e se constituem na parte mais acessível, mais viva e mais concreta da RS, por isso a importância de estudar a relação deles com o núcleo central, tanto em termos estruturais quanto em termos funcionais.

Abric (2000) destaca que duas características, aparentemente contraditórias, das representações são constatadas neste estudo: estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Este sistema interno duplo possui função complementar entre elas, sendo que as características estáveis garantem continuidade e permanência da representação, e as dinâmicas favorecem a evolução da representação. Sendo por consequência, as estáveis identificadas no núcleo e as flexíveis apresentadas na estrutura periférica (SÁ, 1998).

Os elementos promovem a interface entre a realidade concreta e o sistema central, favorecendo a mobilidade, “[...] se o sistema central possui característica normativa, o sistema periférico possui elementos funcionais.” (SÁ, 1998, p. 73).

Assim, o sistema periférico possui a função concretizadora entre o núcleo e a situação concreta; a função reguladora que faz adaptações da representação ao seu contexto e a função de defesa que protege o núcleo de possíveis mudanças rápidas. (ABRIC, 2000).

**Quadro 9 – Sistema Central e Periférico**

<b>SISTEMA CENTRAL</b>	<b>SISTEMA PERIFÉRICO</b>
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual: Define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável	Flexível
Coerente e rígido	Suporta contradições
Resistente a mudanças	Evolutivo
Pouco estável ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação	Permite a adaptação à realidade concreta
Determina sua organização	Permite a diferenciação do conteúdo
	Protege o sistema central

Fonte: ABRIC, 2000

Sá (1998) complementa esta descrição, ao sintetizar que tanto o sistema central quanto o periférico possuem elementos descritivos e avaliatórios, permitindo distinguir os papéis desempenhados pelos seus diversos elementos, orientados para a ação (funcionais) ou orientado para a avaliação ou julgamento (normativos), permitindo assim, segundo o autor, correlacionar cognições distintas de um mesmo objeto, conforme figura a seguir:

**Figura 2 – Estrutura da Representação Social**



Fonte: Autora

Em síntese, para Abric (2000), o sistema central é estável, coerente, consensual e historicamente determinado, enquanto que o sistema periférico é flexível, adaptativo, e relativamente heterogêneo no seu conteúdo. Destaca-se na organização interna do núcleo um sistema dual que favorece a compreensão das contradições que, muitas vezes, envolvem a representação fortalecendo a percepção vertical “centralidade – periferialidade.”

O subsistema periférico descreve em características o funcionamento das representações e possui uma relação de complementaridade com o núcleo, mantendo, contudo as diferenciações. Neste contexto, os aspectos periféricos possuem uma noção de condicionalidade das cognições que compõem uma representação (SÁ, 1998).

Sá destaca que as representações possuem características de descrições e prescrições, que em conjunto, definem um processo cognitivo, no qual a descrição pode levar a uma ação prescritiva do sujeito, Ex: “o céu está cinzento, talvez leve o guarda-chuva” (SÁ, 1998, p. 80). Contudo, nas representações, as prescrições possuem características condicionais, podendo prescrever uma ou outra ação. Tal contexto se manifesta, uma vez que os indivíduos emitem julgamentos aparentemente absolutos, que, com frequência, já se encontram neles embutida, embora não explícitas, diversas alternativas condicionantes.

Considerando então que o núcleo é a parte constante da RS, as características as prescrições absolutas prevalecem em sua formação, transferindo as condicionalidades para a periferia da RS: “[...] o núcleo central é constituído por prescrições absolutas ou incondicionais, enquanto os elementos periféricos envolvem prescrições condicionais.” (SÁ, 1998, p. 82).

Neste contexto, Abric (2000) destacou ser importante avaliar se há diferença entre como pensa o indivíduo isoladamente, e quando ele está em grupo, ou se este pensamento é influenciado por um pensamento ideológico dominante. Assim, pode-se verificar se há influência de um núcleo central, parte constante, na mobilização destas ideias que vão se configurar em RS de um objeto.

E o funcionamento do núcleo central não se compreende senão em dialética contínua com a periferia, é por contraste com a condicionalidade periférica que os esquemas incondicionais aparecem como incontornáveis (elementos não negociáveis) constituindo o núcleo central. (FLAMENT, 1994, p. 85 apud SÁ, 1996, p. 82).

Em relação à interferência das práticas sociais na RS, completamente associada a coletividade e suas relações, Abric destaca que os estudos até então, demonstram a determinação das práticas sociais pela representação para explicar as relações do indivíduo com o coletivo.

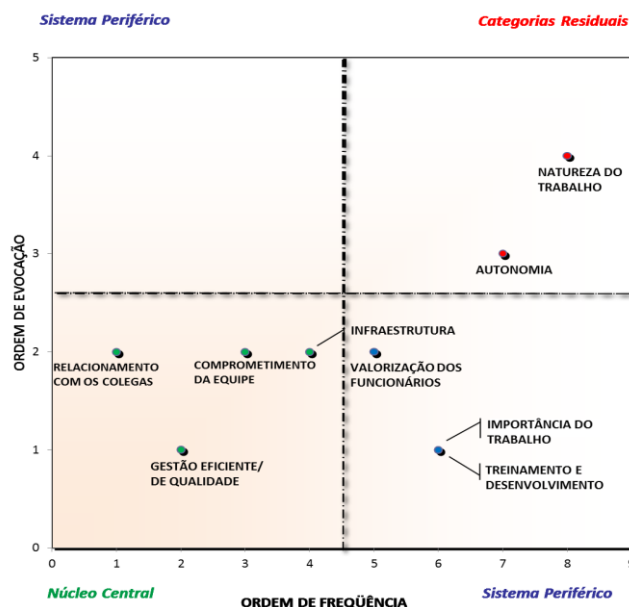
[...] as representações constituídas e, às vezes, profundamente ancoradas na coletividade, permitem explicar as escolhas efetuadas pelo indivíduo, os tipos de relações que eles estabelecem a natureza de seu engajamento em uma situação ou práticas cotidianas. (ABRIC, 2000, p.36)

Neste contexto, ao considerar que as representações interferem na dinâmica das relações sociais, Abric (2000) classificou-as em quatro funções: **a função de saber** que é a manifestação do esforço coletivo em desenvolver novos saberes, também conhecidos como senso comum; **a função identitária** que define uma identidade ao grupo e irá exercer um controle na formação das representações; **a função de orientação** que cria um guia de ação para os comportamentos e práticas do grupo; **função justificadora** que permite aos atores explicar e justificar seus comportamentos dentro do grupo ou perante outros grupos.

Assim, a identificação da RS e da sua estrutura central e periférica (Figura 3) depende da comunicação com o indivíduo e com o grupo, sendo este o meio

principal para compreender o que pensa o indivíduo isoladamente e se este pensamento se altera ou não na relação com o grupo ou com fatores sociais específicos, que podem condicionar algumas características da RS.

**Figura 3** – Diagrama de Dispersão de uma RS



Fonte: Sá, 1998

Diante dessa diversidade de vertentes, o presente estudo utilizará as premissas originais do pensamento moscoviciano, mas terá como referência, principalmente, a abordagem de Abric (1994) sobre a interferência de um núcleo central no desenvolvimento de idéias que irão compor as RS do objeto.

A compreensão e a caracterização do objeto de estudo 'educação a distância no grupo docente através da representação auxilia na compreensão dos valores relacionados com modalidade, constituídas no senso comum deste grupo. Assim, o estudo de representações sociais em EAD permite a apreensão das características do objeto e das experiências do indivíduo contribuindo para uma descrição funcional desta modalidade (OLIVEIRA, 2000).

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresenta-se o caminho metodológico e técnicas de investigação que foram adotados, iniciando pela qualificação da pesquisa e respectivas abordagens. Serão apresentadas também as razões para a escolha do método, justificadas pelo objetivo da pesquisa e a contextualização teórica.

### 4.1 ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA

Este estudo, que buscou compreender as representações sociais da EAD entre os docentes da UFBA e da UNEB, possuiu um caráter descritivo que combinou procedimentos de coleta e análise de dados de forma quantitativa e qualitativa. (LAKATOS, 1999).

A pesquisa descritiva procura envolver aspectos amplos de um contexto social e possibilita desenvolver um nível de análise com identificação de características, formas e classificação de um fenômeno. Segundo Oliveira (2004), o estudo descritivo orienta o trabalho na compreensão do comportamento dos fatores e elementos que influenciam no fenômeno social.

As abordagens quantitativa e qualitativa, apesar de possuírem sistemáticas diferentes, no trabalho descritivo se complementam para o aprofundamento na análise. Entretanto, alguns autores não estabelecem distinções entre estas abordagens, tendo em vista a complementariedade entre estes métodos nas análises (OLIVEIRA, 2004).

A abordagem qualitativa é considerada como um enfoque relevante nas pesquisas das ciências sociais e, segundo Minayo (1993, p. 240), *“Tem como universo o social, como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem comum ou a “fala” como a matéria-prima para análise”*. É a forma adequada para se entender as relações de causa e efeito dos fenômenos, através de escalas, categoria e intensidade de uma opinião em um fato social. Em



complementação a análise, a abordagem quantitativa auxilia na uniformização estatística dos dados qualitativos obtidos na pesquisa.

Através desta interface, a pesquisa direcionou-se para a investigação das relações surgidas entre os docentes, em seu meio cultural, e a educação a distância.

#### 4.2 FONTES DE INFORMAÇÃO – SUJEITOS DA PESQUISA

Este estudo foi realizado no Município de Salvador, tendo como universos de pesquisa a Universidade Federal da Bahia - UFBA e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, por estarem inseridas no mesmo contexto social e sujeitos às mesmas fontes de informação e meios de comunicação.

A população de pesquisa representou uma amostra não probabilística dos docentes de cada instituição. O critério de escolha das unidades de ensino que participaram da coleta de dados nas universidades foi a participação da unidade em algum curso da UAB (graduação, especialização ou extensão). Esta condição foi tratada como excludente, pois os professores teriam tido a oportunidade de obter informações sobre a EAD ou de já ter participado diretamente de algum programa.

Como a UAB é único programa federal que é acessível a todas IPES e financia diretamente estes cursos, há um fator motivador, que é a remuneração extra ao professor que fosse voluntariamente participante do projeto, no projeto, contudo preserva-se o interesse ou não do docente. Assim, depois de identificada a unidade, segunda condição foi que os professores fossem do quadro efetivo da instituição, já que estes teriam uma contribuição mais efetiva na construção de um conhecimento coletivo mais sólido.

Na UFBA, as unidades que já participaram na oferta de cursos através da UAB foram: o Instituto de Matemática (IM), a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas(FFCH), a Faculdade de Educação(FACED), e o Instituto de Biologia(IB).

Na UNEB, seguindo os mesmos critérios, as unidades foram: o Departamento de Ciências Humanas (DCH), o Departamento de Educação (DEDC) e o Departamento de Ciências da Vida (DCV) .

A amostra partiu de um princípio não intencional de 10% (dez por cento) do quadro efetivo dos docentes de cada unidade de ensino, sendo que o fechamento amostral considerou a Saturação Teórica, que é “*definida como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar uma redundância ou repetição não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados*” (FONTANELLA et al., p.17, 2008)

Esta premissa da saturação teórica (*theoretical saturation*) na seleção de dados se caracteriza pela interrupção da coleta quando os novos elementos passam a não agregar maiores benefícios na teoria e considera a confiança empírica de que a categoria está saturada.

Para tanto, é necessário a combinação dos seguintes critérios: a) os limites de referência empírica dos dados, no caso em análise foi de 10%; b) a integração de tais dados com a teoria, os dados foram sendo categorizados na medida que eram recebidos e; c) a sensibilidade teórica de quem analisa os dados, no caso em questão foi o não aparecimento de novas categorias para classificação das evocações. Neste contexto, em algumas unidades os dados obtidos ultrapassaram o limite inicial estabelecido, e em outros este percentual não precisou ser atingido.

Assim, foram obtidos os seguintes quantitativos para análise na UFBA e na UNEB, demonstrados na tabela abaixo:

**Tabela 2 - Proporção de Respondentes**

	Unidades	Efetivos	Respondentes	Saturação %
UFBA	IB – Instituto de Biologia	40	8	20
	IM – Instituto de Matemática	45	9	20
	FFCH – Faculdade de Filosofia	106	15	14
	FACED – Faculdade de Educação	86	12	14
	Total	277	44	
UNEB	DCH – Departamento de Ciências Humanas	170	17	10
	DEDC – Departamento de Educação	123	9	8
	DCV – Departamento de Ciências da Vida	166	22	13
	Total	459	48	

Fonte: Autora

### 4.3 INSTRUMENTO E COLETA DE DADOS

O plano para a coleta dos dados foi composto de duas etapas de realização, acompanhando a execução dos objetivos específicos. A seguir, estão descritas as decisões metodológicas mais significativas de cada etapa.

**Primeira etapa:** Na fase exploratória da pesquisa foi feito o levantamento histórico e bibliográfico sobre o objeto de estudo, o entendimento dos processos de desenvolvimento da EAD em cada universidade e as principais orientações para o trabalho. Também se constitui como ação desta etapa, o aprofundamento da revisão da literatura sobre Representação Social.

A etapa exploratória em um trabalho de tese possibilita uma maior aproximação do problema, tornando-o mais explícito ao envolver um levantamento bibliográfico e coleta de dados de pessoas ou instituições que tenham relações com o problema em estudo (VERGARA, 2006).

Assim, foi realizada uma pesquisa exploratória, em uma amostra não probabilística intencional, formada por diretores das unidades de ensino da UFBA e da UNEB, sobre o atual contexto da EAD na unidade, contemplando dimensões como: a estrutura administrativa, tecnológica e didática, as principais atividades de ensino desenvolvidas nesta modalidade e as principais dificuldades encontradas.

A construção da educação a distância através da TI, nas duas instituições de ensino, indicou o estado desta modalidade e a inserção na universidade. Em paralelo, foi feita uma revisão nos trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado que contemplassem a revisão da trajetória da EAD em cada instituição, constituindo em dados históricos relevantes para a compreensão dos espaços de pesquisa. Esta análise dos dados descreveu os respectivos cenários da EAD, que possibilitou orientar a produção de dados que compuseram as Representações Sociais.

**Segunda etapa:** esta etapa consistiu efetivamente na produção dos dados empíricos, que balizaram a identificação dos elementos que compõem a estrutura da Representação Social em cada universidade.

Neste sentido, foi elaborado um questionário semi-estruturado que permitiu o processamento em diferentes técnicas convergentes para a identificação de elementos constituintes das representações sociais.

O instrumento de levantamento de dados foi composto de três seções: associação livre de palavras, o levantamento de ideias abertas de discurso e uma parte estruturada, tipo escala Likert. Todas as partes tiveram o propósito de identificar as categorias de entendimento da EAD e qualificar a estrutura da representação social e respectivas representações cognitivas.

Estas representações cognitivas são estruturas gráficas, denominadas mapas cognitivos, e construídas através da identificação dos elementos mentais que conduzem à formação do conhecimento elaborado discursivamente pelo indivíduo (VERGARA, 2006).

Segundo Vergara (2006), estruturas que representam construções cognitivas podem revelar vários tipos de relacionamento entre conceitos, tais como proximidade, similaridade, causa e efeito, que podem esboçar uma identidade. Neste tipo de análise, é possível explicar conceitos nem sempre conscientes para o indivíduo, bem como aqueles que são compartilhados por um grupo de indivíduos e que, por conseguinte, guiam as suas ações.

A evocação livre foi utilizada para a identificação dos elementos constituintes da RS da EAD. A identificação dos elementos das representações sociais da EAD nos grupos pesquisados envolveu a formulação e aplicação de questões abertas, para que os entrevistados pudessem discorrer livremente e com suas próprias palavras sobre como definem, classificam e descrevem a educação a distância a partir de suas percepções (MAYER et al., 2001).

Na representação social, que estuda categorias de pensamento que expressam a realidade, a Técnica de Associação Livre de Palavras - TALP é um das principais ferramentas de pesquisa. Esta técnica é utilizada para identificar a estrutura da RS, através da hierarquização dos elementos coletados na composição do núcleo central, dos elementos periféricos, e dos elementos residuais.

A aplicação do instrumento para a coleta de dados (ANEXO 1) se deu através de entrevistas, divididas em quatro segmentos, associados aos objetivos específicos do trabalho:

O início do instrumento, relacionado ao objetivo específico “Identificar as representações sociais que docentes das duas universidades pesquisadas constroem acerca da EAD”, envolveu as questões 1 e 6, nas quais, foi solicitado aos

professores Através da TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras, que eles escrevessem as primeiras palavras que viessem a mente relacionadas a questão indutora “Quais são as cinco primeiras palavras que lhe vêm à mente quando se trata de 'Educação a Distância'”? Depois foi solicitado que os entrevistados escrevessem qual o significado de EAD para eles. Sendo as respostas da questão 1 registradas na ordem em que foram evocadas, conforme os procedimentos oriundos da Teoria do Núcleo Central das Representações (ABRIC, 1994), e das concepções de esquemas cognitivos.

Em seguida, relacionadas ao objetivo específico, “Identificar o perfil dos docentes participantes do estudo e sua experiência com EAD”, as questões 2, 3, 4, 10, foram estruturadas com dados de identificação com variáveis descritivas: sexo, idade, tempo de docência na universidade, experiência prévia dos entrevistados em relação a esta modalidade e formação do entrevistado. Outra questão buscou identificar quais os meios de informação (meios de comunicação) foram os determinantes para levar até aos entrevistados mensagens relacionadas à educação a distância.

*Em sequência, as questões 5, 7, 8, 9, tiveram um perfil misto, com a alternância entre questões fechadas com justificativas abertas, estando relacionadas ao objetivo específico: “Descrever como os docentes percebem os cursos oferecidos por meio do EAD em relação às modalidades oferecidas, a validade e a imagem que tais cursos apresentam no mercado de trabalho” e, envolveu a valoração do diploma obtido no curso superior presencial e do diploma obtido pela EAD. Estas informações foram coletadas a partir de questões que envolveram temas como: que tipo de cursos são apropriados para serem ofertados através da modalidade a distância, qual a validade do diploma obtido através da EAD em comparação com os diplomas obtidos pelos cursos presenciais e como são percebidos pelo mercado estes diplomas (presencial e EAD).*

Por fim, associada ao objetivo específico “Analisar as características e os valores comportamentais presentes na percepção que os dois grupos de docentes pesquisados apresentam em relação à EAD”, foi apresentada uma sequência de afirmações que envolviam questões comportamentais e valores acerca da EAD. Para estas questões, utilizou-se um conjunto de itens com formato de escala do tipo Likert de seis pontos, sendo 1 total discordância e 6, representando total

concordância com o enunciado. Tais itens cobriam as três dimensões ou eixos associados aos valores sobre a EAD: 7 questões identificaram valores que relacionam a EAD com a **sociedade**, 8 questões identificaram valores que relacionam a EAD com a **instituição de ensino** e 7 questões identificaram valores que relacionam a EAD com o **docente**.

Os instrumentos de pesquisa foram aplicados aleatoriamente de duas formas, presencial e via email. Na UFBA, parte foi aplicada presencialmente dentre os professores presentes nas instituições, sendo que na FFCH e na FACED, parte foi enviada por e-mail, individualizado para cada docente, um a um, toda a lista de e-mails dos contatos dos docentes efetivos de cada unidade, obtendo um retorno em, aproximadamente, três dias. Na UNEB, devido ao recesso de férias da universidade, os questionários foram enviados por e-mail, individualizados, para todos os docentes de cada unidade de ensino, com retorno médio de dois dias. À medida que foram sendo recebidos, os dados foram registrados até obter-se o ponto de saturação.

#### 4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste trabalho, a análise também foi segmentada e estruturada em categorias, de acordo com os dados obtidos na evocação e nas questões abertas. O processo de análise envolveu as seguintes etapas:

**Etapa 1: mapeamento das evocações** – Estas evocações foram livres e não houve direcionamento para grupos de respostas. Elas foram tratadas por frequência e força: *frequência de evocação* (número de vezes em que a ideia apareceu na amostra) e o da sua *força de evocação* (uma média aritmética da ordem em que a ideia havia sido evocada pelos sujeitos. Neste caso, quanto menor a média, mais forte a evocação, sinal de que havia sido a primeira ideia a ser lembrada pelo sujeito).

Cada palavra identificada foi associada a uma categoria específica, resultante de um processo de análise de conteúdo que foi realizada a posteriori.

Com este recurso foi possível captar as expressões e chegar aos indicadores das mesmas pela frequência entre as evocações e considerando a ordem média das evocações, conforme exemplo a seguir (quadro 10):

**Quadro 10 – Frequência nas evocações**

	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
<b>EVOC 1</b>	inclusão social	EAD	Ensino	distância	Tempo	praticidade
<b>EVOC 2</b>	abrangência	precarização	trabalhosa	flexibilidade	Flexibilidade	Acesso
<b>EVOC 3</b>	aprendizado	socialização	Falência	organização	Distanciamento	autonomia
<b>EVOC 4</b>	interação	qualidade	qualificação	desvalorização	comprometimento	maturidade
<b>EVOC 5</b>	além fronteira	autonomia	visibilidade	lentidão	Planejamento	disciplina

Fonte: Autora.

Estes dados foram preparados previamente para o processamento através da categorização dos mesmos, para agrupar ocorrências semelhantes. À medida que as respostas eram recebidas, as palavras eram agrupadas por semelhança conceitual e passaram a identificar grupos de palavras semelhantes ao mesmo assunto, o qual identificado passou a ser considerado como categoria (Quadro 11).

