

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

SINAY SANTOS SILVA DE ARAÚJO

**CULTURA INFORMACIONAL, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO DA EAD NA
UFMG**

BELO HORIZONTE

2011

SINAY SANTOS SILVA DE ARAÚJO

**CULTURA INFORMACIONAL, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO DA EAD NA
UFMG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de Mestre em Ciência da Informação.

Linha de Pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade

Orientadora: Maria Aparecida Moura

BELO HORIZONTE

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A663 Araújo, Sinay Santos Silva de.

Cultura Informacional, representações sociais e educação a distância: um estudo de caso na Ead da UFMG. / Sinay Santos Silva de Araujo. _Belo Horizonte, 2011.

239 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Moura

Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação.

Bibliografia: f. 197-206.

Acompanha 1 CD-ROM..

1. Cultura Informacional. 2. Representações Sociais. 3. Educação a Distância. 4. Discurso do Sujeito Coletivo. 5. Universidade Federal de Minas Gerais. I. Título.

CDD 371.390

CDU 02:37.018.43



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

FOLHA DE APROVAÇÃO

"CULTURA INFORMACIONAL, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO DA EAD NA UFMG"

Sinay Santos Silva de Araújo

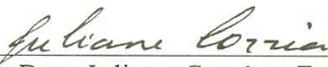
Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos à obtenção do título de "**Mestre em Ciência da Informação**", linha de pesquisa "**Informação, Cultura e Sociedade - ICS**".

Dissertação aprovada em: 11 de julho de 2011.

Por:



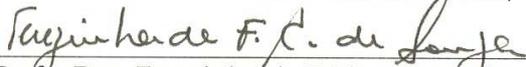
Profa. Dra. Maria Aparecida Moura - ECI/UFMG (Orientadora)



Profa. Dra. Juliane Corrêa - FaE/UFMG

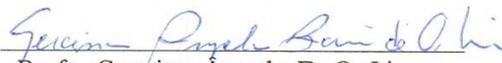


Profa. Dra. Alcenir Soares dos Reis - ECI/UFMG



Profa. Dra. Terezinha de Fátima Carvalho de Souza - ECI/UFMG

Aprovada pelo Colegiado do PPGCI



Profa. Gercina Ângela B. O. Lima
Coordenadora

Versão final Aprovada por



Profa. Maria Aparecida Moura
Orientadora



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE **SINAY SANTOS SILVA DE ARAÚJO**, matrícula:
2009652775

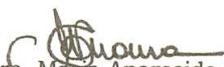
Às 9:00 horas do dia 11 de julho de 2011, reuniu-se na Escola de Ciência da Informação da UFMG, a Comissão Examinadora aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação em 22/06/2011, para julgar em exame final, o trabalho intitulado **Cultura informacional, representações sociais e Educação a Distância: um estudo de caso da EaD na UFMG**, requisito final para obtenção do Grau de MESTRE em CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, área de concentração: Produção, Organização e Utilização da Informação, Linha de Pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade - ICS. Abrindo a sessão, a Presidente da Comissão, Profa. Dra. Maria Aparecida Moura, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

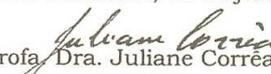
Profa. Dra. Maria Aparecida Moura - Orientadora	APROVADA
Profa. Dra. Juliane Corrêa	APROVADA
Profa. Dra. Alcenir Soares dos Reis	APROVADA
Profa. Dra. Terezinha de Fátima Carvalho de Souza	APROVADA

Pelas indicações, a candidata foi considerada APROVADA.

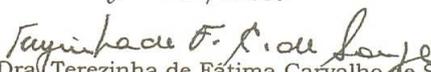
O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 11 de julho de 2011.

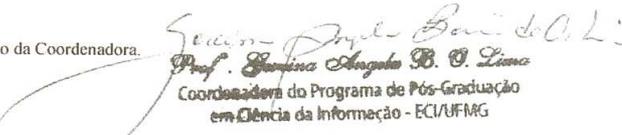

Profa. Dra. Maria Aparecida Moura
ECI/UFMG (Orientadora)


Profa. Dra. Juliane Corrêa
FaE/UFMG


Profa. Dra. Alcenir Soares dos Reis
ECI/UFMG


Profa. Dra. Terezinha de Fátima Carvalho de Souza
ECI/UFMG

Obs: Este documento não terá validade sem a assinatura e carimbo da Coordenadora.


Prof. Simone Augusta B. O. Lima
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Ciência da Informação - ECI/UFMG

Dedico essa dissertação a todas as pessoas que não tiveram acesso a educação formal, mas que possuem a sabedoria que não se aprende nos livros.

Em especial aos meus pais, Manoel (*in memoriam*) e Maria, pois, mesmo sem acesso à educação formal, me ensinaram o valor da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço toda a minha família, especialmente, o meu marido, Washington, pela paciência e companheirismo nos momentos de dificuldade e desânimo. E, por não ter me deixado desistir.

Agradeço a minha orientadora, Maria Aparecida Moura, por me acolher e orientar em um momento difícil do mestrado.

Agradeço todos os alunos, professores e tutores que participaram voluntariamente dessa pesquisa respondendo os questionários e as entrevistas. Sem as contribuições de vocês não seria possível realizar essa pesquisa.

Agradeço os coordenadores dos cursos de licenciatura a distância da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Profa. Eliane Novato Silva (Ciências Biológicas), prof. Dan Avritzer (Matemática), profa. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (Pedagogia), prof. Sérgio Dias Cirino (Pedagogia) e profa. Simone Tófani (Química) pela autorização e colaboração que permitiu a realização da pesquisa de campo.

Agradeço o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) pelo apoio institucional na reta final desse trabalho.

Um agradecimento especial para a minha chefe, Maria Eunice, pela compreensão e carinho quando precisei compensar os horários de trabalho devido as atividades do mestrado.

Agradeço todos os meus colegas de trabalho, Ivanilde, Juliana, Maria Ângela, Maria Selma, Rosana, Silvia, Suely, Val, Viviane e Wagner, por suportarem meus comentários e desabafos diários sobre a pesquisa. Muito obrigada pelo incentivo!

Sobretudo, agradeço a Deus por conduzir e iluminar essa caminhada.

*“Cientista é principalmente quem tem
ideias claras, conceitos delimitados,
teorias transparentes” (DEMO, 2000,
p.18)*

RESUMO

Esse trabalho investigou a cultura informacional que permeia o processo ensino-aprendizagem a distância. O objetivo foi identificar e sistematizar as concepções e as representações que compõem a cultura informacional no contexto da educação a distância e analisar a sua influência no processo de formação humana. Na construção teórica da pesquisa, propôs-se um conceito de cultura informacional a partir da concepção de cultura no sentido antropológico (GEERTZ, 1989; LARAIA, 2001) e o conceito de informação como um fenômeno social e humano (SILVA, 2005; REIS, 1999). O referencial teórico contou ainda com a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2009) e a técnica de organização e apresentação de depoimentos chamada Discurso do Sujeito Coletivo desenvolvida por Lefevre e Lefevre (2005). Os sujeitos da pesquisa foram os alunos, professores e tutores dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Normal Superior/Pedagogia e Química, modalidade a distância, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa foi dividida em três fases. Na primeira realizou-se uma caracterização histórica e social dos polos de apoio presencial em que os cursos se realizam. Na segunda fase traçou-se o perfil dos alunos e suas representações sobre o curso e o polo ao qual estão vinculados, a partir dos dados coletados por meio de questionário eletrônico respondidos por 192 alunos dos quatro cursos. Na terceira fase da pesquisa fez-se um aprofundamento e verticalização qualitativa da pesquisa. Para tanto, entrevistou-se 33 participantes entre alunos, professores e tutores vinculados aos cursos de Ciências Biológicas e Matemática. Elaboraram-se os Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) acerca dos seguintes tópicos: papel da educação na sociedade; conceito de ciência, informação e conhecimento; opinião sobre educação a distância de modo geral e sobre a educação a distância na Instituição. Os Discursos do Sujeito Coletivo evidenciaram que as representações sociais estão relacionadas com o lugar social, no qual os sujeitos estão inseridos. A cultura informacional necessária ao processo ensino-aprendizagem a distância se relaciona, principalmente, com a necessidade dos sujeitos se adaptarem a essa modalidade educacional. As representações sociais evidenciadas nos Discursos do Sujeito Coletivo da pesquisa tornaram possível a compreensão dos limites e possibilidades da modalidade EaD no ensino superior e suas repercussões na vida e na formação acadêmica dos alunos.

Palavras-chaves: Cultura informacional, Representações sociais, Educação a distância (EaD), Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

ABSTRACT

This study investigated the informational culture permeates to the distance teaching/learning process. The aim was to identify and systematize the ideas and representations that comprise the information culture in the context of distance education and to analyze its influence in the human development process. Within the theoretical frame of the research, a concept of informational culture derived from the anthropological concept of culture was proposed (GEERTZ, 1989; LARAIA, 2001) as well as a concept of information seen as a social and human phenomenon (SILVA, 2005; REIS, 1999). The theoretical referential also included the theory of social representations (MOSCOVICI, 2009) and a technique of interview organization and presentation developed by Lefevre and Lefevre (2005), known as the Collective Subject Discourse technique. The research subjects were students, professors and tutors from the Biological Sciences, Mathematics, Superior Normal/ Pedagogy and Chemistry teaching degree courses of the Federal University of Minas Gerais (UFMG) distance learning program. The research was divided into three phases. First, a historical and social characterization of the presential education centers was undertaken. During the second phase, the students' profile and their representations of the course and center they attend were made, based on data collected through an electronic questionnaire answered by 192 students from the four courses. The third phase of the research aimed at furthering it both vertically and qualitatively. To accomplish this, 33 participants were interviewed, among them students, professors and tutors connected to the Biological Sciences, and Mathematics courses. The Collective Subject Discourses (CSD) concerned the following topics: the role of education in society; the concept of science, information and knowledge; the opinion about distance learning in general and more specifically distance learning at the Institution. The Collective Subject Discourses showed that social representations are related to the social position individuals occupy. The informational culture necessary for the distance teaching-learning process is mainly related to the need for individuals to adapt to this educational model. The social representations evidenced in the collective discourses of the study subjects made it possible to comprehend the limits and possibilities of the DL method in higher education and its repercussions on students' lives and academic backgrounds.

Key words: Informational culture, Social representations, Distance learning (DL), Collective Subject Discourse (CSD), Federal University of Minas Gerais (UFMG)

RESUMEN

Ese trabajo investigó la cultura informacional impregna al proceso enseñanza-aprendizaje a distancia. El objetivo fue identificar y sistematizar las concepciones y representaciones que conforman la cultura informacional en el contexto de la educación a distancia y analizar su influencia en el proceso de formación humana. En la construcción teórica de la investigación se propuso un concepto de cultura informacional a partir de la concepción de cultura en el sentido antropológico (GEERTZ, 1989; LARAIA, 2001) y el concepto de información como un fenómeno social y humano (SILVA, 2005; REIS, 1999). El marco referencial teórico contó además con la teoría de las representaciones sociales (MOSCOVICI, 2009) y la técnica de organización y presentación de testimonios llamada Discurso del Sujeto Colectivo desarrollada por Lefevre y Lefevre (2005). Los sujetos de la investigación fueron los alumnos, profesores y tutores de los cursos de licenciatura en Ciencias Biológicas, Matemática, Magisterio/Pedagogía y Química, modalidad a distancia, de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). La investigación fue dividida en tres fases. En la primera se realizó una caracterización histórica y social de los polos de apoyo presencial en que los cursos se realizan. En la segunda fase se trazó el perfil de los alumnos y sus representaciones sobre el curso y el polo al cual están vinculados, a partir de los datos recogidos por medio de cuestionarios electrónicos respondidos por 192 alumnos de los cuatro cursos. En la tercera fase de la investigación se hizo una profundización y verticalización cualitativa de la investigación. Para eso, se entrevistó a 33 participantes entre alumnos, profesores e tutores vinculados a los cursos de Ciencias Biológicas e Matemática. Se elaboraron los Discursos del Sujeto Colectivo (DSC) acerca de los siguientes tópicos: papel de la educación en la sociedad; concepto de ciencia, información y conocimiento; opinión sobre educación a distancia de modo general y sobre la educación a distancia en la Institución. Los Discursos del Sujeto Colectivo evidenciaron que las representaciones sociales están relacionadas con el lugar social, en el cual los sujetos están inseridos. La cultura informacional necesaria para el proceso enseñanza -aprendizaje a distancia se relaciona, principalmente, con la necesidad de que los sujetos se adapten a esa modalidad educacional. Las representaciones sociales evidenciadas en los discursos colectivos de los sujetos de la investigación hicieron posible la comprensión de los límites y posibilidades de la modalidad EaD en la enseñanza superior y sus repercusiones en la vida y en la formación académica de los alumnos.

Palabras-claves: Cultura informacional; Representaciones sociales; Educación a distancia (EaD); Discurso del Sujeto Colectivo (DSC); Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	A cultura de informação e do seu entorno.....	56
Figura 2	Cultura informacional e suas abordagens.....	60
Figura 3	Funcionamento da rede UAB e suas articulações	93
Figura 4	Mapa de Minas Gerais e a localização dos municípios polos	109
Gráfico 1	Faixa etária dos alunos.....	122
Gráfico 2	Frequência de uso de internet.....	126
Gráfico 3	Distribuição das ideias centrais contidas nas representações sobre a questão do papel da educação na sociedade	137
Gráfico 4	Distribuição das ideias centrais contidas nas representações sobre o conceito de ciência	140
Gráfico 5	Distribuição das ideias centrais sobre o conceito de informação	143
Gráfico 6	Distribuição das ideias centrais sobre a modalidade educação a distância.....	150
Gráfico 7	Distribuição das ideias centrais sobre a modalidade educação a distância na UFMG.....	155
Gráfico 8	Distribuição das ideias centrais sobre os motivos centrais apontados pelos alunos para fazerem um curso a distância	157
Gráfico 9	Distribuição das mudanças provocadas na vida dos alunos depois que começaram a fazer o curso	159
Gráfico 10	Distribuição das dificuldades dos alunos para a realização do curso ...	162
Gráfico 11	Fontes de informação usadas pelos alunos.....	167
Gráfico 12	Distribuição dos sentimentos dos alunos por ser aluno da UFMG	170
Gráfico 13	Distribuição dos motivos dos professores e tutores para trabalhar com/na educação a distância.....	172
Gráfico 14	Distribuição das dificuldades dos tutores e professores para realizar o trabalho docente a distância	174
Gráfico 15	Distribuição das dificuldades dos alunos para a realização do curso na opinião dos professores e tutores	179
Gráfico 16	Fontes de informação usadas pelos tutores	185

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Amostra da segunda fase da pesquisa.....	73
Tabela 2	Amostra da segunda fase por curso e por polo.....	74
Tabela 3	Amostra da terceira fase da pesquisa.....	76
Tabela 4	Características da amostra da terceira fase da pesquisa.....	77
Tabela 5	Avaliação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.....	101
Tabela 6	Avaliação do Curso de Licenciatura em Matemática.....	103
Tabela 7	Avaliação do Curso de Licenciatura em Pedagogia.....	105
Tabela 8	Avaliação do curso de Licenciatura em Química.....	107
Tabela 9	Avaliação do Polo de Araçuaí.....	111
Tabela 10	Avaliação do Polo de Buritis.....	112
Tabela 11	Avaliação do Polo de Conceição do Mato Dentro.....	113
Tabela 12	Avaliação do Polo de Conselheiro Lafaiete.....	114
Tabela 13	Avaliação do Polo de Formiga.....	115
Tabela 14	Avaliação do Polo de Frutal.....	115
Tabela 15	Avaliação do Polo de Governador Valadares.....	116
Tabela 16	Avaliação do Polo de Montes Claros.....	117
Tabela 17	Avaliação do Polo de Teófilo Otoni.....	118
Tabela 18	Avaliação do Polo de Uberaba.....	118
Tabela 19	Dados pessoais dos alunos.....	121
Tabela 20	Dados sobre o ensino médio dos alunos.....	122
Tabela 21	Dados sobre escolaridade dos pais dos alunos.....	123
Tabela 22	Dados sobre trabalho e renda dos alunos.....	124
Tabela 23	Outros cursos superiores que os alunos já fizeram.....	125
Tabela 24	Dados sobre computador e internet.....	126
Tabela 25	Dados sobre conhecimento e uso dos recursos da internet.....	127
Tabela 26	Dados sobre a avaliação dos colegas e auto-avaliação.....	129
Tabela 27	Dados sobre horas dedicadas ao curso, frequência ao polo e pensamento em desistir do curso.....	130
Tabela 28	Motivos para os alunos desistirem do curso relacionados com a vida pessoal, trabalho e família.....	131
Tabela 29	Motivos para os alunos desistirem do curso relacionados com as dificuldades de aprendizagem e com o curso.....	132
Tabela 30	Motivos para os alunos desistirem do curso relacionados com a organização e metodologia do curso, com os tutores e os professores.....	132
Tabela 31	Distribuição das ideias centrais contidas nas representações sociais sobre o papel da educação na sociedade.....	137
Tabela 32	Distribuição das ideias centrais sobre o conceito de ciência.....	140

Tabela 33	Distribuição das ideias centrais sobre o conceito de informação	143
Tabela 34	Distribuição das ideias centrais sobre o conceito de conhecimento.....	146
Tabela 35	Distribuição das ideias centrais sobre a modalidade educação a distância	150
Tabela 36	Distribuição das ideias centrais sobre a modalidade educação a distância na UFMG.....	154
Tabela 37	Distribuição dos motivos centrais apontados pelos alunos para fazerem um curso a distância	157
Tabela 38	Distribuição das mudanças provocadas na vida dos alunos depois que começaram a fazer o curso.....	159
Tabela 39	Distribuição das dificuldades dos alunos para a realização do curso	162
Tabela 40	Horários de estudo dos alunos	164
Tabela 41	Distribuição das estratégias de estudo usadas pelos alunos.....	165
Tabela 42	Participação em grupo de estudo	168
Tabela 43	Distribuição dos sentimentos dos estudantes por serem alunos da UFMG	169
Tabela 44	Distribuição dos motivos dos professores e tutores para trabalhar com/na educação a distância	172
Tabela 45	Distribuição das dificuldades dos tutores e professores para realizar o trabalho docente a distância	174
Tabela 46	Distribuição das dificuldades dos alunos para a realização do curso na opinião dos professores e tutores	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abordagens da cultura Informacional.....	59
Quadro 2 – Atores presentes no processo de oferta de cursos UAB no âmbito da IES	94
Quadro 3 - Panorama sobre a educação a distância na UFMG	97
Quadro 4 - Caracterização dos cursos analisados na pesquisa	99
Quadro 5 - Características territoriais e populacionais dos municípios polos	109
Quadro 6 - Representações sociais sobre o papel da educação na sociedade	136
Quadro 7 – Representações sociais sobre o conceito de ciência	139
Quadro 8 – Representações sociais sobre o conceito de informação	142
Quadro 9 – Representações sociais sobre o conceito de conhecimento	145
Quadro 10 – Representações sociais sobre a modalidade educação a distância	148
Quadro 11 – Representações sociais sobre a modalidade educação a distância	153
Quadro 12 - Motivos para fazer o curso a distância	156
Quadro 13 - Mudanças provocadas na vida dos alunos depois que começaram a fazer o curso	158
Quadro 14 - Dificuldades dos alunos para a realização do curso	161
Quadro 15 - Rotinas de estudo dos alunos	163
Quadro 16 - Estratégias de estudo usadas pelos alunos.....	165
Quadro.17 - Fontes de informação usadas pelos alunos para pesquisar e tirar dúvidas	166
Quadro 18 – Sentimento dos alunos por ser aluno da UFMG	169
Quadro 19 - Motivos para trabalhar com/na educação a distância.....	171
Quadro 20 - Dificuldades dos tutores e professores para a realização do trabalho docente a distância.....	173
Quadro 21 - Dificuldades dos alunos para a realização do curso na opinião dos professores e tutores	177
Quadro 22 - Características dos alunos na opinião dos professores e tutores	180
Quadro 23 - Representações sobre a função de tutor	182
Quadro 24 - Relação dos tutores com os professores, os coordenadores e outros tutores.....	184

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEAS	-	Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior
CAED	-	Centro de Apoio a Educação a Distância
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
DSC	-	Discurso do Sujeito Coletivo
EaD	-	Educação a Distância
ECI	-	Escola de Ciência da Informação
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
FEE	-	Fórum das Estatais pela Educação
FNDE	-	Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação
IES	-	Instituições de Ensino Superior
IPES	-	Instituições Públicas de Ensino Superior
LCC	-	Laboratório de Computação Científica
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação
SEED	-	Secretaria de Educação a Distância
SEE-MG	-	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SESu	-	Secretaria de Educação Superior
TALP	-	Técnica da Associação Livre de Palavras
TICs	-	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TRS	-	Teoria das Representações Sociais
UAB	-	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	-	Universidade Federal do Mato Grosso
UNDIME	-	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	CULTURA INFORMACIONAL NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	31
2.1	Sociedade da informação	31
2.2	Cultura informacional	37
2.2.1	Cultura	38
2.2.2	Informação	40
2.2.3	Conceito de cultura informacional	42
2.2.4	A construção da cultura informacional	44
2.3	Cultura informacional: algumas abordagens da expressão	46
2.3.1	Letramento informacional (<i>Information literacy</i>)	47
2.4	Cultura informacional ou Cultura de informação?	54
2.5	Abordagens da cultura informacional	58
3	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO	61
3.1	Representações sociais	61
3.1.1	Teoria das Representações Sociais	63
3.2	Discurso do Sujeito Coletivo	67
3.2.1	Figuras metodológicas da técnica	68
4	METODOLOGIA	71
4.1	O espaço de pesquisa	71
4.2	Fases da pesquisa	72
4.2.1	Primeira fase	72
4.2.2	Segunda fase	72
4.2.3	Terceira fase	74
4.3	Instrumentos de coleta de dados	78
5	EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA	81
5.1	Educação a distância	83
5.2	Educação superior a distância	87
5.2.1	Educação superior a distância no Brasil	88
6	EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA UFMG	96

6.1	Os cursos	98
6.1.1	Licenciatura em Ciências Biológicas	100
6.1.2	Licenciatura em Matemática	102
6.1.3	Licenciatura em Pedagogia / Normal Superior	104
6.1.4	Licenciatura em Química	106
6.2	Os Polos de Apoio Presencial	108
6.2.1	Polo de Araçuaí	110
6.2.2	Polo de Buritis	111
6.2.3	Polo de Campos Gerais	112
6.2.4	Polo de Conceição do Mato Dentro	112
6.2.5	Polo de Conselheiro Lafaiete	113
6.2.6	Polo de Corinto	114
6.2.7	Polo de Formiga	114
6.2.8	Polo de Frutal	115
6.2.9	Polo de Governador Valadares	116
6.2.10	Polo de Montes Claros	117
6.2.11	Polo de Teófilo Otoni	117
6.2.12	Polo de Uberaba	118
6.3	Os alunos	119
6.3.1	Perfil dos alunos da EaD na UFMG	121
7	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DISCURSOS DO SUJEITO COLETIVO	134
7.1	Questões comuns	135
7.1.1	Papel da educação na sociedade	135
7.1.2	Representações sociais sobre o conceito de ciência	138
7.1.3	Representações sociais sobre o conceito de informação	140
7.1.4	Representações sociais sobre o conceito de conhecimento	144
7.1.5	Representações sociais sobre a modalidade educação a distância	146
7.1.6	Representações sociais sobre a modalidade educação a distância na UFMG	151
7.2	Discursos dos alunos	155
7.2.1	Motivos para os alunos fazerem um curso superior a distância	155
7.2.2	Mudanças provocadas na vida dos alunos depois que começaram a fazer o curso	157
7.2.3	Dificuldades dos alunos para a realização do curso	160

7.2.4	Rotinas de estudo dos alunos	163
7.2.5	Estratégias de estudo usadas pelos alunos	165
7.2.6	Fontes de informação usadas pelos alunos	166
7.2.7	Participação em grupos de estudo	168
7.2.8	Sentimento dos estudantes por serem alunos da UFMG	168
7.3	Discursos dos professores e tutores	170
7.3.1	Motivos dos professores e tutores para trabalhar com/na educação a distância	170
7.3.2	Dificuldades dos tutores e professores para a realização do trabalho docente a distância	173
7.3.3	Dificuldades dos alunos para a realização do curso na opinião dos professores e tutores	175
7.3.4	Características dos alunos na opinião dos professores e tutores	179
7.4	Discursos dos tutores	181
7.4.1	Representações sobre a função de tutor	181
7.4.2	Relação dos tutores com os professores, os coordenadores e outros tutores	183
7.4.3	Fontes de informação usadas pelos tutores	184
7.5	Cultura informacional no âmbito da educação a distância	186
7.5.1	Cultura informacional, educação e ciência	188
7.5.2	Cultura informacional, informação e conhecimento	190
7.5.3	Cultura e letramento informacional	190
7.5.4	Cultura informacional e o contexto da educação a distância	191
7.5.5	Cultura informacional e os recursos informacionais	193
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
	REFERÊNCIAS	198
	APÊNDICE A – PLANO DE COLETA DE DADOS	208
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	209
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	216
	APÊNDICE D – HISTÓRICO DOS MUNICÍPIOS POLOS	218
	APÊNDICE E – CURSOS UAB OFERECIDOS NOS POLOS	231
	APÊNDICE F – POLOS E AS CIDADES ONDE MORAM OS ALUNOS	235
	APÊNDICE G – LISTA DAS PROFISSÕES DOS ALUNOS	237

**ANEXO A – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA
UFMG PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

1 INTRODUÇÃO

A realização de um trabalho acadêmico passa por várias etapas formais e informais. Envolve muitos aspectos sociais, cognitivos e emocionais presentes no processo, principalmente do pesquisador. Quando se trata de uma pesquisa social, o controle dos efeitos da subjetividade do processo de pesquisa é complexo. “Uma das formas de controle é a revelação, pelo pesquisador, de seus preconceitos, valores, pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 51).

Os caminhos percorridos pelo pesquisador, as suas vivências, o tempo dedicado à pesquisa, a sua imaginação, estão arraigados no seu discurso científico. E, por mais que ele pretenda ser imparcial e seja metodologicamente eficiente, todo discurso científico empreendido é marcado pelo olhar, mais ou menos atento, de quem o escreveu (DEMO, 2000). Assim, considera-se importante conhecer o percurso acadêmico e profissional que a pesquisadora percorreu até chegar ao final dessa caminhada. Pois, esse percurso moldou os óculos que ela usou para ver o problema de pesquisa, ou seja, o “objeto construído” (DEMO, 2000) da pesquisa.

Sendo natural da cidade de Araçuaí, Vale do Jequitinhonha, a pesquisadora teve que sair da sua cidade, deixando toda a sua família, para trabalhar e estudar em Belo Horizonte, visto que naquela época essa era a única forma de fazer um curso superior. Então, quando tomou ciência que as universidades públicas estavam desenvolvendo educação a distância com o intuito de expandir a educação superior para os interiores, surgiu o desejo de conhecer, estudar e acompanhar essa modalidade de educação.

Assim, no pré-projeto de pesquisa apresentado ao processo seletivo do Mestrado em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação (ECI), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), edital 2009, pretendia-se fazer um diagnóstico da atuação das bibliotecas universitárias federais do Brasil no provimento de serviços de informação para alunos e professores vinculados aos cursos superiores, modalidade a distância, dessas universidades.

O objetivo dessa pesquisa era conhecer e descrever os serviços e produtos de informação promovidos por essas instituições aos usuários da educação a distância (EaD)¹. Pretendia-se traçar o perfil das bibliotecas universitárias federais que atuam nessa modalidade de educação no Brasil e também abrir caminhos para uma reflexão sobre a importância de se pensar a biblioteca como um mecanismo em evolução.

Entretanto, o contato direto com o ambiente e a estrutura formal da EaD nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) brasileiras trouxe novas indagações.

Esse contato se deu de duas formas. Primeiro como tutora a distância do curso de Licenciatura em Matemática a distância da UFMG. Segundo, por meio de uma análise da rede Universidade Aberta do Brasil (UAB), trabalho final da disciplina Introdução à Análise de Redes Sociais.

A análise da rede UAB permitiu visualizar e entender como foi introduzida a educação a distância nas IPES brasileiras. Para ofertar cursos na modalidade educação a distância, o município deve montar um polo de apoio presencial, com laboratórios de informática, biologia, química e física, além de biblioteca. Os recursos humanos concernentes à equipe técnica, administrativa e docente de cada polo serão os seguintes: o coordenador do polo, o técnico em informática, um bibliotecário, um auxiliar para a secretaria e os tutores presenciais (ZUIN, 2006, p. 943). Essa infraestrutura conta com o apoio dos governos municipais e estaduais. Já a elaboração e implementação dos cursos é de responsabilidade das Instituições Públicas de Ensino Superior de todo país, que desenvolvem material didático e pedagógico do curso e usam a infraestrutura montada pelo município para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas do curso (PORTAL UAB, *on-line*).

Essa forma de funcionamento mostra que as bibliotecas universitárias federais não fazem parte, diretamente, da educação a distância desenvolvidas nas IPES, principalmente na rede UAB. Um motivo para essa falta de participação pode ser o fato da responsabilidade pela criação e manutenção dos serviços de informação nos polos, dentro do sistema UAB, ser do

¹ Alguns autores (CORREA, 2007) usam a abreviatura EaD para “educação a distância” e abreviatura EAD para designar a expressão “educação a aberta e distância”. Entretanto, não existe consenso sobre esse assunto, então usaremos nesse texto a abreviatura “EaD” para designar “educação a distância”.

mantenedor do polo, geralmente do município. Assim, diante dessa constatação, fez-se necessário reformular o projeto de pesquisa, bem como o problema a ser estudado.

O caminho para reformular o projeto de pesquisa foi percorrido junto com o contato direto da pesquisadora com alunos, tutores e professores do curso de Licenciatura em Matemática a distância, da UFMG. Esse contato permitiu perceber várias dificuldades informacionais enfrentadas na realização desse curso, tanto por parte dos professores e tutores como por parte dos alunos.