**Quadro11 - Expressões Integrantes das Categorias Temáticas da Evocação de Palavras**

<b>Categorias</b>	<b>Palavras ou Expressões Evocadas pelos Docentes</b>
Resultados	Qualidade, Qualificação, Aprendizado Democratização, Capacitação Interiorização
Benefícios	Comodidade, Oportunidade, Liberdade, Tempo, Facilidade, Acesso à educação, Possibilidade, Inclusão, Acessibilidade
Negativos	Ineficiência, Dificuldade, má qualidade, Problema.
Inovação Metodológica	Fórum, chat, telecurso, tutorial, vídeo aulas, discussão em grupo, redes sociais
Exigência	Disciplina, Responsabilidade, Dedicação, autonomia, Interação
Tecnologia	Tecnologias, Moodle, Ava, Internet, computador, tecnologias, digitais
Inovação	Inovação, Atualidade, Conteúdo, Avaliação
Desafio	Desafio, Futuro, Riscos
Outros	Alternativa, Política Pública, Curso Universitário

Fonte: Questionário de Pesquisa Aplicado

Em seguida, as palavras evocadas foram substituídas pelas categorias correspondentes em cada evocação e registradas no SPSS v16 (Quadro 12):

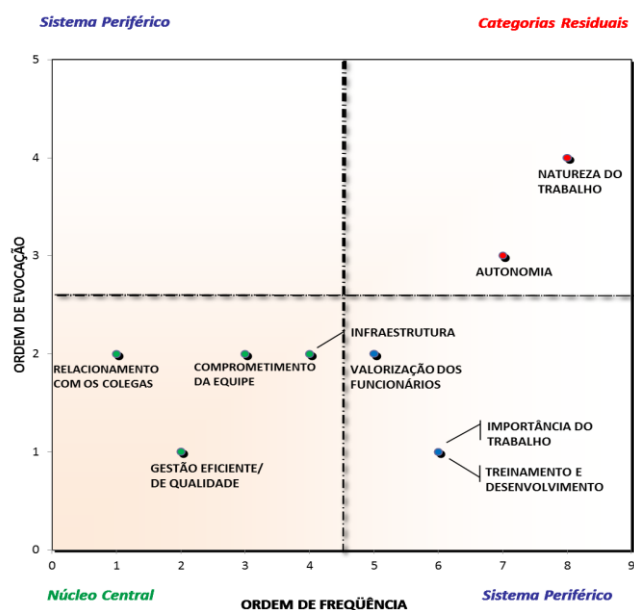
**Quadro 12 – Frequência das Categorias”.**

	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
<b>EVOC 1</b>	benefício	exigência	resultado	exigência	Exigência	Benefício
<b>EVOC 2</b>	resultado	negativo	exigência	exigência	Exigência	Benefício
<b>EVOC 3</b>	resultado	benefício	negativo	exigência	Negativo	Benefício
<b>EVOC 4</b>	resultado	exigência	exigência	negativo	Exigência	Resultado
<b>EVOC 5</b>	benefício	resultado	resultado	negativo	Exigência	exigência

Fonte: Autora

As famílias semânticas similares foram reclassificadas e analisadas através do SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 16.0. Para fornecer esse panorama descritivo, foram utilizadas rotinas específicas do SPSS que forneciam estatísticas descritivas – frequências percentuais e escores médios. Foram obtidos os cálculos da frequência média de evocação e da média aritmética das ordens médias de evocação.

Depois de identificados os grupos de evocações, que foram os mesmos nas duas universidades, descritos os conteúdos evocados espontaneamente por eles, hierarquizados as categorias de verbalizações por frequência e força e os resultados, trazidos para o excell/Windows7, foram então estruturados em diagramas de dispersão para formação do gráfico quatro quadrantes. Esse procedimento permite a construção da Representação Social e a identificação daqueles conteúdos que integram o *núcleo central da representação* que o grupo possui do objeto (figura 4).





Os gráficos de “quatro quadrantes” formam a estrutura da representação social. No quadrante inferior esquerdo, 1º Quadrante, foram listados os elementos com maior centralidade nas evocações, definidos pelos critérios de maior frequência de citação e de menor ordem média de evocações, e que, portanto, apontam para os elementos do núcleo central da representação social, nos termos dos estudos de Abric (2000) na Abordagem Estrutural das Representações. Os demais quadrantes trazem os elementos do sistema periférico da representação social e a categoria residual, com a seguinte distribuição: no quadrante superior esquerdo e no quadrante inferior direito estão listados, em ordem decrescente, os elementos que, pelos critérios de análise de frequência de evocações e de ordem média de citação, são chamados de elementos periféricos, no quadrante superior direito foram classificadas categorias com menos força de evocação e baixa frequência, as quais são chamadas de elementos residuais, ou categoria residual.

**Etapa 2: questões abertas** - conteúdos obtidos por meio das questões abertas foram, primeiramente, transcritos na íntegra. Em seguida, procedeu-se uma leitura e a classificação dos conteúdos em categorias e a separação por categoria as respostas obtidas (quadro 13). Assim, à medida que as respostas foram sendo registradas e se repetiam em conteúdo, passaram a ser categorizadas no mesmo tema (categorias) e algumas respostas, que traziam um conteúdo diferenciado, foram transcritas e analisadas por conteúdo, qualitativamente. Esta parte auxiliou no atendimento dos objetivos específicos: Descrever como os docentes percebem os cursos oferecidos por meio da EAD em relação às modalidades oferecidas, a validade e a imagem que tais cursos apresentam no mercado de trabalho; e identificar as representações sociais que docentes das duas universidades pesquisadas constroem acerca da EAD.

**Quadro 13 – Exemplo de Categorização - Questões Abertas**

CATEGORIA
Presencial é melhor devido a participação docente em sala de aula
O valor do profissional independe da modalidade do curso
Preconceito com a EAD
Desconhecimento da modalidade à distância
Os dois diplomas são iguais
Falta de qualidade na EAD
Depende da Instituição e da qualidade do curso e não da modalidade de ensino

Fonte: Autora

As categorias e algumas questões específicas foram trabalhadas através de análise de conteúdo. As categorias foram criadas para cada grupo de respostas de cada universidade, retiradas da interpretação dada às questões abertas dos entrevistados, a partir da ideia central da questão. À medida que estas idéias se repetiam, iam sendo agrupadas na mesma categoria. Assim foi feito nas justificativas das questões 3, 6, 7 e 9.

**Etapa 3: questões fechadas** – Estas questões abordaram o perfil do docente e demais temas relacionados a EAD.

O questionário coletou os seguintes dados de identificação e de variáveis descritivas: sexo, idade, experiência prévia dos entrevistados em relação a esta modalidade, tempo de experiência no ensino público e formação. Estas questões foram trabalhadas através de percentagem e gráficos de representação simples no Excell/Windows7.

As questões que trouxeram os aspectos relacionados à aplicabilidade da EAD foram as seguintes:

Observando o quadro abaixo, opine sobre o que considera apropriada ou não à oferta de cursos pela modalidade da Educação a Distância, assinalando em cada uma das linhas correspondentes aos níveis e modalidades de ensino.

Quatro 14 – Questão

Tipo de ensino	Apropriada	Parcialmente Apropriada	Não Apropriada
Educação Básica			
Ensino Médio			
Modalidades:			
Educação de Jovens e Adultos			
Educação nas Relações Étnico Raciais			
Educação Quilombola			
Educação Profissional			
Educação Tecnológica			
Graduação			
Pós- Graduação lato sensu			
Pós- Graduação stricto sensu			

Fonte: Autora

Este núcleo de respostas, sobre como os entrevistados entendem a aplicabilidade da EAD para diferentes tipos de cursos, foi tratado com frequência pelo SPSS v16 e depois convertido em percentual.

**Etapa 4: questões fechadas, tipo Likert** - a análise do questionário do tipo escala Likert foi realizada com o auxílio do pacote estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) v16. Através de uma escala Likert de seis pontos (variando de 1- total discordância a 6-total concordância com a frase), os gestores foram solicitados a apresentar o seu grau de concordância com 22 afirmações referentes à EAD, que contemplaram três dimensões distintas:

- a) sociedade (7 itens): Como a sociedade percebe e se comporta em relação à EAD;
- b) instituição (8 itens): Como a Instituição percebe e se comporta em relação à EAD;
- c) docência (7 itens): Como é o comportamento docente em relação a EAD

Na fase de análise, foram conduzidas, inicialmente, análises descritivas simples (médias e desvio padrão) das três dimensões para cada uma das instituições (UFBA e UNEB). Em seguida, optou-se pela condução do *teste t*, a fim de verificar se as diferenças encontradas entre as médias de cada universidade eram estatisticamente significativas.

Os procedimentos metodológicos utilizados irão auxiliar na identificação de um padrão de referência do comportamento docente em relação à educação a distância e como estes pressupostos podem influenciar em seus comportamentos na universidade.

## 5 RESULTADOS

Nesta etapa do presente estudo apresentam-se e discutem-se os principais resultados obtidos a partir do questionário aplicado aos pesquisados. Para tanto, dividiu-se tal apresentação em quatro partes principais, as quais correspondem aos objetivos específicos definidos para desenvolver a investigação.

Na primeira parte serão abordados os aspectos relativos ao perfil dos docentes pesquisados assim como a descrição das experiências que tiveram com a EAD. Na segunda parte, explora-se a percepção que os docentes apresentam a respeito das modalidades de EAD, da validade deste tipo de ensino bem como a visão que pensam existir sobre estes cursos no mercado de trabalho. Na terceira etapa apresentam-se os resultados relativos às representações sociais que constroem acerca da EAD. Na quarta e última etapa exploram-se os resultados oriundos da parte mais estruturada do questionário, ou seja, aqueles que buscam identificar e analisar as características e os valores presentes nas percepções dos docentes pesquisados acerca da EAD.

### 5.1 IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DO DOCENTE, EXPERIÊNCIA EM IPES, A EXPERIÊNCIA COM A EAD E FONTE DE INFORMAÇÕES SOBRE A EAD

A análise deste primeiro objetivo foi referente às questões 2, 3, 4 e 10 do questionário e subdividido em três itens, (Identificação do perfil do docente e experiência em IPES, a experiência com a EAD e fonte de informações sobre a EAD) para melhor detalhar os dados.

### 5.1.1 Identificação do Perfil do Docente: experiência em IPES

Os dados levantados para descrição do perfil, faixa etária, sexo, experiência no ensino público e experiência com a EAD dos docentes da amostra UFBA e da amostra UNEB estão apresentados na tabela 3:

**Tabela 3 - Perfil Amostras UFBA e UNEB**

<b>UFBA (amostra)</b>			
<b>Docentes com Dedicção Exclusiva (DE) na Amostra: 95%</b>			
<b>Sexo</b>	<b>%</b>	<b>Faixa etária (média)</b>	<b>Experiência IPES (anos)</b>
<b>M</b>	32	50	17
<b>F</b>	68	51	17
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>17</b>
<b>UNEB (amostra)</b>			
<b>Docentes com Dedicção Exclusiva (DE) na Amostra: 20%</b>			
<b>Sexo</b>	<b>%</b>	<b>Faixa etária (média)</b>	<b>Experiência IPES (anos)</b>
<b>M</b>	21	41	12
<b>F</b>	79	47	14
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>12</b>

Fonte: Questionário de pesquisa aplicado

Quando comparamos as características do perfil das amostras dos docentes pesquisados, entre a UFBA e a UNEB, percebe-se que nas duas IES pesquisadas há uma predominância de docentes do sexo feminino, sendo que na amostra as mulheres representam 68% na UFBA e 79% na UNEB. Deste modo pode-se considerar que os resultados obtidos no presente estudo se aplicam em grande parte a um universo feminino.

A segunda característica que chama a atenção na análise é a experiência docente de uma forma geral. Na UFBA a idade média na docência é de 17 anos e na UNEB, esta idade média é de 12 anos. Outro dado de identificação da amostra pesquisada que chama a atenção é a diferença de percentual dos docentes que apresentam dedicação exclusiva na Universidade. Neste sentido, o maior número de

docentes com dedicação exclusiva se encontram na UFBA (95%) sendo que na UNEB os docentes com dedicação exclusiva é de 20% da amostra pesquisada.

O fato de uma universidade apresentar professores com dedicação exclusiva possibilita que eles possam se dedicar mais intensamente aos distintos e variados tipos de atribuições que são demandados dos professores, principalmente nas instituições de natureza pública. O desenvolvimento da modalidade de ensino a distância representa mais um conjunto de novas atribuições e desafios aos docentes para que seja efetivamente implementada. Assim, é de esperar que, em universidades onde o quadro de docentes com dedicação exclusiva seja maior, ofereceria maiores e melhores condições de trabalho para que os docentes possam se dedicar à EAD.

O desenvolvimento da EAD exige um grande envolvimento dos docentes. Segundo a autora, a questão da experiência do docente é uma condição talvez mais importante do que o investimento tecnológico e financeiro que a EAD requer. Neste sentido, segue uma tipologia de competências necessárias aos professores quando estes ensinam a distância:

**Quadro 15 - Competências Docentes em EAD**

<b>Competências</b>	<b>Atividades</b>
PEDAGÓGICA	Ensinar no ambiente virtual
SOCIAL	Motivação e interação no AVA
ADMINISTRATIVA	Criar e aplicar as tarefas no meio virtual
TECNOLÓGICA	Tornar fácil, interessante e acessível o acesso do aluno ao sistema tecnológico de aprendizagem.

Fonte: Autora

### 5.1.2 Experiência Docente na EAD

No universo dos professores foi verificado a representatividade entre os sexos e o envolvimento com a EAD, os dados obtidos estão na tabela abaixo:

**Tabela 4 - Experiência EAD Amostras UFBA e UNEB**

UFBA (amostra)				UNEB (amostra)		
Sexo	%	Experiência em EAD %		%	Experiência em EAD %	
		SIM	NÃO		SIM	NÃO
M	32	53	46	21	33	63
F	68	50	50	79	45	55
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>52</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>39</b>	<b>59</b>

Fonte: Autora

Quando se analisa a Tabela 4 pode-se perceber que na amostra UFBA, os docentes que apresentam experiência com a EAD são predominantemente do sexo masculino (53%). Já na amostra UNEB observa-se que são as docentes mulheres as que possuem maior experiência com a EAD.

De acordo com Kon (2008) realmente houve um redirecionamento das carreiras femininas no sentido de que elas passaram a interagir mais com o cenário tecnológico, que tradicionalmente foi um campo dominado pelo universo masculino. Neste sentido há um aumento considerável do ingresso da mulher em áreas ditas **não femininas**, como as que se relacionam com a tecnologia, e o desequilíbrio de gênero em ocupações que envolvem a TI (Tecnologia de Informação) têm diminuído ao longo do tempo.

Além da identificação do perfil docente em relação à sua experiência com a EAD, outra questão buscou explorar, um pouco mais, tal experiência. Para tanto, investigou-se as áreas específicas nas quais os docentes atuaram na modalidade de EAD.

Após a análise dos dados obtidos na amostra UNEB e na amostra UFBA, dois resultados chamam a atenção. O primeiro deles foi a predominância da experiência dos docentes com EAD na oferta de cursos de graduação. Ou seja, 52% dos docentes da UFBA e 39% dos docentes da UNEB referiram que tiveram participação no EAD em cursos de graduação.

O segundo resultado que chama a atenção é a baixa percentagem de docentes que ofereceram disciplinas na modalidade à distância em cursos presenciais. O Ministério de Educação tem estimulado as universidades a ofertarem



20% da carga horária dos cursos presenciais através da modalidade a distância. No entanto, tal estímulo ainda não foi totalmente incorporado, pois conforme os dados obtidos, apenas 15% da UFBA e 13% da UNEB dos docentes escolheram esta opção.

Assim, apesar de a UFBA ter uma estrutura tecnológica que apoia estas iniciativas, não há na universidade uma orientação institucional que estimule esta prática. Diferentemente da UFBA, a UNEB já normatizou a oferta dos 20% em disciplina semipresencial e esta atividade é considerada da mesma forma na carga horária do docente que o curso presencial. Contudo, a iniciativa depende exclusivamente do professor se interessar por esta opção, mas por ser pouco divulgada e não haver oferta de capacitação dos docentes para atuarem no Ambiente Virtual da Universidade, esta opção não é utilizada pelos professores.

Importante destacar que, o ensino semipresencial auxilia na formação de novas competências no futuro do profissional em construção, como disciplina, autonomia gerencial e capacidade de trabalhar a distância, necessárias na realidade atual do mercado de trabalho, independente da área de conhecimento.

Ainda com o objetivo de aprofundar a compreensão acerca da experiência dos docentes com a EAD, explorou-se também quais eram as principais dificuldades encontradas pelos docentes ao atuarem com a modalidade de EAD.

A análise de conteúdo realizada a partir das respostas obtidas resultou em categorias temáticas que podem ser visualizadas na tabela 5:

**Tabela 5** - Categorias Temáticas Representativas das Principais Dificuldades Encontradas pelos Docentes da UFBA Quando Atuaram com a EAD

<b>CATEGORIA – UFBA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
<b>Estrutura tecnológica ruim e sem suporte técnico</b>	40%
<b>Falta de apoio e preconceito Institucional</b>	30%
<b>Dificuldades Operacionais com o MOODLE</b>	10%
<b>Adaptação à mudança do foco do professor para o aluno</b>	5%
<b>Processo de avaliação do aluno</b>	15%

Fonte: Questionário de pesquisa aplicado

A mesma categorização também foi desenvolvida para as respostas apresentadas pelos docentes inseridos na UNEB, e podem ser visualizadas na Tabela 6:

**Tabela 6** - Categorias Temáticas Representativas das Principais Dificuldades Encontradas pelos Docentes da UNEB Quando Atuaram com a EAD

CATEGORIA – UNEB	PERCENTUAL
Didática a distância	40%
Dificuldades operacionais com o MOODLE	30%
Estrutura tecnológica ruim e sem suporte técnico	10%
Adaptação à mudança do foco do professor para o aluno	10%
Falta de preparo, docente ou discente, para atuar nesta modalidade	10%

Fonte: Questionário de pesquisa aplicado

Analisando as informações contidas nas Tabelas 5 e 6 pode-se observar que na UFBA as maiores dificuldades se concentram em dois aspectos principais, ou seja, a falta de estrutura tecnológica e de suporte técnico. Já na UNEB predominaram as dificuldades que se relacionam com a didática que é exigida dos professores quando atuam na modalidade de ensino a distância e as que se referem à operacionalização do MOODLE. Ao se comparar as maiores dificuldades relatadas pelos docentes das duas Universidades pesquisadas, pode-se constatar uma diferença que marca a natureza das dificuldades encontradas. Neste sentido, enquanto na UFBA estas dificuldades residem em aspectos que são condições importantes para a implementação da EAD, na UNEB elas se relacionam mais com questões que envolvem, não a implementação, mas a forma de operacionalizar as atividades que fazem parte do dia-a-dia de trabalho dos docentes.

Para ilustrar melhor o significado envolvido nas categorias de dificuldades identificadas é interessante apresentar o relato de algumas falas dos pesquisados. Assim, um dos docentes da UFBA afirma que: *a maior dificuldade é o descaso da Universidade por não dar importância à educação a distância não entendendo suas especificidades e dificultando o andamento e a manutenção dos cursos.* (professor 1)

*Alcançar a sincronia necessária entre as dinâmicas existentes em cada uma das instâncias envolvidas no processo e que formam uma complexa arquitetura institucional, que inclui: diferentes instâncias e órgãos do setor público federal*

*(Capes; Secadi) e as dificuldades na administração central de uma universidade pública (UFBA). (professor 2)*

*Já na UNEB o relato refere-se à formação apropriada para a condução das atividades; material de péssima ou de duvidosa qualidade; ambiente virtual com frequentes problemas; medo dos participantes quando da exposição da escrita ou argumentativa; problemas com recursos e ambientes. (professor 3)*

*Fazer com que os parceiros (alunos professores gestores) não transpusessem a lógica da educação presencial para os processos online e por vezes lidar com o desafio e as tensões de uma modalidade ofertada diferente do que estávamos historicamente acostumados e confortáveis nesta posição. Sempre é desafiador! As mudanças causam reflexões e movimentos e como professora também estou incluída neste contexto. O currículo, o sistema de notas, a compreensão do aluno sobre o processo a distância, as avaliações são inúmeros aspectos que precisam estão sendo modificados por conta destas possibilidades de educar à distância. (professor 4)*

Na UFBA as duas falas, destacaram a questão institucional da universidade no apoio aos cursos a distância. Enquanto o professor 1 transfere diretamente para a universidade as dificuldades encontradas, inclusive colocando a instituição como um obstáculo. O professor 2 dá uma ênfase maior às relações institucionais e destaca também a dificuldades na administração da universidade. Estes fatores se apresentam como obstáculos, mas podem ser fontes importantes de motivação se forem bem conduzidos pela universidade.

Em relação à UNEB, nas falas dos professores 3 e 4, é evidenciada a dificuldade em entender a dinâmica da educação a distância. O professor 4 destaca o desafio que está inerente nesta nova modalidade, em todas as dimensões do ensino, aprendizagem e gestão. Como a instituição não oferece uma capacitação mais intensiva na formação do docente para atuar nesta modalidade, o resultado espelha esta insegurança em conduzir o processo de EAD.

As falas reforçam, assim, que quando comparamos as duas universidades pode-se perceber as realidades bastante distintas, enquanto na UFBA a ênfase das dificuldades está na questão institucional, na UNEB, esta dificuldade nem se apresenta, o obstáculo maior está na adaptação à nova modalidade.