Os professores e tutores enfrentam dificuldades relacionadas com: falta de fluência e preparo para a manipulação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) usadas para mediar à comunicação com os alunos; dificuldade didática para expor os conteúdos das disciplinas na linguagem escrita, acessível a todos os alunos que estão em diferentes níveis de aprendizagem e também culturas diferentes; tempo para se dedicarem a essa modalidade de educação, já que em instituições públicas, se dedicam também ao ensino presencial.

Já os alunos enfrentam dificuldades relacionadas com: acesso, interpretação e uso das informações disponibilizadas pelos professores; dificuldade de manipulação das tecnologias de informação e de comunicação; dificuldade de estabelecer a rotina autônoma de estudo; dificuldade de acesso físico aos recursos disponibilizados nos polos de apoio presencial; e dificuldade de se adaptar a modalidade a distância, que pressupõe uma mudança de postura em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Percebe-se então que um curso a distância demanda dos alunos e dos professores uma série de competências operacionais, cognitivas, linguísticas e emocionais. Os alunos precisam saber buscar, organizar e usar informações; necessitam de habilidades para lidar com as tecnologias de informação e comunicação; precisam de autonomia para aprender sozinho e de tempo disponível para se dedicarem ao curso. Os professores precisam imprimir ao discurso oral e/ou escrito uma argumentação persuasiva compreensível a todos os alunos; necessitam de habilidades informacionais e tecnológicas para manipular as tecnologias de informação e comunicação; além da habilidade fundamental para intermediar a aprendizagem dos alunos por meio de instrumentos tecnológicos de mediação como livros-texto, *e-mails*, *chats*, fóruns, etc.

Por outro lado, Paulo Freire (2008, p. 109) afirma que

[...] toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinando e aprendido – a ser reconhecido - o conteúdo.

Na perspectiva freiriana, o centro da prática educativa não está nos sujeitos (educando e educador), nem no conteúdo, nem nos métodos de ensino e muitos menos nas tecnologias de informação e comunicação usadas para mediar à aprendizagem, “mas compreende nas relações de seus vários componentes” (FREIRE, 2008, p. 110).

Assim, seja na educação presencial ou distância, a prática educativa não existe sem os sujeitos. Então, o projeto de pesquisa volta-se para os usuários de informação da educação a distância. Esses sujeitos culturalmente constituídos que possuem necessidades específicas de informação. Sujeitos que necessitam, buscam e usam a informação para a construção de conhecimentos sob diferentes níveis de apreensão crítica da realidade. Foca, especificamente, os professores, os tutores e os alunos envolvidos na modalidade educação a distância.

Juntamente com a mudança do foco do projeto de pesquisa - agora não mais nos recursos informacionais e nem nas bibliotecas, mas nos indivíduos - ouve também a mudança de orientação, que teve participação efetiva na construção desse novo projeto.

Identificam-se várias concepções de educação a distância na literatura da área (REIS, 2002). A concepção que traz as características mais consensuais da EAD considera-a como uma educação planejada, na qual os conteúdos são sistematizados de forma a permitir a aprendizagem independente e flexível (auto-estudo). Esses conteúdos são mediados pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) que permitem também a interação (fluxo informacional) entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor.

Acredita-se que a educação a distância não veio para substituir a educação presencial. Ela é uma possibilidade de ampliação do sistema de ensino, tanto formal como informal. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009, os trabalhadores brasileiros com nível superior completo representavam apenas 11,1% do total (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2010, *on-line*). Então, em um país com altos índices de defasagem na formação superior, como o Brasil, acredita-se que a educação a distância seja uma forma de levar a formação superior a aqueles que não podem acessá-la no ensino presencial.

Entretanto, Paulo Freire (2008) ressalta a importância de se conhecer o contexto, o espaço do outro, para ter condições de se comunicar com ele. Argumenta que a cultura e a “leitura de mundo” dos envolvidos no processo educativo, tanto do professor como do aluno, influencia diretamente no processo educativo. A leitura de mundo dos educandos interferem no modo como eles interpretam e representam as informações que lhes chegam por meio do professor (FREIRE, 2008, p. 59).

As representações sociais são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos para explicitar o que pensam. A Teoria de Representações Sociais (TRS) é usada para explicar os fenômenos humanos a partir de uma perspectiva coletiva, mas sem perder de vista a individualidade de cada sujeito. Representa tanto o conhecimento de senso comum (ou popular), como do contexto sociocultural em que os indivíduos estão inseridos (FRANCO, 2004).

As carências e dificuldades dos sujeitos (professores, tutores e alunos) envolvidos na modalidade de educação a distância percebidas e relatadas pela pesquisadora são reais. De uma forma ou de outra, elas fazem parte do contexto histórico e social dos indivíduos e compõem a cultura informacional que permeia esse espaço.

O sujeito social está inserido em um tempo e espaço determinado, no qual ele é agente de uma determinada cultura. Essa cultura é construída, principalmente, por meio da linguagem que se manifestam nos signos, valores e sentidos exprimidos pelos seres humanos ao longo do tempo (GOMES, 2000). Entretanto, a construção da cultura não é arbitrária. Ela se forma a partir das realidades socio-históricas dos sujeitos, suas práticas e representações, bem como, por meio das estruturas e situações em que esses sujeitos se encontram envolvidos (MARTELETO, 1995).

O conceito de cultura é aqui entendido como um sistema simbólico composto por vários padrões “construídos pelos sujeitos em sociedade (palavras, conceitos, técnicas, regras, linguagens) pelos quais dão sentidos, produzem e reproduzem sua vida material e simbólica” (MARTELETO, 1995, p. 2). O seu papel num determinado grupo social está relacionado com o que alguém tem que saber ou acreditar para agir de forma aceitável pelos seus membros. É um contexto simbólico, no qual as ações e práticas sociais concretas dos sujeitos se articulam e acontecem (GEERTZ, 1989).

Já a informação é vista como um fenômeno humano e social complexo. Identifica-se com um objeto do conhecimento que só existe na relação que se estabelece com o sujeito que o conhece. Ou seja, a informação é “um conjunto estruturado de representações mentais e emocionais codificadas (signos e símbolos) e modeladas com/pela interação social” (SILVA, 2006, p. 150).

Aceitando a formulação proposta para os conceitos de cultura e informação, propõe-se que o conceito de cultura informacional usado nessa pesquisa refere-se aos sistemas simbólicos compostos por: padrões, normas, valores, linguagens, técnicas, instruções etc.; que controlam e governam as ações e práticas informacionais concretas dos sujeitos sociais em distintos contextos. Essas práticas e ações estão relacionadas com a necessidade de buscar, analisar, usar e transformar as informações disponíveis para a solução de problemas e tomada de decisões. Acredita-se que essa cultura se inter-relaciona com vários aspectos do contexto histórico, social, cultural e tecnológico dos indivíduos como: educação, ciência, historicidade, cidadania, informação, conhecimento, tecnologia, política, economia etc.

Trata-se de um fenômeno social e humano, complexo e interligado, impossível de ser compreendido separado do contexto em que está inserido. Morin (2007, p. 32) acredita que “necessitamos que se cristalice e se enraíze um paradigma que permita o conhecimento complexo”. Santos (2008, p. 38-39) defende um paradigma emergente. Considera as ciências sociais uma ciência subjetiva, que visa “compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações”. Olhando assim os fenômenos sociais, percebe-se que é preciso tomar os problemas sociais como objetos de pesquisa verdadeiros e não como protótipos fora da realidade.

Entretanto, é importante lembrar que “os fenômenos de representação social são mais complexos do que os objetos de pesquisa que construímos a partir deles” (SÁ, 1998, p.22). Assim, existe uma simplificação quando representamos os fenômenos sociais como um objeto de pesquisa construído.

A educação, no contexto da formação humana ou da criação da humanidade, pode ser vista como um caminho para a organização de valores, como também um processo de construção de conhecimentos, formação de habilidades técnicas e cognitivas. A educação é realizada por meio de processos formais (educação escolarizada) e informais. No sentido formal, a

educação é potencializada pela capacidade instrucional de reproduzir a realidade do homem em sociedade, através das instituições formais e da ciência. Nesse sentido, está vinculada às escolas e as universidades. Já a educação informal é identificada como um “processo civilizatório”, que dota os indivíduos, os grupos e as gerações, dos equipamentos (padrões culturais) necessários para a vida em sociedade, coincidindo com a própria trajetória de formação da condição humana (SOARES, 2004). Esses processos educativos, comumente, acontecem simultaneamente na vida social dos sujeitos.

Do ponto de vista sociológico, a ciência é “um corpo de conhecimento sobre o mundo natural, método para descobrir tal conhecimento e uma instituição social organizada em torno de ambos” (JOHNSON, 1997, p.34). Ou seja, a ciência se estrutura em torno de uma instituição social organizada, como as universidades que investigam os fenômenos naturais e sociais percebidos pelo mundo natural (consensual), transformando esse conhecimento em um conhecimento científico (reificado) que tende, posteriormente, a se transformar novamente em conhecimento do senso comum (SANTOS, 2008).

O conhecimento é tudo que consideramos como real e verdadeiro e, nos orienta na vivência social. Está contido tanto nas descobertas científicas, como nas manifestações culturais. É socialmente construído, moldado pela cultura e pelos sistemas sociais e dependemos dele para nosso senso de realidade (JOHNSON, 1997).

Essa noção de conhecimento é muito ampla, mas encerra a dimensão de que o conhecimento é algo construído por cada indivíduo dentro das suas capacidades e condições de processamento, interpretação e compreensão da informação que ele recebe do meio social em que está inserido. Nessa concepção, o conhecimento é impossível de ser transferido de uma pessoa para outra. Nesse processo, o que é compartilhado é a informação, registro do conhecimento produzido e não o conhecimento em si mesmo (VALENTE, 2003, p. 140). A informação e o conhecimento são fenômenos humanos e sociais interligados.

Conforme mencionado, a cultura informacional está relacionada com uma série de aspectos sociais. Propõe-se compreendê-la da perspectiva das representações sociais sobre: educação, ciência, conhecimento e informação de professores, tutores e alunos envolvidos na educação a distância, relacionando essas representações com a cultura informacional no âmbito dessa modalidade educacional. Pressupõe-se que as representações sociais sobre esses aspectos

evidenciam parte da cultura informacional desse espaço, principalmente, a cultura relacionada com o processo ensino-aprendizagem a distância.

Pretende-se, a partir da compreensão da cultura informacional, responder a questão central que norteia esse trabalho: Como a cultura informacional que permeia o ambiente informacional da modalidade de educação a distância interfere no processo ensino-aprendizagem e como essa interferência impacta o processo educativo que permite a formação integral dos sujeitos?

Para procurar responder a essa indagação outras questões mais específicas foram propostas: Quais as percepções de alunos, tutores e professores sobre o processo de aprendizagem na educação a distância? Quais expectativas (pessoais e profissionais) os alunos têm do curso superior a distância que eles participam? Quais as limitações enfrentadas pelos alunos, tutores e professores em termos de busca, interpretação e uso das informações e na construção do conhecimento?

O objetivo geral da pesquisa foi identificar a cultura informacional que permeia o processo ensino-aprendizagem a distância a partir das representações sociais de alunos, tutores e professores envolvidos nesse processo e analisar como essa cultura impacta no processo educativo e permite a formação integral dos alunos. Os objetivos específicos são:

- Descrever o ambiente sociocultural, no qual, os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia e Química a distância da UFMG se realizam;
- Identificar o perfil dos alunos que estão matriculados nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia e Química a distância da UFMG;
- Caracterizar as percepções dos alunos, tutores e professores sobre: educação, ciência, informação e conhecimento no âmbito da cultura informacional e compreender como esses elementos repercutem no processo formativo;
- Identificar e sistematizar as necessidades informacionais de alunos, tutores e professores;
- Apreender e sistematizar o impacto da cultura informacional que permeia o processo ensino-aprendizagem a distância no processo formativo dos alunos.

No contexto atual, a educação humana se coloca como uma demanda social fundamental para a inserção dos indivíduos na sociedade de forma democrática e cidadã.

Por outro lado, acredita-se que para promover a formação humana, não basta aumentar a oferta de vagas nos cursos superiores e expandir o sistema educacional a distância. Conhecer a realidade social, informacional e cultural dos indivíduos envolvidos nesse processo é fundamental para subsidiar as políticas públicas na área da educação, bem como para avaliar as propostas de implantações de novos cursos e suas práticas pedagógicas.

Acredita-se que estudos que procurem compreender a realidade desses sujeitos, traçando seus perfis a partir das representações que eles fazem da realidade em que vivem, torna-se possível propor soluções para os problemas encontrados no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Atualmente, com a expansão da educação a distância como opção de formação regular nas instituições de ensino superior públicas por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), faz-se necessário à realização de estudos que procurem conhecer a realidade informacional e cultural de alunos, tutores e professores envolvidos nessa modalidade educacional.

As representações sociais dos alunos, tutores e professores envolvidos no contexto da educação em geral e na educação a distância, em particular, são culturalmente constituídas. Esses atores sociais possuem visões diferentes sobre educação, ciência, conhecimento e informação. Conhecer essas representações, compreendendo-os enquanto sujeitos históricos, “inserido em uma determinada realidade familiar, com expectativas diferenciadas, dificuldades vivenciadas e diferentes níveis de apreensão crítica da realidade” (FRANCO, 2004, 170), foi uma forma de conhecer a realidade informacional e cultural desses sujeitos (REIS, 2002). Esse estudo se apóia na necessidade de saber como as questões informacionais e culturais vivenciadas pelos referidos sujeitos impacta o processo ensino-aprendizagem a distância.

Sendo a Ciência da Informação caracterizada como uma “ciência social aplicada” na qual existe “um espaço específico para a discussão da natureza social dos fenômenos informacionais” (ARAUJO, 2003, p. 21), acredita-se que um estudo que procure compreender a cultura informacional no âmbito da educação a distância, bem como o impacto dessa cultura no processo ensino-aprendizagem, deve ser acolhido e aprofundado no campo da Ciência da Informação.

O primeiro capítulo trata da “**Cultura Informacional na Sociedade da Informação**”. Realiza-se uma breve revisão sobre alguns usos da expressão “cultura informacional” encontrados na literatura consultada, relacionando-a com a sociedade da informação e com o conceito de *Information Literacy*. Questiona-se sobre a distinção entre as expressões “cultura informacional” e “cultura de informação”. Explicita-se o conceito de cultura informacional usado nesse trabalho, evidenciando a sua relação com a educação, a ciência, a informação e conhecimento.

O segundo capítulo trata da “**Teoria das Representações Sociais e o Discurso do Sujeito Coletivo**”, referencial teórico e metodológico adotado nesse trabalho. Procura-se compreender o conceito de representações sociais e expõe-se a técnica de organização e apresentação de depoimentos chamada Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

O terceiro capítulo é sobre a “**Metodologia**” que apresenta e discute os métodos e técnicas usadas no processo de construção, delineamento do espaço de pesquisa, amostra e análise dos dados.

O quarto capítulo discute a “**Educação Superior a Distância**”. Procura-se apresentar a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade da informação, destacando a educação superior a distância no Brasil, principalmente a que se realiza no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No quinto capítulo discorre-se sobre o programa de “**Educação Superior a Distância na UFMG**”. Caracteriza-se os espaços nos quais os cursos a distância se realizam e traça-se o perfil dos alunos vinculados aos cursos de licenciatura a distância da Instituição.

A “**Apresentação e Análise dos Discursos do Sujeito Coletivo**” produzidos a partir dos depoimentos dos alunos, professores e tutores integram o sexto capítulo desse trabalho. Evidencia-se os elementos da cultura informacional que permeia a educação a distância.

Nas **Considerações finais** faz-se uma reflexão sobre a construção da cultura informacional na sociedade e no âmbito da modalidade educação a distância. Sugerem-se algumas possibilidades de pesquisas futuras que abordem a Ciência da Informação e a cultura informacional.

2 CULTURA INFORMACIONAL NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Na construção do objeto desta pesquisa, pressupôs-se que a cultura informacional de um determinado espaço social é constituída de vários fatores. Escolheu-se compreender a cultura informacional, no âmbito da educação a distância, do ponto de vista da educação, da ciência, da informação e do conhecimento. Considerou-se que a cultura informacional é construída por um conjunto de sistemas simbólicos compostos por vários padrões, que controlam e governam as ações e práticas informacionais concretas dos sujeitos sociais em uma sociedade. Mas, é necessário indagar sobre como se formam esses sistemas simbólicos e como eles se relacionam como o processo ensino-aprendizagem.

Devido a complexidade desse fenômeno, acredita-se que existem várias interpretações e conceituações sobre o que é cultura informacional. Assim, a exposição a seguir procura elucidar o conceito de cultura informacional usado no escopo desse trabalho. Ressalta que “[...] toda definição é apenas aproximativa, porque nenhum fenômeno tem contornos nítidos, muito menos fenômenos sociais e históricos” (DEMO, 2000, p. 13). Portanto, propõe-se a partir das discussões teóricas realizadas apresentar a concepção de cultura informacional consoante aos propósitos dessa pesquisa, ressaltando-se, porém, que sua formulação não tem pretensão de esgotar a discussão sobre o assunto e considerá-la como fato definitivo e acabado.

2.1 Sociedade da informação

A palavra “sociedade” possui uma concepção que, a princípio, é entendido por todos nós sem problemas. Para Elias (1994, p. 13) “a sociedade como sabemos, somos todos nós, uma porção de pessoas juntas”.

Mas, o que queremos dizer quando usamos a expressão “sociedade da informação”?² Segundo Werthein (2000, p. 71), essa expressão era um jargão usado nos meio de comunicação, no

² Segundo Marttelart (2006), a expressão “sociedade da informação” foi usada pela primeira vez, em 1975, pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

final do século XX, em substituição a complexa expressão “sociedade pós-industrial”. Entretanto, esse vocabulário chegou ao imaginário dos cidadãos de maneira “conceitualmente imprecisa”.

A expressão “sociedade da informação” refere-se a um modo de desenvolvimento social e econômico, no qual, aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação desempenham um papel central na atividade econômica, na geração de novos conhecimentos, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida e na satisfação das necessidades dos cidadãos e das suas práticas culturais (LEGEY; ALBAGLI, 2000). A ideia utópica embutida na expressão é de uma sociedade global, sem obstáculos, onde impera a liberdade de expressão e comunicação (MATTELART, 2006). Essa concepção alimenta o “sonho de integração mundial dos povos por meio de infovias globais” (WERTHEIN, 2000, p. 73). E, realmente, a velocidade do fluxo informacional parece deixar as nações, as culturas e as pessoas mais próximas umas das outras. Entretanto, na realidade, as tensões entre nações e grupos étnicos continuam latentes e explodem em guerras civis que fazem milhões de vítimas pelo mundo afora. As injustiças sociais e econômicas estão cada vez mais acentuadas (DELORS, 2010). A sociedade interligada por redes complexas e incontroláveis, como a internet e a web, globalizaram as tecnologias de informação e comunicação, o mercado econômico e, também os problemas sociais (a violência, a degradação do meio ambiente, a exclusão social, a pobreza material e política, os preconceitos raciais, sexuais e étnicos etc.). Vive-se um misto de euforia e desesperança sobre o futuro dessa sociedade (DEMO, 2005).

Na concepção de Elias (1994, p.13) as sociedades não são planejadas por um indivíduo isoladamente, nem por todos os indivíduos juntos. Para o autor, essa formação que chamamos de ‘sociedade’

[...] só existe porque existe um grande número de pessoas, só continua a funcionar porque muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas, e, no entanto, sua estrutura e suas grandes transformações históricas independem, claramente, das intenções de qualquer pessoa em particular.

Essa proposição resulta que, “as sociedades só existem e as culturas só se formam, conservam, transmitem e desenvolvem através das interações cerebrais/espirituais entre os indivíduos” (MORIN, 1998, p. 20). As formações sociais e culturais estão intrinsecamente relacionadas. É por meio das interações sociais que os indivíduos estabelecem, uns com os

outros, um relacionamento que, por sua vez, contribui para a formação da sociedade em que eles vivem.

Com base nas formulações de Elias (1994) e Morin (1998) poderíamos dizer que a sociedade da informação só existe porque muitas pessoas usam a informação na sua vida social. Funciona, porque as pessoas querem e fazem certas coisas relacionadas com a produção, a distribuição, o armazenamento, o uso e a transformação da informação. No entanto, dependendo da perspectiva empregada no uso da expressão, às vezes, tende-se a acreditar que a sociedade da informação é formada pelas tecnologias da informação ou pela própria informação, enquanto dado que pode ser transmitido. Dá-se à informação e as tecnologias um poder supraindividual, uma força que transcende as ações e interesses dos indivíduos. Werthein (2000, p. 72) lembra que

O foco sobre a tecnologia pode alimentar a visão ingênua de determinismo tecnológico segundo o qual as transformações em direção à sociedade da informação resultam da tecnologia, seguem uma lógica técnica e, portanto, neutra e estão fora da interferência de fatores sociais e políticos.

O determinismo e o evolucionismo, recorrentes nas discussões sobre o novo paradigma tecnológico “distorcem a análise do complexo processo de mudança social e alimentam uma atitude passiva, contemplativa, em relação a esse processo” (WERTHEIN, 2000, p. 72); como se este fosse neutro e imune às interferências dos fatores sociais e políticos. Tamanha é a fluidez e velocidade, com as quais a informação circula na sociedade “que nos planos de tradição rumo à sociedade da informação, a sociedade é esquecida” (MATTELART, 2006, p. 173). Talvez, a expressão “sociedade da informação” reforce essa ideia, pois retira dos indivíduos a responsabilidade pela formação das sociedades e a coloca, ora nas tecnologias da informação, ora no próprio fenômeno informacional. Por outro lado, percebemos as transformações tecnológicas e sentimos o impacto que elas causam no nosso dia a dia, no nosso trabalho, na nossa vida. Entretanto, é preciso admitir que as transformações históricas, sociais e tecnológicas que criaram (ou estão criando) a sociedade da informação independem de uma pessoa em particular.

Segundo Castells (2000) as inovações tecnológicas são os fatores que mais transformam a sociedade. Entretanto, este fator depende da interação complexa entre outros fatores sociais preexistentes na sociedade. O funcionamento da sociedade na “era da informação” depende da criatividade, do espírito empreendedor, das condições da pesquisa científica (WERTHEIN,

2000, p. 72) e de algumas pessoas que criaram, desenvolveram e continuam a aperfeiçoar as tecnologias da informação e comunicação. Depende ainda de umas poucas pessoas que exploram economicamente essas tecnologias, criando assim, um monopólio desses bens, dos quais, outras pessoas passaram a depender.

Diante desse pano de fundo, “ninguém dúvida de que os indivíduos formam a sociedade ou de que a sociedade é uma sociedade de indivíduos” (ELIAS, 1994, p. 16). O problema é que esse quebra-cabeça não forma no nosso pensamento uma imagem íntegra capaz de mostrar-nos toda a realidade tal como ela é.

O que nos falta [...] são modelos conceituais e uma visão global mediante os quais possamos tornar compreensível, no pensamento, **aquilo que vivenciamos diariamente na realidade**, mediante os quais possamos compreender de que modo um grande número de indivíduos compõe entre si algo maior e diferente de uma coleção de indivíduos isolados: **como é que eles formam uma “sociedade” e como sucede a essa sociedade poder modificar-se de maneiras específicas**, ter uma história que segue um curso não pretendido ou planejado por qualquer dos indivíduos que a compõem (ELIAS, 1994, p. 16, grifo nosso)

Menou (2009) ao analisar a relação entre a cultura de informação e a sociedade da informação afirma que a expressão “sociedade da informação” é um conceito falso. Para esse autor, toda a sociedade humana desde a ‘invenção do fogo’, é uma sociedade da informação.

No sentido pretendido pelo neoliberalismo, a lógica capitalista da sociedade contemporânea seria “capaz de reavivar chances para todos através da globalização competitiva, mas reproduziu outro mapa das desigualdades, agora mais complexas e intensas porque são alimentadas pela clivagem do conhecimento” (DEMO, 2005, p. 15). É perceptível que os componentes do sistema econômico (capital, trabalho, matérias-primas, gestão, informação, tecnologia, mercados) estão sendo organizados em escala global (CASTELLS, 2000) o que acaba nos remetendo à ideia de uma sociedade única, globalizada, totalmente harmoniosa. Um lugar onde todos os indivíduos são capazes de buscar, analisar e usar de forma eficiente e eficaz a informação que precisam para satisfazer as suas necessidades e os seus desejos. Mas, no fundo, “o manejo competitivo da informação com base em conhecimento” (DEMO, 2005, p. 10) beneficia apenas o mercado capitalista e alguns indivíduos e/ou organizações que monopolizam esse bem social.

No Brasil, por exemplo, sabe-se que há um crescimento do acesso e uso das TICs, entretanto esse crescimento não é uniforme. Em 2009, 36% dos domicílios da área urbana tinha

computador em casa, mas na área rural apenas 12%. Na Região Sudeste essa proporção sobe para 43%, enquanto que na Região Norte cai para 19%. Se levarmos em conta a renda familiar, a desigualdade nos números fica ainda mais evidente. Apenas 5% das famílias que ganham menos de R\$465,00 tem computador em casa, enquanto que 84% das famílias que ganham mais de R\$4.651,00 tem esse recurso tecnológico em casa. Considerando a classe social, as diferenças também são gritantes. Enquanto 94% dos domicílios de classe A tem computador, apenas 5% das classes D e E tem esse recurso. Com relação ao acesso a internet em domicílio, as diferenças são semelhantes. Apenas 3% dos domicílios das Classes D e E tem acesso à internet, enquanto que 90% da classe A tem esse benefício (BARBOSA, 2010a, p. 225, 228). Ademais, em 2008, metade das famílias brasileiras ainda vivia com menos de R\$ 415 *per capita* (IBGE, 2009). Ou seja, se mais da metade das famílias brasileiras pertencem à classe D e E, o acesso dessa população aos recursos tecnológicos não depende apenas da existência ou crescimento desses recursos no país.

Tomando o conceito de informação como um fenômeno social e humano, ou seja, dependente das ações humanas, realizadas individualmente, num determinado contexto social, então, pode-se pensar que a sociedade contemporânea é uma sociedade intensiva de informação e conhecimento (DEMO, 2005). O ideal é falar em sociedade dos indivíduos que buscam, analisam, usam e transformam a informação em conhecimento. Eles fazem isso para resolver problemas particulares, e essas ações geram conflitos que repercutem em toda a sociedade.

Seja como for, na vida social, somos o tempo todo confrontados pela questão de como é possível criar, na sociedade, uma “ordem social” que possibilite uma harmonização entre as nossas necessidades e aspirações pessoais, com as exigências feitas a cada um de nós para que trabalhemos de forma cooperativa com os outros, pela manutenção e eficiência de toda a sociedade (ELIAS, 1994, p. 17).

Para Elias (1994, p. 17)

[...] as duas coisas só são possíveis juntas: só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões, se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito. A dificuldade parece estar em que, nas ordens sociais que se nos apresentam, uma das duas coisas sempre leva a pior. Entre as necessidades e inclinações pessoais e as exigências da vida social, parece haver sempre, nas sociedades que nos são familiares, um conflito considerável, um abismo quase intransponível para a maioria das pessoas implicadas.

Os conflitos entre os interesses individuais e sociais são comuns em todas as sociedades. Esses conflitos são causados, principalmente, por mudanças nos padrões sociais e culturais (LARAIA, 2001). Na sociedade contemporânea não é diferente. As pesquisas sobre as TICs mostram que a exclusão digital acompanha a exclusão social (BARBOSA, 2010b, p. 20). Na atualidade, um dos maiores conflitos sociais está relacionado com a democratização do acesso a informação, ou seja, a inclusão de todos os indivíduos nessa sociedade, na qual, infelizmente, nesse momento, o acesso e uso da internet e das redes informacionais “concentram-se em parcelas da população com maior poder aquisitivo, maior nível educacional, vivendo em áreas urbanas e, em geral, mais jovens” (BARBOSA, 2010b, p. 20).

Percebe-se, então, que outros fatores sociais, como a educação, por exemplo, interferem no acesso as TICs. Além do mais, o acesso às tecnologias não garante o acesso e uso eficiente e eficaz das informações disponíveis na sociedade.

Todavia, as mudanças econômicas, sociais, culturais e tecnológicas acontecem independentes da nossa vontade e elas modificam as estruturas sociais. Para Elias (1994, p. 29) elas são “conseqüências de uma reestruturação específica das relações humanas”, principalmente nas relações funcionais que os indivíduos têm uns com os outros.

Segundo Laraia (2001, p. 99) “cada mudança, por menor que seja, representa o desenlace de numerosos conflitos. Isto ocorre porque em cada momento as sociedades humanas são palcos do embate entre as tendências conservadoras e as inovadoras”. Quanto mais complexa a sociedade maiores são os impactos que essas mudanças causam na vida de cada indivíduo.

Na sociedade contemporânea, a tecnologia (computador, televisão, celular, internet, web, etc.) pode ser considerada a principal responsável pelas transformações nas funções e relações humanas, em praticamente, todos os grupos sociais ao redor do mundo. E as redes sociais têm desempenhado um papel fundamental nessas mudanças. Mas, apenas uma mudança, em um ou outro evento social, tecnológico ou econômico não é capaz de mudar a sociedade como um todo. Somente o impacto e as tensões, que um conjunto complexo de fenômenos sociais provoca nas relações estruturais e funcionais dos indivíduos de uma determinada sociedade, são capazes de causar mudanças sociais profundas.

Como resultado, a sociedade atual está cada vez mais complexa, desigual e globalizada economicamente. As estruturas sociais baseiam-se em grandes sistemas de redes interligadas,

que potencializam a velocidade com que a informação circula nessa sociedade (CASTELLS, 2000). Mas, ela não é uma sociedade universal e harmônica. E, “quando algumas pessoas ou grupos conquistam um monopólio [...] dos bens e dos valores de que outras pessoas dependem, seja para sua subsistência, seja para protegerem ou efetivarem sua vida social”. (ELIAS, 1994, p. 42) a “ordem social” que sustenta as sociedades fica ameaçada.

Elias (1994) cita os gêneros alimentícios como bem que podem ser monopolizados. Mas o autor afirma que a monopolização desse bem é apenas um tipo, entre tantos outros que existem. No contexto atual há um discurso que leva-nos a creditar que a monopolização da informação é menos rígida, mas acredita-se que ela apenas adquire outros contornos e continua muito forte. Vai desde o não conhecimento das tecnologias de informação, passa pela restrição ao acesso (informação protegida e cara) e chega até a enorme quantidade de informações que dificulta o processo de busca e análise.