### 5.1.3 Fontes de Informação sobre a EAD

Ainda no universo da composição do perfil, a pesquisa buscou levantar junto aos entrevistados quais as fontes de informação sobre EAD foram utilizadas por eles. As alternativas apresentadas deveriam ser escolhidas de acordo com o grau de utilização, que variava de 1 a 10, sendo que 1 representava o meio **menos** utilizado e 10 o meio **mais** utilizado.

Os resultados obtidos nos dois conjuntos de docentes pesquisados estão apresentados no Quadro 16:

**Quadro 16** - Frequência meios de comunicação/UFBA – UNEB

<b>Meios de Comunicação como Fontes de Informação da EAD</b>		
<b>Ordem de Importância</b>	<b>UFBA</b>	<b>UNEB</b>
10	Internet	Colegas de Trabalho
9	Colega de trabalho	Radio
8	Outdoor	Artigos
7	Radio	Outdoor
6	Televisão	Televisão
5	Jornal	Jornal
4	Amigos	Amigos
3	Cartaz	Cartaz
2	Artigos	Internet
1	Outros	Outros

Fonte: Questionário de pesquisa aplicado

Conforme os dados contidos no Quadro 16 pode-se constatar que na UFBA o acesso à informação acerca da EAD se dá preponderantemente por meio da Internet, dos colegas de trabalho e de outdoors. Já na UNEB predominam o acesso à informação por meio de colegas de trabalho, do rádio e artigos científicos.

Assim, para ambas as universidades os colegas de trabalho representam uma das fontes mais procuradas.

A análise comparativa entre as duas instituições pesquisadas também apresenta dois aspectos interessantes e antagônicos. Enquanto a internet aparece

como fonte de informação principal na UFBA, o meio de comunicação e informação principal neste novo século, na UNEB aparece em último lugar. Já os artigos acadêmicos se apresentam como uma fonte importante para os docentes da UNEB, enquanto que na UFBA não é um meio relevante de acesso à informação. Apesar de a UFBA possuir uma tradição acadêmica bastante sedimentada, seus docentes não identificam nos artigos uma fonte importante de informação para a EAD.

Neste contexto da RS, os meios de comunicação são determinantes para levar até aos entrevistados informações e conceitos relacionadas à educação a distância, uma vez que são preponderantes na formação cultural de uma sociedade, segundo Moscovici (2003) a linguagem é o caminho para a construção do conhecimento social, e os estudos apontam para os meios de comunicação entre os indivíduos como fonte de formação de uma representação. Assim, no caso em estudo, tanto as informações livres na internet, quanto o diálogo entre os colegas tem contribuído na formação da representação da EAD nas instituições, conforme apresentado na amostra.

Para finalizar esta parte do estudo que objetivou construir um perfil dos pesquisados, pode-se sintetizar que tal perfil, na UFBA, envolve uma amostra composta por docentes predominantemente com dedicação exclusiva, do sexo feminino e que possuem experiência na EAD participando de cursos de graduação. Tais docentes revelam que são as dificuldades relacionadas às questões institucionais, tais como a falta de estrutura e suporte tecnológico, e ao preconceito existente em relação à EAD os maiores empecilhos para um mais efetivo desenvolvido desta modalidade de ensino. Os meios mais utilizados para ter acesso à informação sobre a EAD são os colegas de trabalho, a internet, o outdoor e os colegas de trabalho.

Já na UNEB a amostra de docentes pesquisados também é predominantemente feminina, mas com carga horária de trabalho de 20 horas. Assim como se identificou na amostra na UFBA, os docentes da UNEB também possuem maior experiência com a EAD nos cursos de graduação e as maiores dificuldades encontradas se referem a aspectos da operacionalização do processo de trabalho envolvido na modalidade de EAD, tais como, a didática a ser utilizada pelo professor e a dificuldade com o MOODLE. Os meios mais utilizados para ter

acesso às informações sobre a EAD pelos docentes da UNEB são os colegas de trabalho, os artigos científicos e o rádio.

Após a apresentação do perfil dos docentes pesquisados, na próxima etapa do trabalho exploram-se as percepções destes acerca de um conjunto de aspectos relacionados com a imagem que a EAD tem no contexto social.

## 5.2 MODALIDADES MAIS PROPÍCIAS, VALIDADE E A QUESTÃO DO MERCADO DE TRABALHO: ESTRUTURANDO A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DA EAD

Quatro questões contidas no questionário aplicado aos docentes buscaram investigar um conjunto de percepções que de uma forma geral, estruturam a imagem da EAD junto aos pesquisados. A primeira questão explora quais são as modalidades mais propícias de serem oferecidas por meio da EAD. A segunda questão investiga como os docentes avaliam a validade de um diploma obtido por meio de um curso de EAD. Na terceira questão busca-se identificar como os docentes percebem que o mercado de trabalho reage em relação aos profissionais que são formados por meio de cursos de EAD. Por fim os docentes responderam sobre o seu grau de concordância com a oferta de cursos de graduação à distância.

### 5.2.1 Modalidades de Curso mais apropriadas para serem oferecidas por meio da EAD

Neste quesito é necessário esclarecer que estas opções de curso já são previstas através da EAD pelo Ministério da Educação, sendo possíveis, portanto, estas ofertas, de forma legal, conforme legislação contida no Decreto Nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005:

*Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:*

*I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;*

II - educação de jovens e adultos, nos termos do [art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#);

III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) técnicos, de nível médio; e

b) tecnológicos, de nível superior;

V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) seqüenciais;

b) de graduação;

c) de especialização;

d) de mestrado; e

e) de doutorado.

(MEC, LDB, 2005)

Os resultados obtidos nas duas universidades foram os seguintes:

**Tabela 7 - Modalidade de Cursos na EAD**

Tipo de ensino	UFBA			UNEB		
	Apropriada	Parcialmente Apropriada	Não Apropriada	Apropriada	Parcialmente Apropriada	Não Apropriada
Educação Básica	14%	16%	70%	8%	25%	66%
Ensino Médio	14%	47%	38%	14%	40%	48%
Modalidades:	45%	48%	7%	35%	45%	20%
Educação de Jovens e Adultos						
Educação nas Relações Étnico Racial,	64%	31%	5%	53%	25%	22%
Educação Quilombola	47%	47%	6%	41%	35%	22%
Educação profissional	44%	52%	3%	35%	54%	11%
Educação Tecnológica	46%	48%	6%	33%	36%	18%
Graduação	47%	47%	6%	39%	36%	24%
Pós- Graduação lato sensu	59%	38%	3%	35%	34%	22%
Pós- Graduação stricto sensu	40%	43%	17%	36%	47%	22%

Fonte: Questionário de pesquisa aplicado

Quando observam-se os resultados mostrados na Tabela 7 três deles chamam a atenção na análise. O primeiro se refere à existência de uma relação entre o julgamento da apropriação do curso ofertado na EAD e a faixa etária dos

respectivos estudantes. Ou seja, os cursos, que tendem a ter alunos mais novos foram considerados não apropriados para oferta a distância, sendo este aspecto observado tanto na percepção dos docentes da UFBA quanto da UNEB. Assim, a modalidade EAD não foi considerada apropriada para a oferta da Educação Básica na visão dos docentes das duas universidades pesquisadas (UFBA=70% e UNEB=66%). Além da educação básica a oferta do Ensino Médio por meio da modalidade EAD foi considerada inadequada na UNEB (48%) e na UFBA(38%).

Neste contexto, Repsold (2010) afirma que, a ausência dos encontros presenciais no espaço escolar pode contribuir com um prejuízo alto no desenvolvimento global do país. Entretanto, reconhece-se que a educação, hoje, está descentralizada e que todos os ambientes e canais são importantes na formação do cidadão. Assim, no todo, não é totalmente descartada a possibilidade do trabalho à distância nestes tipos de formação, conforme dispõe na LDB a Art 30

Art. 30. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme [§ 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996](#), exclusivamente para:

I - a complementação de aprendizagem; ou

II - em situações emergenciais.

Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do **caput** contemplará a situação de cidadãos que:

I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial;

II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento;

III - se encontram no exterior, por qualquer motivo;

**IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial;**

V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou

VI - estejam em situação de cárcere

(MEC, LDB, 2005)

O segundo resultado destacado foi a escolha, pelas duas universidades, da adequação da oferta a distância dos cursos que possuem demanda social, como os cursos oriundos de políticas públicas voltadas a ampliação do acesso a educação, que considera as especificidades de gênero, idade, raça e etnia. Assim, dentre os



cursos considerados apropriados estão: a Educação nas Relações Étnico Raciais e a Educação Quilombola, corroborando com uma característica inerente a EAD que é a democratização do acesso ao ensino.

O último item da análise comparativa que merece destaque são os resultados positivos obtidos na UFBA para a oferta em EAD de cursos de graduação e pós-graduação. Estes índices foram superiores aos obtidos na UNEB, como exemplo está a pós-graduação lato sensu, que obteve uma aceitação maior na UFBA de 59%, quando comparado aos 35% obtidos na UNEB.

Em relação à interferência destas percepções na RS, Abric destaca que:

[...] as representações constituídas e, às vezes, profundamente ancoradas na coletividade, permitem explicar as escolhas efetuadas pelo indivíduo, os tipos de relações que eles estabelecem a natureza de seu engajamento em uma situação ou práticas cotidianas. (ABRIC, 2003, p.36)

Assim, apesar da pouca tradição da UFBA na oferta destes cursos, a instituição não apresenta um grupo docente conservador, ou seja, resistente à modalidade a distância. No resultado geral, os docentes da UFBA indicaram uma perspectiva mais positiva para oferta da maioria dos tipos de cursos pelo meio da EAD, inclusive o ensino médio, educação profissional e tecnológica. Por ser uma instituição que também forma professores para atuar em todos os níveis da educação, esta perspectiva pode contribuir com a construção sócio-cultural desta modalidade no Estado da Bahia.

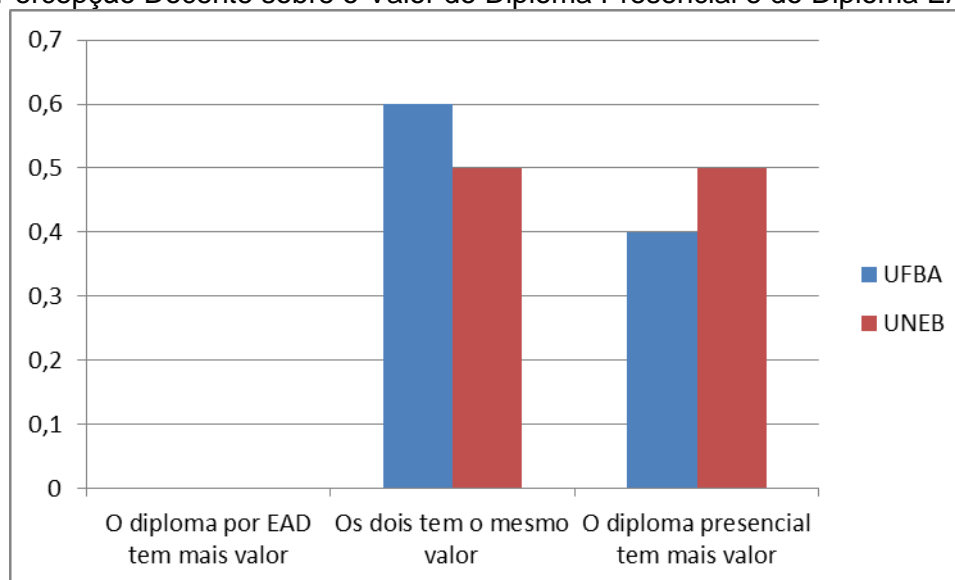
No item seguinte será demonstrada a análise comparativa dos resultados obtidos quanto à validade entre os diplomas dos cursos presenciais e dos cursos a distância.

### **5.2.2 Validade do Diploma entre a Educação a Distância e a Presencial – na perspectiva do Docente**

O Gráfico 1 mostra a comparação da valoração atribuída aos diplomas de graduação obtidos no ensino presencial e os diplomas do ensino a distância, na opinião dos docentes. As respostas dos entrevistados às questões buscaram conhecer a percepção de valor dos diplomas para os grupos de professores de cada

universidade. Estes resultados chamaram a atenção em dois aspectos importantes: nenhuma resposta indicou que o diploma do curso de graduação a distância teria mais valor e, reforçou o cenário de resultados que vem se delineando até o momento para a UFBA, que respondeu majoritariamente, que os dois tem o mesmo valor.

**Gráfico 1** - Validade do Diploma na Perspectiva Docente – UFBA/UNEB  
Percepção Docente sobre o Valor do Diploma Presencial e do Diploma EAD



Fonte: Autora

Apesar de haver indicações positivas em relação à oferta de cursos na modalidade a distância, na percepção dos professores das duas instituições, o diploma de graduação obtido através da EAD não possui valoração superior aos diplomas obtidos na modalidade presencial, independente do curso e da instituição que ofereça.

Conforme dados levantados, na UFBA há uma tendência pela igualdade da validade dos diplomas (60%) e na UNEB há um equilíbrio de 50% entre o valor do diploma presencial com o diploma à distância.

Neste contexto, Abric (2003) destacou ser importante avaliar se há diferença de como pensa o indivíduo, se este pensamento se altera influenciado por um pensamento ideológico dominante. Assim, deverá ser verificado na análise do núcleo central, no capítulo seguinte, se há influência do paradigma presencial do ensino na mobilização destas ideias configuram a RS da EAD.

Ainda neste item, foi incluída uma questão aberta, em que foi solicitada uma justificativa para as escolhas. Para a análise deste item foi realizada uma categorização das respostas por frequência de ideias, que agrupadas apresentaram a seguinte estrutura:

**Tabela 8** - Categorias Temáticas Representativas das Percepções dos Docentes do Valor do Diploma Presencial e do Diploma EAD

<b>Diploma Presencial x Diploma à Distância</b>	<b>UFBA</b>	<b>UNEB</b>
<b>CATEGORIA</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Presencial é melhor devido a participação docente em sala de aula</b>	<b>37</b>	<b>39</b>
<b>O valor do profissional independe da modalidade do curso</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
<b>Preconceito com a EAD</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>O valor vai depender do tipo de curso</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
<b>Os dois diplomas são iguais</b>	<b>24</b>	<b>26</b>
<b>Necessidade de uma estrutura tecnológica adequada para a EAD</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
<b>Depende da Instituição e da qualidade do curso e não da modalidade de ensino</b>	<b>18</b>	<b>13</b>
<b>Desconhecimento da modalidade à distância</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<b>Falta de qualidade na EAD</b>	<b>0</b>	<b>10</b>

Fonte: Questionário de pesquisa aplicado

Nesta análise, as duas universidades apresentaram posicionamentos parecidos em relação aos diplomas obtidos através do curso presencial e do curso a distância. Ambas afirmaram que o encontro em sala de aula é imprescindível para a formação do aluno, mas que os diplomas das duas modalidades têm o mesmo valor e, ainda, que o valor do diploma está mais associado à qualidade do curso e da instituição do que a modalidade com que foi obtido.

Neste contexto, Conceição, Silva e Euzébio (2011) ilustram esta realidade ao afirmar que o *“modelo tradicional presencial de ensino constituiu um paradigma difícil de ser quebrado, inclusive por docentes que trabalham com EAD. Esta possível resistência é considerada uma barreira para sua implementação e reconhecimento”*.

Entretanto, foram apresentados resultados distintos entre as amostras das duas instituições que necessitam de análise específica. Para a UFBA, apareceram

posicionamentos em que foi destacado que o valor do diploma EAD vai depender do tipo de curso que foi realizado e que é imprescindível, para o reconhecimento deste valor, uma estrutura tecnológica adequada para o curso. Na UNEB, ficou explícito um desconhecimento de características da modalidade a distância e dúvidas quanto à qualidade de um curso EAD.

Para ilustrar melhor o significado envolvido nas categorias identificadas é interessante apresentar o relato de algumas falas dos pesquisados. Assim, um dos docentes da UFBA afirma que: *Se o curso a distância for realizado numa perspectiva cooperativa, o material didático e as estratégias de ensino e o uso das TIC's favorecerem a interação nos ambientes virtuais de aprendizagem possibilitarão a oferta de um processo formativo tão qualificado quanto um curso presencial.* (Professor 1)

*São duas formas de acesso ao conhecimento e à capacitação profissional. Creio que a EAD tende a se expandir ao longo dos anos, ocupando o lugar do ensino presencial.* (Professor 2)

Em relação à UNEB, as observações tiveram como referência a experiência do ensino presencial, do qual foram feitas comparações das atividades da EAD com as atividades de um curso presencial. Além disso, o desempenho da modalidade a distância estaria associado a outros fatores como a qualidade da instituição e da prática pedagógica. Dentre as falas, foram destacadas duas que reforçam estes resultados: *“A rigor, não é que um tenha mais valor do que o outro. Simplesmente não se pode sequer compará-los, posto que têm objetivos e fundamentos extremamente distintos. Encontram-se em escalas de distintas de formação. Considero que a adoção da educação a distância em substituição aos métodos tradicionais uma precarização da formação discente, e da importância do docente na condução da formação. Em que pese a importâncias das novas tecnologias da informação na formação atual, a maneira como tem sido adotada apenas visa a uma economia de escala que interessa primordialmente ao empresário da área. Baixam-se os custos de forma extraordinária, amplia-se o público de maneira exponencial e precariza-se as relações em todos os sentidos.* (Professor 3)

*O fato de ser à distância não desmerece a formação. Outros aspectos, como a qualidade da instituição, da educação fornecida, do acompanhamento para a*

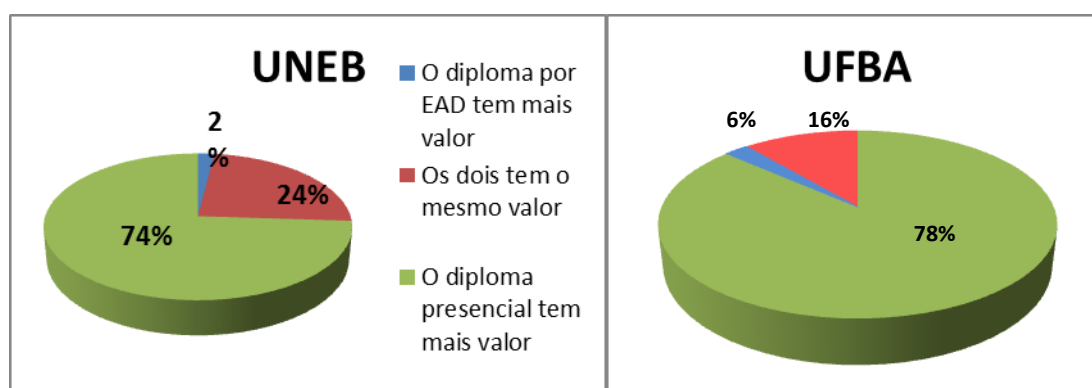
*aprendizagem, são fatores mais relevantes que o conceito de presencial ou a distância. (Professor 4)*

No próximo tópico explora-se a percepção dos docentes acerca de como eles consideram que o mercado de trabalho avalia os diplomas obtidos nos cursos a distância e presencial.

### 5.2.3 Validade do Diploma entre a Educação a Distância e a Presencial – na perspectiva do Mercado

Em relação a como o mercado de trabalho avalia os diplomas obtidos por meio da EAD comparativamente aos obtidos em cursos presenciais, pode-se visualizar os resultados obtidos no gráfico 2:

**Gráfico 2** - A Percepção do Docente sobre O valor do Diploma Presencial e do Diploma EAD no Mercado de Trabalho



Fonte: Questionário de Pesquisa Aplicado

Quando solicitados aos professores para se manifestarem tomando como referência a perspectiva do mercado de trabalho, os resultados agrupados mostram que, tanto os entrevistados da UFBA quanto os da UNEB consideram que o diploma obtido por meio da educação presencial é visto pelo empregador como mais valorizado, com escores de 78% e de 74%, respectivamente. Ou seja, há uma crença bastante compartilhada entre os docentes pesquisados de que, do ponto de vista do mercado, os alunos que são formados por meio de cursos presenciais são mais apreciados quando comparados com os alunos que obtiveram seu diploma via EAD.

A UNEB apresentou um percentual maior no reconhecimento do mesmo valor dos diplomas, talvez por haver, no âmbito da instituição, uma informação mais difundida sobre a legislação, já que desde 1996 a LDB, quando instituiu o curso a distância, determinou que os diplomas tenham o mesmo valor que o presencial, não constando no documento indicações de diferenciação.

O próximo item apresentará a análise comparativa dos dados obtidos para a oferta de graduação na modalidade a distância, nas duas universidades.

#### 5.2.4 A perspectiva do Docente quanto à oferta da Graduação na EAD

Enquanto nas sessões anteriores apresentou-se um julgamento mais global acerca da oferta de modalidades de ensino sob a EAD, nesta etapa da apresentação e análise dos resultados explora-se o grau de concordância dos docentes em relação à oferta de EAD exclusivamente para os cursos de graduação. Para tanto, uma escala variando de discordância total até concordância total foi apresentada aos respondentes. Os resultados obtidos estão na Tabela 9:

**Tabela 9 - Percepção Docente sobre a Oferta da Graduação em EAD**

	<b>Discordância total</b>	<b>Discordância parcial</b>	<b>Neutro</b>	<b>Concordância parcial</b>	<b>Concordância total</b>
<b>UFBA</b>	0	20%	3%	<b>43%</b>	<b>34%</b>
<b>UNEB</b>	<b>5%</b>	18%	11%	30%	<b>36%</b>

Fonte: Questionário de Pesquisa Aplicado

Quando se analisam os dados contidos na Tabela 9 dois resultados importantes chamam a atenção. O primeiro deles refere-se aos pontos extremos da Tabela, a atribuição de concordância total significativa, em 34% na UFBA e 36% na UNEB. Praticamente nos mesmos patamares está a concordância parcial, nas duas universidades.

Outro ponto que merece destaque é que os docentes da UFBA não apresentam uma posição de discordância total, enquanto na UNEB este grau apresentou uma atribuição de apenas 5% dos docentes daquela instituição.

Após responder a escala, os professores também tiveram a opção de justificar a escolha, do grau de concordância, sobre a oferta de cursos de graduação em EAD. Por se tratar de uma questão aberta, a análise de conteúdo foi realizada com a categorização das respostas por frequência de ideias, que agrupadas apresentaram a seguinte estrutura:

**Tabela 10** - Categorias Temáticas Representativas sobre a Oferta da Graduação em EAD

<b>OFERTA DA GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA</b>	<b>UFBA</b>	<b>UNEB</b>
<b>Categoria</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Flexibilidade de tempo e facilidade de acesso	21	8
Graduação a distância com normas de qualidade	18	24
Democratização da educação	18	8
Necessidade de encontro presencial (habilidades práticas)	15	10
Garantia de desenvolvimento de habilidades e competências	11	19
Não adequada a EAD na Graduação (EAD para Cursos rápidos ou de atualização e semipresenciais)	11	8
Eficiente tanto quanto o presencial	7	
Graduação EAD após uma graduação presencial (segunda graduação)	-	5
Desenvolvimento de novas habilidades e promissora no futuro	-	16

Fonte: Questionário de Pesquisa Aplicado

Nesta análise, quatro resultados chamaram a atenção. O primeiro destaque é alusivo ao contexto geral das respostas. As duas universidades pesquisadas tiveram resultados bastante distintos. Apenas em um aspecto houve similaridade de respostas, ou seja, o item referente à necessidade dos cursos de graduação em EAD possuírem normas específicas de qualidade.

A questão da flexibilidade de tempo e a facilidade de acesso foi um dos itens que marcaram a diferença entre os docentes pesquisados. Assim, enquanto na UFBA 21% dos docentes salientaram que a oferta de cursos de graduação por meio da modalidade à distância é desejável em função destas questões. Na UNEB, flexibilidade de tempo e facilidade de acesso não foram citadas de forma significativa para justificar a oferta de cursos de graduação à distância, talvez devido a distribuição espacial da universidade.

A terceira resposta foi a democratização da educação, que obteve na UFBA (18%) e na UNEB (8%), sendo mais um item que recebeu percentuais distintos entre as universidades. Assim, esta também é uma característica importante da EAD e que foi lembrada de forma diferente, destacando assim, posicionamentos que configuram características da representação de cada universidade, também distintas.

Na UNEB, respostas de 16% dos docentes justificaram a importância de oferta de cursos de graduação à distância devido à oportunidade que eles oferecem para o desenvolvimento de novas habilidades e de vir a ser promissora no futuro. Neste item foi comentado que a EAD contribui na formação de habilidades próprias no aluno e que pode vir a ser a principal via de formação superior no futuro. Contudo foi destacada a necessidade de possuir padrões referencias de qualidade e de haver mecanismos que deem conta das disciplinas de capacitação prática.

Dentre as respostas obtidas na UFBA, a maioria estava centrada no eixo de possibilidades positivas para EAD, e em algumas posições a perspectiva da EAD associada a alguns fatores de qualidade. Para ilustrar melhor o significado envolvido nas categorias é interessante apresentar o relato de algumas falas dos pesquisados. Assim, um dos docentes da UFBA afirma que: *“A oferta de cursos de graduação a distância é uma forma de democratizar o ensino, bem como de estimular a produção de conhecimento e transmissão de saberes com uso descentralizado dos meios de comunicação.”* (Professor 1)

*“Tudo depende de uma consistente política educacional que não se atenha ao faz de conta generalizado, mas procure resolver os problemas estruturais da educação nacional através de investimentos vultosos na formação e qualificação de instituições e educadores, independente da modalidade de formação.”* (Professor 2)

Em relação à UNEB, as observações foram mais concentradas na qualidade do curso a distância, na necessidade dos encontros presenciais para alguns cursos e na qualidade do curso ofertado independente da modalidade. Dentre as falas, foram destacadas duas que ampliam as perspectivas nesta questão: *“Distância e presencial não se opõem necessariamente. Seja uma modalidade ou outra o problema passa pela definição do que pode ser hoje um curso superior. O mais importante é uma definição, um eixo real pelo qual a relação ensino/aprendizagem*



*possa se desenvolver. Imagino que a EAD deve ter dificuldades inerentes ao processo, mas também sabemos que a nossa modalidade presencial tem.”*  
(Professor 3)

*“Não se pode tomar essa um posicionamento radical sobre o assunto. A EAD tem um valor inestimável para quem vive em locais muito longe de centros universitários, em fazendas, comunidades, quilombolas, assentamentos indígenas e de sem terras, etc. Penso eu que é um recurso dispensável em um rol de situações, inclusive algumas divergências das apresentadas, mas discordo totalmente de que seja tomado como realidade geral e usado indiscriminadamente. É preciso considerar várias nuances situacionais e que talvez, não seja aplicada para todos os cursos.”*(Professor 4)

De uma maneira geral, portanto, observa-se que os docentes da UFBA tendem a avaliar a oferta de cursos por meio da EAD de uma maneira mais positiva do que os docentes inseridos na UNEB. Este resultado é interessante, uma vez que a UNEB apresenta uma experiência mais ampliada de oferta de cursos na modalidade a distância quando comparada com a experiência da UFBA. Talvez, pelo fato de conhecer mais profundamente as atividades, dificuldades e resultados obtidos, a UNEB consiga avaliar de forma um pouco mais crítica essa modalidade. A UFBA, por ainda se mostrar mais tímida em relação à oferta de cursos nesta modalidade, talvez não apresente condições de fazer uma avaliação mais completa de todos os fatores que podem gerar dificuldades.

Assim, reforçando as análises deste subcapítulo que investigou algumas características sobre a EAD, destaca-se a importância de se estudar estes conteúdos, pois não são exclusivamente as práticas coletivas que determinam as representações, mas, igualmente, as atividades ligadas a pequenos grupos, ou as reações a certas condições também são determinadas pelas representações sociais.

No capítulo a seguir serão apresentadas e estruturadas as representações sociais das universidades.

### 5.3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EAD ENTRE OS DOCENTES UFBA E UNEB

Nesta etapa do estudo, buscou-se analisar como os docentes das duas universidades pesquisadas constroem o significado acerca da EAD. Para investigar tal significado recorreu-se à metodologia de coleta e análise de dados que se fundamenta na teoria das representações sociais. O principal pressuposto que fundamenta tal teoria é que as primeiras palavras que são expressas por uma pessoa quando lhe é solicitado falar sobre algo é aquela que se encontra mais saliente, mais acessível no esquema cognitivo dos indivíduos. Portanto, são estas primeiras expressões que serão acionadas e que orientarão a compreensão do fenômeno. A compreensão do fenômeno, por sua vez, será a base que orientará e fundamentará comportamentos e práticas relacionados a ele.

Assim, fundamentados neste pressuposto, e conforme já especificado na parte que explora a metodologia do presente trabalho, algumas etapas foram desenvolvidas de forma que fosse possível identificar quais as expressões e significados que estão mais salientes e centrais nos entendimentos que os docentes das universidades têm sobre a EAD e quais são aqueles que se mostram mais periféricos, ou seja, menos significativos quando os pesquisados pensam em EAD. Neste sentido, três grandes etapas foram desenvolvidas. A primeira delas envolveu a categorização do conjunto de palavras evocadas por meio da livre associação. A segunda etapa consistiu em identificar a frequência das categorias por ordem de evocação. A terceira identificou as médias de ordem de evocação das categorias de modo a definir quais foram as categorias mais importantes. Por último, foi possível construir o mapa de dispersão que resultou do cruzamento das categorias em relação à sua ordem de frequência e da sua ordem de evocação. A seguir, cada uma destas etapas será explorada.

#### 5.3.1 Categorização da associação livre de palavras

A partir da questão que solicitava aos respondentes que identificassem as cinco primeiras palavras que lhes vinham à mente quando pensavam na EAD, uma

lista de palavras, provenientes da associação livre foram identificadas. Na lista, as palavras foram agrupadas segundo a ordem de evocação, ou seja, todas as palavras que apareceram em primeiro lugar, segundo lugar e assim sucessivamente. Tal configuração da listagem das palavras foi organizada por universidade pesquisada. A fim de possibilitar a análise e a montagem do mapa de dispersão para identificar as expressões mais centrais e mais periféricas, uma análise de conteúdo foi necessária a fim de agrupar em categorias os conteúdos expressos livremente.

As categorias foram escolhidas após o agrupamento das expressões ou palavras que expressaram o mesmo assunto. Assim, à medida que iam surgindo agrupamentos novos, categorias diferentes iam sendo criadas, até atingir o ponto de saturação. Ou seja, as evocações começaram a repetir as categorias existentes, sem identificar novos conjuntos de dados. As evocações diferentes, que não se relacionavam a nenhuma categoria e não se repetiram em elementos similares, foram classificadas como *outros* e entraram na composição conceitual das categorias, a fim de possibilitar uma análise comparativa dos mapas de dispersão entre as duas universidades pesquisadas. As categorias identificadas para as duas universidades foram as mesmas e estão apresentadas no quadro abaixo.

**Quadro 17** - Conteúdos Integrantes das Categorias Temáticas Representativas da Evocação de Palavras

<b>Categorias Identificadas</b>	<b>Conteúdo Integrante da Categoria</b>
Resultados	Expressões que denotam resultados produzidos pela EAD
Benefícios	Expressões que denotam benefícios produzidos pela EAD
Negativos	Expressões que denotam aspectos negativos da EAD
Inovação Metodológica	Expressões que denotam Inovações Metodológicas produzidas pela EAD
Exigência	Expressões que denotam exigências necessárias para EAD
Tecnologia	Expressões que denotam tecnologias relacionadas à EAD
Inovação	Expressões que denotam Inovações produzidas pela EAD
Desafio	Expressões que denotam desafios associados à EAD
Outros	Expressões que não se relacionaram a outras categorias da EAD

Fonte: Questionário de Pesquisa Aplicado

A fim de elucidar com mais clareza a composição e o significado de cada categoria identificada, elaborou-se o Quadro 17. Destaca-se que, o que é mostrado no Quadro 18 sintetiza as expressões que apareceram de forma mais recorrente. A lista completa da classificação das palavras evocadas livremente em cada categoria encontra-se no Anexo 2.

**Quadro 18 - Expressões Integrantes das Categorias Temáticas da Evocação de Palavras**

<b>Categorias</b>	<b>Expressões Representativas Das Categorias</b>
Resultados	Qualidade, Qualificação, Aprendizado, Democratização, Capacitação Interiorização
Benefícios	Comodidade, Oportunidade, Liberdade, Tempo, Facilidade, Acesso à educação, Possibilidade, Inclusão, Acessibilidade
Negativos	Ineficiência, Dificuldade, má qualidade, Problema
Inovação Metodológica	Fórum, chat, telecurso, tutorial, vídeo aulas, discussão em grupo, redes sociais
Exigência	Disciplina, Responsabilidade, Dedicação, autonomia, Interação
Tecnologia	Tecnologias, Moodle, Ava, Internet, computador, tecnologias, digitais
Inovação	Inovação, Atualidade, Conteúdo, Avaliação
Desafio	Desafio, Futuro, Riscos
Outros	Alternativa, Política Pública, Curso Universitário

**Fonte:** Questionário de Pesquisa Aplicado

Antes de explorar o mapa de centralidade das categorias, torna-se interessante apresentar uma síntese das categorias que apresentaram a maior quantidade de expressões a elas associadas. A tabela 11 mostra tal síntese.

Foram identificadas no total 461 evocações sobre EAD, sendo 200 da UFBA e 261 da UNEB.

**Tabela 11 - Quantitativo das Evocações sobre EAD**

	<b>Evocações</b>	<b>Categoria com mais elementos</b>	<b>Nº</b>	<b>Categoria com menos elementos</b>	<b>Nº</b>
<b>UFBA</b>	200	Benefício	40	Inovação	5
%			20%		2,5%
<b>UNEB</b>	261	Exigência	62	Inovação	6
%			24%		2,3%
<b>Total</b>	461				

Fonte: Questionário de Pesquisa Aplicado

Já nesta primeira tabela, dois pontos chamam atenção. O primeiro que se destacou foi que a categoria mais evocada na UFBA, *benefícios*, recebeu 40 evocações, representando 20% do total da universidade e, na UNEB, a categoria mais representativa foi a de *exigências*, que recebeu 62 elementos, sendo 24% do total. Este resultado demonstra que existem diferenças nas crenças centrais sobre a EAD nas universidades, destacando posicionamentos distintos entre elas. Estes resultados serão analisados em conjuntos na composição da RS de cada universidade.

### 5.3.2 Identificação das Frequências por Categoria de Análise

Após classificados os elementos por categoria, foram avaliadas as frequências das categorias por ordem de evocação. A frequência traduz a quantidade de vezes que a categoria foi lembrada e a ordem de evocação representa a importância atribuída à expressão evocada (1 a 5).

Uma síntese da frequência de cada categoria por ordem de evocação é apresentada no Quadro 19:

**Quadro 19 - Ordem de Evocação das Categorias**

Categorias	Ordem Evocação/Local											
	UFBA						UNEB					
	1	2	3	4	5	Total	1	2	3	4	5	Total
Resultados	9	8	9	4	9	39	5	5	10	7	5	32
Benefícios	13	7	7	7	6	40	18	17	8	7	8	58
Negativos	3	3	1	6	2	15	6	3	3	7	10	56
Inovação Metodológica	1	5	5	6	6	23	2	1	3	3	4	13
Exigência	2	9	5	8	8	32	11	13	14	14	10	62
Tecnologia	9	4	3	1	4	21	7	7	5	5	2	26
Inovação	1	2	1	1	0	5	0	1	2	2	1	6
Desafio	1	1	5	6	3	16	3	2	5	3	5	18
Outros	0	0	3	0	1	4	2	4	2	4	3	15

Fonte: Questionário de Pesquisa Aplicado

Este Quadro 19 representa o mapa das frequências das categorias, que demonstra como resultados principais de maior frequência na UFBA os benefícios (40) obtidos com a EAD e na UNEB as exigências (62) necessárias para o desenvolvimento da modalidade a distância. Como o objetivo deste item é analisar o cruzamento entre força de evocação e frequência, para auxiliar na discussão principal, não será necessário aprofundar os significados da frequência isoladamente, pois eles perderão sentido ou serão repetidos depois na construção da estrutura da RS.

### 5.3.3 Identificação da Ordem de Evocação: Definindo a Importância das Categorias

Depois de realizada uma síntese da frequência de cada categoria por ordem de evocação, foi dada sequência nas análises com a definição da ordem de importância e do cálculo da média da ordem de evocação.

Para auxiliar na análise das frequências, foram comparadas as frequências e as hierarquias das categorias entre as universidades (Tabela 12):

**Tabela 12 - Frequência e Ordem de Evocação das Categorias**

UFBA				UNEB			
Categoria	Frequência	Ordem	%	Categoria	Frequência	Ordem	%
<b>Benefícios</b>	40	1	21,6	<b>Exigência</b>	62	1	23,9
<b>Resultado</b>	39	2	21,1	<b>Benefícios</b>	58	2	22,4
<b>Exigência</b>	32	3	17,3	<b>Resultado</b>	32	3	12,4
<b>Tecnologia</b>	21	4	11,4	<b>Negativos</b>	29	4	11,2
<b>Desafios</b>	16	5	8,6	<b>Tecnologia</b>	26	5	10,0
<b>Negativos</b>	15	6	8,1	<b>Desafios</b>	18	6	6,9
<b>Inovação metodológica</b>	13	7	7,0	<b>Outros</b>	15	7	5,8
<b>Inovação</b>	5	8	2,7	<b>Inovação metodológica</b>	13	8	5,0
<b>Outros</b>	4	9	2,2	<b>Inovação</b>	6	9	2,3

Fonte: Questionário de Pesquisa Aplicado

Quando observam-se os resultados mostrados na tabela 12 um aspecto chama a atenção: a diferença na hierarquia das categorias obtidas entre as universidades. Na UFBA os destaques foram os benefícios conquistados através da EAD e os resultados que poderão ser alcançados com a modalidade. Para a UNEB, as mais frequentes foram as exigências necessárias para a realização da EAD e, também os benefícios da modalidade.

Após a hierarquia das frequências e a ordem da evocação (Tabela 12) foi construído o quadro a seguir, o qual é resultante do cruzamento entre a hierarquia de frequência (da mais frequente a menos citada) das categorias com a média obtida com a ordem das evocações (da menor média até a maior) das mesmas categorias, conforme especificado nas etapas anteriores.

**Quadro 20** - Frequência, Ordem e Média das Evocações das Categorias

UFBA					UNEB				
Categoria	evocação	média	freq.	ordem	Categoria	evocação	média	freq	ordem
Benefícios	40	2,6	1	3	Exigência	62	2,9	1	3
Resultado	39	2,8	2	4	Benefícios	58	2,4	2	1
Exigência	32	3,3	3	6	Resultado	32	3	3	4
Tecnologia	21	2,3	4	1	Negativos	29	3,4	4	8
Desafios	16	3,5	5	8	Tecnologia	26	2,5	5	2
Negativos	15	3	6	5	Desafios	18	3,2	6	6
Inovação metodológica	13	3,4	7	7	Outros	15	3,1	7	5
Inovação	5	2,4	8	2	Inovação metodológica	13	3,4	8	7
Outros	4	3,5	9	9	Inovação	6	3,5	9	9

Fonte: Questionário de Pesquisa Aplicado

A hierarquia das frequências foi ordenada, em ordem decrescente, da categoria mais citada até a menos citada, independente de ordem de evocação. Como exemplo, a UFBA, foi da categoria benefícios (40) que ficou na posição 1, até a categoria outros (4), que ficou na posição 9.

Em relação à média das evocações (Quadro 20), foi preciso considerar que o núcleo central é formado pelas categorias que foram citadas primeiro pelo entrevistado, evocação 1 ou evocação 2. Assim, esta média foi ordenada em ordem crescente, da menor média até a maior média obtidas nas ordens de citações. Como exemplo na UFBA, a categoria tecnologia obteve a menor média (2,3), ficou na posição 1, enquanto a categoria outros obteve a maior média (3,5) e ficou na posição 9.

Após a construção deste quadro (Quadro 21), foi possível criar o diagrama de dispersão de 4 quadrantes, com os pares ordenados formados pela composição da frequência e da ordem média (freq e média) exemplo: na UFBA a categoria benefícios ficou com o par ordenado (1;3), sendo esta a posição a ser ocupada no diagrama de dispersão.



**Quadro 21 - Diagrama de Quatro Quadrantes da RS sobre a EAD**

UFBA						UNEB					
3o Quadrante			4o Quadrante			3o Quadrante			4o Quadrante		
Categoria	Freq.	Ord	Categoria	freq	ord	Categoria	freq	Ord	Categoria	freq	Ord
Exigência	3	6	Inov met	7	7	Desafios	6	6	Inov met	8	7
Desafio	5	8	Outros	9	9	Negativos	4	8	Inovação	9	9
1o Quadrante			2o Quadrante			1o Quadrante			2o Quadrante		
Categoria	Freq.	Ord	Categoria	freq	ord	Categoria	freq	Ord	Categoria	freq	Ord
Benefício	1	3	Negativo	6	5	Exigência	1	3	Outros	7	5
Resultado	2	4	Inovação	8	2	Benefício	2	1			
Tecnologia	3	6				Resultado	3	4			
						Tecnologia	5	2			

Fonte: Questionário de Pesquisa Aplicado

No processamento dos dados UFBA e UNEB, para selecionar os elementos do 1º Quadrante, com a indicação de centralidade da representação, os critérios foram dos elementos ter uma frequência de evocação de 1, 2, 3 e 5 e, ao mesmo tempo, estar situado na ordem média de evocação abaixo do patamar de 6, considerando que as expressões poderiam estar listadas até 9 (Quadro 21).

Para formar o 2º. Quadrante, os critérios foram os de ter uma frequência de evocações de 6, 7, e 8 dentro do grupo, e de estar o elemento situado na ordem média de evocações abaixo do patamar 5.

Para o 3º Quadrante os critérios de frequência foram os 3,4,5 e 6 e de estar em ordem média de evocação acima de 6, enquanto que no 4º Quadrante os critérios foram de uma frequência 7, 8 e 9 de uma ordem média de evocação acima do patamar de 7.

No próximo tópico, será apresentado o mapa de dispersão estruturado com base nos pares ordenados das categorias (freq e média), obtidos neste tópico.

#### 5.3.4 Os Elementos que Integram o Núcleo Central, periféricos e residual

Após a identificação dos pares de elementos e categorias que compõem cada quadrante, foi estruturado o mapa de dispersão. Esta análise propicia a percepção de como se articulam entre si os elementos determinantes da representação social

em forma gráfica e estatística. Segundo Flament (apud Vianney,2006) explicitar a análise desta forma é essencial para a visualização de todo o conjunto em suas posições:

...um elemento de representação pode assim ser caracterizado por uma quantidade cujos limites são conhecidos, exprimindo [...] sua capacidade relacional, e que resulta diretamente em possibilidades de comparação, que são particularmente úteis tanto para um diagnóstico prático quanto para fins de pesquisas experimentais. (FLAMENT, 2003, p. 98).