Por outro lado, as identidades nacionais e grupais estão cada vez mais demarcadas. A globalização do sistema econômico capitalista, não acaba com a “diversidade cultural inerente a tudo que é humano” (MORIN, 2007, p. 47). Grupos diferentes, formados por indivíduos distintos, estão desenvolvendo diversas formas de lidar com as tecnologias e com a informação e, com isso, estão criando respostas distintas em termos de organização social e de cultura informacional.

O espaço no qual acontece a educação a distância, possivelmente, apresenta culturas informacionais específicas, adquiridas a partir de padrões sociais e culturais dos indivíduos envolvidos. Assim, na seção seguinte procura-se definir o que se entende por cultura informacional.

2.2 Cultura informacional

É impossível pensar no conceito de cultura informacional antes de refletir sobre os conceitos dos dois termos que formam a expressão: cultura e informação. Tanto assim, que na seção seguinte apresenta-se o conceito de cultura e de informação, nos quais se apóia para a construção do conceito de cultura informacional que sustenta essa pesquisa.

Para Marteleto (1995, p. 2), “cultura e informação são assim conceitos/fenômenos interligados pela sua própria natureza”. Para Geertz (1989, p. 37) a cultura pode ser “vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para o controle do comportamento, fontes de informações extra-somáticas”. Ou seja, esses dois conceitos são vistos como indissociáveis.

2.2.1 Cultura

O conceito de cultura apresenta vários sentidos. Em um sentido mais próximo do senso comum, a cultura é compreendida como sinônimo de boa educação, de erudição. Nesse sentido, é muito comum ouvir alguém dizer que uma outra pessoa não tem cultura. Em um outro sentido, ela se relaciona com as artes, a música, a poesia, os objetos culturais, ou seja, com a cultura material. Mas, na Antropologia, o conceito de cultura adquire uma concepção etnológica.

A primeira definição de cultura do ponto de vista antropológico pertence a Edward Tylor (1871) citado por Laraia (2001, p. 27). Essa definição diz que cultura “é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.

Na perspectiva antropológica, cultura é um sistema social que age seletivamente no meio ambiente explorando as possibilidades e limites do desenvolvimento humano. Estabelece uma dependência entre o sistema cultural de um determinado grupo social e a formação dos indivíduos desse grupo. Nesse sentido, “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam” (LARAIA, 2001, p. 45). Assim, o comportamento dos indivíduos na sociedade depende de um processo de aprendizagem chamado “endoculturação”³.

A ideia de dependência natural do homem, de conviver com outras pessoas, para se tornar humano é corroborada por Elias (1994, p. 27, grifo nosso) quando ele afirma que:

Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano

³ Laraia (2001) se refere à expressão “endoculturação” como um processo de aprendizagem ou socialização.

adulto. [...] Somente ao crescer num grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. [...] E a língua que aprende, o **padrão de controle instintivo** e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso **depende da estrutura do grupo em que cresce** e, por fim, de **sua posição nesse grupo** e do **processo formador** que ela acarreta.

Geertz (1989, p. 33) também corrobora essa ideia quando afirma que “a cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela - a principal base de sua especificidade”. Ou seja, a natureza humana não existe independente da cultura. O autor é ainda mais incisivo nessa relação entre a cultura e a constituição do ser humano, ao afirmar que “sem os homens não haveria cultura, mas de forma semelhante e muito significadamente, sem cultura não haveria homens” (GEERTZ, 1989, p.36). O autor afirma que, o homem não é apenas o produtor da cultura, mas, num sentido especificamente biológico, é também o produto dessa mesma cultura.

Para Morin (1998, p. 23) a cultura é a manifestação das representações, da consciência e do imaginário coletivo. “E, dispondo de seu capital cognitivo, a cultura institui as regras/normas que organizam a sociedade e governam os comportamentos individuais”. Integrando-se a esta formulação a análise de Elias (1994) de que a sociedade é controlada por uma “ordem oculta” ou “ordem invisível” que oferece aos indivíduos uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis que eles podem exercer na sociedade nos leva a afirmar que a cultura é fundamental na organização e criação as formações sociais.

De acordo com Geertz (1989, p. 36) “entre o que o nosso corpo nos diz e o que devemos saber a fim de funcionar, há um vácuo que nós mesmos devemos preencher, e nós o preenchemos com a informação (ou desinformação) fornecida pela cultura”. Para esse autor

[...] a cultura é melhor vista não como complexos de padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos, [...] mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam ‘programas’) – para governar o comportamento (GEERTZ, 1989, p.32).

Dentro da linha de pensamento geertziano, a cultura funciona com fontes de informação (programas) essenciais ao desenvolvimento humano em sociedade.

Numa concepção de cultura próxima da apresentada por Geertz (1989), Morin (1998, p. 24) diz “metaforicamente que a cultura de uma sociedade é como uma espécie de megacomputador complexo que memoriza todos os dados cognitivos e, portadora de quase-programas, prescreve as normas práticas, éticas, políticas dessa sociedade”.

Os sistemas e símbolos dentro de um sistema cultural são partilhados pelos seus atores (membros) entre eles, mas não dentro deles (LARAIA, 2001). A cultura é pública, por que o seu significado o é. Mas ela “não existe na cabeça de ninguém, mesmo sendo uma concepção” (GEERTZ, 1989, p.8).

Em face destas várias visões, percebe-se que “estudar a cultura é, portanto, estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura” (LARAIA, 2001, p. 62-63). No caso em questão, estudam-se os símbolos e representações partilhadas pelos atores da educação a distância, ou seja, as representações sobre educação, ciência, informação, conhecimento, educação a distância, dentre outros aspectos que permeiam esse espaço social.

2.2.2 Informação

O conceito de informação é “muito complexo e engloba muitas definições e interpretações, dependendo sempre da área de conhecimento na qual se insere” (DUDZIAK, 2003, p. 23). No que se refere ao campo da Ciência da Informação, as discussões apresentam diferentes formulações. Utilizando os argumentos de Reis (1999, p. 152) é possível indicar “que a informação na contemporaneidade constitui o instrumento chave para a inserção dos sujeitos, para a transformação da realidade, bem como fator crucial para a produção”

A questão informacional abrange vários aspectos presentes nas distintas formulações sobre o tema, encontrados na literatura de diversas áreas do conhecimento. Baseando no texto *Retórica-Ideologia-Informação: questões pertinentes ao cientista da informação?* e sem querer esgotar esse assunto, apresentamos abaixo algumas questões relevantes que permeiam os estudos sobre informação conforme Reis (1999):

- diversidade de conceitos presentes em várias áreas do conhecimento;
- informação como instrumento de poder e dominação; enquanto elemento dinamizador das estruturas econômicas;
- contradições que perpassam as possibilidades de democratização da informação “à medida que se considera que a disponibilidade e acesso à mesma, constituiria elemento crucial para a transformação social” (REIS, 1999, p.153);
- preocupação com a dimensão do conhecimento e do significado “haja vista que a delimitação entre o que constitui informação e o que é conhecimento não se apresenta

claramente demarcado em termos da especificidade dos mesmos” (REIS, 1999, p.153);

- questões que agregam a indagação quanto ao papel do sujeito em relação a informação e ao conhecimento;
- questionamentos pertinentes em relação ao domínio, circulação, disseminação da informação, enquanto instrumento chave para a internalização e compreensão da realidade;
- dimensões que considera a informação como instrumento para inserção dos indivíduos no âmbito da cultura, uma vez que, “a mesma permite ao homem dialogar criticamente com o seu tempo e ser por ela influenciado” (REIS, 1999, p.155);
- caráter multidisciplinar característico da Ciência da Informação.

Assim, dependendo do olhar que o pesquisador lança sobre a questão informacional, um ou mais desses aspectos listados acima são contemplados nas discussões. Nesse trabalho, a questão informacional esta relacionada com a informação enquanto instrumento de internalização e compreensão da realidade, de inserção dos indivíduos na cultura, bem como a questão da cultura informacional que permeia os espaços de interação entre os sujeitos sociais e estabelece o papel de cada um em relação à informação e ao conhecimento.

Reis (1999, p. 155) define informação como:

Informação – substrato da vida social, fundamental à compreensão dos fenômenos, requerendo daquele que a recebe submetê-la a um processo de análise, crítica e reflexão, para que, inserindo-o na historicidade dos processos sociais possa ser incorporada como conhecimento, norteando a ação.

Silva (2006, p. 24) refere à informação “[...] como um fenômeno humano e social que deriva de um sujeito que conhece, pensa, se emociona e interage com o mundo sensível à sua volta e a comunidade de sujeitos que comunicam entre si”. O autor identifica a informação como um

[...] conjunto estruturado de representações mentais e emocionais codificadas (signos e símbolos) e modelados com/pela interação social, passíveis de serem registradas em qualquer suporte material (papel, filme, banda magnética, disco compacto, etc.) e portanto, comunicadas de forma assíncrona e multi-direcionada (SILVA, 2006, p. 150).

Nas duas definições, a informação é uma concepção humana e social. A definição de Reis (1999) considera a como *substrato* com ênfase na capacidade humana de submeter à informação a uma análise crítica e reflexiva, visando o seu uso e incorporação na forma de

conhecimento. Já a definição de Silva (2006) considera a informação como um *fenômeno*, tem ênfase na possibilidade da informação - “conjunto estruturado de representações” - ser registrada e comunicada por meio da interação social.

Nessa pesquisa, considera-se informação como um fenômeno social e humano, base (*substrato*) fundamental para o homem entender, classificar e comunicar-se com o mundo a sua volta.

2.2.3 Conceito de cultura informacional

A cultura é a depositária da informação social. Funciona “como uma memória, transmitida de geração em geração, na qual se encontram conservados e reproduzíveis todos os artefatos simbólicos e materiais que mantêm a complexidade e a originalidade da sociedade humana” (MARTELETO, 1995, p. 2).

Tendo como base as formulações dos conceitos de cultura e informação, propõe-se compreender a cultura informacional como um fenômeno social e humano formado por um conjunto complexo e interligado de sistemas simbólicos compostos por: padrões, normas, valores, linguagem, técnicas, instruções etc.; que controlam e governam as ações e práticas informacionais concretas dos sujeitos sociais em determinado espaço social. Essas práticas e ações estão relacionadas com as necessidades individuais dos sujeitos de buscarem, analisarem, usarem e transformarem as informações disponíveis em conhecimento, usados na solução de problemas e na tomada de decisões, ao longo da vida. Sob essa perspectiva, a informação atua como parte da cultura contribuindo para a transformação e produção do conhecimento individual e coletivo.

Assim, acredita-se que a cultura informacional na sociedade não é nova. É claro, ela não tinha a dimensão que tem hoje e os padrões que a controlam e governavam eram diferentes dos atuais. Ou seja, era uma outra cultura informacional, moldada por outros valores e normas. Entretanto, assim como no passado, agora, a sociedade está passando por transformações estruturais que provocam alterações nos padrões de comportamento em relação à informação, e conseqüentemente, há uma mudança da cultura informacional nessas sociedades.

Segundo Laraia (2001, p.96) “existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro” (LARAIA, 2001, p. 96). No caso da mudança interna, ela pode ser lenta, quase impercebível. Entretanto, “o ritmo, [...] pode ser alterado por eventos históricos tais como uma catástrofe, uma grande inovação tecnológica ou uma dramática situação de contato” (LARAIA, 2001, p. 96).

As mudanças culturais provocadas pelo contato de um sistema cultural com outro, acontece na maior parte das sociedades humanas. Segundo Laraia (2001, p. 96) é “praticamente impossível imaginar a existência de um sistema cultural que seja afetado apenas pela mudança interna”.

Considerando a sociedade atual, na qual a invenção do computador, das novas tecnologias da informação e comunicação, destacando-se o surgimento da internet, da telefonia móvel, da web que estão mudando os padrões culturais dessa sociedade, pode-se inferir que ela está passando por mudanças culturais impulsionadas por fatores internos e externos. Os fatores tecnológicos, além de provocarem mudanças internas dentro de cada sociedade, ainda estão acelerando as possibilidades de mudanças sociais externas, pois permitem a comunicação de informações em redes sociais *on-line* globalizadas como: Orkut, Facebook, Twitter etc. Isso torna a construção da cultura informacional, dentro de cada grupo social muito complexa.

Segundo Moura (2011, p. 54)

A cultura informacional deve ser compreendida no âmbito das políticas públicas voltadas à democratização do acesso à informação e ao conhecimento, não apenas de um ponto de vista operacional e numérico, mas, sobretudo, do ponto de vista de transformações efetivas na vida dos sujeitos sociais.

A construção da cultura informacional se relaciona com o letramento informacional [*Information literacy*], com as práticas e ações presentes na cultura de informação, principalmente, com a informação digital, mas, se relaciona também com o contexto social e histórico dos indivíduos que constroem essa cultura, e conseqüentemente, a sociedade da informação em que vivem.

2.2.4 A construção da cultura informacional

Conforme exposto na seção sobre a sociedade da informação, o discurso corrente na atualidade, exorta a necessidade de promover a sociedade informacional. Com relação aos organismos internacionais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) se destaca pela elaboração de estudos que mostram que o desenvolvimento da sociedade da informação, de forma planetária, não é possível sem o desenvolvimento humano. Nesse sentido, menciona-se a criação do observatório UNESCO de novas tecnologias da informação, que estuda a evolução e o impacto previsível dessas tecnologias, não só sobre os sistemas educacionais, mas também sobre todas as sociedades contemporâneas (DELORS, 2010).

No Brasil, ações como a desenvolvida pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), que reuniu especialistas de diversas áreas do conhecimento, com objetivo de elaborar o *Livro Verde*, que contém as metas de implementação do Programa Sociedade da Informação no Brasil, mostram que existem vários movimentos e discursos sociais que visam transformar a sociedade contemporânea na “sociedade da informação” (TAKAHASHI, 2000).

Segundo Werthein (2000, p. 73, grifo nosso)

É desejável promover a sociedade da informação porque o novo paradigma oferece a perspectiva de avanços significativos para a vida individual e coletiva, **elevando o patamar dos conhecimentos gerados e utilizados na sociedade, oferecendo o estímulo para constante aprendizagem e mudança**, facilitando a salvaguarda da diversidade e deslocando o eixo da atividade econômica em direção mais condizente com o respeito ao meio ambiente.

Na sociedade contemporânea, a informação é posta pelos poderes dominantes como a solução para todos os problemas sociais. A sociedade da informação deve ser construída por todos e para todos, mas atribui-se ao setor privado a tarefa de construí-la. A criação da infraestrutura (as infovias) para que a informação possa circular é vista como uma condição para: melhoria da qualidade de vidas dos cidadãos e dos consumidores; maior eficiência da organização social e econômica; esforço de ajudar as regiões desfavorecidas; aumento da produtividade; mais espaço para a criatividade; novas formas de afirmação cultural e redução de distância, etc. (SERRA, 1998, p. 105).

Por outro lado, segundo Serra (1998, p. 18), a informação pode ser pensada sob duas perspectivas diferentes. Pode ser vista de forma apologética e ilusória, revestida de uma ideologia, que tem por objetivo “perpetuar os privilégios e poderes de uma determinada classe social” e, para isso, “tende a mascarar a verdadeira realidade das coisas”. Nessa perspectiva, a sociedade da informação é uma ideologia inventada para legitimar o poder da classe dominante e aumentar o fosso entre os que têm e os que não tem acesso à informação.

Entretanto, se a informação for vista enquanto agente de mudança social, então a sociedade da informação é uma utopia que mesmo caracterizada como um “discurso irrealista, sem os pés assente na terra, que apresenta projetos de mundos irrealizáveis” (SERRA, 1998, p.18) e não exista em lugar algum, nesse momento, poderá vir a existir um dia. Essas considerações de Serra (1998) têm relação com o que Paulo Freire (2008) chamou de “inérito viável”, ou seja, situações sociais consideradas utópicas, porque no momento não podem se realizar, mas poderão ser viáveis no futuro.

Serra (1998, p. 10) alerta ainda que “enquanto utopia, a sociedade da informação tem suas raízes no ideal iluminista de uma sociedade construída por cidadãos, que partilham o saber e podem decidir democraticamente, partilhando o poder”. E, assim como Paulo Freire (2008) e Delors (2010), Serra (1998, p. 16) vê a educação como umas das condições essenciais para que essa utopia se torne realidade. Não a educação baseada apenas na técnica, mas a educação integral. Educação capaz de transformar o ser humano em cidadão crítico.

A ideia de promoção da sociedade da informação está intrinsecamente relacionada com a construção de uma cultura informacional, que é vista como indispensável e necessária para o desenvolvimento humano em toda a sua plenitude. Pressupõe-se que uma pessoa que sabe se informar e tem a cultura de se informar sairá melhor no mundo globalizado e competitivo, tanto nos aspectos relacionados a vida profissional como pessoal. Pressupõe-se que essa pessoa poderá exercer plenamente a sua condição de cidadão.

Segundo Laraia (2001, p.86)

Embora nenhum indivíduo, [...], conheça totalmente o seu sistema cultural, é necessário ter um conhecimento mínimo para operar dentro do mesmo. Além disto, este conhecimento mínimo deve ser partilhado por todos os componentes da sociedade de forma a permitir a convivência dos mesmos.

A aquisição e internalização dos “conhecimentos mínimos” (padrões, princípios, modelos, regras, normas, esquemas de conhecimentos e aprendizagem etc.), que governam e controlam a aquisição, o armazenamento, o processamento, a construção a comunicação e o compartilhamento da informação na sociedade contemporânea, tornou se fundamental para o estabelecimento das relações humanas.

Porém, identifica-se vários usos para a expressão “cultura informacional”, de forma que “a compreensão da ação do atores sociais em contextos informacionais tem se traduzido em dificuldades teóricas” (MOURA, 2011, p. 53). Assim, na seção seguinte apresentam-se alguns desses usos no contexto da Ciência da Informação.

2.3 Cultura informacional: algumas abordagens da expressão

O termo cultura informacional é usado em vários contextos na área da Ciência da Informação. O uso dessa expressão, geralmente vem relacionado ao uso da expressão “sociedade da informação”. O termo “cultura” é empregado como o comportamento que os indivíduos têm em relação à informação. Nesse contexto, “cultura informacional” e “comportamento informacional” são consideradas expressões sinônimas ou muito próximas.

Estudos que tratam de questões ligadas à inteligência competitiva, gestão da informação, comportamento informacional, colaboração de informações, partilha de conhecimento, cultura digital, redes sociais etc.; usam a expressão para se referir ao modo como as pessoas lidam com a informação na vida profissional e pessoal.

No universo da Biblioteconomia, geralmente, a expressão está associada a expressão americana *information literacy*. Em alguns casos, o uso da expressão consiste em relacioná-la ou confundi-la com as competências informacionais (MOURA, 2011) demandadas pela sociedade atual.

Na literatura francesa, a expressão “cultura de informação” foi usada, muitas vezes, como tradução para a expressão americana *information literacy* (LE DEUFF, 2008, 2009).

Na literatura brasileira sobre *information literacy*, encontramos várias traduções para a expressão como: “alfabetização informacional”, “competência informacional”, “competência

em informação”, “letramento informacional”, “fluência informacional”, “cultura informacional” (CAMPELLO, 2009, p. 35). Essa diversidade de usos, interpretações e sobreposição do conceito aumenta a dificuldade de entendimento do fenômeno e faz pensar que “um consenso ainda está distante de se estabelecer” (MOURA, 2011, p. 53).

Pela exposição acima, deduz-se que os usos da expressão “cultura informacional”, na área da Biblioteconomia, possui uma relação intrínseca com a expressão *information literacy*. Mas que relação é essa? A próxima seção faz um breve histórico da expressão americana, procurando evidenciar a sua relação com o conceito de cultura informacional desenvolvido ao longo dessa pesquisa.

2.3.1 Letramento informacional (*Information literacy*)

A expressão “*information literacy*”⁴ surgiu na década de 1970, no contexto da necessidade do governo americano preparar os cidadãos para usar as fontes eletrônicas de informação produzidas na época. Foi usada, pela primeira vez, em 1974, pelo bibliotecário americano Paul Zurkowski, no relatório intitulado *The information service environment relationships and priorities*. Esse relatório sugeria um movimento nacional em direção ao letramento informacional da população do país, para que os americanos pudessem desenvolver habilidades e técnicas para lidar com a informação disponível em várias situações. A ideia era capacitar a população para acessar a variedade de produtos informacionais disponíveis (CAMPELLO, 2003, 2009; DUDZIAK, 2003).

Nesse sentido, o pensamento corrente na época era que os indivíduos precisavam estar preparados para viver na sociedade da informação. As TICs são vistas como instrumentos potencializadores de transformação dessa sociedade (CAMPELLO, 2003; 2009)⁵. Os discursos sobre letramento informacional consideram que para lidar com a abundância de informações disponíveis, as pessoas precisariam desenvolver habilidades que as permitissem reconhecer as suas necessidades informacionais e desenvolver competências para localizar, avaliar e utilizar de forma eficaz às informações necessitadas.

⁴Nesse trabalho vamos traduzir a expressão “*information literacy*” como “letramento informacional”.

⁵Inicialmente Campello (2003) traduziu a expressão “*information literacy*” como “competência informacional”, entendendo posteriormente (2009), que o melhor seria “letramento informacional”.

A assimilação do conceito pela classe biblioteconômica americana, ocorreu como uma reação a um documento governamental intitulado *Nation at Risk* e publicado em 1983. Esse relatório avaliava a situação da educação norte-americana, mas ignorou por completo a contribuição das bibliotecas na educação (CAMPELLO, 2009; DUDZIAK, 2003). No fundo, o movimento “representa o esforço da classe bibliotecária americana para ampliar o seu papel dentro das instituições educacionais” (CAMPELLO, 2003, p. 28).

Considera-se que o movimento bibliotecário americano foi consolidado com a publicação *Information Power: Building Partnerships for Learning* (1998), que apresenta “o bibliotecário como líder na implementação do conceito de competência informacional [letramento informacional] no ambiente escolar” (CAMPELLO, 2003, p. 31). As funções didáticas do bibliotecário seriam também de professor, sendo essa função exercida em parceria com professores e dirigentes escolares.

Segundo Campello (2009) as bases teóricas da Biblioteconomia, que impulsionaram os estudos sobre letramento informacional estão relacionados como estudos que:

- buscavam compreender o processo de aprendizagem baseado na busca e no uso da informação (representado por Carol Kuhlthau e seus seguidores pelo mundo afora);
- procuram identificar e compreender as características da pessoa competente no uso da informação; (representado por Christina Doyle e Christine Bruce);
- procuram demonstrar os resultados da aprendizagem pela busca e uso da informação e entender o processo de construção de conhecimento; (representado, principalmente, por J. Ross Todd).

As discussões e discursos sobre o letramento informacional ao redor do mundo foram acompanhados pela elaboração de normas e parâmetros sistematizados “por instituições de classe ou por entidades educacionais com o objetivo de auxiliar seus membros na implantação e/ou na avaliação de programas de letramento informacional” (CAMPELLO, 2009, p. 77). Aliada a essa necessidade de criar modelos de letramento informacional, os trabalhos desenvolvidos preocupam-se também em medir o quanto o aluno aprendeu, até mesmo para justificar os gastos com a implantação dos programas (LE DEUFF, 2009).

Com relação à definição, a expressão *information literacy* não tem um significado preciso. A complexidade do conceito de informação, que dependendo da área do conhecimento recebe

conotações diferentes, contribui para tornar a discussão ainda mais complexa. E, as influências conceituais que agem sobre a expressão acabam por determinar diferentes concepções (DUDZIAK, 2003, p. 28).

Conforme mencionado anteriormente, na literatura brasileira a expressão recebeu várias traduções. Dudziak (2003, p. 28) que preferiu usar a expressão no original, em inglês, define *information literacy* “como o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida”.

Dudziak (2003) entende o *Information literacy* como um processo de aprendizagem. Mas, esse processo depende da vontade, da intenção, da atitude dos sujeitos envolvidos. Pressupõe-se que esse processo seja capaz de criar hábitos, valores, habilidades e conhecimento indispensáveis para lidar com o universo informacional em toda a sua dimensão e complexidade. Ou seja, “é um processo de aprendizado contínuo que envolve informação, conhecimento e inteligência” (DUDZIAK, 2003, p. 29).

Espinet (2003, p. 4) define competência informacional como “um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que capacita e permitem aos indivíduos interagir eficazmente com as informações para a resolução de problemas, tomada de decisão, ou a aprendizagem ao longo da vida” (ESPINET, 2003, p.4).

As competências informacionais relacionadas com o letramento informacional envolvem várias áreas de aprendizagem como: conhecimento das próprias necessidades informacionais; conhecimento da natureza e extensão da informação; desenvolvimento de estratégias de localização da informação (recursos tecnológicos, confiabilidade, qualidade e utilidade); capacidade para avaliar de forma crítica a relevância da informação; conhecimento para analisar, organizar e comunicar a informação; conhecimento para fazer uso da informação analisada na resolução de problemas; saber determinar o custo-benefício do acesso à informação; conhecimento das questões econômicas, jurídicas e sociais relacionadas com o uso da informação, e principalmente, usá-la de forma ética e legal (ESPINET, 2003, p.4).

Segundo Moura (2011, p. 53)

A cultura informacional, frequentemente confundida com competência informacional, envolve, além do uso proficiente dos recursos informacionais pressuposto pela primeira, a adoção autônoma, crítica e criativa da informação em um contexto de produção de saberes.

Considerando as conceituações de letramento informacional e de competência informacional, percebe-se que o primeiro é o processo de aprendizagem que, teoricamente, pode levar ao segundo. Em outras palavras, o letramento informacional é o processo de aprendizagem que possibilita que os indivíduos desenvolvam as competências informacionais. Ambos estão imersos numa determinada cultura informacional, mas essa abrange também muitos outros aspectos relacionados com a questão informacional na sociedade. Assim, pode-se dizer que letramento informacional, competência informacional e cultura informacional são processos/fenômenos interligados, mas não são a mesma coisa.

2.3.1.1 Letramento informacional no Brasil

No Brasil, se comparado com outros países desenvolvidos, existe uma defasagem muito grande de estudos sobre letramento informacional (CAMPELLO, 2009).

Em todo o mundo, as discussões sobre o letramento informacional sempre estiveram muito próxima das discussões sobre o papel das bibliotecas e a legitimação da classe profissional dos bibliotecários (LE DEUFF, 2009). Na literatura brasileira, as pesquisas sobre o tema, seguiram essa mesma dinâmica. Exortam o papel da biblioteca e do bibliotecário ou do profissional da informação (como vem sendo chamado esse profissional) como os responsáveis pelo desenvolvimento do letramento informacional. No entanto, reconhecem que para esse profissional assumir essa responsabilidade é necessária uma mudança significativa no seu perfil.

Campello (2009) em sua tese de doutorado argumenta que teve dificuldades de encontrar relatos sobre “*as práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico*”, na literatura brasileira. Esse fato pode incitar duas observações: primeiro, se os bibliotecários brasileiros realizam práticas educativas no ambiente escolar, eles não divulgam esse trabalho; segundo, as práticas educativas existentes podem ser muito poucas e localizadas.

Segundo Campello (2009, p.167, 170) as práticas educativas de bibliotecários brasileiros existentes na literatura ficam aquém do que é proposto pelo movimento do letramento informacional e as ações dos bibliotecários são incipiente. Existe uma distância visível entre

as experiências desenvolvidas aqui no Brasil e o conceito de letramento informacional relatado na literatura internacional.

2.3.1.2 Letramento Informacional como processo de aprendizagem

O conceito de letramento é usado na área da educação e da linguística para enfatizar os comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita (SOARES, 2004). As discussões que seguiram ao movimento americano sobre *information literacy* ao redor do mundo focalizaram o conceito na ideia do ser humano desenvolver habilidades próprias para lidar com a informação. Geralmente, enfatizam a dimensão funcional do letramento informacional, como sendo um atributo pessoal, que possibilita a posse individual de habilidades de uso de informação assim como as habilidades de ler e escrever (CAMPELLO, 2009).

Sendo considerado como um atributo pessoal e funcional, as habilidades para lidar com a informação são indispensáveis para que o indivíduo viva na sociedade da informação (CAMPELLO, 2009). Nesse sentido, o letramento informacional é uma extensão natural do conceito de letramento, desenvolvido na área da educação. É o catalisador indispensável para transformar a sociedade da informação de hoje na sociedade de aprendizagem de amanhã (BRUCE, 2004, p. 2).

O letramento informacional enquanto processo de aprendizagem é sustentado por componentes da teoria construtivista: o processo investigativo; o aprendizado ativo; o aprendizado independente; o pensamento crítico; o aprender a aprender; o aprendizado ao longo da vida (DUDZIAK, 2003, p. 29-30).

Segundo Campello (2009) hoje, existem tentativas de expandir o conceito, ou mudá-lo, de forma que ele possa abarcar estudos envolvendo questões relacionadas como: manipulação das tecnologias de informação, acesso livre a informação, interpretação crítica da informação, inclusão informacional, construção de conhecimento inovador, letramento digital, cidadania e muitos outros aspectos relacionados com a informação e com a construção de conhecimento. Parece que a ideia é dar novo significado ao conceito para transformá-lo num meio mais poderoso de desenvolvimento da aprendizagem informacional.

Nesse sentido, menciona-se o trabalho realizado por Le Deuff (2009) que procura em sua tese de doutorado definir a expressão francesa “*culture de l’information*” de uma maneira conceitual, fazendo uma análise genealógica e arqueológica do conceito, mostrando a sua herança e ligação, principalmente, com a expressão americana *information literacy* na literatura francesa. O autor propõe que a “cultura de informação” seja definida como uma cultura técnica, que se baseia não apenas nos usos dos objetos técnicos, mas também na sua compreensão. Argumenta que a cultura de informação envolve um paradigma diferente do *information literacy*: é uma cultura de cidadania.

2.3.1.3 Letramento informacional e educação

Bruce (2004, p. 10) defende que o letramento informacional tem o poder de transformar o processo de aprendizagem. Segundo a autora, ele irá capacitar os alunos e dar-lhes a capacidade de exercer e direcionar a própria aprendizagem fora dos muros da instituição formal de educação. Argumenta que o letramento informacional envolve trazer as experiências da vida real de uso da informação para a sala de aula. Envolve criar oportunidades para uma reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem, promover uma conscientização dos alunos sobre o que eles aprenderam ao longo da vida.

Conforme já relatado, a maioria dos discursos sobre letramento informacional está relacionada com o papel da biblioteca na escola. Segundo Dudziak (2003, p. 31) somente “a partir da conscientização e comprometimento da comunidade, é possível iniciar um movimento em direção à transformação dos paradigmas educacionais existentes”. E, nessa perspectiva, a implantação de programas de letramento informacional nas escolas depende de mudanças nos processos pedagógicos. Passando, inclusive pelas relações conflituosas entre professor e bibliotecário.

Entretanto, pesquisa realizada por Fialho (2009)⁶ revelou que a biblioteca não tem papel preponderante na formação do pesquisador brasileiro juvenil e nem na vida dos jovens cientistas. Em outro estudo, Fialho e Moura (2005, p. 205) argumentam que “a biblioteca também não consta no projeto [pedagógico] como instrumento facilitador e promotor da

⁶ Fialho (2009) usou o termo *information literacy* ao longo das construções teóricas, mas usou nas considerações finais e no título do trabalho a expressão “cultura informacional”, passando a impressão de que são a mesma coisa.

pesquisa escolar; falta uma maior inserção do bibliotecário na política pedagógica das escolas”. Outros fatores como a família e os professores são mais relevantes nessa formação.

Assim, pelo menos no Brasil, percebe-se que os programas formais de letramento informacional ainda não foram implantados efetivamente. Programas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), podem ser considerados uma iniciativa dessa natureza (FIALHO, 2009), mas mesmo assim, eles não assumem a dimensão que o conceito é exposto na literatura.

Seja como for, todas as discussões estabelecem uma relação indissociável entre o letramento informacional e a educação formal. Percebe-se que o desenvolvimento de programas formais de letramento informacional deve ser realizado em consonância com os currículos escolares e universitários. Não é uma responsabilidade exclusiva das bibliotecas. Precisam contar com a participação de toda a comunidade educacional (pais, alunos, professores, diretores, administradores, bibliotecários, técnicos, etc.) (CAMPELLO, 2009).

Por outro lado, de alguma forma, as pessoas, os jovens em particular, estão aprendendo a usar a informação no seu dia. Podem estar aprendendo a usar a informação de forma errada ou superficial (SERRA, 1998), mas não podemos negar que estão aprendendo alguma coisa.

Diante disso, imagina-se que existem outros tipos informais de letramento informacional. Eles podem ser aprendidos com a família, os professores, as mídias, as redes sociais, os centros de formação profissional, as igrejas, as associações comunitárias etc. Então, supõe-se que o letramento informacional é algo complexo e envolve a cultura das comunidades. De alguma forma, ele vai sendo desenvolvido junto com a cultura informacional que o sustenta. É algo indissociável da sociedade da informação. E, sendo assim, as habilidades que lhe são atribuídas são aprendidas nesse contexto, quer seja por um processo formal ou por um processo informal de letramento.

Nessa argumentação, supõe-se que o processo formal de letramento informacional é uma das alternativas para se criar uma cultura informacional. Ou seja, é uma forma de direcionar a construção dessa cultura na sociedade. Isso porque, programas formais de letramento informacional podem ser implantados, por meio de políticas públicas, currículos escolares e universitários, bibliotecas e outros programas e metodologias de aprendizagem que visem desenvolver as competências informacionais dos sujeitos. Entretanto, como pressupõe que

seja desenvolvido por instituições e pessoas que possuem interesses específicos, não está livre de ser manipulado e ser usado para legitimar interesses diversos daqueles que se propõe.

2.4 Cultura informacional ou Cultura de informação?

A pergunta, no título desta seção, a princípio, pode não fazer sentido. Afinal, a maior parte da literatura sobre o assunto costuma usar as duas expressões como sinônimas. Mas será que elas possuem o mesmo sentido? Deuff (2009, p. 42) fez esta mesma pergunta. Segundo esse autor, os conceitos de informação e cultura não são novos e a expressão “cultura de informação” é uma extensão ou uma evolução desses termos velhos. Mas, não há dúvida que o sentido dessa nova expressão é totalmente novo (LE DEUFF, 2009, p. 39).

Le Deuff (2009) reconhece que existe uma distinção entre as duas expressões. Mas, prefere usar, na sua tese, a expressão “cultura de informação”, por ser mais comum na literatura francesa e mais próxima dos objetivos do seu trabalho.

A diferenciação entre as expressões “cultura de informação” e “cultura informacional” foi realizada pela primeira vez, por Claude Baltz, em 1998 (LE DEUFF, 2009).

Baltz (1998, p. 78) argumenta que “cultura informacional” representa um sentido mais amplo que “cultura de informação”. Para esse autor, a expressão “cultura de informação” geralmente é usada nos seguintes sentidos⁷.

- A *cultura de informação*, significado atribuído pela l’ADBS⁸ - que significa conhecimento e conscientização sobre a importância da informação e das tecnologias na sociedade. Remete a cultura de um local de trabalho, portanto, sendo essa uma abordagem profissional do fenômeno.
- A *cultura de informação na acepção da informação empresarial*, ou seja, como os funcionários de uma empresa percebem que a informação é importante para operar os negócios.

⁷ Essa distinção se aplica, principalmente, a literatura francesa.

⁸ O autor se refere a L’association des Professionnels de l’information et de la Documentaion

- A *cultura da mídia* – capacidade de analisar criticamente a informação divulgada pelas mídias, por exemplo, um noticiário veiculado na televisão.
- A *cultura informação-comunicação* - aprendizado acadêmico sobre uma série de coisas relacionadas com informação e comunicação.
- *Conhecimentos tecnológicos* - o conhecimento de informática, Internet, estratégias de buscas de informação, softwares etc.
- *Cibercultura* – um corpo de conhecimento sobre a sociedade em rede, a sociedade da Internet, o ciberespaço.

Com relação a expressão “cultura informacional”, Baltz (1998, p. 78-79) não elabora um conceito, mas procura identificar “nós conceituais” [*noeuds conceptuels*] que servirão de consistência teórica para o tema no futuro. Como nós teóricos da cultura informacional o autor apresenta:

- *Reconhecer o conceito de “deslocalização” (délocalisation)*, que apresenta a informação como algo que circula, que se move. Pressupõe que mesmo estando armazenada em algum lugar, a informação circula.
- *Reconhecer a universalidade da mediação*, no sentido de que são as mediações que favorecem uma visão entre nós e mundo;
- *Reconhecer o nó teórico que inclui todas as formas de olhar a informação e as mídias*, ou seja, os *signos*, mas não apenas no sentido estritamente linguístico.
- *Superar a concepção de informação como uma entidade de circulação* e substituí-la por uma visão do tipo hipertexto.
- *Reconhecer o efeito moldado das informações relevantes*, principalmente, em termos das ideias e dos conteúdo das mensagens.

Le Deuff (2009, p. 39) elaborou um diagrama (Figura 1) para representar o que seria a “cultura de informação” e o seu entorno. Nesse diagrama, a cultura informacional aparece como o conceito que engloba a cultura de informação, o *information literacy* e a competência em informação.

Le Deuff (2009, Anexo 2) anexou a sua tese questionários respondidos por três estudiosos franceses sobre o tema. São eles: Michel Menou, Jean Paul Pinte e Odile Riondet. Nesses questionários, ele pergunta, entre outras coisas, sobre a preferência e a definição das

expressões “cultura de informação” e “cultura informacional”, bem como, qual é a relação dessas com a sociedade da informação.

Figura 1 A cultura de informação e do seu entorno



Fonte: (LE DEUFF, 2009, p. 39)

Michel Menou prefere a expressão “cultura de informação” e a define como:

Um sistema de valores, atitudes e comportamentos, conhecimentos e competências que conduzem não somente ao uso inteligente e apropriado da informação externa, mas, sobretudo contribui para a difusão e a boa utilização da informação tanto externa quanto interna (ou produzida/reconfigurada por si mesmo). Então, uma cultura de compartilhamento e enriquecimento coletivo” (LE DEUFF, 2009, Anexo 2.1, tradução nossa)⁹

Jean Paul Pinte prefere usar a expressão cultura informacional a define como um “conjunto de habilidades de um indivíduo, de um grupo ou comunidade para realizar um estado da arte de um domínio ou de um assunto, a partir da ajuda de um método e de ferramentas visando buscar a informação mais pertinente e mais exautiva” (LE DEUFF, 2009, Anexo 2.2, tradução nossa)¹⁰. Esse autor completa a sua resposta dizendo que a “cultura informacional permite, então, a estas pessoas tirar conclusões quanto a realização de uma pesquisa e decidir, tomar

⁹ Texto original: “Un système de valeurs, d'attitudes et de comportements, de connaissances et d'aptitudes qui conduisent non seulement à une usage intelligent et approprié de l'information externe, mais surtout à contribuer à la diffusion et à la bonne utilisation de l'information tant externe qu'interne (ou produite/reconfigurée par soi même). Donc une culture de partage et d'enrichissement collectif” (LE DEUFF, 2009, Anexo 2.1)

¹⁰ Texto original “Ensemble des habiletés d'un individu, d'un groupe, voire d'une communauté à pouvoir réaliser un état de l'art d'un domaine ou d'un sujet à l'aide d'une méthode et d'outils visant à se procurer l'information la plus pertinente et la plus exhaustive (LE DEUFF, 2009, Anexo 2.2)

orientações, decisões e fazer sínteses úteis em vista da exploração dos recursos de uma coleta de informação na Web ou não” (LE DEUFF, 2009, Anexo 2.2, tradução nossa)¹¹.

Odile Riondet não tem preferência por nenhuma das duas expressões e também não tem uma definição própria para as mesmas.

De acordo com Menou (2009) é a cultura de informação que determina uma maior ou menor capacidade dos indivíduos de fazer bom uso dos recursos informacionais disponíveis e, particularmente, capacidade para maximizar o funcionamento e expansão dos mesmos. A cultura de informação é que controla as perspectivas de agregação de valor individual e coletivo à informação (LE DEUFF, 2009, Anexo 2.1).

Percebe-se que, pelo menos na literatura francesa existe uma tentativa, mesmo que sutil, de diferenciar as duas expressões. Nesse trabalho, reconhece-se que existe uma diferença entre as duas expressões. Opta-se por usar a expressão cultura informacional, pois entende-se que para os objetivos desse trabalho, o significado da expressão “cultura informacional” parece mais apropriado, uma vez que, esta discussão refere-se a cultura informacional como um sistema simbólicos que permeia toda a sociedade, ou seja, uma dimensão coletiva de cultura que não existe *a priori*, pois depende do espaço social e cultural em que esses sujeitos estão inseridos para ser construída.

Entretanto, reconhece-se que alguns elementos usados por Menou (2009) para definir a expressão “cultura de informação”, como a noção de “sistema de valores, atitudes e comportamentos, conhecimentos e competências” e de “compartilhamento e enriquecimento coletivo” integram a perspectiva adotada para o conceito nessa pesquisa.

A partir desse ponto de vista, pode-se dizer que a cultura informacional de uma determinada sociedade engloba, além de outros elementos, o letramento informacional, as competências informacionais e a cultura de informação.

¹¹ Texto original: “La culture informationnelle permet alors à ces personnes de tirer des conclusions quant à la réalisation d’une recherche et de prendre les orientations, décisions et synthèses utiles en vue de l’exploitation des ressources issues de la collecte d’information sur le Web ou non.” (LE DEUFF, 2009, Anexo 2.2)

Nessa perspectiva, a cultura informacional dentro de um mesmo país não é igual. Isso porque “a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um” (GEERTZ, 1989, p. 37). Ou seja, o ser humano adquire sua marca individual a partir da história das relações e dependências que ele estabelece com o contexto específico que ele cresce e vive, e num contexto mais amplo, com a história de toda a rede humana. “Essa história e essa rede humana estão presentes nele e são representadas por ele” (ELIAS, 1994, p. 31) ao longo da sua vida, onde quer que ele esteja.

Isso aponta para o fato que a cultura informacional dos alunos, tutores, professores envolvidos na educação a distância, possuem as marcas histórias, culturais e sociais das relações desses sujeitos. Os seus valores, atitudes, comportamentos, conhecimentos e competências informacionais são determinadas por esse contexto.

2.5 Abordagens da cultura informacional

Segundo Moura (2011, p. 54) o debate em torno da “cultura informacional envolve três abordagens fundamentais: a informacional, a econômica e a cidadã”. Além dessas três abordagens citadas pela autora, acrescenta-se a ainda as abordagens: educacional, tecnológica, científica, política e ética desse fenômeno.

O Quadro 1 apresenta as abordagens da cultura informacional e a sua descrição. Acrescenta-se que essas abordagens são interdependentes umas das outras, apesar de, geralmente, as discussões privilegiar uma ou outra abordagem em detrimento das outras. Elas fazem parte da sociedade como um todo. A exposição, separadamente, é apenas para fins de ordenação e simplificação. A Figura 2 representa essas abordagens de forma interligada.

Tomando como base as descrições sobre as abordagens propostas para a discussão acerca da cultura informacional, argumenta-se que a **informacional** se “refere aos conhecimentos que permitem ao sujeito expressar sua cultura e pertencimento social” (MOURA, 2011, p. 54) e a **ética** que se refere aos fins para os quais a informação é usada na sociedade, relacionam-se, direta ou indiretamente, com todas as outras, pois a questão informacional e ética estão presentes em todos os contextos sociais.

A questão **política** que se refere aos mecanismos de controle, divulgação e monopolização da informação, como as políticas de acesso, custo e disponibilização, relaciona-se, principalmente, com a abordagem **econômica**, uma vez que, a perspectiva econômica da informação, principalmente a digital, movimenta amplos e diversificados mercados econômicos (MOURA, 2011)

Quadro 1 - Abordagens da cultura Informacional

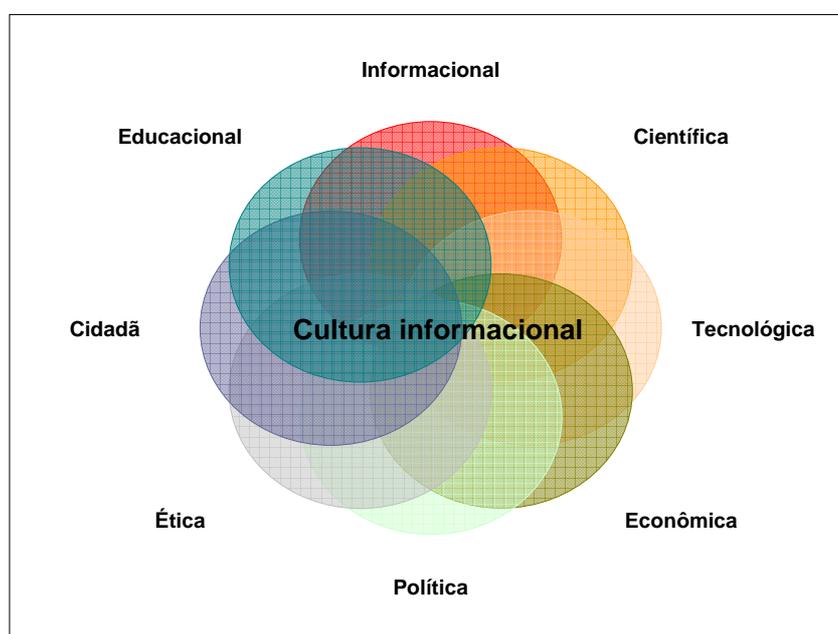
Abordagens	Descrição
Informacional	"Refere-se aos conhecimentos que permitem que o sujeito possa expressar sua cultura e pertencimento social, assim como, as suas necessidades informacionais através da interação com recursos e dispositivos informacionais contemporâneos e históricos" (MOURA, 2011, p. 54).
Política	Refere-se aos mecanismos de controle, divulgação e monopolização da informação, como as políticas de acesso, custo e disponibilização, tanto nos sistemas convencionais, como nos sistemas digitais.
Econômica	Refere-se à perspectiva econômica da informação, principalmente a digital, na qual o uso dessa informação movimenta amplos e diversificados mercados econômicos (MOURA, 2011, p. 54).
Tecnológica	Refere-se às habilidades para manipular, analisar e reconstruir as tecnologias da informação e da comunicação que permeia e interfere na formação da cultura informacional de toda a sociedade.
Científica	Refere-se à noção de ciência enquanto processo de construção de conhecimento sistematizado, que impulsiona a criação das inovações científicas e o desenvolvimento das novas tecnologias (DEMO, 1999)
Educacional	Refere-se aos processos formais e informais de aprendizagem permanente ao longo da vida, do "saber pensar", que permitem o sujeito, questionar, reconstruir e internalizar os padrões que governam e controlam a informação na sociedade contemporânea.
Cidadã	"Refere-se à ampliação das possibilidades de exercício dos direitos a partir das experiências positivas com o acesso e o uso de informações." (MOURA, 2011, p. 54)
Ética	Refere-se aos fins para os quais a informação é usada na sociedade. Se para legitimar prepotências individuais e/ou corporativas ou se são usadas para o bem comum.

Fonte: Elaborado pela autora

A questão **tecnológica** que se refere às habilidades para manipular, analisar e reconstruir as tecnologias da informação e da comunicação, relaciona-se, diretamente, com a questão **científica**, pois a noção e o desenvolvimento da ciência enquanto processo de construção de

conhecimento sistematizado impulsiona a criação das inovações científicas e tecnológicas (DEMO, 1999). E, ambas se relacionam com a questão **educacional**, pois, são os processos formais e informais de aprendizagem permanente, do "saber pensar", que permitem o sujeito, questionar, reconstruir e internalizar os padrões que governam e controlam a informação na sociedade contemporânea. Por sua vez, a questão educacional se relaciona com a **cidadã**, pois a educação amplia as “possibilidades de exercício dos direitos a partir das experiências positivas com o acesso e o uso de informações” (MOURA, 2011, p. 54)

Figura 2 Cultura informacional e suas abordagens



Fonte: Elaborado pela autora

Várias instituições estão envolvidas nessas dimensões. Entre elas citamos: bibliotecas (físicas e digitais), bases de dados, editoras, empresas de telefonia, bancos, corporações multinacionais, redes de comunicação, portais corporativos, governos, associações profissionais e comunitárias, escolas, universidades, centros tecnológicos, programas de pós-graduação, grupos de pesquisas, partidos políticos, organizações não governamentais (ONGs) etc.

Assim, pode-se dizer a cultura informacional é um fenômeno complexo. Forma-se por meio da relação que o homem estabelece com o meio social e humano. Esse processo é permanente e não linear. Envolve fatores sociais, econômicos e culturais que se entrelaçam na sociedade.

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Até esse momento, discutimos a questão da cultura informacional na sociedade da informação. Apresentamos uma concepção para a expressão, bem como as suas abordagens. Entretanto, conforme mencionado na introdução, a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a técnica de organização e apresentação de depoimentos, denominada de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), também compõem o referencial teórico e metodológico usado nessa pesquisa. Assim, este capítulo procura compreender o conceito de representações sociais e expõe a técnica DSC.

3.1 Representações sociais

As representações sociais são elementos simbólicos que expressamos mediante o uso de palavras e de gestos para explicitar o nosso pensamento. São constituídas por “informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos etc.” (JODELET, 2001, p. 38). É por meio das representações que formulamos opiniões sobre determinado fato, objeto, pessoa etc. Essas representações baseiam nas expectativas que desenvolvemos a respeito do objeto ou situação, ou seja, são “ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem” (FRANCO, 2004, 170). Podem ser entendidas como uma forma de construir e representar a realidade social. Possuem relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e são socialmente construídas. Tem o papel de orientar as condutas, os comportamentos e as práticas sociais e culturais dos indivíduos (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 60).

As representações sociais são abordadas pela Psicologia Social e estuda a relação indivíduo-sociedade para refletir “sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural, etc por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos” (ARRUDA, 2002, p.128).

Acredita-se que a cultura é um sistema simbólico composto por padrões, normas, valores etc. e as representações sociais são as manifestações desse sistema cultural. O nosso papel social é marcado pelas nossas interações sociais. Essas interações criam “universos conceituais” que servem de suporte para que novas representações sejam produzidas e comunicadas e elas passam a fazer parte nesse universo como “teorias” arraigadas ao senso comum. Elas ajudam a criar “a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 61).

Jodelet (2001, p. 22) caracteriza as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Para essa autora, alguns elementos e relações são fundamentais na compreensão das representações sociais:

- uma representação é sempre de alguém (sujeito) sobre alguma coisa (objeto);
- a representação mantém com seu objeto uma relação de simbolização e de interpretação;
- é uma forma de saber, ou seja, a representação é como um modelo de objeto representado;
- e, esse saber é um saber prático que se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele está submetido.

As questões levantadas pela articulação deste conjunto de elementos e de relações foram condensadas pela autora nas seguintes formulações: “*quem sabe e de onde saber?*”; “*O que e como sabe?*”; “*Sobre o que sabe e com que efeitos?*”. Estas perguntas foram traduzidas pela autora em três ordens problemáticas: 1) condições de produção e de circulação das representações sociais 2) processos e estados das representações sociais; 3) estatuto epistemológico das representações sociais (JODELET, 2001, p. 28).

Com relação às condições de produção e de circulação das representações sociais são apresentados como elementos fundamentais: a cultura (coletiva / de grupo) que inclui valores, modelos, tomada no sentido amplo e no mais restrito; a comunicação e linguagem (interpessoal, institucional e midiática) e a inserção socioeconômica, institucional, educacional e ideológica, na qual acontece a partilha e vínculo social entre sujeitos e a sociedade (JODELET, 2001, p. 33).

3.1.1 Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) vem sendo usada para estudar aspectos relacionados com a educação há bastante tempo. Esses trabalhos tratam de temas como: educação ambiental, educação infantil, formação de professores (um tema bastante explorado), educação inclusiva, educação física, educação profissionalizante, educação e mídia, educação de jovens e adultos e educação a distância, dentre outros.

A Teoria das Representações Sociais surgiu a partir dos anos de 1960, como uma vertente da Psicologia Social. As concepções iniciais que deram origem a teoria foram elaboradas por Serge Moscovici, em 1961, na obra, *La Psychanalyse, son image, son public*.

Moscovici (2009)¹² estabelece que em primeiro lugar as representações “*convencionalizam os objetos, pessoas e acontecimentos que encontram*”. Isso significa que as representações sociais dão lhes “*uma forma definitiva*”, localizando-os em uma determinada categoria (MOSCOVICI, 2009, p.34).

Em segundo lugar, as representações são *prescritivas*, ou seja, “*elas se impõem sobre nós com uma força irresistível*”. Essa força é a combinação de uma estrutura presente que existe independente da nossa vontade. É por meio das representações sociais (sistemas de linguagem, por exemplo) que organizamos, em categorias, nossos pensamentos. Eles são condicionados por nossas representações e cultura (MOSCOVICI, 2009).

O próprio Moscovici reconhece que o fenômeno das representações sociais surgiu a partir das exposições de Durkheim, mas com um significado diferente daquele que recebeu na Sociologia.

A sociologia vê, ou melhor, viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irredutíveis a qualquer análise posterior. [...] Sabia-se que as representações sociais existiam nas sociedades, mas ninguém se importava com sua estrutura ou com sua dinâmica interna. [...] Assim, o que eu proponho fazer é considerar como um *fenômeno* o que era antes visto como um *conceito*. (MOSCOVICI, 2009, p. 45).

As qualificações significativas relativas às representações sociais propostas por Moscovici (2009) mostram que elas: a) *devem ser vistas como uma maneira específica de compreender o*

¹² Refere-se a 6. ed. da tradução em língua portuguesa *Representações Sociais: investigações em psicologia social*.

que nós já sabemos. Possuem duas faces interdependentes, ou seja, “a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (p. 46); b) as representações são “como estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações” (p. 47).

As representações sociais “investigam justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 60). Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais operacionaliza um “conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade” (ARRUDA, 2002, p. 128), “permitindo relacionar interações sociais, processos simbólicos e condutas” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 65).

Partindo da premissa de que existem várias formas diferentes de conhecer o mundo e de se comunicar, Moscovici (2009) define duas delas: a consensual e a científica, fazendo uma distinção entre o *universo reificado* e o *universo consensual*.

O universo consensual seria aquele que se constitui a partir das representações sociais, por meio da comunicação informal e cotidiana. Já o universo reificado se cristaliza no espaço científico, por meio das descrições da ciência com seus métodos, linguagem e sua hierarquia interna. “Ambos, portanto, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana” (ARRUDA, 2002, p. 130).

Moscovici (2009, p. 59) argumenta que “ao se estudar uma representação, nós devemos sempre tentar descobrir a característica não-familiar que a motivou, que esta absorveu”. A representação social seria uma tradução da realidade e está em constante transformação, assim como o objeto que tenta elaborar. É dinâmica e móvel (ARRUDA, 2002, p. 133).

Moscovici (2009) sistematiza os fundamentos das representações sociais recorrendo a dois processos: *ancoragem* e *objetivação* que segundo Arruda (2002, p. 136) são como duas faces de uma mesma moeda.

O primeiro processo tenta *ancorar* ideias estranhas, reduzindo essas ideias a categorias e a imagens comuns, de forma a colocá-las em um contexto familiar, conhecido. O segundo mecanismo tenta *objetivar* as ideias ancoradas para transformá-las em algo quase concreto, ou

seja, transferir o que está na mente em algo que vai existir no mundo físico (MOSCOVICI, 2009, p.60-61).

A *ancoragem* é o processo que classifica e dá nome ao objeto que se apresenta à nossa compreensão (MOSCOVICI, 2009, p.61). Nesse processo, o sujeito recorre a seu repertório nocional, ao que é familiar para converter (ancorar) o objeto novo (desconhecimento) em algo conhecido (ARRUDA, 2002, p.136).

Na *objetivação* a construção da estrutura do conhecimento do objeto novo é feito por meio de recortes e reconfigurações. Assim, aquele objeto que era misterioso foi devidamente destrinchado, recomposto, e agora torna-se algo efetivamente objetivo, palpável, passa a nos parecer natural (ARRUDA, 2002, p.136).

O processo da objetivação é decomposto em três fases: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização (JODELET, 2001, p. 38). Quando chega-se à fase da naturalização, completa-se o ciclo da objetivação da representação (ARRUDA, 2002, p.136). Esses processos são dependentes e acontecem simultaneamente.

Nesse sentido, as representações sociais são elementos simbólicos, expressados mediante o uso de palavras (linguagem oral e escrita) e gestos. É por meio delas que as pessoas explicitam o que pensam, demonstram os seus sentimentos sobre esta ou aquela situação, formulam opiniões acerca de determinado fato ou objeto e revelam que expectativas esperam a respeito disto ou daquilo (PINHEIRO, 2008, p. 42).

As representações dos objetos sociais passam por um processo de formação, e “fundamenta uma forma de pensamento social que inclui as informações, experiências, conhecimentos e modelos que, recebidos e transmitidos pelas tradições, pela educação e pela comunicação social, circulam na sociedade” (PINHEIRO, 2008, p. 43). As representações sobre a educação a distância expressam as opiniões, os valores, as crenças que as pessoas têm sobre essa modalidade educacional. Essas representações são construídas a partir de elementos culturais. São baseadas na noção de educação que circula no meio social.

Na construção de objetos de pesquisa sobre representações sociais é importante estabelecer critérios analíticos na escolha dos grupos em estudo, bem como obter informações detalhadas sobre os sujeitos envolvidos e utilizar essas informações na análise dos dados (ALVES-

MAZZOTTI, 1994, p. 69). Para estudar as representações “é indispensável conhecer as condições de contexto em que os indivíduos estão inseridos mediante a realização de uma cuidadosa análise contextual” (FRANCO, 2004, 170). Assim, há necessidade de estabelecer uma relação com o tema/objeto e o contexto (ARRUDA, 2002, p.133).

Para compreender as representações enquanto produto, ou seja, como pensamentos sociais, deve-se procurar “apreender seu conteúdo e sentido através de seus elementos constitutivos: informações, crenças, imagens, valores, expressos pelos sujeitos e obtidos por meio de questionários, entrevistas, observações, análise de documentos etc.” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 70)

Na revisão de literatura, localizamos três trabalhos que tratam das representações sociais sobre a educação a distância. Vianney (2006) analisou na sua tese de doutorado, as representações sociais sobre a educação a distância de alunos do ensino presencial e do ensino a distância, de uma mesma instituição, no caso a Universidade do Sul de Santa Catarina. O autor procurou no seu trabalho definir o núcleo central e o núcleo periférico da educação a distância. Souza (2009) apresenta na sua dissertação de mestrado as representações sociais dos professores e alunos sobre a relação ensino e aprendizagem na modalidade educação a distância, usando como amostra os alunos e professores do curso de graduação em Pedagogia da Fundação Universidade de Tocantins (UNITINS). O Autor identificou que há contradições na percepção dos alunos e professores sobre o que a EaD representa na formação dos sujeitos e que essa representação está pautada na ancoragem do ensino tradicional. Argumenta que esse estudo evidenciou “a necessidade de uma desmistificação dos paradigmas sobre EaD que ainda se encontram presentes na representação social dos alunos e professores” (SOUZA, 2009, p. ix). Pinheiro (2008) na sua dissertação de mestrado fez um estudo das representações sociais dos alunos do sistema de educação a distância da Academia Nacional de Polícia, procurando entender como o aluno vê um curso a distância a partir da experiência adquirida.

Com relação ao uso da Teoria das Representações Sociais na área da Ciência da Informação encontramos três dissertações que fizeram uso dessa teoria para estudar aspectos relacionados aos usuários de informação. Nitschke (2008) procurou estudar as representações sociais dos usuários de bibliotecas universitárias sobre a própria biblioteca. Medeiros (2005) fez um estudo sobre as práticas informacionais e as representações sociais dos familiares de portadores de sofrimento mental. Andrade (2007) procurou compreender a representação

sobre os impactos sociais do conhecimento da ciência e da tecnologia em pesquisas apoiadas pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia.