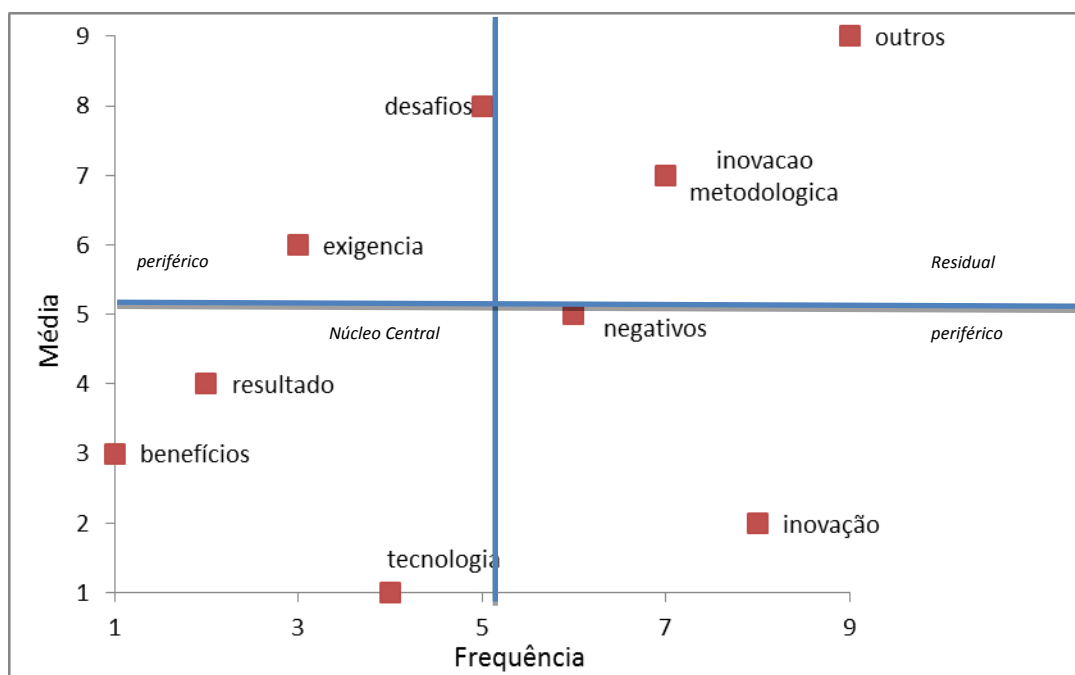
Tal mapa é resultante do cruzamento entre a hierarquia de frequência das categorias com a ordem da média das evocações das mesmas. O resultado do processamento ofereceu a visualização dos elementos centrais da representação, a dispersão entre eles e a capacidade relacional, a partir das linhas de corte que foram estabelecidas no desenho dos quadrantes apresentado.

Para analisar o mapa de dispersão é preciso observar os quatro quadrantes formados:

- a) **Núcleo central:** representado pelo quadrante inferior esquerdo
- b) **Núcleos periféricos:** apresentados nos quadrantes inferior direito e superior esquerdo
- c) **Núcleos residuais:** que se distanciam em ordem e frequência, estão no quadrante superior direito

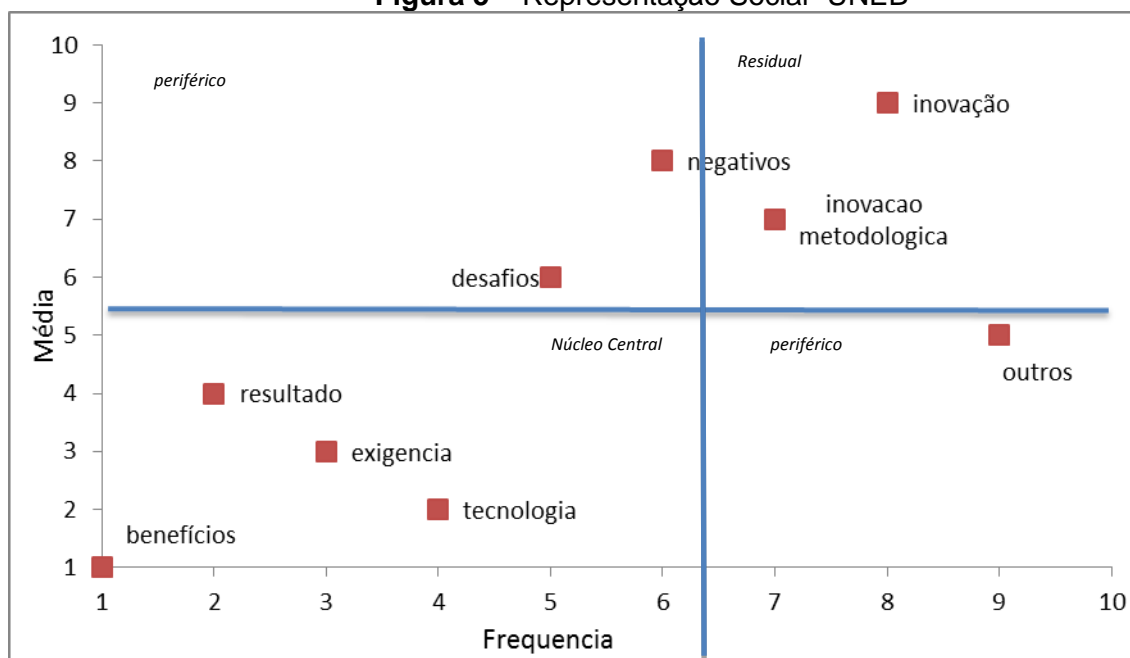
A análise começará com a discussão da centralidade dos elementos que caracterizam a representação social que os docentes das duas universidades pesquisadas possuem acerca da EAD será explorada a partir dos mapas de dispersão a seguir (Figura 4 e 5):

**Figura 4 – Representação Social da UFBA**



Fonte: Questionário de Pesquisa Aplicado

**Figura 5 – Representação Social- UNEB**



Fonte: Questionário de Pesquisa Aplicado

Uma análise comparativa dos mapas de centralidade entre as duas universidades pesquisadas permite discutir alguns resultados que se destacam.

Uma primeira análise é aquela que discute a distribuição das categorias que compõem o núcleo central dos mapas de dispersão. O núcleo central é a parte mais sólida e resistente de uma representação, ou seja, o componente mais difícil de ser alterado. Por esta razão, ele tem uma importância especial, pois traduz aquelas crenças e significados mais estáveis e salientes no esquema de compreensão do que seja a EAD para os docentes pesquisados.

São estas crenças que influenciam de forma mais significativa as ações e atitudes dos docentes quando se deparam em situações que envolvem tomada de decisão em relação a este tema.

A partir desta classificação das categorias por quadrante e, das principais palavras ou expressões presentes em cada categoria, foram conceitualmente descritos cada parte que compõe a Representação Social: o Núcleo Central e os Sistemas Periféricos.

Neste sentido, pode-se afirmar que os núcleos centrais se configuram parcialmente semelhantes entre a UFBA e a UNEB, por possuírem categorias em comum e uma categoria distinta, que serão analisadas comparativamente com o desenvolvimento da EAD em cada instituição.

Os mapas da UFBA e da UNEB, permitem a observação dos principais pares de associação que estão relacionados à formação da centralidade e as principais inter-relações associadas às questões de EAD. O processamento dos dados da UFBA identificou as categorias **benefício**, **resultado** e **tecnologia** como as mais significativas e como constituintes do núcleo central da representação social da educação a distância para os docentes desta universidade. Em relação à UNEB os elementos que compuseram o Núcleo Central foram **exigência**, **benefício**, **resultado** e **tecnologia**.

No mapa da UFBA, pode ser verificado que a centralidade não apresenta um elemento central, ou uma centralidade única, três categorias se relacionam na composição desta centralidade: *benefícios*, *tecnologia* e *resultados*. Ao serem destacadas as principais evocações destas categorias, pode se observar que o centro da RS possui as seguintes características:

- a) Benefícios: acessibilidade, oportunidade, comodidade e acesso ao conhecimento,

- b) Resultados: autonomia docente, eficiência, capacitação e inclusão,
- c) Tecnologia: Internet, Moodle, computadores e tecnologias.

Com estas características pode-se descrever a centralidade da RS da EAD na UFBA: tem na tecnologia um fator de associação direta com a EAD, sendo a categoria que materializa a EAD entre os docentes da UFBA. Este item também foi o mais destacado quando se questionou qual a maior dificuldade com a modalidade na Instituição. Assim, este item merece uma atenção especial dos gestores para não se tornar um fator forte de resistência, considerando que ele está no núcleo central.

A segunda categoria que foi identificada no núcleo foi a de resultados obtidos com a modalidade, tais como: a autonomia docente e as possibilidades de capacitação. Importante destacar que a UFBA, no item que foi perguntado sobre a adequação da EAD para as modalidades de curso, foi a instituição que mais identificou cursos apropriados a serem ofertados a distância, reconhecendo um universo positivo de resultados da EAD.

A terceira categoria presente no núcleo foi a de benefícios da EAD. Na análise feita sobre a adequação da EAD na graduação, os docentes da UFBA destacaram os benefícios da modalidade como: flexibilidade de tempo e facilidade de acesso para o estudo e, a democratização do ensino, sendo então, presentes no núcleo fatores positivos para o desenvolvimento da modalidade.

Em relação à centralidade da UNEB, identifica-se um elemento com centralidade única no núcleo, *benefícios*, e três categorias que se relacionam na composição do núcleo: *exigência*, *tecnologia* e *resultados*. Além de diferir na centralidade, exigência é a única categoria que diverge dos dados do sistema central obtidos na UFBA. Em relação às evocações principais destas categorias, pode se observar que o centro da RS, da UNEB, possui as seguintes características:

- a) Benefícios: facilidade, acessibilidade e oportunidade,
- b) Exigências: qualidade, comprometimento, autonomia e disciplina,
- c) Resultados: qualificação, aprendizado e democratização,
- d) Tecnologia: Internet, Moodle, tecnologias, rádio e televisão.

Dentre as características do núcleo central da UNEB, a que se destaca como principal, é a de benefícios devido a centralidade que apresentou. Nesta categoria os pesquisados já destacaram seus elementos anteriormente nas questões abertas como: o desenvolvimento de novas habilidades e promissora no futuro como meio de formação. Assim, este item evidencia que, apesar de a UNEB ter apresentado elementos de resistência nas análises anteriores, a universidade possui uma categoria forte em positividade no núcleo central, os benefícios conquistados com a modalidade.

Outros dois elementos do núcleo da UNEB apresentam um equilíbrio de forças entre positivos e resistentes, os resultados e as exigências, considerando que em questões anteriores os docentes destacaram características como: a necessidade de capacitação docente no sistema MOODLE e validade do diploma a distancia ser igual a do presencial.

Segundo Abric (2003), a centralidade da representação atua como elemento estabilizador e unificador da RS. Assim, para a UNEB a centralidade da RS da EAD, se diferencia da UFBA ao reconhecer outras tecnologias de ensino, como televisão e rádio, e ampliar as perspectivas com a inclusão da democratização como resultados esperados da EAD.

Abric (2003) destaca que, os elementos com maior centralidade são estáveis, coerentes e consensuais, enquanto que no sistema periférico são flexíveis, adaptativos, e relativamente heterogêneos no seu conteúdo. Assim, com estes elementos, o Núcleo Central da educação a distância, para os docentes da UFBA e da UNEB, pode ser percebida como: uma modalidade que traz oportunidades na formação; que possibilita resultados como a democratização; e depende de uma tecnologia, que facilite o processo de ensino aprendizagem. Para a UNEB, devem ser adicionadas, na composição do Núcleo Central, as exigências necessárias, como por exemplo: capacitação docente, para a realização da EAD.

Complementando a análise do Núcleo Central, aludindo aos respectivos processos de desenvolvimento da EAD, pode ser observado que: na UNEB, segundo relato dos docentes, não houve um processo aberto e participativo no desenvolvimento da modalidade, o que pode ser verificado nos vários pontos de resistências apresentados nos itens anteriores, além de apresentarem as exigências

no núcleo indicando possíveis pontos de resistências para o desenvolvimento da modalidade.

Na UFBA, o processo foi pouco difundido e estimulado na instituição, o que pode ser descrito no núcleo com a representatividade da tecnologia ocupando um espaço relevante, principalmente pela falta de capacitação docente e de suporte tecnológico adequado, apesar dos investimentos realizados neste suporte na universidade. Outro destaque foi a evidente falta de interesse dos docentes em buscar conhecimentos acadêmicos sobre a modalidade, podendo ser interessante o estímulo à pesquisa acadêmica com este objeto de estudo, com o objetivo de repensar a forma de fazer a EAD, dissociando dos “modos operandi” e características da educação presencial, que foram bastante citadas nas questões abertas.

Diante do apresentado, a orientação nestes contextos é atentar para a solidez dos núcleos, e a dificuldade em atingi-los e reconstruir seus significados. Assim, em termos gerais, os núcleos das universidades apresentam mais elementos positivos e estimulantes para a condução da EAD, do que elementos negativos. Aparecem alguns pontos de entraves, sendo possíveis focos de resistências, como a tecnologia na UFBA e as exigências na UNEB, contudo, são categorias possíveis de serem retrabalhadas, ao longo de um período de atividades com o foco de diminuir as argumentações mais conservadoras nas instituições.

O próximo item de análise da Representação Social é o sistema periférico, composto pelas categorias do 2º e 3º quadrantes. Uma característica diferenciada destes sistemas é a possibilidade que estes elementos possuem de serem mais facilmente alterados, ou seja, tem maior possibilidade de serem ressignificados. Indo além, estes sistemas também atuam na proteção do núcleo central, assim, se há nos sistemas periféricos categorias de resistência à modalidade, estas categorias poderão dificultar o desenvolvimento da EAD e fortalecer os pontos negativos que porventura estejam presentes na centralidade da representação.

Em relação ao sistema periférico da UFBA, duas categorias se posicionaram mais próximas do núcleo da RS, no segundo e terceiro quadrante: as *exigências* e as *inovações*, sendo estas as categorias que atuam mais próximas na proteção do Núcleo Central. Nos discursos apresentados pelos docentes da universidade, a categoria de exigências apresentou elementos como a reconstrução das

competências docentes e a necessidade estrutural para o desenvolvimento da modalidade. Para a categoria inovação, foram destacadas as novas possibilidades de ensino e as perspectivas estruturais para os novos cursos, principalmente os que demandam atividades práticas.

Ainda no periférico da UFBA, no segundo e terceiro quadrantes, existem mais duas categorias que se afastam do Núcleo e, por isso, são mais dispersas e mais vulneráveis, que são os elementos negativos e os desafios. Neste sentido, não há na representação dos docentes da UFBA, uma resistência, com base no senso comum negativo da modalidade, mas em função da dificuldade em superar os desafios, dentre eles, o tecnológicos. Este elemento também está presente na categoria tecnologia, existente no núcleo e na categoria, exigências, presente no periférico. Assim, um dado importante na análise da UFBA é o obstáculo que a tecnologia tem se configurado na representação dos docentes, seja no suporte aos cursos, seja na capacitação, ou ainda, na estrutura de apoio (hardwares e softwares) para a EAD.

Outra característica que chama a atenção nas duas universidades é a presença comum nos 2º e o 3º quadrantes do elemento *desafio*. Neste elemento a EAD se caracteriza por ser uma modalidade de ensino que enfrentará obstáculos como: a superação da distância, a necessidade de inclusão digital da sociedade e a reconstrução dos processos de avaliação de aprendizagem.

No conjunto da representação houve uma uniformidade na instância do Núcleo Central entre as representações, com apenas uma diferenciação, a categoria *exigência* para a UNEB. A distinção entre as representações da UFBA e da UNEB ficou localizada no sistema periférico da UFBA, cujas diferenciações ocorrem: por possuir: características inovadoras; algumas dúvidas referentes ao êxito da modalidade da EAD; e do contexto diferenciado de ensino a ser demandado ao docente, que seja adequado ao processo de aprendizagem inerente à modalidade.

O sistema periférico da UNEB diverge da UFBA, por apresentar apenas uma categoria de proteção ao Núcleo, *desafios*, que abre perspectivas de crescimento e desenvolvimento para a modalidade, sendo que o maior desafio comentado entre os docentes é a adaptação à mudança do foco do professor para o aluno, no processo de ensino aprendizagem. A categoria, *negativos*, se apresenta na dispersão gráfica distante do núcleo, nos limites da categoria residual, ou seja, exerce pouca

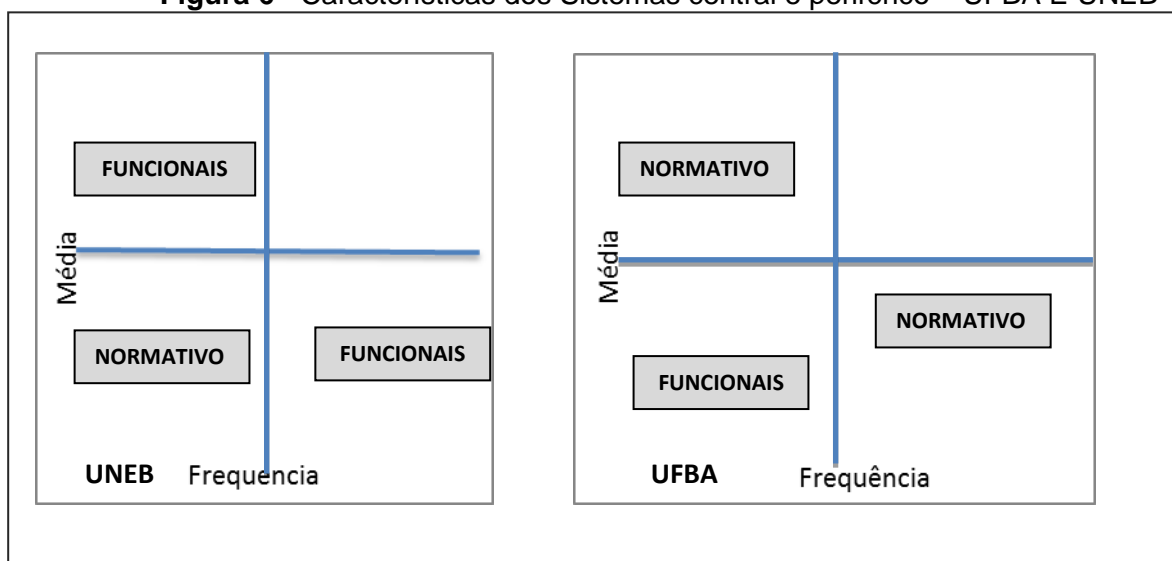


influência sobre o Núcleo e se apresenta bastante acessível a mudanças na instituição.

Assim, quando se compara os resultados pesquisados, entre a UFBA e a UNEB, um chama a atenção. Apesar da UNEB, vir apresentando, nas análises anteriores das questões abertas e estruturadas, mais elementos negativos, em comparação com a UFBA, nesta correlação da dispersão, a categoria negativos, não é diretamente impactante na representação dos docentes da UNEB. Assim, como na UFBA, há na UNEB uma resistência, com base no senso comum que foi construído com poucas informações, criando obstáculos em função das dificuldades tecnológicas e acadêmicas.

Complementando a análise, Sá (1995) destaca que tanto o sistema central quanto o periférico possuem elementos funcionais e normativos, que permitem distinguir os papéis desempenhados pelos seus diversos elementos.

Os papéis normativos e funcionais tendem a estar juntos na composição da RS, assumindo espaços próprios: “ se o sistema central possui características normativas, o sistema periférico vai possuir elementos funcionais,” (SÁ, p.73, 1995). Assim como, já destacado anteriormente, as características estáveis estão identificadas no núcleo e as características flexíveis estão apresentadas na estrutura periférica e se opõem mutuamente no fortalecimento da RS, em conjunto com as atividades funcionais e normativas.

**Figura 6 - Características dos Sistemas central e periférico – UFBA E UNEB**

Fonte: Questionário de Pesquisa Aplicado

Quando comparados os sistemas da UFBA e da UNEB, identificam-se em estruturas opostas, as características funcionais e normativas entre as instituições (figura 6). Enquanto na UFBA o sistema central tem características de ser funcional (resultados e benefícios) e o sistema periférico se classifica como normativo (exigências), na UNEB, o sistema central é mais normativo (exigências) e o sistema periférico possui identificação funcional (desafios).

Assim, as duas características, aparentemente contraditórias, das representações, possuem uma função complementar entre elas, sendo estas características funcionais e normativas no núcleo necessárias para garantir a continuidade e permanência da representação, e as dinâmicas externas, no sistema periférico, favorecem a evolução da representação. Sendo por consequência, as estáveis (funcional ou normativa) identificadas no núcleo e as flexíveis (funcional ou normativa) apresentadas na estrutura periférica. (SÁ, 1995).

#### 5.4 VALORES E CRENÇAS DOS DOCENTES ACERCA DA EAD.

Conforme descrito no capítulo que tratou dos procedimentos metodológicos do presente estudo, a análise das crenças mais significativas a respeito da EAD foi feita com base no levantamento estruturado, por meio de uma escala Likert, que

permite avaliar os resultados a partir da média do grau de concordância com alguns aspectos relativos à implementação e desenvolvimento da EAD.

O instrumento abrangia um conjunto de questões que representam ideias e concepções recorrentes nas discussões sobre EAD em artigos e trabalhos acadêmicos. No total, vinte e duas assertivas foram distribuídas em três fatores ou dimensões que as agruparam, de acordo com a natureza da assertiva que estava sendo avaliada.