Acredita-se que conhecer as representações sociais sobre: educação, ciência, informação e conhecimento pela percepção dos alunos, tutores, professores envolvidos na educação a distância e tentar perceber as características não-familiares que essas representações absorveram é uma forma de identificar a cultura informacional desses sujeitos, bem como a influência dessa cultura no processo ensino-aprendizagem a distância.

3.2 Discurso do Sujeito Coletivo

A proposta do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) foi desenvolvida por Fernando Lefevre e Ana Maria Lefevre no final da década de 1990. Desde então, vem sendo usada e aperfeiçoada. A técnica é usada para realizar “pesquisas de opinião, de representação social ou, mais genericamente, de atribuição social de sentido” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010, p. 16) baseadas nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais. “É uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos, artigos de jornais, matérias de revistas semanais, cartas, *papers*, revistas especializadas, etc.” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, p. 16).

O DSC é considerado uma técnica de organização do material verbal. Consiste em reunir, sob a forma de discursos únicos, redigidos na primeira pessoa do singular, conteúdos de depoimentos com sentidos semelhantes.

A metodologia inclui e articula uma série de operações sobre a matéria-prima de depoimentos, em estado bruto, coletados em pesquisas empíricas de opinião, por meio de questões abertas. Essas operações possibilitam que ao final do processo, depoimentos coletivos sejam confeccionados com extratos de diferentes depoimentos individuais (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006, p. 517).

Assim sendo, pode-se colocar que a novidade que o DSC apresenta é a dupla representatividade – qualitativa e quantitativa – das opiniões coletivas que emergem da pesquisa: a representatividade é qualitativa porque na pesquisa com o DSC cada distinta opinião coletiva é apresentada sob a forma de um discurso, que recupera os distintos conteúdos e argumentos que conformam a dada opinião na escala social; mas a representatividade da opinião também é quantitativa porque tal discurso tem,

además, uma expressão numérica (que indica quantos depoimentos, do total, foram necessários para compor cada DSC) e, portanto, confiabilidade estatística, considerando-se as sociedades como coletivos de indivíduos (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006, p. 522)

A ideia embutida na metodologia é que o indivíduo exprime uma opinião sobre algo como se ela fosse sua, mas na verdade ele está expressando uma opinião coletiva (construída coletivamente), ou seja, uma representação social. Nesse discurso ele exprime apenas uma parte do pensamento, pois o discurso coletivo se configura pela junção ou sobreposição de vários discursos complementares ou contrários de vários sujeitos. O DSC seria uma forma de representar o discurso coletivo no todo. Quando se trata de discursos contrários, a apresentação deles, em separado, é obrigatória. Quando se trata de discursos complementares, a apresentação dos discursos, separadamente, fica a critério do pesquisador. Depende se o pesquisador objetiva obter resultados mais detalhados ou mais genéricos do assunto pesquisado (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, p. 21).

3.2.1 Figuras metodológicas da técnica

As “expressões-chave”, as “ideias centrais” e/ou a “ancoragem” e os “discursos do sujeito coletivo” são os principais operadores metodológicos da técnica DSC. A proposta consiste em analisar o material verbal coletado por meio de questões abertas, extraindo de cada discurso às ideias centrais e/ou ancoragens e as suas correspondentes expressões-chave. O DSC é construído pelas expressões-chave correspondentes a uma mesma ideia central ou ancoragem (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, p. 16).

As **expressões-chaves (ECH)** são pedaços, trechos ou transcrições literais dos discursos, que expressam os principais conteúdos das respostas e que revelam a essência do depoimento. É com a matéria-prima das expressões-chave que se constroem os Discursos do Sujeito Coletivo (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005).

As **ideias centrais (IC)** são expressões linguísticas, que nomeiam o sentido de cada depoimento e de cada categoria de depoimento. Descreve, da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005).

Ancoragem (AC) “é a manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, p.17). A ancoragem é considerada como um operador do DSC porque algumas expressões-chave, ao invés de remeterem a uma ideia central correspondente, remetem-se a figura metodológica da teoria da representação social, a ancoragem.

É por meio das ideias centrais que se identificam as representações sociais sobre o objeto em apreensão, ou seja, o que está contido no senso comum sobre aquilo que está sob estudo. Trata-se dos valores embutidos na fala, na crença de um determinado grupo. Mas, para caracterizar uma ancoragem, a ideia central deve ser sempre uma afirmação redigida positivamente. Portanto, é preciso que no discurso haja marcas discursivas que representem o grupo, como por exemplo, marcadores de generalização: “tudo”, “qualquer”, “quem” (DUARTE; MAMEDE; ANDRADE, 2009, p. 624).

O **Discurso do Sujeito Coletivo** é discurso único, redigido na primeira pessoa do singular, que reúne os conteúdos dos depoimentos que possuem sentidos semelhantes e/ou complementares, conforme dito anteriormente.

As expressões-chave das ideias centrais ou ancoragens semelhantes compõem-se um ou vários discursos-síntese na primeira pessoa do singular que é o DSC propriamente dito (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, p. 16).

A elaboração dos DSCs é realizado em seis passos que podem ser resumidos assim: 1) analisar isoladamente todas as respostas de cada uma das questões; 2) destacar as expressões-chave das ideias centrais; 3) identificar e escrever as ideias centrais e as ancoragens, se estas existirem ou puderem ser identificadas facilmente; 4) sinalizar com a mesma identificação (exemplo A, B) as ideias centrais e as ancoragens com sentido semelhante, equivalente e/ou complementar; 5) agrupar as categorias identificadas com a mesma letra e; 6) elaborar os DSCs com as expressões-chave pertencentes a mesma categoria (ALMEIDA, 2005). Um participante pode apresentar mais de uma ideia central para uma mesma pergunta.

A metodologia do DSC permite maior objetividade e confiabilidade no processo de interpretação dos dados de pesquisa qualitativa, fundamentadas na Teoria das Representações Sociais. Além disso, favorece a construção de discursos que representam as vozes do grupo de indivíduos sob estudo (DUARTE; MAMEDE; ANDRADE, 2009, p. 625-626). Nesse sentido,

o DSC pode ser vista também como um expediente de apresentação de resultados de pesquisa qualitativa (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, p. 20).

Segundo Lefevre e Lefevre (2005, p.19-20)

Através do modo discursivo, é possível visualizar melhor a representação social na medida em que ela aparece não sob uma forma (artificial) de quadros, tabelas e categorias, mas sob uma forma (mais viva e direta) de um discurso, que é, como se assinalou, o modo como os indivíduos reais, concretos pensam (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, p.19-20).

Entretanto, a construção de DSC como se fosse uma fala do social “não significa, é claro, a ausência do pesquisador como instância organizadora e produtora dessa fala” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, p. 29). Como em todo processo de pesquisa científica, a interferência do pesquisador está presente.

Segundo Almeida (2005, p.76) “as pesquisas sociais na Ciência da Informação que têm o processo de informação como foco seriam potencializadas com o uso da técnica DSC, visto que o pensamento coletivo pode ser resgatado sem os constrangimentos comuns às formas de categorizar a realidade”.

Corroborando com Almeida (2005), acredita-se que a técnica DSC potencializou o estudo das representações nessa pesquisa, visto que o pensamento dos alunos, professores e tutores foram resgatados na forma de discursos coletivos.

4 METODOLOGIA

Na pesquisa social, a metodologia é muito importante por se constituir na delimitação do caminho e das práticas utilizadas na abordagem da realidade investigada. Inclui as teorias, as concepções teóricas, os métodos e as técnicas, mas também a criatividade do investigador (MINAYO, 2001, p. 16).

A construção do conhecimento científico precisa satisfazer os critérios de qualidade formal e político. Segundo Demo (2000, p. 27-29) os critérios de formalização do conhecimento científico são: *coerência* – relação harmoniosa entre conceitos e teorias; *sistematicidade* – texto enxuto, direto, claro, mas abrangente; *consistência* – argumentação; *originalidade* – inovação; *objetivação* – tratar a realidade assim como ela é e *discutibilidade* – coerência do questionamento. Já os critérios políticos de demarcação científica são: *intersubjetividade*, *autoridade por mérito*, *relevância social* e *ética* sobre o conhecimento produzido (DEMO, 2000, p. 42-43).

A abordagem qualitativa estuda os significados das ações e das relações humanas (MINAYO, 2001). Sendo essa uma pesquisa que lida com seres humanos ela foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – COEP-UFMG¹³.

4.1 O espaço de pesquisa

O *locus* desta pesquisa foi a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Precisamente, os cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática, Normal Superior/Pedagogia e Química, da modalidade a distância.

A escolha da UFMG se deu por três motivos: primeiro, devido à proximidade institucional, uma vez que, o programa de mestrado no qual estamos vinculados pertence a UFMG. Segundo, porque os cursos superiores a distância dentro da Instituição são uma prática recente e estudos que procurem avaliar e conhecer a realidade informacional e cultural de alunos, tutores e professores envolvidos nessa modalidade educacional torna-se uma oportunidade

¹³ CAAE - 0401.0.203.000-10

para fazermos um levantamento do estágio atual do processo formativo na modalidade a distância na Instituição. Terceiro, pela experiência da pesquisadora como tutora a distância no curso de Licenciatura em Matemática.

A escolha dos cursos de licenciatura foi intencional. Como essa pesquisa trata da cultura informacional que é uma questão, intrinsecamente, relacionada com a educação, acredita-se que o estudo com os sujeitos envolvidos nos cursos de licenciatura seria uma oportunidade para a discussão que se quer empreender nessa pesquisa.

4.2 Fases da pesquisa

A pesquisa foi realizada em três fases identificadas como: 1) caracterização histórica e social dos espaços; 2) perfil dos alunos e avaliação dos cursos e polos e; 3) representações sociais (APÊNDICE A).

4.2.1 Primeira fase

Na primeira fase, fez-se a caracterização histórica e social dos espaços (polos), nos quais os cursos estudados se realizam. Essa etapa foi efetivada por meio de pesquisas em base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dicionários e enciclopédias históricos, sites, Centro de Apoio à Educação a Distância da UFMG (CAED-UFMG) e nos projetos pedagógicos dos cursos analisados. Os dados dessa fase serão apresentados na seção sobre a educação superior a distância na UFMG e tem como objetivo descrever as características históricas, culturais e sociais das cidades polos.

4.2.2 Segunda fase

Na segunda fase, um questionário eletrônico foi enviado a todos os alunos matriculados nos cursos estudados. O questionário foi formulado usando a ferramenta de edição de questionário do GoogleDocs, que gera um *link* para acesso ao questionário. Esse link foi enviado, por meio de uma mensagem, em forma de convite, para o e-mail dos alunos cadastrados na base de e-mail do Laboratório de Computação Científica (LCC) da UFMG.

A mensagem com o link foi enviada pela Diretoria do LCC, depois de ser aprovado pela Reitoria. Devido a dificuldade e burocracia para acessar os e-mails dos alunos não realizamos um pré-teste no questionário, pois não era possível separar uma pequena amostra para o pré-teste, uma vez que, a mensagem só poderia ser enviada a todos os alunos ao mesmo tempo. Esse questionário foi enviado na segunda quinzena de outubro de 2010 e ficou disponível até o final de novembro de 2010.

4.2.2.1 Amostra da segunda fase

A amostra dos participantes nessa fase foi definida por acessibilidade. Ela é composta pelos alunos que receberam o convite para participar da pesquisa e se dispuseram a participar, respondendo o questionário. Nessa fase, não temos controle objetivo sobre os motivos que levaram os alunos a participar da pesquisa. Assim, toda a nossa análise se refere aos alunos que responderam ao questionário e não a totalidade dos alunos dos cursos analisados.

Tabela 1 Amostra da segunda fase da pesquisa

Curso	Quantidade de alunos matriculados¹⁴	Quantidade de alunos que responderam	Matriculados / Respondentes
Ciências Biológicas	≈405	42	≈10,3%
Matemática	≈83	26	≈31,3%
Pedagogia / Normal Superior	≈376	104	≈27,6%
Química	≈305	20	≈6,5%
Total	≈1169	192	≈16,4%

Fonte: Dados da pesquisa e também fornecidos pela coordenação dos cursos (2010).

A Tabela 1 mostra a composição da amostra da segunda fase da pesquisa em relação ao número aproximado de alunos matriculados em cada um dos cursos analisados. A Tabela 2

¹⁴ Referente ao 2º semestre de 2010. Dados aproximados.

mostra em quais polos os cursos de licenciatura pesquisados estavam sendo oferecidos no segundo semestre de 2010 pela UFMG. Mostra também a distribuição da amostra da segunda fase por curso e por polo.

Tabela 2 Amostra da segunda fase por curso e por polo

Polos	Cursos				Total por polo
	Ciências Biológicas	Matemática	Pedagogia	Química	
Araçuaí	6	6	18	5	35
Buritiz			1		1
Campos Gerais			0		0
Conceição do Mato Dentro		7			7
Conselheiro Lafaiete			28		28
Corinto			0		0
Formiga			26		26
Frutal	4			2	6
Governador Valadares	18	7	18	6	49
Montes Claros	5	6		7	18
Teófilo Otoni	9		1	0	10
Uberaba			12		12
Total por curso	42	26	104	20	192

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Os dados coletados na segunda fase foram usados para traçar o perfil dos alunos, bem como, a avaliação do curso nos quais estão vinculados e a infraestrutura dos polos.

4.2.3 Terceira fase

Na terceira fase da pesquisa fez-se um aprofundamento e verticalização da pesquisa de forma qualitativa. Segundo Minayo (2001, p. 23) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço

mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”.

Nessa fase, procura-se compreender as representações sociais sobre: educação, ciência, informação e conhecimento dos alunos, professores e tutores envolvidos na educação a distância. A opção por trabalhar, na terceira fase da pesquisa, com os cursos de Ciências Biológicas e Matemática é também intencional. Entretanto, levamos em consideração algumas características que os individualizam no universo dos demais. Por exemplo: O curso de Ciências Biológicas, já teve duas entradas (2008 e 2010), ou seja, tem alunos no 6º e no 2º período. Já o curso de Matemática, teve apenas uma entrada em 2009, portanto, os alunos estão no 4º período. Além disso, esses dois cursos são oferecidos em três polos comuns (Araçuaí, Governador Valadares e Montes Claros).

A opção por trabalhar com uma amostra composta de professores, de tutores e de alunos se deve a necessidade de compreender a interação e o fluxo informacional entre esses sujeitos no contexto do curso que estão envolvidos. No processo ensino-aprendizagem, a interação e a comunicação entre os sujeitos são fundamentais. Na educação a distância, a intervenção do professor e do tutor é ainda mais importante, pois a interação e a comunicação é mediada por tecnologias (VALENTE, 2003). Por outro lado, as percepções dos alunos interferem no seu processo de aprendizagem. Da mesma forma, as percepções dos professores e dos tutores, também interferem no processo de formação dos alunos (FREIRE, 2008). Assim, as práticas educativas estão relacionadas com as atitudes, ações e pensamentos dos sujeitos envolvidos no processo. Na modalidade a distância, além do professor e do aluno, temos também a presença dos tutores. As representações sociais desses sujeitos explicitam o que eles pensam e são expressas mediante o uso de palavras (escritas e faladas) e por meio de gestos. Essas representações interferem na formação e na construção de conhecimento dos sujeitos.

4.2.3.1 Amostra da terceira fase

A amostra de alunos da terceira fase foi composta também por acessibilidade. Ela é formada pelos alunos que responderam ao questionário aplicado na segunda fase da pesquisa e que se dispuseram a participar novamente da pesquisa, respondendo o questionário-entrevista. A mensagem com o link para esse questionário foi enviada, pela pesquisadora, para os e-mails dos alunos (dado obrigatório) fornecidos por eles na primeira fase. O texto da mensagem

agradecia os alunos pela participação na primeira fase da pesquisa e convidava-os para colaborar na segunda fase. O link com o questionário ficou disponível durante todo o mês de dezembro de 2010.

O acesso aos nomes e contatos dos professores e tutores dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática, modalidade a distância, foi fornecida pela coordenação dos cursos. A amostra de professores e tutores a distância foi composta intencionalmente, pois esse público é relativamente pequeno. Devido, aos objetivos da pesquisa, definimos que os coordenadores dos cursos deveriam ser entrevistados. Os outros professores e tutores foram selecionados levando-se em consideração a disponibilidade para participar da pesquisa. Foram entrevistados quatro professores, dois de cada curso, incluindo os coordenadores. Foram entrevistados quatro tutores a distância, dois de cada curso.

Tabela 3 Amostra da terceira fase da pesquisa

Instrumentos de coleta de dados	Grupo	Cursos		Total por grupo
		Ciências Biológicas	Matemática	
Entrevista	Coordenadores	1	1	2
	Professores	1	1	2
	Tutores a distância	2	2	4
Questionário-entrevista	Tutores presenciais	5	5	10
	Alunos	8	7	15
Amostra total				33

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

A amostra de tutores presenciais foi composta por acessibilidade. Uma mensagem com o link do questionário-entrevista foi enviada para o e-mail de todos os tutores, fornecidos pela coordenação dos cursos. Essa mensagem foi personalizada e se referia ao tutor pelo nome. É importante dizer que a pesquisadora já conhecia, pessoalmente, todos os tutores presenciais do curso de Matemática, mas não conhecia nenhum tutor do curso de Ciências Biológicas.

A amostra total dos participantes da terceira fase da pesquisa está disposta na Tabela 3. Ela é composta por quatro professores, quatro tutores a distância, dez tutores presenciais e quinze alunos totalizando 33 participantes.

Tabela 4 Características da amostra da terceira fase da pesquisa

Características		Grupo				Total
		Alunos	Professores	Tutores a distância	Tutores presenciais	
Total por grupo >		15	4	4	10	33
Curso	Ciências Biológicas	8	2	2	5	17
	Matemática	7	2	2	5	16
Cidade	Arauaí	4	0	0	3	7
	Belo Horizonte	0	4	4	0	8
	Conceição do Mato Dentro	1	0	0	1	2
	Frutal	1	0	0	1	2
	Governador Valadares	6	0	0	3	9
	Montes Claros	3	0	0	2	5
Sexo	Feminino	13	1	2	5	21
	Masculino	2	3	2	5	12
Grau de formação	Graduação	0	0	0	7	7
	Especialização	0	0	0	3	3
	Mestrado	0	1	1	0	2
	Doutorado	0	1	3	0	4
	Pós-doutorado	0	2	0	0	2
	Graduação em curso	15	0	0	0	15

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

A Tabela 4 apresenta as características da amostra de participantes da terceira fase, destacando-se o curso em que estão vinculados, sexo, cidade e grau de formação. Todos os professores e tutores possuem formação na área do conhecimento em que atuam.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

O questionário da segunda fase foi dividido em três partes. A primeira parte trata da identificação dos alunos: nome (opcional), e-mail (obrigatório), curso, período, polo e cidade onde mora. Na segunda parte as perguntas foram formuladas em forma de grade e os alunos orientados a dar uma nota de 1 a 5 para cada item apresentado, sendo que o 1 significava “pouco satisfatório” e o 5 “muito satisfatório”. Os tópicos avaliados nessa parte foram: o curso, infraestrutura do polo, os recursos informacionais, os professores e os tutores, os colegas de curso e uma auto-avaliação. Na terceira parte, as perguntas eram sobre o perfil do aluno. Temas tratados: frequência no polo durante a semana, tempo dedicado ao curso, desistência do curso, outro curso superior, recursos tecnológicos (computador, internet) e dados pessoais (sexo, idade, escolaridade da mãe e do pai, ensino médio, trabalho, renda, profissão, estado civil) e um espaço para os alunos fazerem observações sobre o curso, a pesquisa e/ou sobre o próprio questionário (APÊNDICE B).

Reconhecemos que algumas deficiências do questionário poderiam ser evitadas se tivéssemos realizado o pré-teste. Uma delas, por exemplo, é com relação aos tutores e professores. Percebe-se, posteriormente, que esses sujeitos não deveriam ter sido avaliados juntos. Primeiro, porque a figura do professor é mais fluida, quase não aparece. Além disso, existem diferenças significativas entre a figura dos tutores presenciais e dos tutores a distância. Eles são sujeitos distintos, que exercem funções distintas no processo da educação a distância. Optou-se por relatar essa constatação, porque vamos apresentar os dados, sobre essa questão, com a devida ressalva.

Uma outra questão relevante sobre os dados dos questionários é que não sabemos as condições de tempo e espaço em que ele foi respondido. Acredita-se que as notas atribuídas pelos participantes, aos aspectos como: a infraestrutura, o curso, os professores, os tutores, os colegas e a auto-avaliação estão sujeitas aos sentimentos e emoções dos participantes no momento de responderem o questionário e elas podem influenciar as suas respostas. Por exemplo: um problema com relação a alguma disciplina, o descontentamento com a resposta de um tutor, a nota baixa em alguma prova, pode afetar as respostas sobre os tutores e professores e, também, sobre o curso. Entretanto, como uma pesquisa social está sujeita as

emoções humanas, tanto do pesquisador, como do pesquisado, essas observações servem para auxiliar a análise dos dados.

Na terceira fase da pesquisa, dois métodos de coleta de dados foram usados. Por uma questão de operacionalidade da pesquisa, os professores, coordenadores e tutores a distância, que estavam acessíveis, presencialmente, foram entrevistados pela pesquisadora, sendo a entrevista gravada e posteriormente, transcrita. Já os alunos e os tutores presenciais responderam um questionário-entrevista eletrônico, que continham perguntas abertas, com explicações. Esse questionário também foi formulado usando a ferramenta de edição de questionário do GoogleDocs.

Para cada grupo de participantes foi elaborado um roteiro de entrevista que tratava dos temas comuns e temas específicos a cada grupo.

As questões da entrevista e do questionário-entrevista que tratava dos tópicos comuns a todos os grupos são: papel da educação na sociedade; conceito de ciência, informação e conhecimento; opinião sobre educação a distância de modo geral e sobre a educação a distância na UFMG (APÊNDICE C).

As perguntas específicas para os alunos tratam dos seguintes assuntos: motivos para a escolha do curso, mudanças pessoais provocadas pelo curso, dificuldades na realização do curso, rotina e estratégia de estudo, fontes de informação usadas, participação em grupo de estudo e a sensação (sentimento) com relação a UFMG. Para os tutores, professores e coordenadores as questões específicas eram sobre: motivos para trabalhar com/na educação a distância, dificuldades e estratégias usadas no processo de interação com os alunos, fontes de informação usadas, dificuldades dos alunos na realização do curso, características dos alunos. Para os tutores foi perguntado ainda sobre o papel do tutor no processo ensino-aprendizagem a distância e sua relação com os coordenadores, professores e os outros tutores. (APÊNDICE C).

Os dados do questionário da segunda fase foram tabulados e analisados por meio de técnicas estatísticas, usando principalmente, planilhas eletrônicas.

Conforme já assinalado, os grupos estudados nessa pesquisa são formados pelos professores, os tutores presenciais, os tutores a distância e os alunos. Eles foram identificados da seguinte forma:

- Alunos: A1, A2, ..., A15.
- Professores: P1, P2, P3 e P4;
- Tutores a distância: TD1, TD2, TD3 e TD4;
- Tutores presenciais: TP1, TP2, ..., TP10.

Conforme também já mencionado, para a análise dos depoimentos discursivos usamos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Para operacionalizar o processo de construção dos discursos, usamos o software QualiQuantiSoft, desenvolvido pela SPI - Sales & Paschoal Informática, baseado no método do DSC.

A Análise final da pesquisa baseia-se nas informações coletadas e analisadas nas três fases da pesquisa. Sabe-se que os discursos coletados por meio da entrevista e do questionário-entrevista têm suas especificidades. Os discursos das entrevistas são mais ricos em detalhes. Por outro lado, são mais suscetíveis a sofrer influência da pesquisadora. Já os discursos escritos são mais sintéticos, e por vezes, incompletos ou não originais. Todas as observações apresentadas nesse percurso metodológico foram consideradas no tratamento e análise dos dados.

5 EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

As transformações técnicas, econômicas e culturais geram novas formas de perceber, de compreender e de representar o mundo. Transformam os modos de aprender das novas gerações. Essas mudanças trazem para o campo da educação muitos desafios teóricos e práticos (BELLONI, 2002). Nesse contexto, existe um apelo para a transformação dos paradigmas educacionais, nos quais as práticas pedagógicas busquem focar a aprendizagem no aluno e nos processos de aprendizagem.

É consenso generalizado que a educação de qualidade para todos é um “trunfo indispensável” para o desenvolvimento humano e social das nações. É um dos caminhos, possivelmente o mais eficaz, para consolidação da paz, da liberdade e da justiça social (DELORS, 2010; DEMO, 2005).

Mas, a educação não é um “remédio milagroso”, e sim um recurso privilegiado de construção da condição humana. Além de subsidiar as relações entre indivíduos, grupos e nações, a educação tem o poder de “transformar o avanço do conhecimento em um instrumento, não de distinção, mas de promoção do gênero humano” (DELORS, 2010, p. 6). Não dá para inventar um futuro melhor para a sociedade sem elevar a qualidade educacional da população (DEMO, 2005).

Segundo Delors (2010, p. 10) a missão principal da educação “consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas”. Entretanto, para a educação cumprir a sua missão tem que revalorizar as suas dimensões ética e cultural, começando a repensar as suas metodologias, a mediação e aquisição do conhecimento, sem esquecer das dimensões científica e tecnológica, além da econômica e social.

A UNESCO, por meio da *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, reforça a importância do conceito de educação ao longo da vida no contexto da sociedade atual. Exalta as suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. “Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais” (DELORS, 2010, p. 12).

A educação básica é o estágio necessário para levar o ser humano a desenvolver “o gosto por aprender, a vontade e a alegria de conhecer: portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo da vida” (DELORS, 2010, 16). Nesse sentido, a educação ao longo da vida e o *aprender a aprender* são conceitos relacionados e baseiam-se nos quatro pilares da educação: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver* e *aprender a ser* (DELORS, 2010, p. 29).

A educação, assim como a cultura é uma experiência social e humana. É por meio delas que aprendemos a nos conhecer, a relacionar com os outros e a adquirir conhecimento. É desenvolvida pela escola, a família e o grupo social que vivemos. “A educação deve, portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana” (DELORS, 2010, 14).

A formação científica e formação ao longo da vida são importantes no contexto atual. Entretanto, a emancipação do indivíduo na sociedade só se dá por meio da formação integral que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana (DUARTE, 1993, p. 13). Uma formação crítica e questionadora que prepara o ser humano para a vida acadêmica, profissional e social, levando-o a exercer plenamente a cidadania individual e coletiva.

O conceito de educação integral¹⁵ ou educação holística (YUS, 2002) quer dizer desenvolvimento por inteiro, ou seja, desenvolvimento de *todas* as potencialidades humanas. “Significa a livre e plena expansão das individualidades, de suas dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas, base para uma real emancipação humana” (ARANHA, 2000, p.126). É contrária a educação instrumental, especializada, tecnicista e discriminatória e tem como objetivo o alcance da omnilateralidade¹⁶ da formação humana.

A questão da formação integral dos indivíduos perpassa também os cursos desenvolvidos na modalidade a distância. Na revisão de literatura brasileira sobre a educação a distância e a formação humana encontra-se o estudo bibliográfico de Soares (2004) que procura verificar se os cursos de educação a distância se preocupam com a formação humana dos indivíduos e como esta formação, proporcionada pela educação a distância, pode ajudar as pessoas a

¹⁵ “O termo integral vem de *integralis*, de *integer*, que em latim significa ‘inteiro’” (ARANHA, 2000, p. 126)

¹⁶ O termo *omnis* vem do latim e significa ‘tudo’, ou seja, formação completa. (ARANHA, 2000, p. 126)

exercerem sua cidadania e contribuir para as transformações sociais desses sujeitos. E, a tese de doutorado de Godoy (2009) que partindo do conceito de presença na educação como sendo um estado, uma disposição, um modo de estar e agir no mundo, ou seja, uma ação (condição para que haja presença na educação a distância), discute a questão da formação humana no ciberespaço.

As práticas educativas realizadas em cada curso é que determinam o potencial formativo desse curso, bem como mostra a sua opção em promover a educação humana e emancipatória dos alunos, uma vez que “não existe um único tipo de educação a distância, que serve a todos os propósitos” (VALENTE, 2003, p, 142).

5.1 Educação a distância

A educação a distância (EaD)¹⁷ surgiu no cenário internacional como uma proposta de democratização do ensino. A ideia era que essa modalidade educacional permitisse que a população dispersa geograficamente e/ou marginalizada dos sistemas convencionais de educação tivessem acesso a educação (CORREA, 2007; LITWIN, 2001a). Pressupunha que as distâncias geográficas entre os estudantes e as instituições de ensino poderiam ser superadas com o uso de tecnologias educacionais. Ao longo desse percurso “a incredulidade, a suspeita ou a simpatia” (LITWIN, 2001a, p. 9) acompanharam essa modalidade educacional.

Para Belloni (2008, p. 15), o desenvolvimento da educação a distância está relacionado com imperativos econômicos. E, interesses públicos e privados organizam-se para atender a este mercado que necessita de mão de obra qualificada e nesse contexto a educação aparece como uma nova mercadoria.

¹⁷Segundo Valente (2003) é mais adequado usar o termo “educação a distância” que passa a ideia de construção de conhecimento, e não “ensino a distância”, uma vez que o termo “ensino” tem a conotação de transmissão de informação. Mesmo assim, expressão “educação a distância” também não condiz com a realidade da educação que queremos designar. A dimensão “a distância” da expressão é até pejorativa, pois nasceu para diferenciar essa modalidade da educação presencial. E, passa a ideia de que essa modalidade de educação é distante do aluno, da escola, do professor. Entretanto, esse ainda é o termo mais usado na literatura brasileira (FORMIGA, 2009).

A EaD enfrenta a suposição de que essa modalidade de ensino oferece cursos de baixa qualidade (CORRÊA, 2007). Essa depreciação pode estar ligada ao fato da EaD, no início da sua história, ser oferecida como uma segunda opção de educação para aqueles que fracassaram nos estudos quando eram jovens (LITWIN, 2001b, p. 15).

Nas representações sobre EaD é preponderante ainda a comparação dessa modalidade com a modalidade presencial (CORRÊA, 2007). No contexto atual, a educação a distância, muitas vezes, é representada pelo conhecimento do senso comum, que a vê como algo diferente da educação convencional, portanto, fora do padrão educacional que estão acostumados. Esse comportamento humano é totalmente normal, pois as representações sobre EaD ainda estão sendo construídas e o parâmetro, mais comum, usado para entendê-la é compará-la com a educação presencial. Como a EaD não possui a principal característica que a identifica com a modalidade presencial (professor e alunos no mesmo espaço físico e ao mesmo tempo) ela é considerada uma prática educativa fora do padrão que estamos acostumados para a educação formal.

Vianney (2006, p.152), em sua tese sobre *As representações sociais da educação a distância*, estudando as representações sociais de alunos do ensino presencial e do ensino a distância, de uma mesma instituição de ensino, apresentou como elementos de caracterização da EaD:

- Por parte dos alunos do ensino presencial - a caracterização ficou interligada por eixos de co-ocorrências em torno dos elementos 'facilidade', 'horário flexível' e 'comodidade' associando ainda 'facilidade' aos elementos 'aluno ativo' e a 'conhecimento';
- Por parte dos alunos do ensino a distância - uma apresentação gráfica distinta foi revelada, no qual os elementos de 'oportunidade' e de 'economia' apresentam-se determinantes nas co-ocorrências ligadas ao caráter utilitário da modalidade educacional.

A partir dessas representações, percebe-se que a sociedade, de um modo geral, que não conhece a educação a distância caracteriza-a como fácil, cômoda e com os horários flexíveis. Já os sujeitos que estão envolvidos nessa modalidade de ensino vêem-na como uma oportunidade de qualificação econômica, tanto no quesito tempo como financeiro.

É evidente que a modalidade de educação a distância apresenta características específicas e segundo Litwin (2001b, p. 13) a educação a distância é “uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendem”. Para a autora o que distingue a modalidade é “a mediatização das relações entre os docentes e os alunos”, onde as relações, geralmente, ocorrem em espaços e tempos não compartilhados.

A ideia de uma educação flexível está intrinsecamente relacionada com os programas de EaD. Outra característica é a produção de materiais didáticos auto-suficientes. Os discursos mostram que, muitas vezes, essa flexibilidade não acontece. Na maioria dos programas existe flexibilização para o estudo, mas os prazos para avaliações são rígidos. Os materiais didáticos não são auto-suficientes, e nem podem, pois se fossem não precisariam mais do professor (LITWIN, 2001b).

Para Belloni (2002, p. 123), a mediatização da educação está relacionada com “os contextos, as características e demandas diferenciadas dos estudantes”. Esses fatores podem gerar interpretações e aproveitamentos fortemente diversificados com relação aos objetivos propostos. Enquanto, em um determinado contexto o uso de tecnologias pode gerar aprendizagens significativas, em outros podem até dificultar a aprendizagem. Isso ocorre porque os espaços de aprendizagem são diferentes, e conseqüentemente, a interação social dos sujeitos inseridos nesses espaços é marcada pela cultura desse grupo.

Corrêa (2007, p.9) chama a atenção para o fato da expansão da EaD vir acompanhada de uma série de “propostas educativas que consistem em uma mera transposição de cursos estruturados na modalidade presencial” para os suportes tecnológicos. Argumenta que, “a literatura sobre EaD exalta as suas vantagens, seu histórico e suas experiências, mas raramente encontramos uma descrição da prática ou das análises qualitativas dessas experiências” (CORREA, 2007, p. 10). Num estudo sobre os “*aspectos da pesquisa em EaD*”, Romiszowski (2009) chama também atenção para o fato dos pesquisadores e educadores brasileiros estarem mais interessados em discutir os sucessos das experiências em EaD, deixando as causas dos fracassos de lado.

Quando as propostas de EaD não levam em consideração os contextos reais de inserção dos alunos e não conhecem as práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo, a probabilidade de fracasso de tais propostas aumentam (CORRÊA, 2007). A qualidade dos

projetos de educação a distância são pautadas pelas ações práticas de cada sujeito participante desse universo. Estão relacionadas com as ações dos professores que escrevem os programas, os guias, elaboram as atividades, selecionam as fontes de informação (LITWIN, 2001a, p. 11). Com as ações dos tutores que organizam e acompanham o processo ensino-aprendizagem auxiliando os alunos. Com as condições físicas, sociais e econômicas dos alunos que se dispõe a aprender pelo próprio esforço e determinação.

No contexto atual, com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente, a Internet, a educação a distância ganhou destaque, tanto na área da educação, como na área econômica. Esse entusiasmo tem relação com as expectativas positivas lançadas sobre a sociedade da informação, ou seja, “sonhos [...] de finalmente permitir a integração ensino/aprendizagem de forma colaborativa, continuada, individualizada e amplamente difundida” (WERTHEIN, 2000, p. 73). Nos discursos sobre essa modalidade de educação, hora prevalece à euforia, hora o ceticismo com relação as reais potencialidades dessa modalidade de educação. Entretanto, segundo Demo (2005), cada vez mais a educação será realizada a distância e o que vai contar não é a presença física, mas a presença virtual dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A UNESCO recomenda o uso das novas tecnologias para a diversificação e aprimoramento do ensino a distância, principalmente no âmbito da educação de adultos, particularmente para a formação continuada de professores (DELORS, 2010).

Entretanto, “na sociedade complexa em que vivemos várias outras distâncias nos afastam em virtude das diferenças culturais, sociais e afetivas, ou, então, distâncias enormes são forjadas pelas desigualdades econômicas e sociais” (CORREA, 2007, p. 10). Assim, os desafios para implementação de propostas de educação de qualidade, realizadas a distância, demanda muito esforço dos que se dispõe a realizá-las.

Litwin (2001b) argumenta que faltam estudos sobre o impacto da tecnologia na cultura e na sociedade e, que isso é um entrave para o uso eficiente da tecnologia na educação. Para essa autora,

[...] embora se afirma que as modernas tecnologias podem resolver muitas de nossas preocupações a respeito do conhecimento, na medida em que representam poderosas ferramentas de resolução das compreensões, isso não quer dizer que, necessariamente, como uma luz, solucionem os problemas da compreensão” (LITWIN, 2001b, p. 18).

As modernas tecnologias, principalmente a internet, a web, as redes sociais, podem aumentar as alternativas para os usuários se comunicarem uns com os outros. Entretanto, a existência da tecnologia não garante o uso eficiente e eficaz das informações que circulam na rede. Uma cultura tecnológica e informacional por parte dos sujeitos é fundamental para o uso dessas tecnologias para fins educacionais. A realização do sonho utópico de transformar a “sociedade da informação” na “sociedade educativa” (DELORS, 2010) ou na “sociedade da aprendizagem” (BRUCE, 2004) depende de muitos outros fatores. Conforme já falamos, um deles é a criação da cultura informacional no sentido amplo, uma cultura geral que envolva toda a sociedade.

Daí resulta que, além da necessidade de refletir sobre o impacto das novas tecnologias na educação, está a importância de compreender os sujeitos envolvidos nesse processo. Compreender como eles percebem o mundo a sua volta, a sua relação com os espaços de ensino. Identificar como percebem a modalidade de educação que participam.

5.2 Educação superior a distância

No contexto atual, a educação superior é o segmento educacional que mais pode se beneficiar com soluções apresentadas pelas tecnologias educacionais para modalidade a distância (VALENTE, 2003; DEMO, 2005). Isso porque, pressupõe-se que nessa fase educacional, os estudantes possuem as habilidades e competências informacionais para conduzir o seu próprio processo de aprendizagem. Além do mais, o tempo e disponibilidade para frequentar um curso presencial está se tornando cada vez escasso. Assim, a oferta de cursos superiores (graduação, pós-graduação) é vista como uma solução viável para atender as demandas por formação profissional de jovens e adultos que querem se inserir no mercado de trabalho capitalista (KIPNIS, 2009).

Entretanto, um dos maiores desafios da educação superior se refere às habilidades individuais e coletivas no uso da informação por parte dos estudantes. As instituições de ensino superior enfrentam dificuldades, pois a capacidade de realização de pesquisa, planejamento, gestão, avaliação e uso de fontes de informação por parte dos alunos é deficiente. Há casos em que o aluno inicia o processo de letramento informacional e digital acadêmico quando entra na universidade (CAVALCANTE, 2006).

Seja como for, a EaD é uma alternativa de ensino/aprendizagem para atender, principalmente, as demandas por educação superior decorrentes de fatores como: a defasagem de escolarização e de analfabetismo da população, carga horária de trabalho dos estudantes (CORREA, 2007), localização geografia distante dos centros de ensino. E, essa alternativa educacional, se desenvolvida por meio de políticas públicas, que visem melhorar o acesso e a qualidade educacional de uma população, então ela tem um inegável valor (GODOY, 2009).

5.2.1 Educação superior a distância no Brasil

A história da educação a distância no Brasil não é recente (ALVES, 2009). Mas, a história revela que os chamados cursos livres, sempre sofreram com a falta de prestígio social, ficando na base da “pirâmide em cujo topo se acha a educação regular, abaixo, a educação de adultos e, em estrato inferior, a EaD” (GOMES, 2009, p. 21).

No Brasil, a introdução da EaD na educação superior ganhou impulso na década de 1990. Segundo Chaves Filho (2007, p. 85-86), alguns fatores que permearam o cenário nacional foram propícios para o desenvolvimento da educação superior a distância no país. Estes fatores são: a) desenvolvimento de novas metodologias educacionais, principalmente, relacionadas com as tecnologias digitais; b) arcabouço legal na área da educação que propiciou abertura e incentivo para a EaD no país; c) pressão por expansão e interiorização da oferta de vagas na educação superior; d) ações de fomento, no âmbito das políticas públicas, voltadas principalmente para a formação de professores da educação básica, desenvolvidas pelo Ministério da Educação, esferas governamentais e pelos sistemas de ensino, que estão fazendo uso da modalidade de educação a distância.

Com o objetivo de estabelecer uma padronização básica sobre a EaD, o Ministério da Educação (MEC) apresentou, em 2007, a segunda versão atualizada de um documento que tem por objetivo definir os princípios, diretrizes e critérios que serão considerados *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Segundo consta no documento, a preocupação central do MEC é, além de “apresentar um conjunto de definições e conceitos” sobre a EaD, procurar, por um lado “garantir qualidade nos processos de educação a distância” e por outro, “coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EaD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem

garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade” (BRASIL, 2007, p. 2).

A preocupação do MEC com relação à qualidade dos cursos de EaD é importante, pois procura estabelecer parâmetros de avaliação dos cursos nessa modalidade de educação, uma vez que, os conflitos sociais e políticos com relação a educação a distância no Brasil ainda são latentes. Conforme relata Litto (2008)¹⁸

[...] existem fortes evidências recentes da manutenção do preconceito contra EaD no meio universitário brasileiro: um reitor de universidade pública no Estado do Rio de Janeiro proibiu aos alunos que estudam a distância na sua instituição que participassem da votação para um novo reitor. Houve também um candidato a reitor numa universidade pública no Estado do Paraná, que propôs, como parte da sua plataforma, extinguir qualquer viabilização de EaD, caso fosse eleito [...]. Registrou-se ainda a tentativa de alunos da nova Universidade Aberta do Brasil de formar sua própria União Nacional de Estudantes, porque se sentiram discriminados pelos alunos de cursos presenciais em reuniões gerais (LITTO, 2008, p.10).

Esse relato mostra que a educação a distância no Brasil ainda sofre preconceitos vindos da própria comunidade acadêmica em que está inserida. Essas manifestações sociais citadas por Litto são frutos das representações sociais dos indivíduos sobre a EaD. São ações e práticas que refletem o imaginário dos sujeitos e estão arraigadas no meio social, político e cultural da sociedade.

A legislação sobre educação a distância no Brasil passou por várias reformulações ao longo da sua história. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a educação a distância passou a ser possível em todos os níveis. Com relação aos cursos superiores, foi um avanço na legislação, a portaria¹⁹ do MEC que permite que as universidades, centros universitários e faculdades ofereçam 20% dos conteúdos de cursos presenciais reconhecidos, na modalidade, a distância (ALVES, 2009).

No Brasil, o primeiro curso de graduação oferecido na modalidade EaD foi implantado pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em 1994. É o curso de licenciatura em Educação Básica, que visava formar professores para atuar nas series iniciais do ensino fundamental (ALVES, 2009; KIPNIS, 2009).

¹⁸ Fredric M. Litto foi presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), gestão 2007-2011.

¹⁹ Portaria MEC N° 4.059/04 que trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores a distância.

A formação de redes e associações para implantar, estudar e divulgar a EaD também está contribuindo para a expansão da modalidade no Brasil. Kipnis (2009, p. 212) citou a Unirede²⁰, o Instituto Universidade Virtual Brasileira, a Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior (Ricesu)²¹ e a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)²², como associações brasileiras que estão contribuindo para o desenvolvimento da educação a distância no Brasil.

No momento, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) é o programa de educação superior a distância de maior destaque e alcance no país.

5.2.1.1 Universidade Aberta do Brasil (UAB)

O projeto para a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi apresentado oficialmente, em 2005, durante o II Fórum das Estatais pela Educação (FEE) (CRUZ, 2007). Foi instituído pelo decreto 5.800/06 de 8 de julho de 2006, e tem como objetivo instrumentalizar as ações das universidades públicas, na oferta de EaD (VIANNEY, 2009).

Apesar do nome, a UAB “não é uma universidade propriamente dita, mas sim um consórcio de instituições públicas de ensino superior. Além disso, também não é aberta, uma vez que, não possui todos os princípios norteadores desse sistema” (ALVES, 2009, p. 11).

Segundo o discurso oficial

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (PORTAL UAB, *on-line*).

O sistema estrutura-se por meio de políticas e articulações entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação a Distância (SEED), as Instituições Públicas de Ensino

²⁰ A Unirede é um consórcio de 80 instituições públicas de ensino superior, fundado em 1999, com a denominação “Universidade Virtual Pública do Brasil”. Agora se tornou uma Associação – a Universidade em Rede e tem por objetivo democratizar o acesso à educação de qualidade, pública e gratuita, por meio da oferta de cursos a distância. Mais informações: <<http://www.unirede.br/>>

²¹ Informações: <<http://www.ricesu.com.br/>>

²² Informações: <<http://www2.abed.org.br/>>

Superior (IPES), os estados e os municípios. Atualmente, a rede UAB é administrada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes).

Segundo dados do Portal UAB (*on-line*)²³

Atualmente, 88 instituições integram o Sistema UAB, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos. Para 2010, espera-se a criação de cerca de 200 polos.

Esses dados mostram a dimensão do sistema, que o coloca como o maior programa de educação superior a distância do país.

Esse sistema é custeado por dotações consignadas ao MEC e ao Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE) (GOMES, 2009). Conta ainda com financiamento de estatais como: Petrobras, Banco do Brasil e Eletronorte. Para Kipnis (2009) esta é uma questão delicada, uma vez que, o sistema UAB é restrito às universidades públicas, e os cursos não têm uma fonte de financiamento estável.

O curso piloto do projeto é o curso de Bacharel em Administração, iniciado em 2006 e financiado pelo Banco do Brasil, que contou com um sistema de cota de vagas destinadas aos seus funcionários (CRUZ, 2007).

Podem participar do Sistema UAB, prefeituras, governos, instituições de ensino superior e alunos. Para ofertar cursos a distância, cada município deve montar um polo de apoio presencial, com laboratórios de informática, biologia, química e física, além de biblioteca. Essa infraestrutura, que inclui ainda o apoio de tutores presenciais, fica à disposição dos alunos. Já a elaboração dos cursos fica na responsabilidade das instituições públicas de ensino superior de todo país, que desenvolvem o material didático e pedagógico do curso (PORTAL UAB, *on-line*)

Os alunos interessados em participar do programa UAB passam por um processo seletivo que é divulgado pela coordenação local do polo de apoio presencial e/ou pela universidade que

²³ Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21. Acesso em: 21 mar. 2011.

oferece o curso. Parte das vagas é reservada para professores (sem formação específica) da rede municipal ou estadual de ensino. Esse processo seletivo é realizado pela instituição responsável pelo curso. Os formandos em cursos de graduação, na modalidade a distância, terão direito a diploma emitido pela IES ofertante do curso, equivalente aos dos cursos de graduação presenciais (PORTAL UAB, *on-line*).

A expressão ‘polo de apoio presencial’ ou ‘polo de educação a distância’ começou a ser usada em relatos de modelos de EaD que estavam se consolidando no país. Era usada para caracterizar os espaços nos quais ocorriam os encontros presenciais dos alunos para participarem de aulas, usarem os laboratórios, consultarem a biblioteca, participar de sessões de tutoria (VIANNEY, 2009, p. 123) e fazerem avaliações.

O sistema UAB funciona como uma rede e possui vários atores. Em nível nacional, a rede UAB possui os seguintes atores: o Ministério da Educação – MEC e ligado diretamente a ele, a Secretária de Educação a Distância (SEED) e Secretaria de Educação Superior (SESu). Ligado, indiretamente ao MEC, tem-se a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que gerencia o sistema UAB. Também ligada indiretamente ao MEC tem-se as Instituições de Ensino Superior (IES), que oferecem os cursos superiores a distância. Tem-se também a participação das secretarias estaduais e municipais e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que atuam na criação, desenvolvimento e manutenção dos polos de apoio presencial, selecionados pelo MEC.

O diagrama²⁴ (FIG. 3) exemplifica o funcionamento da rede UAB e suas articulações para a oferta dos cursos. As instituições públicas e os polos de apoio presencial são os atores principais envolvidos nessa rede. Mas, o funcionamento de um curso depende da atuação de outros atores, tanto na IES, quanto no polo de apoio presencial.

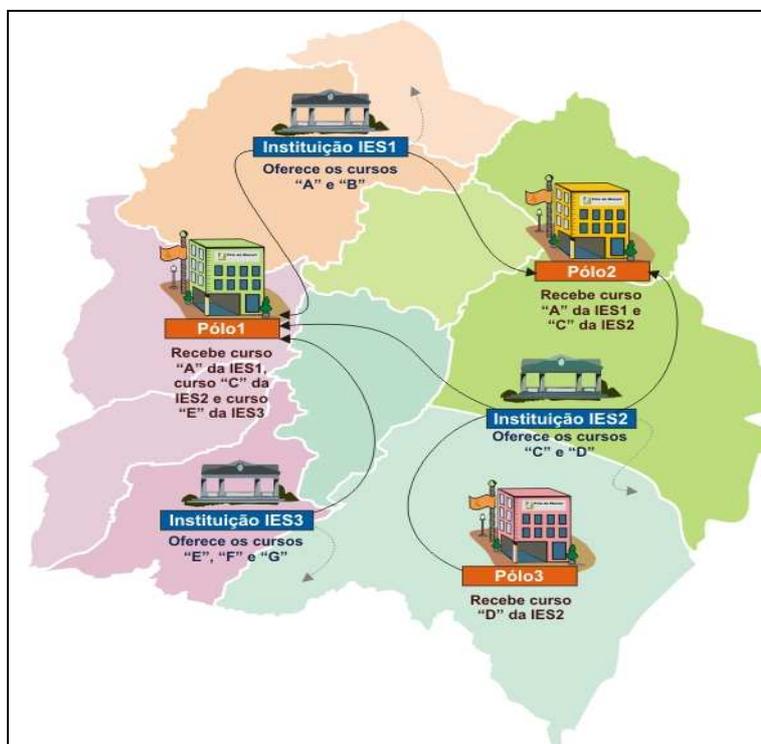
O coordenador da UAB; o coordenador do curso, da tutoria e do polo; os professores (regente de disciplina, pesquisador e conteudista) e os tutores (presenciais e a distância) recebem

²⁴ Disponível em:

<http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=19>. Acesso em: 16 mar. 2011

bolsas²⁵ concedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para participarem do programa.

Figura 3 Funcionamento da rede UAB e suas articulações



Fonte: PORTAL UAB, *on-line*

Quadro 2 apresenta os atores presentes no processo de oferta de cursos UAB no âmbito da IES. Desses atores estamos trabalhando com os alunos, professores e tutores.

Pereira (2007, p. 90) aponta as competências do professor da educação a distância dizendo que ele deve:

[...] saber lidar com os ritmos individuais de seus alunos; apropriar-se de técnicas novas de elaboração de material didático impresso e produzido por meios eletrônicos; ter o domínio de certas técnicas de avaliação; trabalhar em ambientes diversos daqueles já existentes no sistema presencial; desenvolver habilidades de investigação utilizando técnicas variadas.

²⁵ Segundo dados da Resolução CD/FNDE 8/2010, os valores da bolsa para coordenador ou coordenador-adjunto da UAB é R\$ 1,5 mil mensais. O coordenador de curso recebe uma bolsa no valor de R\$ 1,4 mil. Já o coordenador de tutoria recebe R\$ 1,3 mil, mesmo valor que recebe o professor regente, conteudista e pesquisador. A bolsa para coordenador de polo é R\$ 1,1 mil, já o valor da bolsa destinado para tutoria (presencial e a distância) é de R\$ 765 (PORTAL UAB, *on-line*, acesso em: 11 mar. 2011).

As competências apontadas por Pereira (2007) remetem ao perfil do educador enquanto “mediador na construção do conhecimento, provocador de situações, respeitando os diversos saberes” (ALVES, 2007, p.123) dos educandos.

Quadro 2 - Atores presentes no processo de oferta de cursos UAB no âmbito da IES

Atores	Funções
Atores vinculados a Instituição (IES)	
Coordenador UAB na IES	Desenvolve atividades administrativas, coordena os cursos ofertados pela IES e gerencia contatos entre MEC e Polos associados.
Coordenador do Curso	Realiza as atividades administrativas do curso.
Coordenador de tutoria	Coordena o treinamento dos tutores presenciais e a distância dos cursos.
Tutor a distância	Estabelece contato com alunos para apoio aos estudos. Auxilia o professor na administração do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); visita os polos presenciais para realização de atividades presenciais.
Professor Regente	Coordena as disciplinas; administra o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e visita o polo, quando necessário.
Professor Pesquisador	Realiza pesquisas voltadas às práticas de educação a distância com o enfoque na Universidade Aberta do Brasil.
Professor Conteudista	Realiza atividade de apoio ao professor na criação de conteúdos.
Atores vinculados ao polo de apoio presencial	
Coordenador de polo	Coordena a oferta dos cursos superiores em seu polo, a manutenção das instalações para atender os alunos e estabelece contato entre coordenadores da UAB nas IES e MEC.
Tutor presencial	Estabelece contato com alunos no polo de apoio presencial e auxilia os estudos <i>in-loco</i> .
Alunos	Fazem o curso a distância por meio de tecnologias informatizadas. Utilizam o polo de apoio presencial para realizarem seus estudos, pesquisas, uso de laboratórios, biblioteca e assistirem as aulas presenciais previstas no currículo.

Elaborado pela autora
 Fonte: Portal UAB e outras fontes

Segundo Bentes (2009, p. 166) o tutor “faz o trabalho de inserir o aluno no curso e mantê-lo confortavelmente no processo de ensino-aprendizagem”. Tem a função de mediador nesse processo. Acompanha e avalia o aprendizado do aluno durante todo o processo ensino-aprendizagem e estabelece uma parceria entre o aluno e o professor especialista e por isso “deve ser especialista na área e ter pleno domínio do conteúdo estudado pelo aluno”. É recomendado que um tutor fique responsável por 15 alunos.

Dentre as tarefas realizadas pelos tutores a distância, Bentes (2009, p. 167) destaca: envio e recebimento de e-mails; publicação de respostas a perguntas de alunos no ambiente (AVA); participação em fóruns; participação em chats educacionais; publicação e disponibilização de material complementar; correção de atividades, exercícios, trabalhos e provas; publicação e atualização de informações no mural do AVA. No caso do programa da UFMG acrescenta-se ainda viajar até os polos para acompanhar atividades presenciais e aplicar as avaliações formais.

Os tutores presenciais ficam instalados nos polos. Eles auxiliam os alunos presencialmente, em horários preestabelecidos, por meio de plantões durante e nos finais de semana.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) faz parte do sistema UAB como uma das Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos superiores na modalidade a distância. A Instituição conta com o Centro de Apoio a Educação a Distância (CAED), vinculado a Pró-Reitoria de Graduação, que compõe a infraestrutura física, tecnológica e humana da Instituição que dá apoio à oferta de todos os cursos. Esse centro atua principalmente nos cursos vinculados a UAB (ZARATE, 2009).

6 EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA UFMG

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é uma instituição pública de ensino superior, fundada em 1927. A história da educação a distância na UFMG começou a partir de 1996, pelo desenvolvimento de projetos específicos, como por exemplo, a instalação da Cátedra da UNESCO de Formação Docente na Modalidade de Educação a Distância. Esse núcleo realiza projetos de ensino, de pesquisa e extensão, nos quais envolvem produção e avaliação de materiais didáticos para a EaD, o desenvolvimento de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, bem como a formação de tutores para os cursos nessa modalidade (ZÁRATE, 2009). E, o desenvolvimento de projetos específicos como Programa de Informática na Escola (Proinfo I) e o (Proinfo II) (OLIVEIRA; MORAES, 2009). A partir de 1996, outras atividades que envolviam a educação a distância foram sendo realizadas na Instituição.

Em 2002, a UFMG participou do Projeto Veredas que contou com a participação de 18 instituições de ensino superior que atuaram como agências formadoras (AFOR). Esse projeto foi implementado e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e tinham como objetivo oferecer o Curso Normal Superior do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores para professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil de escolas públicas de Minas Gerais. Dos 14.136 alunos matriculados diplomaram-se 13.749 professores. Em 2007, foi formada a Rede Veredas com objetivo de oferecer uma segunda oferta do curso, nos mesmos moldes da oferta anterior. Nessa rede a UFMG atua como Coordenadora Geral (REDE VEREDAS, *on-line*).

Existem também iniciativas de EaD nas unidades/órgãos acadêmicos da Instituição voltadas para o ensino presencial. Atualmente, destaca-se o curso “Língua Inglesa Instrumental I e II” ofertado pela Faculdade de Letras (FALE) no âmbito do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no qual são disponibilizadas vagas para alunos dos cursos presenciais (ZARATE, 2009, p. 26).

O Quadro 3 apresenta um panorama sobre algumas ações realizadas na UFMG relacionadas com a educação a distância ao longo desse período.

Quadro 3 - Panorama sobre a educação a distância na UFMG

Ano	Ações/Realizações
1996	Instalação da Cátedra da UNESCO de Formação Docente na Modalidade de Educação a Distância.
1996	Participação no Programa de Informática na Escola (Proinfo I) e o (Proinfo II).
2002	Participação no Projeto Veredas que oferece o Curso Normal Superior do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores.
2003	Implantação do Centro de Apoio à Educação a Distância – CAED, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação.
2004	Credenciamento, para a oferta de programas e cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> a distância.
2005	Recebe parecer (CNE/CES Nº:200/2005) favorável a oferta de cursos superiores a distância.
2005	Participa dos editais do Pró-licenciatura que permitiu a oferta de dois - Licenciatura em Ciências Biológicas e em Química.
2006	Participa do primeiro edital da UAB para a oferta de vários cursos.
2007	Coordena a Rede Veredas, que oferece pela segunda vez o Curso Normal Superior do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores.
2007	Participa do segundo edital da UAB para a oferta do curso de Matemática, entre outros.
2008	Início dos cursos de graduação vinculados aos programas ao Pró-licenciatura e rede UAB

Fonte: Elaborado pela autora (2010)

A modalidade de educação a distância foi mencionada em vários itens do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição para os anos 2008-2012. Uma das metas norteadoras do PDI prevê “a *implementação de programas em educação a distância como instrumento de disseminação de uma formação superior qualificada*” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2008, p.34). No item sobre a previsão de recursos de infraestrutura física e instalações prediais, estava previsto a instalação do CAED, que inclusive já foi instalado na Unidade Administrativa III. A educação a distância também foi mencionada no item sobre recursos de tecnologia da informação e comunicação, principalmente, sobre os recursos multimídia. No capítulo sobre planejamento e gestão da

inovação, a educação a distância é um dos três projetos contemplados no PDI. O ANEXO A deste trabalho traz os objetivos, metas e ações do PDI para a educação a distância na Instituição no período de 2008-2012

6.1 Os cursos

Vinculados aos programas Pró-licenciatura²⁶ e a UAB a UFMG²⁷ oferece os seguintes cursos, na modalidade a distância:

- **Licenciatura:** Ciências Biológicas, Matemática, Química, Pedagogia (Normal Superior)²⁸;
- **Bacharelado:** Geografia;
- **Especialização:** Ensino de Artes Visuais; Ensino de Ciências por Investigação; Atenção Básica em Saúde da Família; Formação Pedagógica de Educação Profissional na Saúde: Enfermagem;
- **Aperfeiçoamento** (cursos de extensão): Gênero e Diversidade na Escola; Educação Ambiental; Educação no campo; Produção de Material Didático para a Diversidade; Educação e Saúde; Educação Integral e Integrada; Direitos Humanos; Paideia Jurídica na Escola.

Cada um dos cursos oferecidos pela UFMG, na modalidade a distância, está vinculado a um Departamento/Unidade Acadêmica. Assim, cada curso tem autonomia para definir o seu projeto político-pedagógico, que é gerenciado pelos respectivos colegiados dos cursos (OLIVEIRA, MORAIS, 2009).

Esses cursos são oferecidos em polos de apoio presencial localizados em cidade do interior de Minas Gerais. Nem todos os cursos são oferecidos em todos os polos. A demanda pelos

²⁶ O programa Pró-licenciatura oferece formação inicial, a distância, a professores em exercício nas séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino sem habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura). Atualmente, este programa é desenvolvido no âmbito da UAB. O sistema destina parte das vagas oferecidas nos cursos para os professores que preencham os requisitos acima mencionados.

²⁷ Dados referentes ao 2º semestre de 2010, coletados no site do PORTAL UAB. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>> e no site do CAED, disponível em: <<http://www.caed.ufmg.br/>>.

²⁸ Conforme informação da coordenação, o curso atende a todas as diretrizes de um curso de Pedagogia, entretanto, como a tramitação começou com o nome de Normal Superior o projeto ficou com esse nome.

curso é enviada ao MEC pelo município. Se o MEC aprovar a oferta do curso, é aberto um edital de seleção para escolher a IES que vai ofertar o curso naquele polo.