**Quadro 22** – Dimensões de Análise

DIMENSÃO	CONCEPÇÃO	ESCALA
SOCIEDADE	7 Idéias recorrentes que associam EAD com a sociedade	1 2 3 4 5 6
INSTITUIÇÃO	8 Idéias recorrentes que associam EAD com a IES	1 2 3 4 5 6
DOCENTE	7 Idéias recorrentes que associam EAD com os docentes	1 2 3 4 5 6
<i>1-TOTAL DISCORDÂNCIA / 6- TOTAL CONCORDÂNCIA</i>		

Fonte: Autora

Estas dimensões apresentam ideias e concepções centrais que nortearam a construção das assertivas, relacionando-as com o desenvolvimento da EAD, tais como:

**Sociedade:** A sociedade tem incorporado rapidamente os cursos a distância por possuir um custo total (deslocamento, material didático, mensalidade, tempo) reduzido, mas que não pode ser considerada como um atalho na formação acadêmica de menor valor.

**Instituição:** A expansão da educação superior, nas instituições públicas de ensino, deve ser estimulada considerando os processos de democratização e acesso ao ensino superior, visando oferecer oportunidades aos setores da população que possuem dificuldade de acesso aos serviços educacionais regulares.

**Docente:** o docente deve repensar suas práticas acadêmicas, reconstruir competências na busca da construção do conhecimento interativo e coletivo e não simplesmente adaptar as práticas do ensino presencial para o ensino à distância.

A análise dos resultados envolve a verificação do quanto os pesquisados concordam com a assertiva apresentada. Assim, quanto maior a média obtida na assertiva, maior seria o grau de concordância do docente com a afirmação. Esta apresentação de resultados começou dos dados mais gerais, destacando, inicialmente, aqueles que mostram as escolhas das duas universidades. Em seguida, trabalhou-se com os dados mais particulares, no conteúdo de cada dimensão, com comparações entre as IES.

Na Tabela 13 estão apresentados a apropriação dos dados das duas universidades, envolvendo as três dimensões da escala (sociedade, instituição e docente).

**Tabela 13 - Média Geral (UNEB + UFBA)**

DESCRIPTIVE STATISTICS					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
fator_sociedade	89	2	6	4.02	.860
fator_instituicao	88	2	6	4.11	.708
fator_docente	88	3	6	4.76	.718
Valid N (listwise)	86				

**Fonte:** Questionário de pesquisa aplicado

Dentre as três dimensões, em ordem de concordância, a da docente foi a que obteve maior concordância (4,76) junto aos professores. Isto implica considerar que existe um conjunto de crenças mais significativas de que o professor desejável para EAD é aquele que auxilia o aluno para que se torne apto a conduzir o seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo valores como interdependência e cooperação no processo de ensinar a distância.

O grau de concordância em relação às ideias apresentadas na dimensão instituição é 4.11, o que indica também um alto grau de concordância com as afirmações contidas nesta dimensão. Assim, concordar acerca dos aspectos que contemplam a dimensão instituição significa que a qualidade do curso em EAD depende parcialmente da referência da Instituição de Ensino Superior que a oferta, que a modalidade deve ser viabilizada pelos gestores da IES, além de contar com a participação espontânea dos docentes.

Já na dimensão sociedade, a média obtida para o grau de concordância foi de 4,02. Isto implica considerar que os docentes também tendem a concordar que a EAD se tornou uma possibilidade de acesso aos cursos que não são oferecidos em regiões distantes, pois possibilita estudar em qualquer ambiente, sendo as necessidades de capacitação para o mercado de trabalho uma das principais demandas da modalidade.

Conforme os resultados apresentados nas três dimensões investigadas, pode-se destacar que há um alto grau de concordância com as ideias apresentadas nos seus diferentes aspectos. Assim, de uma forma geral, há, nos dois contextos pesquisados uma tendência a acreditar que a modalidade de EAD representa uma possibilidade que é bem aceita entre os docentes pesquisados, não apresentando, portanto, muitas resistências em termos conceituais, para a sua implementação e desenvolvimento.

Após apresentadas estas tendências mais gerais, é interessante explorar a existência de distinções que marcam a percepção dos docentes pesquisados de acordo com o contexto institucional em que atuam.

Para iniciar tal abordagem comparativa apresenta-se cada uma das dimensões isoladamente, destacando-se os itens que contribuíram mais positiva e negativamente para a obtenção da média geral observada na dimensão.

Na dimensão sociedade, inicialmente destaca-se o resultado da média geral de concordância obtida nas duas universidades pesquisadas.

Separadamente, esta dimensão apresentou os seguintes resultados:

**Tabela 14 - Dimensão Sociedade (UNEB + UFBA)**

Group Statistics					
	Instituição	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Fator_sociedade	1 UFBA	37	4.40	.851	.140
	2 UNEB	52	3.74	.761	.106

**Fonte:** Questionário de pesquisa aplicado

Assim, verifica-se que os docentes da UFBA tendem a apresentar crenças mais positivas em relação à EAD, obtendo 4,40 nesta dimensão, destacando resultados importantes como: *um forte motivo para a procura pela EAD é a possibilidade de estudar em casa ou em outro ambiente acessível às aulas e atividades propostas (5,35); a EAD se tornou uma possibilidade de acesso aos cursos que não são oferecidos em cada região (5,30) e; a exigência da especialização pelo mercado de trabalho tem favorecido à demanda pelo ensino a distância (5,11); em contra partida, houve uma baixa concordância da questão que a EAD é adequada para qualquer geração de aluno (3,00).*

**Quadro 23 – Dimensão Sociedade**

<b>Dimensão – SOCIEDADE</b>	<b>UFBA</b>	<b>UNEB</b>
A EAD é adequada para qualquer geração de aluno.	3.00	2.54
A sociedade tem incorporado rapidamente os cursos à distância por possuir um custo total (deslocamento, material didático, mensalidade, tempo) mais atrativo.	4.51	4.46
A EAD se tornou uma possibilidade de acesso aos cursos que não são oferecidos em cada região.	5.30	4.92
A exigência da especialização pelo mercado de trabalho tem favorecido à demanda pelo ensino a distância.	5.11	4.40
Um forte motivo para a procura pela EAD é a possibilidade de estudar em casa ou em outro ambiente acessível às aulas e atividades propostas.	5.35	5.06
Devido às possibilidades, a EAD tem se tornado um atalho no processo de formação.	4.19	4.35
A EAD contribuiu com a proliferação de instituições privadas e, com o objetivo do Estado mínimo, que se exime da responsabilidade pela educação.	4.03	4.86

Fonte: Questionário de pesquisa aplicado

Em relação à UNEB, que obteve como média geral 3,74, os resultados que se destacaram com uma percepção mais positiva em relação à EAD na dimensão sociedade foram que, *um forte motivo para a procura pela EAD é a possibilidade de estudar em casa ou em outro ambiente acessível às aulas e atividades propostas (5,06) e que a EAD se tornou uma possibilidade de acesso aos cursos que não são oferecidos em cada região (4,92).* Um dos itens que obtiveram também alto grau de concordância e que revela uma crença mais crítica à EAD é o que se refere a contribuição da EAD *para a proliferação de instituições privadas e alicerçado numa*

concepção de *Estado mínimo que se exige da responsabilidade pela educação* (4,86).

Quando comparados os resultados das duas instituições, podem ser destacados dois importantes resultados. O primeiro foi a convergência das concordâncias para o item que relaciona a *EAD como ofertando a possibilidade de estudar em casa ou em outro ambiente acessível às aulas e atividades propostas. Neste sentido, há um destaque para a flexibilidade que a modalidade EAD oferece ao estudante, ponto este que também é bastante destacado na literatura da área. O segundo ponto, revela que os dois grupos de docentes pesquisados concordam que a EAD tem se tornado apenas um atalho no processo de ensino e que esta modalidade surgiu devido à proliferação das instituições privadas e a redução da atuação do Estado na educação. Este é um aspecto mais crítico na avaliação dos docentes e indica que é uma crença compartilhada entre os docentes das duas IES pesquisadas.*

Na dimensão instituição, as afirmações se relacionaram com a atuação da IES como promotora de ações de EAD. Neste sentido, há uma concordância de que as duas instituições pesquisadas promovem investimentos na modalidade. Tal resultado chama a atenção, tendo em vista que, mesmo que as IES pesquisadas estejam em estágios distintos de implementação de EAD, há uma percepção de que esta modalidade de ensino recebe atenção e que há o interesse das IES em desenvolver ações de EAD.

Em relação aos resultados obtidos em cada universidade, nesta dimensão, os mesmos estão apresentados na tabela abaixo:

**Tabela 15 - Dimensão Instituição Geral (UNEB + UFBA)**

Group Statistics					
	Instituição	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Fator_instituicao	1 UFBA	37	4.32	.717	.118
	2 UNEB	51	3.96	.666	.093

Fonte: Questionário de pesquisa aplicado

Verifica-se que os docentes da UFBA também apresentaram crenças mais positivas em relação a EAD na dimensão instituição. A média geral de concordância foi de 4,32. Os itens que contribuíram para uma média mais elevada neste fator se relacionam com a crença de que *a expansão pública da educação superior deve ser estimulada considerando os processos de democratização e acesso ao ensino superior (5,54)*; que *a democratização não seria apenas o aumento quantitativo das vagas pela EAD, mas também a diversificação dos currículos profissionais (5,30)*; que *a qualidade do curso em EAD depende da referência da Instituição de Ensino Superior que a oferta.(5,24)*.

**Quadro 24 – Dimensão Instituição**

<b>Dimensão – INSTITUIÇÃO</b>	<b>UFBA</b>	<b>UNEB</b>
A Qualidade do curso em EAD depende da referencia da Instituição de Ensino Superior que a oferta.	5.24	4.67
A EAD tem sido interessante ao capital público e privado por ter um custo mais acessível do que o mesmo curso oferecido na modalidade presencial.	4.72	4.80
A expansão pública da educação superior deve ser estimulado considerando os processos de democratização e acesso ao ensino superior,	5.54	4.86
A democratização não seria apenas o aumento quantitativo das vagas pela EAD, mas também a diversificação dos currículos profissionais.	5.30	4.86
A EAD é vista como uma solução paliativa de concessão de um ensino público de baixa qualidade, fruto de uma politica populista.	2.95	3.79
A EAD é uma estratégia dos sistemas educacionais para oferecer ensino à setores da população que possuem dificuldade de acesso aos serviços educacionais regulares.	4.30	4.29
A EAD só pode se desenvolver se houver um envolvimento institucional de cima para baixo, organizando e estruturando os respectivos processos de trabalho da modalidade.	3.62	4.06
A EAD para se fortalecer deve surgir espontaneamente da ação docente para que se fortaleça como uma ação comprometida e não imposta pela instituição.	3.53	3.18

Fonte: Questionário de pesquisa aplicado

Entretanto, há um paradoxo em duas questões que se sobrepõem e tiveram respostas similares: para a UFBA a condução da EAD deve ser institucionalizada hierarquicamente *de cima para baixo (3,62)*. Se de um lado a escolha transparece a aceitação de um poder coercitivo dentro da universidade, ao mesmo tempo, os docentes defendem que *a participação na EAD deve ser espontânea, por iniciativa docente (3,53)*.



Em relação à UNEB, que obteve como média geral 3,96, os resultados mais significativos foram os mesmos itens que se destacaram na UFBA. Os resultados obtidos na UNEB *evidenciam que os docentes desta IES concordam que a expansão pública da educação superior deve ser estimulada considerando os processos de democratização e acesso ao ensino superior e que a democratização não seria apenas o aumento quantitativo das vagas pela EAD, mas também a diversificação dos currículos profissionais (4,86).*

Entretanto, uma avaliação mais crítica também apareceu entre os docentes da UNEB. O primeiro deles revela uma crença dos docentes de que *a EAD é vista como uma solução paliativa de concessão de um ensino público de baixa qualidade fruto de uma política populista (3,9)*. O segundo foi a escolha de um item já criticado pelos mesmos docentes nas questões abertas, que se refere à condução hierárquica da EAD pelos gestores, sem a participação docente (4,06).

Como visto, verifica-se uma média de concordância da UFBA de 4,32 maior que a UNEB de 3,96. Estes dados abertos por afirmativas mostram dois resultados que merecem destaque. No primeiro, a percepção da maioria docente em ambas as instituições evidencia a concordância que, para o desenvolvimento da EAD, é necessário que a gestão da universidade centralize, hierarquicamente, a condução da modalidade na instituição, ao invés de ser uma ação com origem espontânea do interesse e atuação docente. Demonstrando, assim, um conjunto de crenças e valores, entre os docentes, que esperam uma gestão centralizada para a EAD, ao invés de se posicionarem como agentes na condução da modalidade.

O segundo resultado, enfatiza as posições mais positivas existentes na UFBA em relação à UNEB, enquanto na UFBA os maiores destaque são para o aumento da oferta no ensino superior como mecanismo de democratização, não só pelo aumento de vagas, mas também pela diversificação dos currículos, na UNEB, houve uma ênfase de concordância na percepção da EAD “como uma solução paliativa de ensino público de baixa qualidade”. Este cenário demonstra que na UFBA, será necessário motivar os professores com uma divulgação maior das possibilidades de ensino na EAD e, na UNEB, será preciso requalificar o discurso interno sobre a EAD, na proposição de se desfazer alguns mitos existentes.

Ao se comparar os resultados da terceira dimensão, a docente, por universidade (Tabela 16), verifica-se que as médias entre as duas instituições foram muito próximas e denotando a predominância de uma visão positiva da EAD.

**Tabela 16 - Dimensão Docente (UNEB + UFBA)**

Group Statistics					
	Instituição	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Fator_docente	1 UFBA	37	4.92	.661	.109
	2 UNEB	51	4.64	.740	.104

Fonte: Questionário de pesquisa aplicado

Na análise por instituição, os resultados em números foram similares entre as duas, sendo que dois resultados chamam a atenção. No primeiro, ambas as instituições concordam quase totalmente que os docentes precisam reconstruir suas competências para atuarem na EAD, sendo a média da UFBA, 5,43 e da UNEB, 5,22. O segundo ponto a ser destacado, foi o “discordo parcialmente” da UNEB, que a EAD é, apenas, uma orientação mercantilista de ensino, sendo que este item na UFBA foi um “discordo totalmente”.

**Quadro 25 – Dimensão Docente**

Dimensão - DOCENTE	UFBA	UNEB
O estímulo à interdependência, cooperação e suporte mútuo devem ser valores centrais no processo de ensinar a distância.	5.57	5.06
A EAD é uma orientação mercantilista do ensino, que enquadra a educação como um serviço a ser comercializado, da qual o professor não deve fazer parte.	1.73	2.71
Esta havendo um redimensionamento do papel do professor que deixa se estar ao lado do aluno para estar acompanhando o aluno.	4.28	3.73
O professor desejável para EAD é aquele que auxilia o aluno na disciplina e no estudo individualizado, para que se tornem aptos a conduzir o seu próprio processo de aprendizagem.	5.19	5.16
Ao professor cabe a adaptação de suas competências do ensino presencial para o ensino a distância.	4.50	4.29
A EAD não deve apenas agregar mais alunos, mas relacionar uma maior interdependência entre suas origens sociais e seu desempenho acadêmico.	4.44	4.73
Os professores devem reconstruir suas competências e repensar suas estratégias pedagógicas na busca da construção do conhecimento interativo e coletivo.	5.46	5.22

Fonte: Questionário de pesquisa aplicado

Ao serem destacadas as assertivas com maior grau de concordância, na UFBA se destaca que *o estímulo à interdependência, cooperação e suporte mútuo devem ser valores centrais no processo de ensinar a distância (5,57)* e na UNEB apresenta que *os professores devem reconstruir suas competências e repensar suas estratégias pedagógicas na busca da construção do conhecimento interativo e coletivo (5,22)*, demonstrando a consciência necessária para as adaptações de comportamento previstas na EAD. Assim, é importante destacar nesta dimensão, que os docentes das duas universidades percebem a necessidade de um investimento maior em suas qualificações para atuar nesta modalidade de ensino, o que revela um entendimento amadurecido de seus papéis, com pouca resistência de adaptação comportamental nesta nova modalidade.

O conjunto de crenças exposto, nestas três dimensões, demonstra que ambas as universidades, com alguma resistência, tem interesse no desenvolvimento da modalidade e na importância do papel que possuem nesta tarefa. Contudo, há ainda muito desconhecimento acadêmico sobre a educação a distância o que termina por difundir ideias vazias e pouco estruturadas, sendo esta última observação mais enfatizada no contexto UNEB. Assim, urge a necessidade da difusão de valores e comportamentos considerados mais adequados que deveriam ser institucionalizados e difundidos pelas IFES deste estudo.

Percebe-se assim, que há na UNEB um entendimento mais resistente em relação a EAD, vista como uma alternativa menos “valorosa” que o presencial. Este discurso foi muito presente nas produções acadêmicas voltadas ao estudo das resistências e preconceitos na EAD, que podem ter ocorrido, devido à utilização das novas tecnologias no ensino sem as adequadas informações sobre o assunto. A modalidade pode ter sido mal interpretada por já existir uma cultura criada que beneficia o meio presencial. Em relação a EAD, a possível resistência no ambiente educacional precisa de uma ação com divulgação ampla de informações e conceitos claros, que desmistifiquem os pré julgamentos comuns.

Para finalizar esta etapa de discussão dos resultados que buscou identificar as principais crenças e valores dos docentes pesquisados acerca da EAD, pode-se destacar que há, de forma geral, uma crença positiva em relação a esta modalidade de educação, nos dois contextos pesquisados. Neste sentido os docentes tendem a concordar com as afirmações que denotam que a EAD traz benefícios, resultados e

impactos positivos, tanto para o estudante quanto para a instituição e seus docentes. Embora não seja a visão dominante, há também uma visão crítica associada à ideia de EAD, de não deve ser vista como uma solução paliativa de concessão de um ensino público de baixa qualidade e sim a possibilidade real de democratização do ensino, com o aumento quantitativo das vagas e da diversificação dos currículos profissionais.

## 6 CONCLUSÃO

Neste capítulo são apresentadas as considerações finais desta pesquisa, enfatizando as conclusões que permitem responder ao problema de pesquisa formulado e o alcance dos objetivos definidos para o desenvolvimento do estudo.

Ao constituir este trabalho com a Teoria da Representação Social, buscou-se fundamentar e compreender a relação do conhecimento cotidiano ou comum sobre a EAD entre os docentes da UFBA e da UNEB. Sendo assim, o fenômeno da educação a distância foi resignificado através das falas dos sujeitos, bem como, dos dados estruturados da pesquisa, revelando os aspectos representacionais que habitam sobre este objeto em cada instituição.

A questão inicial que norteou a construção desta pesquisa buscou identificar as representações sociais da EAD junto aos docentes das duas universidades, com o intuito de verificar se cada grupo, por ter sido exposto a processos distintos de desenvolvimento da EAD, haviam se apropriado da forma distinta do conhecimento sobre esta modalidade. No desenvolvimento do trabalho, e nos termos da proposta da Abordagem Estrutural das Representações Sociais, duas possibilidades foram consideradas: A existência de dois núcleos centrais distintos, com representações próprias, que se encontram presentes nos conceitos relacionados à educação a distância e; a ocorrência de um único núcleo central entre as universidades, apenas com diferenciações no sistema periférico nas representações dos dois grupos.

As argumentações que justificam estas diferenciações partem dos princípios que, se os núcleos entre as instituições são iguais, indica que as diferenças existentes nos processos de desenvolvimento da EAD em cada universidade não influenciaram significativamente na estrutura de conhecimentos sobre a modalidade; e, se os núcleos são distintos poderia se identificar que a implantação e desenvolvimento da modalidade em cada instituição (perfil mais voluntarioso na UFBA e o perfil mais centralizador da UNEB) teriam influenciado distintamente no conhecimento comum formado sobre a mesma.

Após estas considerações torna-se importante destacar a resposta encontrada para o problema de pesquisa formulado para desenvolver o presente estudo. Neste sentido pode-se dizer que **as representações sociais dos docentes**

**da UFBA e da UNEB sobre EAD se** configuram em alguns aspectos como sendo semelhantes e em outros elas apresentam elementos distintos. Assim, ambas as universidades apresentaram em seu núcleo central de representação as categorias “resultado; benefício e tecnologia”. Tal resultado implica dizer que existe um conjunto de percepções comuns entre as duas instituições que consideram a EAD como uma modalidade de ensino que apresenta resultados, traz benefícios tanto sociais quanto para os indivíduos estudantes e que exige tecnologias específicas para a sua implementação e desenvolvimento no contexto das universidades. Apesar destas categorias em comum, na UNEB há uma configuração do núcleo central que inclui uma categoria que não foi assim considerada na UFBA. Trata-se da categoria que destaca as ideias associadas com as exigências que a modalidade de EAD apresenta.

Considerando que as RS são referências de conduta dos seres em suas sociedades, a dimensão positiva que orienta as ações em relação à EAD é identificada nos discursos dos sujeitos participantes e estão presentes no núcleo central e no sistema periférico. Contudo, ao invés de ênfase nos aspectos negativos, há a presença de categorias cujos elementos trazem insegurança e receio perante a modalidade, sendo este um aspecto também relevante na análise final da representação.

No entanto, quando observadas as distinções entre os elementos do Núcleo Central e o Sistema Periférico, considerando a hierarquização na frequência e na ordem média de evocação, é possível afirmar que não há uma relação entre os processos de desenvolvimento da EAD e a representação configurada em cada instituição.

Assim, não houve a confirmação da hipótese de um padrão único de diferenciação, pois as representações se mostram parcialmente parecidas. Ao se considerar a centralidade da representação, como a parte principal, a diferença está em apenas uma categoria, a presença de exigências na UNEB. A diferença no núcleo periférico está apenas na UFBA com a presença das categorias desafios e inovação, mas como periférico, não contribui de forma significativa para marcar uma representação como diferente. Assim, pode-se concluir que as representações são, no geral, compartilhadas e que os diferentes estágios de desenvolvimento da EAD

nas duas IES pesquisadas não afetam de forma importante em como é pensada a EAD.