No caso dos cursos analisados nessa pesquisa, a modalidade utilizada pode ser considerada semi-presencial, pois eles se realizam por meio de atividades a distância, disponibilizadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mas também são exigidos encontros presenciais regulares no polo de apoio presencial. Em alguns cursos, a presença obrigatória é semanal, em outros, é quinzenal. Nesses encontros são realizadas atividades de laboratórios, mas principalmente são usados para a realização de provas (avaliações formais do curso).

Os cursos desenvolvidos na UFMG procuram combinar recursos impressos: livros-texto, livros, dicionários e manuais, com recursos digitais como as páginas web (*on-line*) das disciplinas desenvolvidas no moodle²⁹ e disponibilizadas pelo portal minhaUFMG³⁰. São usadas as ferramentas da internet, principalmente, o correio eletrônico e fóruns de discussão.

Em todos os cursos, parte da carga horária deve ser cumprida pelo aluno de forma independente. No curso de Pedagogia, por exemplo, está explícito no projeto pedagógico que “o aluno deve dedicar regularmente às diferentes atividades do curso 22 horas semanais, além daquelas destinadas às atividades presenciais” (DALBEN, 2006, p. 20). O Quadro 4 mostra a caracterização geral dos cursos analisados nessa pesquisa.

Quadro 4 - Caracterização dos cursos analisados na pesquisa

Curso	Tipo	Início do curso	Depart. da UFMG	Carga Horária	Semestres
Ciências Biológicas	Licenciatura	2008/1º	ICB	2850 horas	9
Matemática	Licenciatura	2009/1º	ICEX-Dep. Matemática	3090 horas	9
Pedagogia	Licenciatura	2008/1º	FAE	3200 horas	8
Química	Licenciatura	2008/1º	ICEX-Dep. Química	2885 horas	9

Fonte: Projetos pedagógicos dos cursos

²⁹ “O moodle é um sistema de gerência do curso (Course Management System – CMS) um pacote livre, de fonte aberta, projetado a partir de princípios pedagógicos para assistir educadores na criação de comunidades de aprendizagem” (PAULA, 2009, p. 53).

³⁰ O portal minhaUFMG oferece para a comunidade acadêmica ferramentas informatizadas como: correio do Grude, apoio on-line a disciplinas, sistema de matrículas, diário de classe, notícias, entre outras.

Para cada um dos cursos analisados será apresentada uma tabela que mostra a avaliação dos alunos sobre os itens relacionados com:

- a) o curso: o número de encontros presenciais, a qualidade dos encontros presenciais, as respostas apresentadas pelos departamentos da UFMG (DARC, LCC, CAED) para as questões e dúvidas dos alunos, a disponibilidade da coordenação do polo para solucionar os problemas apresentados pelos alunos, a regularidade da presença dos professores e coordenadores do curso nos polos presenciais e a disponibilidade da coordenação do curso para solucionar os problemas apresentados pelos alunos;
- b) os recursos informacionais: moodle, página das disciplinas, livros textos, quantidade de livros, dicionários, enciclopédias, manuais, jornais e revistas oferecidos pela biblioteca do polo;
- c) os professores e tutores: o conhecimento que eles têm das matérias (disciplinas do curso) que eles lecionam, a didática, o tempo e o nível de detalhamento das respostas apresentadas pelos professores e tutores. Conforme já mencionado, os professores e tutores foram avaliados juntos e isso pode ter influenciado nos resultados.

6.1.1 Licenciatura em Ciências Biológicas

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância da UFMG é vinculado ao Instituto de Ciências Biológicas (ICB). Teve início no primeiro semestre de 2008. O curso é oferecido nos polos de apoio presencial localizados nas cidades de Araçuaí, Frutal, Governador Valadares, Montes Claros e Teófilo Otoni. Na primeira oferta (2008) foram oferecidas 50 vagas em cada polo. Em 2010, o curso foi ofertado novamente, sendo oferecidas mais 250 vagas distribuídas nos cinco polos já listados.

O curso tem carga horária mínima de 2805 horas distribuídas em 9 semestres (Quadro 2). Essa carga horária inclui 240 horas de conteúdos curriculares de natureza acadêmico-científico-cultural e disciplinas optativas, 180 horas de disciplinas pedagógicas teóricas, 405 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e 405 horas de estágio curricular supervisionado. Nas atividades presenciais do curso constam práticas de laboratórios, saídas a campo, tutorias presenciais, fóruns de discussão, seminários, videoconferências e atividades avaliativas (SILVA, 2005).

Tabela 5 Avaliação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Avaliação do curso (42 participantes)		Notas*				
<i>Itens avaliados</i>	1	2	3	4	5	
O número de encontros (aulas) presenciais no polo	4	6	10	11	11	
A qualidade dos encontros (aulas) presenciais no polo	4	4	15	12	7	
As respostas apresentadas pelos departamentos da UFMG (DARC, LCC, CAED) para as questões e dúvidas dos alunos	6	4	12	13	7	
A disponibilidade da coordenação do POLO para solucionar os problemas apresentados pelos alunos	4	6	11	8	13	
A regularidade da presença dos professores e coordenadores do curso nos polos presenciais	3	8	8	10	13	
A disponibilidade da coordenação do CURSO para solucionar os problemas apresentados pelos alunos	3	4	15	11	8	
Avaliação dos recursos informacionais		Notas*				
<i>Itens avaliados</i>	1	2	3	4	5	
O moodle	1	3	6	14	18	
A página on-line das disciplinas no moodle	4	4	4	13	17	
Os livros-texto das disciplinas	5	5	14	7	11	
A quantidade de livros, dicionários, enciclopédias, manuais, jornais e revistas oferecidos pela biblioteca do polo	6	9	10	12	5	
Avaliação dos professores e dos tutores		Notas*				
<i>Itens avaliados</i>	1	2	3	4	5	
O conhecimento que os professores e tutores têm das matérias (disciplinas do curso) que eles lecionam	1	3	8	12	18	
A didática que os professores e tutores usam para expor os conteúdos das disciplinas	4	2	13	13	10	
O tempo de resposta dos tutores e professores para responder as questões e dúvidas apresentadas pelos alunos	5	3	13	11	10	
O nível de detalhamento das respostas apresentadas pelos professores e tutores	4	6	12	9	11	

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

*Notas de 1 a 5, sendo que o 1 significava “pouco satisfatório” e o 5 “muito satisfatório”.

Os objetivos específicos do curso descritos no projeto pedagógico e listados abaixo são:

- formar professores de ensino fundamental e médio na área de Ciências Biológicas para atender as demandas do interior do estado de Minas Gerais;
- estabelecer vínculos entre o programa de formação de professores das licenciaturas da UFMG e instituições de Educação Básica, órgãos gestores do sistema Estadual e Municipal de ensino;

- promover sólida formação teórico-prática e profissional nos campos da educação e das ciências da natureza de forma integrada e contextualizada;
- promover uma reflexão crítica acerca do papel das ciências da natureza em nossa sociedade a partir do entendimento de sua dinâmica sócio-histórica;
- promover a apropriação de novas tecnologias mediacionais na educação científica, de modo que os futuros professores possuam uma compreensão dos processos de produção e uso destas tecnologias, reconhecendo seu potencial e suas limitações (SILVA, 2005, p. 23).

O curso funciona na modalidade semipresencial, com encontros quinzenais obrigatórios nos polos. Esses encontros são realizados nos finais de semana, sendo que as atividades presenciais e as atividades a distância são realizadas de forma indissociáveis (SILVA, 2005).

A Tabela 5 corresponde a avaliação feita pelos alunos do curso de Ciências Biológicas aos itens relacionados com o curso em si, aos recursos informacionais e aos professores e tutores. Pelas somas das notas pode-se dizer que o curso foi considerado satisfatório na avaliação dos alunos. Claro que houve uma dispersão das notas e todos os itens avaliados receberam notas que foram de 1 a 5, mas a soma das notas 3, 4 e 5, atribuídas a todos os itens é maior que a somas das notas 3, 2 e 1 atribuídas a esses mesmos itens.

6.1.2 Licenciatura em Matemática

O curso de Licenciatura em Matemática a distância é vinculado ao Departamento de Matemática. Teve início no primeiro semestre de 2009, nos polos de apoio presencial localizados nas cidades mineiras de Araçuaí, Conceição do Mato Dentro, Governador Valadares e Montes Claros (TAB. 2). Foram oferecidas, no primeiro edital (2009), 50 vagas em cada polo. Em 2011, esse curso está sendo oferecido também nos polos de Teófilo Otoni e Januária.

O curso tem carga horária total de 3090 horas distribuídas em 9 semestres, compreendendo 1980 horas de conteúdos específicos, 870 horas de estágio e práticas pedagógicas e 240 horas de aproveitamento de estudos.

Assim como no curso de Ciências Biológicas, nos momentos presenciais do curso, alunos participam de atividades programadas como: plantões pedagógicos, videoconferências, fóruns de discussão e avaliações da aprendizagem.

Tabela 6 Avaliação do Curso de Licenciatura em Matemática

Avaliação do curso (26 respondentes)		Notas*				
<i>Itens avaliados</i>	1	2	3	4	5	
O número de encontros (aulas) presenciais no polo	3	1	7	7	8	
A qualidade dos encontros (aulas) presenciais no polo	3	6	5	4	8	
As respostas apresentadas pelos departamentos da UFMG (DARC, LCC, CAED) para as questões e dúvidas dos alunos	1	4	10	8	3	
A disponibilidade da coordenação do POLO para solucionar os problemas apresentados pelos alunos	2	4	8	9	3	
A regularidade da presença dos professores e coordenadores do curso nos polos presenciais	1	4	7	8	6	
A disponibilidade da coordenação do CURSO para solucionar os problemas apresentados pelos alunos	0	5	3	11	7	
Avaliação dos recursos informacionais		Notas*				
<i>Itens avaliados</i>	1	2	3	4	5	
O moodle	0	1	6	13	6	
A página on-line das disciplinas no moodle	2	1	7	10	6	
Os livros-texto das disciplinas	1	6	9	5	5	
A quantidade de livros, dicionários, enciclopédias, manuais, jornais e revistas oferecidos pela biblioteca do polo	1	9	9	4	3	
Avaliação dos professores e dos tutores		Notas*				
<i>Itens avaliados</i>	1	2	3	4	5	
O conhecimento que os professores e tutores têm das matérias (disciplinas do curso) que eles lecionam	0	0	4	8	14	
A didática que os professores e tutores usam para expor os conteúdos das disciplinas	0	3	7	11	6	
O tempo de resposta dos tutores e professores para responder as questões e dúvidas apresentadas pelos alunos	0	2	11	8	5	
O nível de detalhamento das respostas apresentadas pelos professores e tutores	1	3	9	5	8	

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

*Notas de 1 a 5, sendo que o 1 significava “pouco satisfatório” e o 5 “muito satisfatório”.

Os princípios norteadores da proposta do curso são:

- O entendimento de que o professor necessita dominar o conhecimento matemático e pedagógico;

- O entendimento da realidade brasileira e funcionamento da instituição escola básica, prioritariamente, públicas, e das múltiplas especificidades das comunidades escolares;
- A importância das relações de respeito, cooperação e solidariedade no contexto escolar, com os discentes e com os pares profissionais, para a convivência e formação de valores e para as aprendizagens;
- A compreensão da condição docente hoje, o local onde atua o aluno e as condições de trabalho;
- A perspectiva da formação permanente, a partir das demandas da própria prática e das tecnologias (AVRITZER, 2008).

Assim com o curso de Ciências Biológicas, o curso de Matemática também pode ser considerado satisfatório pelas notas atribuídas pelos alunos aos itens relacionadas ao curso, aos recursos informacionais, aos professores e tutores. Conforme mostra a Tabela 6 houve uma concentração de notas, principalmente entre as notas 3, 4 e 5. Chama a atenção a quantidade de livros, dicionários, enciclopédias, manuais, jornais e revistas oferecidos pela biblioteca do polo que concentrou os pontos nas notas 2 (9 alunos) e 3 (9 alunos).

6.1.3 Licenciatura em Pedagogia / Normal Superior

O curso de Pedagogia / Normal Superior oferecida pelo programa UAB tem como referência o curso Veredas – Formação Superior de Professores, oferecido pela Faculdade de Educação, também na modalidade de educação a distância (DALBEN, 2006).

As atividades de ensino aprendizagem são divididas entre: atividades coletivas, atividades individuais a distância e prática pedagógica/estágio orientado, atividades de avaliação, memorial e monografia. Os componentes curriculares são organizado em três grandes blocos, que compreendem: (a) Núcleo de Educação Infantil e Ensino Fundamental; (b) Núcleo de Conteúdos Pedagógicos e (c) Núcleo de Integração. Esses componentes são usados para compor o currículo do curso que é organizado em oito módulos.

Tabela 7 Avaliação do Curso de Licenciatura em Pedagogia

Avaliação do curso (104 respondentes)		Notas*				
<i>Itens avaliados</i>	1	2	3	4	5	
O número de encontros (aulas) presenciais no polo	11	11	19	31	32	
A qualidade dos encontros (aulas) presenciais no polo	3	5	8	42	46	
As respostas apresentadas pelos departamentos da UFMG (DARC, LCC, CAED) para as questões e dúvidas dos alunos	2	3	12	40	47	
A disponibilidade da coordenação do POLO para solucionar os problemas apresentados pelos alunos	5	2	15	36	46	
A regularidade da presença dos professores e coordenadores do curso nos polos presenciais	0	1	7	23	73	
A disponibilidade da coordenação do CURSO para solucionar os problemas apresentados pelos alunos	2	3	7	30	62	
Avaliação dos recursos informacionais		Notas*				
<i>Itens avaliados</i>	1	2	3	4	5	
O moodle	0	1	8	36	59	
A página on-line das disciplinas no moodle	1	0	8	37	58	
Os livros-texto das disciplinas	1	1	8	33	61	
A quantidade de livros, dicionários, enciclopédias, manuais, jornais e revistas oferecidos pela biblioteca do polo	10	16	24	41	13	
Avaliação dos professores e dos tutores		Notas*				
<i>Itens avaliados</i>	1	2	3	4	5	
O conhecimento que os professores e tutores têm das matérias (disciplinas do curso) que eles lecionam	1	1	10	35	57	
A didática que os professores e tutores usam para expor os conteúdos das disciplinas	2	4	12	36	50	
O tempo de resposta dos tutores e professores para responder as questões e dúvidas apresentadas pelos alunos	1	4	12	37	50	
O nível de detalhamento das respostas apresentadas pelos professores e tutores	2	2	12	32	56	

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

* Notas de 1 a 5, sendo que o 1 significava “pouco satisfatório” e o 5 “muito satisfatório”.

São objetivos do Curso Pedagogia / Normal Superior-UFMG modalidade a distância:

- formar profissionais em nível de graduação plena para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental;
- contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem das crianças atendidas nas creches, nas pré-escolas e nas escolas públicas (séries iniciais do ensino fundamental) e, assim, para a eficácia do seu direito à educação;

- produzir subsídios que ajudem a aperfeiçoar os programas de formação de profissionais da educação básica, especificamente os da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental;
- contribuir para a ampliação das alternativas de formação de professores a distância;
- criar novas formas de Prática Pedagógica/Estágio que atendam às necessidades dos alunos que estudam à noite, ou que trabalham em atividades não docentes, de forma a facilitar seu desempenho na etapa do estágio supervisionado obrigatório;
- experimentar em novo formato adaptado para a formação inicial, a experiência do Veredas – Formação Superior de Professores, que obteve resultados significativos na formação de professores em exercício;
- valorizar a profissionalização docente (DALBEN, 2006, p. 4-5).

Na avaliação dos alunos pode-se dizer que o curso de Pedagogia foi considerado muito satisfatório (Tabela 7). Todos os itens, com exceção da quantidade de livros, dicionários, enciclopédias, manuais, jornais e revistas oferecidos pela biblioteca do polo, a maior concentração de pontos foram na nota 5. Essa elevada satisfação, pode estar vinculado à metodologia do curso.

A metodologia do curso de Pedagogia se diferencia dos demais cursos analisados. O curso conta com um único professor-formador por polo, ao longo de todo o curso. Dito de outra forma, o curso não tem um professor para cada disciplina, como acontece nos cursos presenciais, e nos demais cursos a distância aqui estudados. Ele tem um professor-formador que acompanha e orienta os alunos de um determinado polo ao longo de todo o curso. O conteúdo é apresentado em forma de módulos, discutidos e trabalhados por esses professores-formadores, juntamente com o tutor presencial. Essa metodologia segue a dinâmica do curso Veredas – Formação Superior de Professores.

6.1.4 Licenciatura em Química

Assim como o curso de Ciências Biológicas, o curso de Licenciatura em Química, modalidade a distância, teve início no primeiro semestre de 2008. É oferecido pelo Departamento de Química/ICEX nos polos de apoio presenciais de Araçuaí, Frutal, Governador Valadares, Montes Claros e Teófilo Otoni.

A avaliação do curso de Química pelos alunos foi semelhante ao curso de Matemática e Ciências Biológicas. Houve uma dispersão dos pontos, principalmente, nas notas, 3, 4 e 5. Dados completos, disponíveis na Tabela 8. O tempo e o detalhamento das respostas apresentadas pelos tutores e professores receberam notas um pouco dispersas, com a concentração de pontos variando entre as notas 2 e 4 para o tempo de resposta e entre 3 e 5 para o nível de detalhamento das respostas.

Tabela 8 Avaliação do curso de Licenciatura em Química

Avaliação do curso (20 respondentes)		Notas*				
<i>Itens avaliados</i>	1	2	3	4	5	
O número de encontros (aulas) presenciais no polo	3	1	6	7	3	
A qualidade dos encontros (aulas) presenciais no polo	2	2	7	5	4	
As respostas apresentadas pelos departamentos da UFMG (DARC, LCC, CAED) para as questões e dúvidas dos alunos	3	5	6	4	2	
A disponibilidade da coordenação do POLO para solucionar os problemas apresentados pelos alunos	3	3	4	4	6	
A regularidade da presença dos professores e coordenadores do curso nos polos presenciais	2	1	8	3	6	
A disponibilidade da coordenação do CURSO para solucionar os problemas apresentados pelos alunos	3	0	4	9	4	
Avaliação dos recursos informacionais		Notas*				
<i>Itens avaliados</i>	1	2	3	4	5	
O moodle	0	1	6	8	5	
A página on-line das disciplinas no moodle	0	2	7	4	7	
Os livros-texto das disciplinas	3	2	5	6	4	
A quantidade de livros, dicionários, enciclopédias, manuais, jornais e revistas oferecidos pela biblioteca do polo	1	3	4	9	3	
Avaliação dos professores e dos tutores		Notas*				
<i>Itens avaliados</i>	1	2	3	4	5	
O conhecimento que os professores e tutores têm das matérias (disciplinas do curso) que eles lecionam	0	2	3	6	9	
A didática que os professores e tutores usam para expor os conteúdos das disciplinas	1	3	2	9	5	
O tempo de resposta dos tutores e professores para responder as questões e dúvidas apresentadas pelos alunos	2	5	4	5	4	
O nível de detalhamento das respostas apresentadas pelos professores e tutores	1	3	6	4	6	

Fonte: Dados da pesquisa (2011)

*Notas de 1 a 5, sendo que o 1 significava “pouco satisfatório” e o 5 “muito satisfatório”.

O projeto de implantação do curso estabelece como princípios:

- formar professores que estejam aptos a atuar na disciplina de Química e de Ciências;
- estabelecer vínculos com as instituições de Educação Básica, órgãos gestores de sistema Estadual e Municipal de ensino;
- promover sólida formação teórica-prática para a educação em ciência, de forma contextualizada e integrada às áreas afins;
- promover uma reflexão crítica e sistemática acerca do papel das ciências da natureza em nossa sociedade a partir do entendimento de sua dinâmica sócio-histórica;
- promover a apropriação de novas tecnologias mediacionais para o ensino de ciências da natureza. (VAL *et al*, 2007, *on-line*).

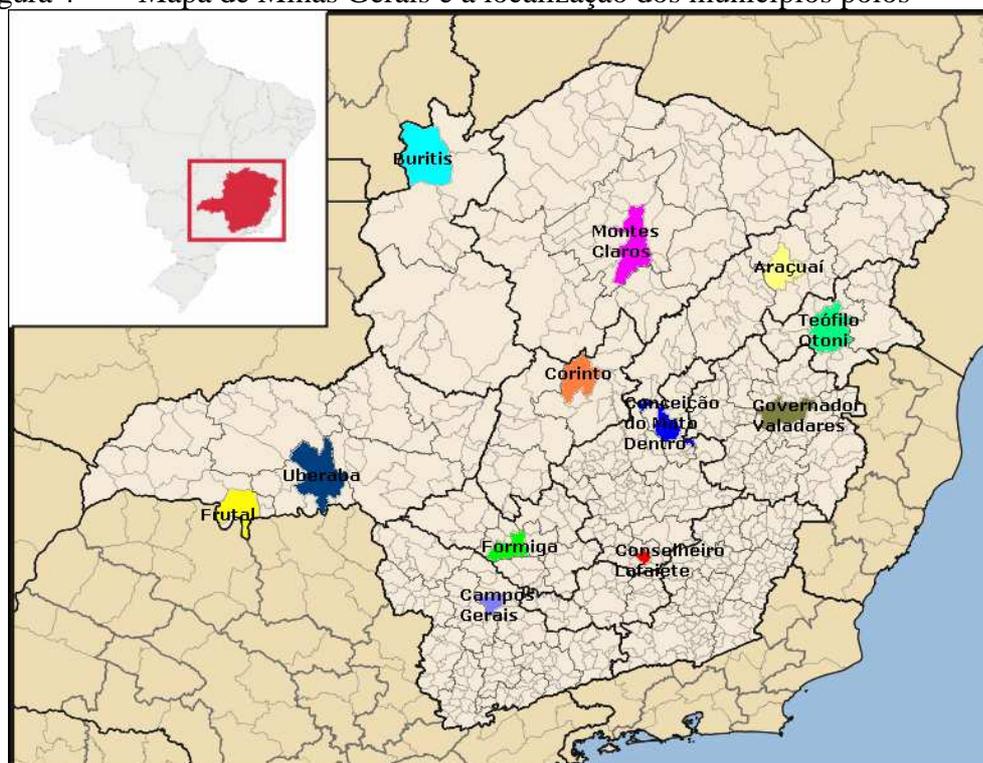
De um modo geral, pode-se considerar que os cursos de Ciências Biológicas, Matemática e Química foram considerados bons na avaliação dos alunos com as concentração de notas principalmente entre as notas 3, 4 e 5.

Já no curso de Pedagogia, verifica-se uma satisfação muito positiva em praticamente todos os itens avaliados. Há uma concentração de pontos na nota 5. Conforme já mencionamos a metodologia desse curso é diferente dos demais. Nesse sentido, é importante refletir sobre as metodologias usadas nos outros cursos. Será que o modelo usado na Pedagogia se aplica aos demais cursos? Quais são os prós e contras desse modelo para a formação do aluno? Essas e outras são questões para estudos futuros.

6.2 Os Polos de Apoio Presencial

No segundo semestre de 2010, os cursos de licenciatura a distância da UFMG estavam sendo oferecidos nos polos de apoio presencial localizados nas cidades mineiras de: Araçuaí, Buritis, Campos Gerais, Conceição do Mato Dentro, Conselheiro Lafaiete, Corinto, Formiga, Frutal, Governador Valadares, Montes Claros, Teófilo Otoni e Uberaba. Dessas cidades, apenas Campos Gerais e Corinto não tiveram participantes na primeira fase da pesquisa.

Figura 4 Mapa de Minas Gerais e a localização dos municípios polos



Fonte: Elaborado pela autora, com base em informações do IBGE

Os municípios polos estão espalhados pelo território mineiro e se localizam em praticamente todas as regiões de Minas Gerais, conforme mostra o mapa de Minas Gerais e a localização dos municípios polos (FIGURA 4).

Quadro 5 - Características territoriais e populacionais dos municípios polos

Municípios polos	Região de Minas Gerais	Área da unidade territorial (Km ²)	População (Censo 2010)
Araçuaí	Vale do Jequitinhonha	2.236	36.041
Buritis/MG	Noroeste de Minas	5.219	22.729
Campos Gerais	Sul de Minas	769	27.623
Conceição do Mato Dentro	Central	1.671	17.914
Conselheiro Lafaiete	Central	370	116.527
Corinto	Central	2.525	23.901
Formiga	Centro-Oeste	1.502	65.064
Frutal	Triângulo Mineiro	2.430	53.474
Governador Valadares	Rio Doce	2.348	263.594
Montes Claros	Norte de Minas	3.582	361.971
Teófilo Otoni	Vale do Mucuri	3.243	134.733
Uberaba	Triângulo Mineiro	4.512	296.000

Fonte: Elaborado pela autora, com base em informações do IBGE (2011)

O Quadro 5 apresenta a caracterização territorial e populacional dos municípios polos. Na classificação dos dez municípios mais populosos de Minas Gerais, Montes Claros aparece na 6ª posição, Uberaba na 8ª posição e Governador Valadares na 9ª posição. (IBGE, Censo 2010).

Apresenta-se a seguir a caracterização geral de cada polo em ordem alfabética. A caracterização histórica dos municípios polos estudados está no Apêndice D. Essa caracterização tem como objetivo apresentar a história desses espaços que representa um aspecto importante para a compreensão e análise dos espaços nos quais os cursos se realizam.

Conforme já mencionado, no questionário da segunda fase os alunos avaliaram alguns itens sobre a infraestrutura do polo. Os itens avaliados foram:

- As condições de uso dos laboratórios;
- O número de computadores disponíveis;
- A manutenção dos computadores;
- A velocidade da internet disponível no polo;
- O acesso a biblioteca do polo;
- A qualidade do acervo da biblioteca do polo.

A somatória das notas de 1 a 5 atribuídas a cada item será apresentada em tabelas específicas por polo. Cada uma das tabelas traz informações sobre a quantidade de alunos participantes da pesquisa por polo e quais os cursos analisados são oferecidos nesse polo.

6.2.1 Polo de Araçuaí

O polo de Araçuaí fica localizado no Vale do Jequitinhonha. Todos os cursos analisados são oferecidos nesse polo. A UFMG ainda oferece no polo cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Além da UFMG, atuam também no polo a Universidade Federal de Lavras (UFLA) e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) (APÊNDICE E).

O polo é mantido pela Prefeitura Municipal de Araçuaí. Ele atende alunos de vários municípios vizinhos. Entre os participantes da pesquisa tem alunos que moram em: Araçuaí,

Coronel Murta, Taiobeiras, Virgem da Lapa, Berilo, Itaobim, Itinga, Leme do Prado e Padre Paraíso (APÊNCICE F).

Tabela 9 Avaliação do Polo de Araçuaí

Polo de Araçuaí - 35 participantes					
Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia e Química					
Itens avaliados	1	2	3	4	5
As condições de uso dos laboratórios	3	1	12	12	7
O número de computadores disponíveis	2	4	6	14	9
A manutenção dos computadores	1	2	13	11	8
A velocidade da internet disponível no polo	6	8	11	9	1
O acesso à biblioteca do polo	4	3	7	8	13
A qualidade do acervo da biblioteca do polo	1	4	10	15	5

Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda etapa (2010)

No polo de Araçuaí os pontos ficaram divididos, principalmente, nas notas 3 e 4. Chama atenção a velocidade da internet que a distribuição pendeu mais para as notas 3, 2, 1, sendo que a nota 5 só recebeu um ponto (TABELA 9).

Chama a atenção também o acesso à biblioteca do polo que concentrou os pontos na nota 5 (13 alunos) e a qualidade do acervo que teve concentração na nota 4 (15 alunos). Ou seja, tanto o acesso como o acervo da biblioteca foi avaliado positivamente pelos alunos.

6.2.2 Polo de Buritis

O polo de Buritis fica localizado no noroeste de Minas Gerais. Dos cursos analisados apenas Pedagogia é oferecido nesse polo. A UFMG oferece apenas esse curso no polo. Entretanto, no polo atua também a Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e a Universidade de Brasília (UnB) (APÊNDICE E).

O polo é mantido pela Prefeitura Municipal de Buritis. O polo teve apenas um participante (TABELA 10), que mora na cidade de Formoso-MG.

Como esse polo teve apenas um participante, há necessidade de aprofundamento dos dados para se avaliar o polo.

Tabela 10 Avaliação do Polo de Buritis

Polo de Buritis - 1 participante					
Pedagogia					
Itens avaliados	1	2	3	4	5
As condições de uso dos laboratórios					1
O número de computadores disponíveis					1
A manutenção dos computadores					1
A velocidade da internet disponível no polo				1	
O acesso à biblioteca do polo			1		
A qualidade do acervo da biblioteca do polo		1			

Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda etapa (2010)

6.2.3 Polo de Campos Gerais

O município de Campos Gerais fica localizado no Sul de Minas. O Polo é mantido pela Prefeitura Municipal de Campos Gerais. Dentre os cursos analisados, apenas o curso de Pedagogia é oferecido nesse polo, entretanto, não teve participante nessa pesquisa. A UFMG oferece ainda no polo, o curso de Bacharelado em Geografia e algumas especializações. As outras IES que oferecem curso nesse polo são: Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal de Lavras (UFLA) e a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) (APÊNDICE E).

6.2.4 Polo de Conceição do Mato Dentro

O polo de Conceição do Mato dentro fica localizado na Região Central de Minas Gerais. Dos cursos analisados, apenas o curso de Matemática é oferecido nesse polo. A UFMG oferece também no polo cursos de extensão (APÊNDICE E). Os participantes da pesquisa moram nas cidades de Conceição do Mato Dentro, Belo Horizonte e Morro de Pilar (APÊNDICE F).

Segundo observação do Portal UAB, o polo de Conceição do Mato Dentro, está funcionando em caráter provisório, no Centro Vocacional Tecnológico (CVT), espaço que foi cedido pela Secretaria de Ciências e Tecnologia e Ensino Superior de Minas Gerais. Recebe apoio da

Sociedade Amiga do Tabuleiro (SAT), entidade gestora do CVT e da Coordenadora local (PORTAL UAB, *on-line*)³¹.