Contudo, embora a análise das representações sociais captadas através do mapa de dispersão terem sido semelhantes entre as duas IES pesquisadas, algumas distinções puderam ser observadas quando foram analisados outros aspectos das crenças, valores e características dos dois grupos pesquisados, como perfis dos docentes, a oferta de diferentes cursos na modalidade EAD e alguns padrões de comportamentos relacionados à modalidade.

Em relação ao perfil dos participantes do estudo, os principais resultados que se destacaram na composição do perfil foi que, na amostra da UFBA, os docentes apresentaram uma faixa etária mais velha e a maior experiência com a EAD predominantemente no sexo masculino. Já na amostra UNEB observa-se uma faixa etária mais nova, com predominância de docentes do sexo feminino com maior experiência com a EAD. Este resultado da UNEB corrobora um cenário mais atual para as mulheres que tem aumentado a participação em áreas relacionadas a tecnologia.

Em relação à experiência com a EAD, o que chamou a atenção na amostra foi o fato de ambas possuírem mais experiência com EAD na graduação. Contudo o uso da tecnologia EAD nos cursos presenciais das universidades foi pouco significativo, demonstrando uma falta de estímulo das instituições para a implementação da EAD nas disciplinas dos cursos presenciais das universidades.

Na questão aberta sobre as principais dificuldades encontradas com a EAD, o resultado demonstrou que não havia similaridade entre as respostas. Na UFBA a ênfase foi na parte da estrutura física da tecnologia, evidenciando uma oportunidade de melhoria na instituição e na UNEB, foi na compreensão da didática a distância, se configurando no principal desafio destes docentes.

No caso da UFBA o conjunto de respostas mais representativas das questões abertas se referiu às demandas tecnológicas, seguida pela falta de apoio e à existência de preconceitos na universidade. Vale destacar que tais aspectos também apareceram na análise do mapa de dispersão das representações sociais dos docentes, nas categorias exigências e negativos presente nos sistema periférico.

Em relação à UNEB, as respostas mais representativas destacaram as dificuldades da didática a distância, que está presente na categoria exigências, e a dificuldade com o Moodle, que está presente em tecnologia, ambas as categorias no núcleo central.

A descrição de como os docentes percebem os cursos oferecidos por meio da EAD em relação às modalidades oferecidas, a validade e a imagem que tais cursos apresentam no mercado de trabalho; também foram investigados no estudo.

Neste sentido, pode-se concluir que há uma percepção positiva para o desenvolvimento da modalidade EAD junto aos docentes pesquisados. Ambos destacaram a aprovação na oferta da pós graduação por EAD, sendo que a UFBA, indicou um percentual de aprovação superior que a UNEB, tanto para lato sensu, quanto stricto sensu. Este aspecto chama atenção, devido a referência conceitual que a UFBA possui nestes cursos na modalidade presencial e a disponibilidade em ampliar este conceito através da EAD.

Nas questões abertas, os docentes enfatizaram a importância dos encontros presenciais nos cursos de graduação. Assim, este resultado corrobora a categoria exigências que os docentes possuem em suas representações sociais em que destacaram elementos como, controle de qualidade nos cursos, encontros presenciais, suporte tecnológico e institucional adequado.

Na análise das características e dos valores comportamentais presentes na percepção dos grupos de docentes pesquisados foram destacadas as crenças mais significativas em três dimensões (docente, instituição e sociedade) que representam ideias e comportamentos dos docentes em relação à EAD.

Esta análise indicou que, para os docentes, o professor desejável na EAD é aquele que auxilia o aluno para que se torne apto a conduzir o seu próprio processo de aprendizagem. Foi indicado também que a instituição deve viabilizar a oferta destes cursos. Tal afirmação pode também ser encontrada nas ideias associadas às categorias tecnologia e exigências, que formaram o núcleo central do mapa de dispersão das representações sociais dos docentes.

Por fim, as representações aqui evidenciadas confirmam a importância dos estudos em Representações Sociais em objetos especiais como a EAD. No entanto, destaca-se que os resultados apresentam as limitações próprias de um estudo desta



natureza. Ou seja, não é possível fazer generalizações que extrapolem o universo da amostra pesquisada. Sabe-se que muitos outros fatores estão envolvidos na compreensão sobre a EAD. A partir deste trabalho, é possível que as universidades lancem um olhar diferenciado no ambiente institucional sobre a EAD, reconduzindo as práticas de gestão para o êxito da modalidade, ressaltando os discursos aqui reconhecidos e estimulando novos trabalhos que venham a contribuir com este promissor cenário.

## REFERÊNCIAS:

- ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000, p.27-38.
- ABRIC, J-C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Ed.), **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG. 2003. p.37-57.
- ABRIC, J-C. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In J-C. ABRIC (Ed.) **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ALMEIDA, A. M. et al. **Interdisciplinaridade e Diversidade de Paradigmas: representações sociais**. Brasília: Thesaurus, 2009.
- ANUÁRIO Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância - ABRAEAD. São Paulo: Monitor, 2008.
- ARAUJO, Bohumila. NEAD – Núcleo de Educação a Distância - UFBA, Salvador, set. 2011. Entrevista concedida a Sofia Silva de Souza.
- ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia Siqueira de (Coord.). **Educação a Distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Salvador: ISP/UFBA, 2005. Relato da experiência avaliativa do NAVE/ISP/UFBA.
- ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p.127-147, nov. 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Org.). **Censo ead.br**. - São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2010. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809\\_portugues.pdf](http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf)>. Acesso em: 16 out 2011.
- BARRETO, Lina. Educação a distância: perspectiva histórica. **Revista Estudos**, Brasília, v.17, n.26, p.15-22, 1999.
- BELLONI, Maria L. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, p.57-82, 2007.
- BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BOAVENTURA, Edivaldo. Uma proposta de educação superior para a Bahia. **Sitientibus**, Feira de Santana, v.1, n.2, p.97-106, jan./jul. 1983.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. **Origem e formação do sistema estadual de educação superior na Bahia – 1968-1991**. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.14, n.24, p.1-19, jul./dez. 2005.

BOAVENTURA, Edvaldo Machado. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009, 272p.

BOAVENTURA, Edivaldo; PERISSE, Paulo. Educação e globalização: uma perspectiva planetária. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.7, n.22, jan./mar. 1999.

BOLOGNESE, F.A. A construção do conhecimento: aspectos afetivos e cognitivos. **Psicopedagogia Online**, 2006. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=845>>. Acesso em 18 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Evolução da Educação Superior: graduação**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação**. Brasília, 2013.

BRITO, C. S.; MENDONÇA, D. F. C.; CHAVES JR., E. P. Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica – PROGED e a Educação a Distância. In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S. (Org.). **Educação a Distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Salvador: PROGED/ISP, 2008.

CARVALHO NETO, Silvio. **As Dimensões da Qualidade em ambientes Virtuais de Aprendizagem**. 2009. 242f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, Rosa M. et al. Diários íntimos na era digital: diário público, mundos privados. In: LEMOS, André, Palácios, Marcos (Org.). **Janelas do ciberespaço: comunicação e cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

CASTRO, Monica Rabello. **Produção de significados, funções e representações sociais**. IEM/USU.2002. Disponível em: <[http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo\\_producoes/docs\\_23/producao\\_significados.pdf](http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_23/producao_significados.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2014.

CAVENDON, Neusa Rolita; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Representações sociais e estratégias em pequenos negócios. **RAE Eletrônica**, v.4, n.1, art.14, jan./jun. 2005.

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA – CEAD. Brasília: UnB, 2006. Disponível em: <[www.cead.unb.br](http://www.cead.unb.br)>. Acesso em: 18 fev. 2014

CHAUI, Marilena. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, 9 maio 1999. Caderno Mais! Disponível em:

<[http://www.cacos.ufpr.br/obras/Marilena\\_Chauí\\_Universidade\\_Operacional.doc](http://www.cacos.ufpr.br/obras/Marilena_Chauí_Universidade_Operacional.doc)>. Acesso em: 5 maio 2010.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p.5-15, 2003. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003.

CONCEIÇÃO, Silvia; SILVA, Bento Duarte da; EUZÉBIO, Marcos Sidnei. **P.Representações Sociais de Docentes e Alunos sobre Educação a Distância Online: Resistência e/ou Preconceito?** Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14354>>. Acesso em: 20 out. 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&dbcb-selectedIndex=0>>. Acesso em: 4 nov. 2012.

COSTA, Wilse Arena da; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.8, n.13, p. 250-280, jan. 1999.

DOISE, W. Da psicologia social a psicologia societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.18, n.1, jan./abr. 2002.

EUZÉBIO M. S. P, SILVA B. D. E CONCEIÇÃO S. C. Representações sociais de docentes e alunos sobre Educação a Distância online: resistência e/ou preconceito? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CIAE, 2., 2011, Braga, Portugal. **Atas...** Braga: Centro de Investigação em Educação, 2011. p. 1035–1052.

FARIA, A. A.; SALVADORI, A. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v.8, n.1, jan./jun. 2010.

FARR, R. Representações sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.31-59.

FLAMENT, Claude; ROUQUETTE, Michel-Louis. **Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales**. Paris: Armand Colin, 2003.

FONTANELLA, B.J.B.; RICAS, J.; TURATO, E.R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, v.24, n.1, p.17-27, 2008.

FREYRE, P. J. **A universidade nova e a educação a distância**. Brasília, CEAD/UnB, 1997.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

- JODELET, D. La representation social: fenômenos, concepto y teoria. In: MOSCOVICI, S. (Org). **Psicologia Social**. Barcelona: Paidós, 1984.
- JODELET, Denise. **Folie et représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.17- 44.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. (Org.). **Textos em representações sociais**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- KON, Anita. Perfil do trabalho informal no Brasil em uma perspectiva de gênero. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16., 2008, Caxambú-MG. **Anais...** Caxambú: ABEP, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340 p.
- LEAL, Ione Oliveira Jatobá; NOVAES, Ivan Luiz; CARNEIRO, Breno Pádua Brandão. A Universidade do Estado da Bahia/UNEB: paradoxos de uma gestão que completa 30 anos In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Comunicação oral...** Recife: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2013.
- LITTO, Frederic. **Entrevista ao jornal Folha Dirigida**. Rio de Janeiro, edição de 18 de fevereiro de 2011. Título da entrevista: **O ensino a distância cada vez mais próximo**. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/amcc/EAD/EAD54.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2014
- LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUCK, E. H. **Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos**, Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/4480/3399>>. Acesso em 18 abr. 2013.
- MARINHO, Vanessa do Carmo; REPSOLD, Mônica. **Educação básica à distância: possibilidades**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16, 2010, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: Associação Brasileira de Educação à Distância, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010115238.pdf> Rio de janeiro.2010>. Acesso em: 28 fev. 2014.
- MARQUES Erica Ferreira. **A utilização do processo de avaliação on-line como apoio ao ensino presencial: desenvolvimento e análise junto ao Laboratório Virtual de Estatística Aplicada a Administração - LAVIE FEA/USP**. 202f. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo.
- MATIAS-PEREIRA. J. **Políticas Públicas de Educação a Distância no Brasil**. Brasília: MEC, 2008.

- MATOS, Maria Teresa Navarro de Britto. **Memória institucional e gestão universitária no Brasil: o caso da Universidade Federal da Bahia**. 184f. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- MATTOS, Wilson Roberto de. Inclusão social e igualdade racial no ensino superior baiano- uma experiência de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia (Uneb). In: BERNARDINO.J., GALDINO. D. (Org.) **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2004.
- MATTOS, Wilson Roberto de; MACEDO, Kize Aparecida; MATTOS, Ivanilde Guedes de. 10 anos de ações afirmativas na Uneb: desempenho comparativo entre cotistas e não cotistas de 2003 a 2009. **Revista da ABPN**, v.5, n.11, p.83-99, jul./out. 2013.
- MAYER, M.; BASTOS, H.; COSTA, S. Ensino de ciências em ambientes virtuais: a percepção do professor sobre as diferenças na sua prática introduzidas pelo uso das novas tecnologias. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.1, n.1, 2001.
- MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Qualitativo-Quantitativo: Oposição ou Complementaridade. **Caderno de Saúde Pública do Rio de Janeiro**, p.239-262, jul./set. 1993.
- MONTERO, M. Un paradigma para la Psicología Social. In: MONTERO, M. (Org.) **Construcción crítica de la Psicología Social**. Barcelona: Antophos, 1994.
- MORAN, Jose Manuel. Novos caminhos do ensino a distância. **Informe CEAD - Centro de Educação a Distância - SENAI**, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out./dez., 1994.
- MORAN, Jose Manuel. **Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil**. 2009. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/modelos1.htm>>. Acesso em: 08 maio 2013.
- MORAN, Jose Manuel. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/textos.htm>>. Acesso em: 08 maio 2013.
- MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF, 1961.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.
- MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001,
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

OLIVEIRA, Roberval Passos de. **“Todo é Arriscado”**: a representação do trabalho informal na construção civil. 2004. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PENTERICH, Eduardo. **Competências organizacionais para a oferta da educação a distância no ensino superior**. 260f. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

POSSOLLI, Gabriela Eyng. **Políticas de educação superior a distância e os pressupostos para formação de professores**. 234f. 2012. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PRETTI, Oreste (Org.). **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: UFMT, 2007.

PRETI, Oreste. (Org.). **Educação a distância**: sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro, 2009.

PRETTO, Nelson de Lucca. **Uma escola com / sem futuro**: educação e multimídia. Campinas: Papyrus, 1996. 247p.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Aspectos jurídicos da autonomia universitária no Brasil. **Revista CEJ**, Brasília, n.31, p.19-30, out./dez. 2005.

REGO, Rogério da S. **Perspectiva na educação no Brasil**. Brasília: Fundação Milton Campos, 1980.

REPSOLD, M. Educação básica à distância: possibilidades. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16, 2010, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: Associação Brasileira de Educação à Distância, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010115238.pdf>> Rio de Janeiro.2010>. Acesso em: 28 fev. 2014.

RICCIO, Nícia Cristina Rocha. Educação a Distância: uma alternativa para a UFBA? In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia Siqueira de (Coord.). **Educação a distância no contexto brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. Relato da Experiência Avaliativa do NAVE/ISP/UFBA.

ROMA, José Eduardo. **As representações sociais dos alunos da licenciatura em Matemática sobre a profissão de docente**. 249f. 2010. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

ROTH, L. et al. A estrutura do ensino superior no Brasil. **Revista GUAL**, Florianópolis, v.6, n.3 , p.111-126, 2013.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. 189p.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira. Prefácio à edição brasileira. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001.

SÁ, Celso Pereira. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M.J. (Org.) **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTANA C. L.S.; ROSADO R.J. O Moodle como ambiente de formação docente para professores da modalidade EAD: desafios e perspectivas. In: SIMPÓSIO IBEROAMERICANO EM EDUCAÇÃO, CIBERNÉTICA E INFORMÁTICA – SIECI, 8., 2011, Orlando, USA. **Anais...** Disponível em: <[http://www.iiis.org/CDs2011/CD2011CSC/SIECI\\_2011/PapersPdf/XA109TN.pdf](http://www.iiis.org/CDs2011/CD2011CSC/SIECI_2011/PapersPdf/XA109TN.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2014.

SANTOS, Ana Maria Fontes dos. **Visionários de um novo tempo**: mentores da interiorização da universidade na Bahia (1950-1960). In: CONGRESSO BRAILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013. Disponível em: <[http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08-%20IMPRESSOS-%20INTELECTUAIS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/VISIONARIOS%20DE%20UM%20NOVO%20TEMPO-%20MENTORES%20DA%20INTERIORIZACAO%20DA%20UNIVERSIDADE%20NA%20BAHIA%20\(1950-1960\).pdf](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08-%20IMPRESSOS-%20INTELECTUAIS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/VISIONARIOS%20DE%20UM%20NOVO%20TEMPO-%20MENTORES%20DA%20INTERIORIZACAO%20DA%20UNIVERSIDADE%20NA%20BAHIA%20(1950-1960).pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra, 2008. 260p. Disponível em: <<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>>. Acesso em 17 jul. 2014.

SCHRÖEDER, Christine da Silva. **Educação a distância e mudança organizacional na Escola de Administração da UFRGS**: uma teoria substantiva. 252f. 2009. Tese (Doutorado) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

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

SPINK, M.J. Desvendando as Teorias Implícitas: Uma Metodologia de Análise das Representações Sociais. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. **Textos em Representações Sociais**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.



TAKAHASHI, W.R. **Descortinando o processo de aprendizagem no desenvolvimento de competências em instituições de ensino superior**. 467f. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TENÓRIO, Robinson; LOPES, Uaçai de Magalhães (Org.). **Avaliação e gestão: teorias e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. **Plano de Metas 2010-2013**. Salvador, 2010. Disponível em: <[http://www.uneb.br/prograd/files/2010/01/Plano\\_De\\_Metas\\_Reitoria-2010\\_02mar10.pdf](http://www.uneb.br/prograd/files/2010/01/Plano_De_Metas_Reitoria-2010_02mar10.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. **Relatório de atividades e prestação de contas**. Salvador, 2011. Disponível em: <<http://www.uneb.br/proplan/prestacao-de-contas/>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. **Regimento Geral da UNEB**. Salvador, 2012. Disponível em: <[http://www.uneb.br/wp-content/themes/uneb/docs/regimento\\_geral.pdf](http://www.uneb.br/wp-content/themes/uneb/docs/regimento_geral.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. **Relatório circunstanciado de atividades 2013**. Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.uneb.br/proplan/prestacao-de-contas/>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. **Ações para institucionalização da EAD na UNEB**. Salvador, 2014. Disponível em: <<http://www.uneb.br/print/2014/01/27/equipe-central-de-gestao-universitaria-discute-acoes-para-institucionalizacao-da-ead/>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. **Plano de desenvolvimento institucional**. Salvador, 2010. Disponível em: <[http://www.cpa.ufba.br/sites/cpa.ufba.br/files/PDI\\_UFBA\\_\\_2012\\_2016.pdf](http://www.cpa.ufba.br/sites/cpa.ufba.br/files/PDI_UFBA__2012_2016.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. **Regimento Geral UFBA**. Salvador, 2013. Disponível em: <[https://www.ufba.br/sites/www.ufba.br/files/estatuto\\_regimento/index.html](https://www.ufba.br/sites/www.ufba.br/files/estatuto_regimento/index.html)>. Acesso em: 18 fev. 2014.

VIANNEY, João. **As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial**. 329f. 2006. Tese (Doutorado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

WAGNER, W. Representações sociais: gênese, estrutura e relações. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1995.

## FONTES CONSULTADAS

ALVES, Lynn. EAD na Bahia: um descompasso entre a teoria e a prática? In: VALENTE, Ana Rita (Org.) **Educação a distância e ambientes virtuais de aprendizagem**: uma troca de experiência Luso-Brasileira. Salvador: UNEB, 2007. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/coloquiolusobrasileiro/06.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

ARAÚJO, Bohumila. Avaliação dos Cursos Superiores Ministrados a Distância no Ambiente da UNIREDE. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia Siqueira de (Coord.). **Educação a Distância no contexto brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. Relato da experiência avaliativa do NAVE/ISP/UFBA.

ARETIO, L. G. **Educación a Distancia**. Madrid: UNED, 1997.

BASTOS, A. V. B. Organização e cognição: o que emerge desta interface? In: ESTUDOS organizacionais novas perspectivas na administração de empresas. São Paulo: Iglu, 2000. p.173-211.

BELLONI, Maria L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.78, Abr.2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 nov. 2011.

BONETTI, C.V. Análise de mudanças Educacionais em EAD. **Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v.29, n.2. p.80-109, abr./jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas frequentes sobre educação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=14384&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=14384&option=com_content)>. Acesso em: 27 fev. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Sistema de avaliação da educação superior no Brasil**. Relatório de pesquisa em EAD – 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

FRANCO, M.A. CORDEIRO, L. CASTILHO R.A.F. O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na UNICAMP. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, jul. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIL, A.C. **Técnicas de pesquisa em Ciências Sociais e elaboração de monografias**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, A.; QUERTE, T. C. M.; COSTA, J. S. As percepções dos professores sobre o ensino a distância: uma reflexão sobre as teorias pedagógicas e a EAD. **Revista Renote: Novas Tecnologias em Educação**, Porto Alegre, v.6, n.1, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14681>>. Acesso em: 05 nov. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse estatística da educação superior Censo 2006**.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso 20 abr. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/sensosuperior/sinopse>>. Acesso em: 18.02.2014

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior – 2009**: resumo técnico. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18.02.2014.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2003.

LITTO, Frederic. Repensando a educação em função de mudanças sociais e tecnologias recentes. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Informática em psicopedagogia**. São Paulo: Senac, 1996. p. 85-110.

LITTO, Frederic. **Entrevista ao jornal Folha Dirigida**. Rio de Janeiro, edição de 18 de fevereiro de 2011. Título da entrevista: **O ensino a distância cada vez mais próximo**. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/amcc/EAD/EAD54.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2014

LITTO, Frederic. **Educação a Distância**: estado da arte. São Paulo: PEARSON: 2012

MANCEBO, Deise. **Autonomia Universitária: Reformas Propostas E Resistência Cultural**. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/20/MANCEBO.htm>. Acessado em 03.01.2014

MELLO, Alex Fiúza de; ALMEIDA FILHO, Naomar; RIBEIRO, Renato Janine. **Por Uma Universidade Socialmente Relevante**. 2013 Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne\\_alexfiuza.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne_alexfiuza.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2014.. 2013

MOORE, M. G KEARSLEY: Distance Education: a system view. Belmont (USA): Wadsworth Publishig Company, 1998. 290p. In: CARVALHO, N.S. **As dimensões da qualidade em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2009

MORAN, Jose Manuel. **Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias**: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. 1999. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/>>. Acesso em: 15 abr. 2007.

MORAN, Jose Manuel. **A educação a distância como opção estratégica**. 2011. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/estrategica.html>>. Acesso em 10 maio 2013.

MORAN, Jose Manuel. **Educação inovadora na sociedade da informação**. 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/moran.PDF>>. Acesso em: 16 maio 2013.

MORAN, Jose Manuel. **Novos caminhos do ensino a distância**. Rio de Janeiro: CEAD/SENAI, 2004.

MORAN, Jose Manuel. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. 2007. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/modelos1.htm>>. Acesso em: 14 maio 2013.

MOREIRA, D. A.; WEISS, J. **Aplicações da tecnologia de informação à educação: tendências e perspectivas**. Didática do ensino superior. São Paulo: Thomson, 2003.

MOREIRA, Marco A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p.45- 66.

NICOLODINI, Suzana, et al. O ensino e a pesquisa e sua relação no contexto da Ead. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 10., 2010, Mar Del Plata, Argentina. **Anais...** Mar del Plata: UFSC; UNMdP; UFFS; AEGES; UTIC, 2010.

PRETTI, Oreste. **Fundamentos e políticas em educação à distância**. Curitiba: IBPEX. 2002.

RICCIO, Nícia Cristina Rocha. **Ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA: a autonomia como possibilidade**. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SCHROEDER, J. P. L. de. **Ambientes virtuais de aprendizagem e mapas conceituais: um estudo exploratório com alunos do curso de administração de empresas da FEA-RP/USP**. São Paulo, 2006. 133f. Dissertação. (Mestrado em Administração) – Programa de Pós Graduação da Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade, Universidade de São Paulo 2008.

SOUZA, Sofia Silva de. **A Gestão do Conhecimento nas Organizações e a Contribuição da Tecnologia da Informação**. 2000. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-graduação em Gestão de Tecnologias, Faculdade Ruy Barbosa, Salvador.

SOUZA, Sofia Silva de. **A teoria implícita de organização em uma empresa orientada para o conhecimento: o caso da Monsanto – BA**. 69f. 2003. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SOUZA, Sofia Silva de; PRADO, Vagner José do. Imagens da escola como organização: uma análise comparativa entre o modelo burocrático e a anarquia organizada através de metáforas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL

DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 33., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração – PROPLAN. **Análise da demanda social, segundo a cor e procedência**: UFBA 2001-2005. Salvador, 2005. Disponível em: <[http://www.proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/demanda\\_social01-05.pdf](http://www.proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/demanda_social01-05.pdf)>. Acesso em: 20 jul 2014.

VIANNEY, João. **As representações sociais da EAD**. Florianópolis: Universidade Federal Santa Catarina, 2010.

## ANEXO A - Questionário de coleta de dados

Prezado(a) Professor(a)

Este questionário se destina à coleta de dados para uma pesquisa acadêmica.

Você não precisa se identificar. As respostas não serão analisadas ou divulgadas individualmente. Em caso de dúvida, estarei à disposição para esclarecimentos no [souzasofia@hotmail.com](mailto:souzasofia@hotmail.com) e no numero 9720-1400.

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

Obrigada pela colaboração.

### PARTE - I

1) Quais são as cinco primeiras palavras que lhe vêm à mente quando se trata de 'Educação a Distância'?

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

2-Voce já ofereceu curso ou disciplina pela modalidade da Educação a Distância?

Não

Sim

3-Se você respondeu Sim na questão anterior, indique a seguir a natureza do curso ofertado:

parte da disciplina regular do curso de graduação presencial

extensão

graduação

especialização

mestrado

Descreva quais foram suas maiores dificuldades em participar de um programa de ensino a distância

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4-Assinale a seguir, em ordem decrescente (10 a 1), a(s) fonte (s) de informações sobre Educação a Distância que mais contribuíram em seu conhecimento sobre a modalidade.

Rádio,  Jornal,  Televisão,  Internet,  Outdoor,  Cartaz,  Artigos,  Amigas(os)

Colegas de trabalho,  Outros (especifique) \_\_\_\_\_

5-Observando a tabela abaixo, opine sobre o que considera apropriada ou não à oferta de cursos pela modalidade da Educação a Distância, assinalando em cada uma das linhas correspondentes aos níveis e modalidades de ensino.

Favor assinalar com um “x” uma opção para cada linha.

Tipo de ensino	Apropriada	Parcialmente Apropriada	Não Apropriada
Educação Básica			
Ensino Médio			
Modalidades: Educação de Jovens e Adultos,			
Educação nas Relações Étnico Racial,			
Educação Quilombola			
Educação profissional			
Educação Tecnológica			
Graduação			
Pós- Graduação lato sensu			
Pós- Graduação stricto sensu			

**6-Escreva abaixo: o que significa para você 'Educação a Distância':**

---



---



---

**7-Na sua opinião, como você atribui o valor a um diploma de um curso de graduação obtido pela EAD, com um diploma obtido em um curso de graduação presencial?**

- Os dois diplomas têm igual valor  
 O diploma obtido num curso a distância tem mais valor  
 O diploma obtido num curso presencial tem mais valor

Justifique a sua escolha

---



---



---

**8 -E na perspectiva do mercado de trabalho, como você imagina que as empresas e as organizações consideram o valor de um diploma de graduação obtido num curso pela modalidade da Educação a Distância em relação ao um diploma obtido num curso presencial equivalente?**

- Os dois diplomas têm igual valor no mercado  
 O diploma obtido num curso a distância tem mais valor no mercado  
 O diploma obtido num curso presencial tem mais valor no mercado

**9- Qual a sua opinião sobre a oferta de cursos superiores de graduação por 'Educação a Distância'?**

- Discordo totalmente  
 Discordo parcialmente  
 Nem concordo / Nem discordo  
 Concordo parcialmente  
 Concordo totalmente

Justifique a sua escolha

---



---



---

## PARTE II - ESTRUTURAÇÃO DE CRENÇAS SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Há inúmeros fatores que podem contribuir para o desenvolvimento da Educação a Distância. Dê a **sua opinião**, avaliando cada afirmação abaixo com um número na escala de 1 a 6, onde **1 representa a total discordância com a afirmação e 6 a total concordância com a afirmação**.

### I-SOCIEDADE

1. A EAD é adequada para qualquer geração de aluno.	1	2	3	4	5	6
2. A sociedade tem incorporado rapidamente os cursos à distância por possuir um custo total (deslocamento, material didático, mensalidade, tempo) mais atrativo.	1	2	3	4	5	6
3. A EAD se tornou uma possibilidade de acesso aos cursos que não são oferecidos em cada região.	1	2	3	4	5	6
4. A exigência da especialização pelo mercado de trabalho tem favorecido à demanda pelo ensino a distância.	1	2	3	4	5	6
5. Um forte motivo para a procura pela EAD é a possibilidade de estudar em casa ou em outro ambiente acessível às aulas e atividades propostas.	1	2	3	4	5	6
6. Devido às possibilidades, a EAD tem se tornado um atalho no processo de formação.	1	2	3	4	5	6
7. A EAD contribuiu com a proliferação de instituições privadas e, com o objetivo do Estado mínimo, que se exime da responsabilidade pela educação.	1	2	3	4	5	6

### II-INSTITUIÇÃO

1. A Qualidade do curso em EAD depende da referencia da Instituição de Ensino Superior que a oferta.	1	2	3	4	5	6
2. A EAD tem sido interessante ao capital público e privado por ter um custo mais acessível do que o mesmo curso oferecido na modalidade presencial.	1	2	3	4	5	6
3. A expansão pública da educação superior deve ser estimulado considerando os processos de democratização e acesso ao ensino superior,	1	2	3	4	5	6
4. A democratização não seria apenas o aumento quantitativo das vagas pela EAD, mas também a diversificação dos currículos profissionais.	1	2	3	4	5	6
5. A EAD é vista como uma solução paliativa de concessão de um ensino público em massa e de baixa qualidade.	1	2	3	4	5	6
6. A EAD é uma estratégia dos sistemas educacionais para oferecer ensino a setores da população que possuem dificuldade de acesso aos serviços educacionais regulares.	1	2	3	4	5	6
7. A EAD só pode se desenvolver se houver um envolvimento institucional de cima para baixo, organizando e estruturando os respectivos processos de trabalho da modalidade.	1	2	3	4	5	6
8. A EAD para se fortalecer deve surgir espontaneamente da ação docente para que se fortaleça como uma ação comprometida e não imposta pela instituição.	1	2	3	4	5	6

### III - DOCENTE

1. O estímulo à interdependência, cooperação e suporte mútuo devem ser valores centrais no processo de ensinar a distância.	1	2	3	4	5	6
2. A EAD é uma orientação mercantilista do ensino, que enquadra a educação como um serviço a ser comercializado, da qual o professor não deve fazer parte.	1	2	3	4	5	6
3. Esta havendo um redimensionamento do papel do professor que deixa se estar ao lado do aluno para estar acompanhando o aluno.	1	2	3	4	5	6
4. O professor desejável para EAD é aquele que auxilia o aluno na disciplina e no estudo individualizado, para que se tornem aptos a conduzir o seu próprio processo de aprendizagem.	1	2	3	4	5	6
5. Ao professor cabe a adaptação de suas competências do ensino presencial para o ensino a distância.	1	2	3	4	5	6



6. A EAD não deve apenas agregar mais alunos, mas relacionar uma maior interdependência entre suas origens sociais e seu desempenho acadêmico.	1	2	3	4	5	6
7. Os professores devem reconstruir suas competências e repensar suas estratégias pedagógicas na busca da construção do conhecimento interativo e coletivo.	1	2	3	4	5	6

Agora, sem indicar o seu nome, por gentileza assinale os campos a seguir:

Sexo: ( ) M ( ) F Idade: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço no ensino público superior \_\_\_\_\_

## ANEXO B – Classificação dos elementos por Categoria - UNEB

CLASSIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS POR CATEGORIA - UNEB				
TECNOLOGIA	INOVAÇÃO METODOLÓGICA	BENEFÍCIOS	EXIGÊNCIA	RESULTADOS
ava	autoexplicativo	flexibilidade	acessibilidade	abrangência
computador	chat	Acessibilidade	ajuda	aprendizado
internet	ead	Acesso	articulação	atualização
MOODLE	fórum	acesso à educação	autonomia	democratização
plataforma	ideias encadeadas	acesso ao ensino superior	avaliação de curso	difusão do conhecimento
rádio	material didático	alternativa econômica	capilaridade	diversidade de conhecimento
tecnologias	material digital	autonomia do professor	comprometimento	economia na formação em escala
tecnologias digitais	mediação	comodidade	compromisso	formação
televisão	modelos	conforto	cooperação	formação
	redes sociais	crescimento	custo	igualdade
	site do curso	economia de tempo	dedicação	maturidade
	uso de novas tecnologias	facilidade	determinação	qualidade
		inclusão	discente construtor conhecimento	qualificação
		inclusão	disciplina	socialização
		independência de estudar	disponibilidade de tempo	trabalho
		Interatividade	disponibilidades da informação	
		interessante	divulgação	
		Liberdade maior	flexibilidade	
		disponibilidade de tempo	formação de professor	
		oportunidade	interação	
		Otimização	mais trabalho docente	
		Participação	organização tempo	
		possibilidade	planejamento	
		Praticidade	qualidade de ensino	
		Tempo	seriedade	

CLASSIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS POR CATEGORIA - UNEB			
INOVAÇÃO	NEGATIVOS	DESAFIO	OUTROS
atualidade	acompanhamento restrito	acompanhamento	alternativa
conteúdo	ausência de experiência	além fronteira	claro
inovação	barateamento	avaliação	curso universitário
	credibilidade	desafio	demanda
	deficiência	distancia	especialização
	desconhecimento	ensino	estratégia
	desistência	estimulante	informação
	desvalorização	futuro	politica publica
	dificuldade	futuro	teoria
	dificuldade	mobilidade	
	facilidade de aprovação	riscos	
	Falência	virtualidade	
	falta de qualidade		
	falta de responsabilidade do professor		
	fragilidade		
	incerteza		
	incompletude		
	incredibilidade		
	individualismo		
	ineficiência		
	insuficiência defasagem		
	isolamento		
	lentidão		
	má qualidade		
	oportunismo		
	pouco contato		
	precariedade		
	problema		
	qualidade duvidosa		
	redução		

## RECLASSIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS EVOCADOS POR CATEGORIAS

UNEB					
	EVOC 1	EVOC 2	EVOC 3	EVOC 4	EVOC 5
H1	resultados	resultados	resultados	exigência	desafio
H2	inovação metodológica	outros	Exigência	resultados	exigência
H3	desafio	resultados	resultados	resultados	benefícios
H4	desafio	negativos	negativos	negativos	negativos
H5	benefícios	exigência	Exigência	exigência	exigência
H6	benefícios	exigência	Desafio	resultados	negativos
H7	tecnologia	exigência	Exigência	benefícios	exigência
H8	tecnologia	tecnologia	tecnologia	tecnologia	exigência
H9	negativos	negativos	benefícios	benefícios	outros
H0	exigência	benefícios	negativos	negativos	
H1	negativos	negativos	benefícios	benefícios	negativos
H2	tecnologia	tecnologia	inovação metodológica	inovação metodológica	inovação metodológica
H3	resultados	outros	Exigência	resultados	negativos
H4	benefícios	benefícios	benefícios	resultados	tecnologia
H5	benefícios	exigência	Exigência	exigência	exigência
H6	resultados	benefícios	Exigência	negativos	
E1	exigência	exigência	Exigência	exigência	resultados
E2	resultados	benefícios	resultados	tecnologia	desafio
E3	tecnologia	tecnologia	inovação metodológica	desafio	inovação metodológica
E4	negativos	exigência	Exigência	exigência	benefícios
E5	benefícios	benefícios	Exigência	resultados	negativos
E6	negativos	benefícios	Exigência	negativos	inovação
E7	benefícios	benefícios	Exigência	tecnologia	negativos
E8	exigência	benefícios	resultados	exigência	inovação metodológica
E9	tecnologia	benefícios	Exigência	negativos	negativos
E0	benefícios	exigência	Exigência	exigência	benefícios
E1	benefícios	benefícios	resultados	exigência	exigência
E2	tecnologia	resultados	resultados	benefícios	exigência
E3	exigência	benefícios	resultados	desafio	exigência
E4	benefícios	resultados	Outros	negativos	negativos
E5	negativos	benefícios	negativos	negativos	negativos
E6	benefícios	benefícios	benefícios	outros	negativos
E7	outros	tecnologia	Outros	inovação	resultados
V1	exigência				
V2	exigência	benefícios	Exigência	tecnologia	
V3	outros	desafio	tecnologia	inovação metodológica	exigência
V4	benefícios	benefícios	resultados	resultados	resultados
V5	inovação metodológica	outros	benefícios	inovação metodológica	desafio
V6	exigência	tecnologia			

V7	<b>desafio</b>	<b>outros</b>	<b>resultados</b>	<b>tecnologia</b>	<b>desafio</b>
V8	<b>benefícios</b>	<b>resultados</b>	<b>resultados</b>	<b>exigência</b>	<b>outros</b>
V9	<b>benefícios</b>	<b>benefícios</b>	<b>benefícios</b>	<b>negativos</b>	<b>outros</b>
V0	<b>resultados</b>	<b>exigência</b>	<b>Desafio</b>	<b>benefícios</b>	<b>benefícios</b>
V1	<b>desafio</b>	<b>benefícios</b>	<b>inovação metodológica</b>	<b>outros</b>	
V2	<b>benefícios</b>	<b>benefícios</b>	<b>benefícios</b>	<b>exigência</b>	<b>benefícios</b>
V3	<b>exigência</b>	<b>exigência</b>	<b>tecnologia</b>	<b>outros</b>	<b>benefícios</b>
V4	<b>exigência</b>	<b>tecnologia</b>	<b>Desafio</b>	<b>outros</b>	<b>desafio</b>
V5	<b>negativos</b>	<b>exigência</b>	<b>negativos</b>	<b>exigência</b>	<b>negativos</b>
V6	<b>benefícios</b>	<b>exigência</b>	<b>Inovação</b>	<b>riscos</b>	<b>tecnologia</b>
V7	<b>exigência</b>	<b>exigência</b>	<b>benefícios</b>	<b>benefícios</b>	<b>resultados</b>
V8	<b>benefícios</b>	<b>inovação</b>	<b>tecnologia</b>	<b>exigência</b>	<b>inovação metodológica</b>
V9	<b>benefícios</b>	<b>exigência</b>	<b>Desafio</b>	<b>benefícios</b>	<b>exigência</b>
V2	<b>exigência</b>	<b>tecnologia</b>	<b>Inovação</b>	<b>inovação</b>	<b>benefícios</b>
V1	<b>resultados</b>	<b>exigência</b>	<b>tecnologia</b>	<b>exigência</b>	<b>benefícios</b>

UFBA				
tecnologia	inovação metodológica	benefícios	exigência	resultados
ava	ausência de alunos na sala	acessibilidade	ajuda	ampliação
computador	auto avaliação	Acesso	autodidatismo	amplitude geográfica
internet	chat	acesso à educação	autonomia	aprendizado
moodle	cibe cultura	comodidade	capacitação	capacitação
novas tecnologias	comunicação de aprendizagem	crescimento	colaboração	conhecimento
recursos computacionais	discente como construtor	dinamismo	conectividade	construção moral
rede	discussão em grupo	facilidade	dedicação	democratização
tecnologias	educ. voltada para o aluno	flexibilidade	dinheiro	eficiência
tecnologias digitais	fórum	inclusão	disciplina	emancipação
vídeo	material didático	independência	discussão em grupo	expansão conhecimento
	mídias educacionais	Interatividade	disponibilidades	formação
	novas ferramentas de ensino	liberdade	disponibilidades da informação	formação
	reconstrução pedagógica	oportunidade	divulgação	integração
	redes sociais	otimização	eficiência	interiorização
	telecurso	possibilidade	força de vontade	padrão
	tutorial	praticidade	inclusão digital	qualidade
		projeto de vida	interação	qualificação
		redução de custos	logística	realização
		tempo	metacognição	socialização
		universalização	organização tempo	universalidade
			professores capacitados	
			responsabilidade	
			superação	

UFBA				
inovação	negativos	Desafio	inovação	outros
atualidade	avaliação inadequada	Distancia	educação	curso técnico
atualidade	dificuldade	Avaliação	inovação	informação
conteúdo	dificuldade	novos públicos	trabalho	novos públicos
educação	dispersão	sociedade do conhecimento		
inovação	duvida	Temporal		
	falta de acompanhamento			
	falta de qualidade			
	incerteza			
	ineficiência			
	má qualidade			
	padrão			
	problema			
	problemático			
	qualidade duvidosa			
	solidão			

	UFBA				
	EVOC 1	EVOC 2	EVOC 3	EVOC 4	EVOC 5
F1	resultados	benefícios	resultados	negativos	outros
F2	benefícios	resultados	exigência	benefícios	exigência
F3	benefícios	exigência	resultados	negativos	desafio
F4	negativos	negativos	negativos	inovação metodológica	negativos
F5	negativos	negativos	exigência	negativos	tecnologia
F6	benefícios	inovação metodológica	benefícios	benefícios	resultados
F7	resultados	exigência	resultados	exigência	exigência
F8	tecnologia	resultados	inovação metodológica	tecnologia	tecnologia
F9	benefícios	resultados	desafio	inovação metodológica	resultados
F10	resultados	benefícios	desafio	benefícios	resultados
F11	benefícios	benefícios	benefícios	resultados	benefícios
F12	resultados	exigência	resultados	desafio	benefícios
F13	tecnologia	desafio	inovação	negativos	tecnologia
F14	negativos	inovação	tecnologia	benefícios	benefícios
B1	inovação	benefícios	benefícios	exigência	resultados
B2	tecnologia	exigência	desafio	exigência	tecnologia
B3	tecnologia	tecnologia	tecnologia	inovação metodológica	inovação metodológica
B4	benefícios	benefícios	outros	negativos	resultados
B5	benefícios	resultados	benefícios	inovação	exigência
B6	benefícios	inovação	outros	benefícios	resultados
B7	benefícios	exigência	benefícios	inovação metodológica	inovação metodológica
B8	resultados	exigência	resultados	exigência	exigência
M1	resultados	benefícios	benefícios	exigência	resultados
M2	resultados	resultados	resultados	exigência	resultados
M3	resultados	exigência	tecnologia	desafio	benefícios
M4	benefícios	tecnologia	desafio	resultados	benefícios
M5	exigência	negativos	desafio	negativos	exigência
M6	tecnologia	inovação metodológica	exigência	benefícios	inovação metodológica
M7	desafio	exigência	resultados	desafio	exigência
M8	tecnologia	inovação metodológica	inovação metodológica	desafio	inovação metodológica
M9	tecnologia	tecnologia	inovação metodológica	inovação metodológica	inovação metodológica
E1	benefícios	exigência	outros	exigência	desafio
E2	resultados	tecnologia	exigência	inovação metodológica	inovação metodológica
E3	benefícios	inovação metodológica	exigência	benefícios	resultados
E4	tecnologia	benefícios	inovação metodológica	desafio	negativos



E5	benefícios	resultados	resultados	exigência	exigência
E6	tecnologia	resultados	benefícios	resultados	exigência
E7	inovação metodológica	inovação metodológica	inovação metodológica	desafio	desafio
E8	benefícios	exigência	resultados	resultados	resultados