Tabela 11 Avaliação do Polo de Conceição do Mato Dentro

Conceição do Mato Dentro - 7 participantes					
Matemática					
Itens avaliados	1	2	3	4	5
As condições de uso dos laboratórios	4		3		
O número de computadores disponíveis					7
A manutenção dos computadores				2	5
A velocidade da internet disponível no polo	1		1	1	4
O acesso à biblioteca do polo			2	2	3
A qualidade do acervo da biblioteca do polo			3	2	2

Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda etapa (2010)

No polo de Conceição do Mato Dentro, as condições de uso dos laboratórios foi o item que recebeu as menores notas, sendo a maior concentração na nota 1 (4 alunos), conforme mostra a Tabela 11. Essa insatisfação com relação as condições de uso do laboratório pode estar relacionada com o fato do polo não ter uma sede própria e os alunos da EaD dependerem da disponibilidade do laboratório do CVT para fazerem as atividades *on-line*.

6.2.5 Polo de Conselheiro Lafaiete

O polo de Conselheiro Lafaiete fica localizado na região central de Minas Gerais. Os alunos que estudam no polo, participantes da pesquisa, moram nas cidades de: Conselheiro Lafaiete, Belo Horizonte, Congonhas, Contagem, Ouro Branco, Piranga, Santa Luzia (APÊNDICE F). Dos cursos analisados, apenas o curso de Pedagogia é oferecido nesse polo. Entretanto, a UFMG ainda oferece no polo o curso de Bacharelado em Geografia, especializações e cursos de extensão (APÊNDICE E). A UFLA e a UFOP também oferecem cursos no polo. O Polo é mantido pela Prefeitura Municipal de Conselheiro Lafaiete.

³¹ Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=11>. Acesso em: 21 mar. 2011.

No polo de Conselheiro Lafaiete os pontos ficaram divididos, principalmente, nas notas 3, 4 e 5, respectivamente. Diferentemente dos outros polos, a velocidade da internet foi muito bem avaliada com a concentração de pontos na nota 5 (16 alunos), conforme mostra a Tabela 12.

Tabela 12 Avaliação do Polo de Conselheiro Lafaiete

Conselheiro Lafaiete - 28 participantes					
Pedagogia					
Itens avaliados	1	2	3	4	5
As condições de uso dos laboratórios	1	3	11	9	4
O número de computadores disponíveis	4	3	10	9	2
A manutenção dos computadores	1	4	10	7	6
A velocidade da internet disponível no polo	1	2	2	7	16
O acesso à biblioteca do polo	1	4	4	14	5
A qualidade do acervo da biblioteca do polo	1	8	10	6	3

Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda etapa

O acesso à biblioteca do polo foi bem avaliada, com 14 alunos atribuindo nota 4 a esse item. Já a qualidade do acervo foi regular, com a concentração de pontos na nota 3 (10 alunos)

6.2.6 Polo de Corinto

O polo de Corinto fica localizado na região central de Minas Gerais. Dos cursos analisados, apenas o curso de Pedagogia é oferecido no polo. A UFMG ainda oferece no polo o curso de Bacharelado em Geografia, cursos de especialização e extensão (APÊNDICE E). O polo é mantido pela Prefeitura Municipal de Corinto. A pesquisa não teve participante desse polo.

6.2.7 Polo de Formiga

O polo de Formiga fica localizado no Centro-Oeste de Minas Gerais. É mantido pela Prefeitura Municipal de Formiga. Dos cursos analisados apenas o curso de Pedagogia é oferecido neste polo. A UFMG oferece no polo também o curso de Bacharelado em Geografia, curso de especialização e extensão. A UFLA, a UFJS e a UNIFAL-MG também oferecem cursos no polo (APÊNDICE E).

Os participantes da pesquisa que estudam no polo moram nas cidades de: Formiga, Divinópolis, Bom Despacho, Campo Belo, Candeias, São Sebastião do Oeste (APÊNDICE F).

Tabela 13 Avaliação do Polo de Formiga

Formiga - 26 participantes					
Pedagogia					
Itens avaliados	1	2	3	4	5
As condições de uso dos laboratórios	7	2	6	6	5
O número de computadores disponíveis		1	5	11	9
A manutenção dos computadores	1	3	6	9	7
A velocidade da internet disponível no polo	2	6	4	9	5
O acesso à biblioteca do polo	13	4	3	5	1
A qualidade do acervo da biblioteca do polo	15	4	3	4	

Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda etapa (2010)

No polo de Formiga, chama atenção, as condições de uso dos laboratórios, o acesso à biblioteca do polo e a qualidade do acervo que concentraram os pontos, principalmente, na nota 1. Os outros itens, os pontos se concentraram, principalmente na nota 4 (TABELA 13).

6.2.8 Polo de Frutal

O polo de Frutal fica localizado no Triângulo Mineiro. O polo não foi localizado na base de dados do Portal UAB. Acredita-se que o polo não conste na base porque os cursos oferecidos por esse polo eram vinculados ao programa Pro-licenciatura e correspondem à primeira oferta da UFMG para os cursos de Ciências Biológicas e Química.

Tabela 14 Avaliação do Polo de Frutal

Frutal – 6 participantes					
Ciências Biológicas e Química					
Itens avaliados	1	2	3	4	5
As condições de uso dos laboratórios	1				5
O número de computadores disponíveis	1		1	2	2
A manutenção dos computadores	1	1	1	1	2
A velocidade da internet disponível no polo		3		2	1
O acesso à biblioteca do polo				2	4
A qualidade do acervo da biblioteca do polo		1	1		4

Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda etapa (2010)

Os participantes da pesquisa desse polo moram em Frutal e Uberaba.

De modo geral, o polo de Frutal foi avaliado positivamente, com os pontos divididos, principalmente, nas notas 5 e 4 (TABELA 14). Apenas a velocidade da internet concentrou os pontos na nota 2 (3 alunos).

6.2.9 Polo de Governador Valadares

O polo de Governador Valadares fica localizado na Região do Rio Doce. É mantido pela Prefeitura Municipal de Governador Valadares. Todos os cursos analisados são oferecidos no polo. A UFMG também oferece no polo cursos de especialização e extensão. Atuam no polo também a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a UFOP (APÊNDICE E).

Tabela 15 Avaliação do Polo de Governador Valadares

Governador Valadares - 49 participantes					
Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia e Química					
Itens avaliados	1	2	3	4	5
As condições de uso dos laboratórios	4	3	15	15	12
O número de computadores disponíveis	2	4	10	15	18
A manutenção dos computadores	2	7	11	19	10
A velocidade da internet disponível no polo	8	7	14	12	8
O acesso à biblioteca do polo	3	4	9	18	15
A qualidade do acervo da biblioteca do polo	4	6	13	20	6

Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda etapa (2010)

Os participantes da pesquisa desse polo moram nas cidade de: Governador Valadares, Periquito, Aimorés, Alpercata, Belo Horizonte, Caratinga, Mendes Pimentel, Nova Módica-MG, Coroaci, Engenheiro Caldas, Ipatinga, Itambacuri, Mantena e São João do Paraíso (APÊNDICE F).

No polo de Governador Valadares, a maioria dos itens avaliados concentram os pontos, principalmente, nota 4 (TABELA 15). Chama atenção as condições de uso dos laboratórios e a velocidade da internet que concentram os pontos na nota 3. O acesso à biblioteca e a qualidade do acervo foram bem avaliados com a concentração de pontos na nota 4.

6.2.10 Polo de Montes Claros

O polo de Montes Claros fica localizado no Norte de Minas Gerais. Dos cursos analisados, são oferecidos no polo: Ciências Biológicas, Matemática e Química (Pro-licenciatura). Os alunos participantes da pesquisa moram nas cidade de: Montes Claros, Patis, Bocaiúva, Buritis, Diamantina, Japonvar, Mirabela, Padre Carvalho, Pintópolis e Porteirinha (APÊNDICE F)

Tabela 16 Avaliação do Polo de Montes Claros

Montes Claros - 18 participantes					
Ciências Biológicas, Matemática e Química					
Itens avaliados	1	2	3	4	5
As condições de uso dos laboratórios	4	3	6	2	3
O número de computadores disponíveis	3	7	3	3	2
A manutenção dos computadores	8	3	6		1
A velocidade da internet disponível no polo	6	5	3	1	3
O acesso à biblioteca do polo	1	3	6	5	3
A qualidade do acervo da biblioteca do polo	3	1	7	6	1

Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda etapa (2010)

No polo de Montes Claros, a maioria dos pontos ficam divididos, principalmente, nas notas 3, 2 e 1. A manutenção dos computadores e a velocidade da internet concentraram os pontos na nota 1. Assim, pode-se considerar que o polo tem alguns problemas de infraestrutura (TABELA 16). No Portal UAB não consta informação sobre o mantenedor do polo.

6.2.11 Polo de Teófilo Otoni

O polo de Teófilo Otoni fica localizado no Vale do Mucuri. Dos cursos analisados, são oferecidos no polo os cursos de Ciências Biológicas, Pedagogia e Química, mas a pesquisa não teve participantes do curso de Química. Além desses cursos, a UFMG ainda oferece cursos de especialização e extensão (APÊNDICE E). A Prefeitura Municipal de Teófilo Otoni é a mantenedora do polo.

Os alunos participantes da pesquisa moram nas cidades de: Teófilo Otoni, Malacacheta, Nanuque, Novo Cruzeiro, Pescador e Setubinha (APÊNDICE F).

Tabela 17 Avaliação do Polo de Teófilo Otoni

Teófilo Otoni - 10 participantes					
Ciências Biológicas, Pedagogia e Química					
Itens avaliados	1	2	3	4	5
As condições de uso dos laboratórios			2	1	7
O número de computadores disponíveis		1	4	2	3
A manutenção dos computadores	1		3	3	3
A velocidade da internet disponível no polo	1	2	1	3	3
O acesso à biblioteca do polo	1		3	2	4
A qualidade do acervo da biblioteca do polo	1	2	3	1	3

Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda etapa (2010)

No polo de Teófilo Otoni os pontos das notas ficaram distribuídos, principalmente, entre as notas 3, 4 e 5 (TABELA 17)

6.2.12 Polo de Uberaba

Uberaba fica localizada no Triângulo Mineiro. O polo é mantido pela Prefeitura Municipal de Uberaba. Dos cursos analisados, apenas Pedagogia é oferecido no polo. Todos os participantes da pesquisa moram na cidade polo. A UFMG ainda oferece no polo cursos de especialização e extensão. Também atuam no polo a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade Federal do Estado de Rio de Janeiro (UNIRIO) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) (APÊNDICE F)

Tabela 18 Avaliação do Polo de Uberaba

Uberaba - 12 participantes					
Pedagogia					
Itens avaliados	1	2	3	4	5
As condições de uso dos laboratórios	1		2	5	4
O número de computadores disponíveis		1		5	6
A manutenção dos computadores	1		3	6	3
A velocidade da internet disponível no polo	1		2	6	3
O acesso à biblioteca do polo	4	2	1	4	1
A qualidade do acervo da biblioteca do polo	4	3		4	1

Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda etapa (2010)

No polo de Uberaba os pontos ficam divididos, principalmente, nas notas 4 e 5. Chama a atenção o item o acesso à biblioteca e a qualidade do acervo, nos quais os pontos ficaram divididos, principalmente, entre as notas, 1, 2 e 4, ou seja, uma divergência de opinião.

De modo geral, pode-se dizer que a infraestrutura da maioria dos polos é boa. A maioria dos alunos atribuiu notas 3, 4 e 5 aos itens avaliados. Em alguns polos, por exemplo, Montes Claros, a insatisfação dos alunos é maior.

Com relação aos recursos informacionais, o *Referencial de qualidade para educação superior a distância* (BRASIL, 2007, p. 19) recomenda:

- existência de biblioteca nos polos, com um acervo mínimo para possibilitar acesso aos estudantes a bibliografia, além do material didático utilizado no curso;
- sistema de empréstimo de livros e periódicos ligado à sede da IES para possibilitar acesso à bibliografia mais completa, além do disponibilizado no polo.

Considerando essas recomendações e a avaliação dos alunos, pode-se dizer que a criação de biblioteca nos polos foi cumprida. Mas, em alguns polos, como Formiga, a avaliação dos alunos nesses itens foi negativa.

Com relação ao sistema de empréstimo de livros e periódicos ligado a UFMG, em Belo Horizonte, sabe-se que ainda não existe. Voltaremos a essa questão quando falarmos sobre as fontes de informação usadas pelos alunos no curso, pois esse é um ponto que aparece no discurso dos alunos.

6.3 Os alunos

De modo geral, a literatura sobre educação a distância vê o aluno da EaD como “uma clientela especial” (PETERS, 2006, p. 37).

Segundo Corrêa (2007, p. 12) “a aprendizagem em EaD se articula com o campo de atuação do aluno que consiste em um adulto capaz de ser sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, processo esse que será desenvolvido ao longo da vida e de forma

colaborativa”. Dessa forma, a EaD, geralmente, conta com a presença de estudantes em idade escolar mais avançada. Segundo Peters (2006) essa característica resulta em fatores como:

- os estudantes tem mais experiência de vida, por isso encaram os estudos de forma diferente;
- geralmente, os estudos são realizados em concomitância com o exercício de uma profissão;
- os alunos, geralmente, não tiveram oportunidade de estudar quando eram jovens, então aproveitam a EaD como uma segunda chance;
- o estudo é visto como uma oportunidade para elevar o status socioeconômico;
- são estudantes mais motivados, pois muitos já tiveram consideráveis sucessos na sua formação, e, muitas vezes vieram de cursos supletivos;
- a faixa etária dos estudantes de EaD faz com que a função do estudo seja diferente do que seria para estudantes mais jovens.

Os cursos para esses estudantes demandam abordagens pedagógicas diferentes. Mas independente da abordagem pedagógica, o importante é “aprofundar a compreensão sobre quem é o aprendiz, quais são suas experiências, preferências de aprendizagem, condições de vida e trabalho, demandas e necessidades que o levaram a determinado contexto de formação” (ALMEIDA, 2009, p. 105).

As características socioeconômicas dos alunos da educação a distância são preponderantemente

[...] casados, têm filhos, são menos brancos, mais pobres, contribuem em maior proporção para o sustento da família, tem menos acesso a internet em casa e utilizam mais os recursos da rede no ambiente de trabalho, e cursaram o ensino médio majoritariamente em escolas públicas, e tem pai e mãe com menos escolaridade em relação aos alunos presenciais (VIANNEY, 2009, p. 112)³².

No tópico seguinte vamos apresentar os dados da segunda etapa da pesquisa e traçar o perfil dos alunos matriculados nos cursos de licenciatura a distância da UFMG.

³² Segundo pesquisa realizada por Dilvo Ristoff (DEAES) citado por Vianney (2009, p. 112)

6.3.1 Perfil dos alunos da EaD na UFMG

A Tabela 19 apresenta os dados pessoais sobre sexo, idade, estado civil por curso. Do total de 192 participantes, 62% são casados, 84% são do sexo feminino. Com relação ao sexo, entretanto, não podemos afirmar que essa proporção se repita nos cursos, com um todo. A amostra foi composta por acessibilidade e mais mulheres podem ter respondido o questionário. Além do mais, o curso de Pedagogia, que tradicionalmente é mais frequentado por mulheres, pode ter contribuído para elevar a proporção de mulheres. Apenas no curso de Química a maioria dos participantes é do sexo masculino.

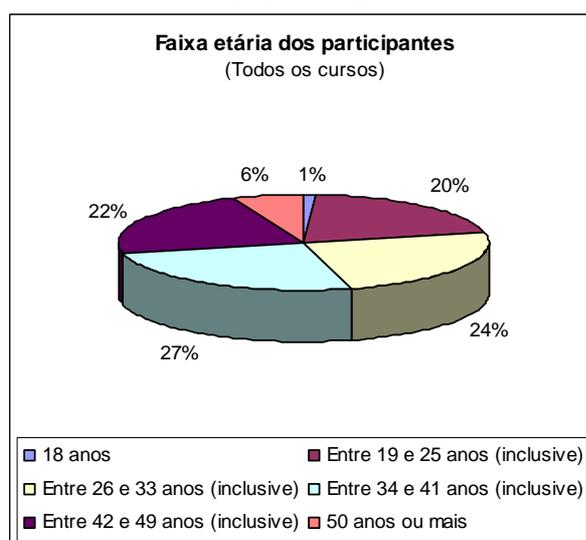
Tabela 19 Dados pessoais dos alunos

Item	Categorias	Cursos				Totais	
		Ciências Biológicas	Matemática	Pedagogia	Química	Freq.	% do total
	Total de participantes	42	26	104	20	192	100
Sexo	Feminino	36	18	99	9	162	84
	Masculino	6	8	5	11	30	16
Estado Civil	Solteiro(a)	19	9	21	7	56	29
	Casado(a)	21	17	68	13	119	62
	Separado(a)	2	0	11	0	13	7
	Viúvo(a)	0	0	4	0	4	2
Idade	18 anos	0	1	0	1	2	1
	Entre 19 e 25 anos	8	10	15	6	39	20
	Entre 26 e 33 anos	15	7	22	3	47	24
	Entre 34 e 41 anos	8	5	31	5	49	27
	Entre 42 e 49 anos	10	3	26	4	43	22
50 anos ou mais	1	0	10	1	12	6	

Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda etapa (2010)

Com relação à faixa etária, 49 participantes têm entre 34 e 41 anos, 47 têm entre 26 e 33 anos. O Gráfico 1 mostra a porcentagem desses números. Essas duas faixas etárias juntas representam 51% dos participantes, ou seja, a maioria dos participantes tem entre 26 e 41 anos de idade.

Gráfico 1 Faixa etária dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Tabela 20 Dados sobre o ensino médio dos alunos

Item	Categorias	Cursos				Totais	
		Ciências Biológicas	Matemática	Pedagogia	Química	Freq.	% do total
	Total de participantes	42	26	104	20	192	100
Tipo de escola	Particular	1	5	18	8	32	16,7
	Pública	39	19	82	12	152	79,2
	Supletivo	2	2	3	0	7	3,6
	Outra	0	0	1	0	1	0,5
Turno	Diurno	10	11	44	10	75	39
	Noturno	31	14	58	10	113	59
	Não se aplica	1	1	2	0	4	2
Ano que terminou o ensino médio	2009	0	1	0	2	3	1,7
	2008	1	4	1	0	6	3
	2007	2	4	6	1	13	6,8
	2006	2	2	1	2	7	3,6
	2005	2	1	6	2	11	5,7
	2004	3	1	3	1	8	4,2
	2003	3	1	2	0	6	3
	2002	1	0	2	0	3	1,7
	Entre 2001 e 2000	4	1	9	0	14	7,3
	Antes de 2000	24	11	74	12	121	63
Biblioteca	Sim	38	24	99	20	181	94
	Não	4	1	4	0	9	5
	Não se aplica	0	1	1	0	2	1

Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda etapa (2010)

A maioria dos participantes fez o ensino médio em escola pública (79,2%), no turno da noite (59%), antes do ano 2000 (63%), conforme mostra a Tabela 20. Com relação à escola do ensino médio, 94% dos participantes responderam que a sua escola do ensino médio possuía biblioteca, entretanto, não foi perguntado sobre o uso dessa biblioteca durante o período escolar.

Tabela 21 Dados sobre escolaridade dos pais dos alunos

Escolaridade	Curso								Total (Freq.)		% do total	
	Ciências Biológicas		Matemática		Pedagogia		Química					
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Não estudou	2	5	1	4	11	12	3	2	17	23	9	12
Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental	19	24	8	14	61	55	4	10	92	103	48	53,6
Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental	12	6	8	3	11	17	2	4	33	30	17	15,6
Ensino médio incompleto	1	0	0	2	0	3	3	2	4	7	2	3,6
Ensino médio completo	2	4	5	2	13	7	4	0	24	13	12,8	7
Ensino superior incompleto	1	1	1	1	3	2	2	0	7	4	3,6	2
Ensino superior completo	3	0	1	0	3	3	0	2	7	5	3,6	2,6
Pós-graduação	2	1	2	0	2		2		8	1	4	0,6
Não sei	0	1	0	0	0	5	0	0	0	6	0	3

Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda etapa (2010)

Com relação a escolaridade dos pais, as mães de 48% dos participantes só estudaram da 1ª à 4ª série do ensino fundamental. As mães de outros 17% só estudaram da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. As mães que não estudaram somam 9%. Somando esses três resultados, percebe-se que as mães de 74% dos participantes não fizeram o ensino médio. Já com relação ao pai os números são ainda mais altos. Os pais de 53,6% dos participantes só estudaram da 1ª à 4ª série do ensino fundamental e os pais de outros 15,6% só estudaram da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Os pais que não estudaram somam 12%. Somando esses três resultados,

percebe-se que os pais de 81,2% dos participantes não fizeram o ensino médio. Por outro lado, as mães de 4% dos participantes têm pós-graduação *stricto sensu*, enquanto que os pais são apenas 0,6%, conforme mostra a Tabela 21.

Esses dados mostram que a maioria dos pais dos alunos participantes da pesquisa tem baixa escolaridade. Entretanto, relacionando os dados sobre as mães e os pais, pode-se inferir a tendência das mulheres terem maior nível de escolaridade que os homens, mesmo num cenário em que a população geral tem baixa escolaridade como no interior do Estado.

Com relação ao trabalho, 160 participantes (83%) declararam que estavam trabalhando no momento da pesquisa, conforme mostra a Tabela 22. Do total de participantes que estavam trabalhando, 51 participantes recebem até um salário mínimo³³; 75 participantes recebem de 1 a 2 salários mínimos. Ou seja, dos 160 participantes que trabalham 126 ganham valor igual ou menor que dois salários mínimos.

Tabela 22 Dados sobre trabalho e renda dos alunos

Item	Categorias	Cursos				Totais	
		Ciências Biológicas	Matemática	Pedagogia	Química	Freq.	% do total
	Total de participantes	42	26	104	20	192	100
Trabalha	Sim	37	22	89	12	160	83
	Não	5	4	15	8	32	17
Renda	Até 1 salário mínimo	14	9	28	0	51	27
	De 1 a 2 salários mínimos	15	10	44	6	75	38
	De 2 a 5 salários mínimos	8	0	15	4	27	14
	De 5 a 10 salários mínimos	0	2	2	2	6	3
	De 10 a 30 salários mínimos	0	1	0	0	1	1
	Não está trabalhando	5	4	15	8	32	17

Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda etapa (2010)

³³ Valor do salário mínimo vigente na época da pesquisa R\$ 510,00

Com relação à profissão, 58 participantes são professores³⁴. Essa é a profissão que mais se destacou. Esse dado pode ser explicado pelo fato de parte das vagas oferecidas pela UAB ser destinada a professores em exercício sem formação. A lista completa das profissões exercidas pelos alunos é apresentada no APÊNDICE G.

Dos 192 participantes da pesquisa, 44 alunos declaram que já fizeram outro curso superior. Desse total, 17 são do curso de Ciências Biológicas, 4 Matemática, 18 Pedagogia e 5 Química. A Tabela 23 mostra a lista dos cursos superiores que os alunos declaram que já fizeram e a quantidade de alunos por cada um dos cursos. Entre os cursos que os alunos já fizeram, o curso de Letras, Normal Superior e Pedagogia possuem seis participantes cada um.

Tabela 23 Outros cursos superiores que os alunos já fizeram

Outro curso superior	Participantes
Letras	6
Normal Superior	6
Pedagogia	6
Administração	3
Farmácia	3
Ciências Sociais	2
Direito	2
História	2
Design de Interiores	1
Engenharia Civil	1
Filosofia (licenciatura)	1
Física	1
Fisioterapia	1
Fonoaudiologia	1
Geografia	1
Gestão de Recursos Humanos	1
Jornalismo	1
Licenciatura*	1
Matemática	1
Química	1
Sistemas de Informação	1
Turismo	1

Fonte: Dados da pesquisa- questionário – segunda fase (2010)

Nota: * Um aluno não declarou o nome do curso

Com relação ao uso de computador e internet, dos 192 participantes, 178 (93%) tem computador em casa e 166 (86%) usam internet em casa, conforme mostra a Tabela 24. Com

³⁴ Nesse dado, não fizemos distinção entre as categorias de professores.

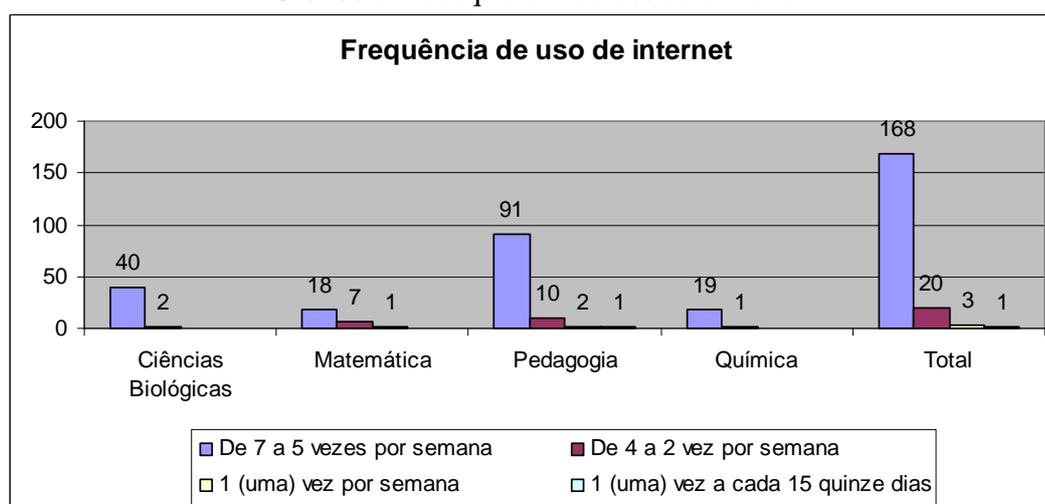
relação a frequência de uso de internet, 168 participantes usam a internet com uma frequência de 7 a 5 vezes por semana, conforme mostra o Gráfico 2.

Tabela 24 Dados sobre computador e internet

Item	Categorias	Cursos				Totais	
		Ciências Biológicas	Matemática	Pedagogia	Química	Freq.	% do total
	Total de participantes	42	26	104	20	192	100
Tem computador em casa	Sim	41	24	94	19	178	93
	Não	1	2	10	1	14	7
Usa internet em casa	Sim	39	20	90	17	166	86
	Não	3	6	14	3	26	14

Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda etapa (2010)

Gráfico 2 Frequência de uso de internet



Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda etapa (2010)

Com relação ao uso e utilização de recursos da internet, a maioria dos alunos declarou que conhecem e usam blogs, chat, MSN (Microsoft Service Network), pesquisa a documentos audiovisuais (youtube), portais com periódicos científicos, portais de internet, robôs de busca (google, yahoo, cadê, etc). Mas, também é significativo o número de alunos que apenas ouviram falar desses recursos mais não os usam. Os exemplos mais significativos são os blogs, que 78 disseram que ouviram falar, mas não usam e 4 não conhecem. E, o portal de periódicos científicos, que 56 alunos disseram que ouviram falar, mas não usam e 11 não

conhecem. Os robôs de busca, como o Google é o recurso mais conhecido e utilizado pelos alunos (Tabela 25).

Tabela 25 Dados sobre conhecimento e uso dos recursos da internet

Item	Categorias	Cursos				Totais
		Ciências Biológicas	Matemática	Pedagogia	Química	
	Total de participantes	42	26	104	20	192
Blogs	Conhece e usa	16	7	76	11	110
	Ouviu falar, mas não usa	24	18	28	8	78
	Não conhece	2	1	0	1	4
Chat	Conhece e usa	27	13	87	12	139
	Ouviu falar, mas não usa	15	11	16	8	50
	Não conhece	0	2	1	0	3
MSN (Microsoft Service Network)	Conhece e usa	33	20	75	16	144
	Ouviu falar, mas não usa	8	3	28	4	43
	Não conhece	1	3	1	0	5
Pesquisa a documentos audiovisuais (youtube)	Conhece e usa	35	17	89	17	158
	Ouviu falar, mas não usa	7	8	12	2	29
	Não conhece	0	1	3	1	5
Portais com periódicos científicos	Conhece e usa	34	10	69	12	125
	Ouviu falar, mas não usa	7	13	29	7	56
	Não conhece	1	3	6	1	11
Portais de internet	Conhece e usa	41	20	88	16	165
	Ouviu falar, mas não usa	1	6	15	4	26
	Não conhece	0	0	1	0	1
Robôs de busca (google, yahoo, cadê, etc)	Conhece e usa	40	23	92	19	174
	Ouviu falar, mas não usa	1	1	8	1	11
	Não conhece	1	2	4	0	7

Fonte: Dados da pesquisa- questionário-segunda fase (2010)

Com relação ao interesse dos colegas pelo curso, no curso de Ciências Biológicas as notas que mais destacaram foram 4 (15 alunos) e 5 (13 alunos). O curso de Pedagogia também apresentou resultado semelhante: nota 4 (43 alunos) e nota 5 (40 alunos). Isso evidencia que os alunos desses cursos acham que os colegas tem um alto interesse pelo curso. (Tabela 26).

Já o curso de Matemática as notas que mais destacaram foi a nota 3 (13 alunos), ou seja, a metade dos participantes. No curso de Química as notas 3 (7 alunos) e 4 (6 alunos) se destacaram. Com relação ao próprio interesse pelo curso, a maioria dos participantes se mostrou muito satisfeitos. Apenas no curso de Química a concentração das notas ficaram na nota 4 (10 alunos). (Tabela 26).

Com relação a avaliação da participação dos colegas nos fóruns de discussão, a nota 4 se destacou nos cursos de Ciências Biológicas (15 alunos), Matemática (13 alunos) e Pedagogia (47 alunos). Já o curso de Química a nota 3 (7 alunos) recebeu mais votos. No curso de Matemática, ninguém deu nota 5 para participação dos colegas nos fóruns de discussão. (Tabela 26).

No que se refere à própria participação nos fóruns de discussão os cursos de Ciências Biológicas, Pedagogia e Química apresentaram resultado semelhante nesse quesito. Já no curso de Matemática as notas foram: nota 1 (6 alunos), nota 2 (8 alunos) e 3 (6 alunos). Entretanto, 3 alunos deram nota 5 a sua participação nos fóruns (Tabela 26).

Com relação à solidariedade para colaborar com os colegas, tanto na avaliação dos colegas como na auto-avaliação todos os cursos foram bem avaliados, com a maior parte apresentando concentração de pontos na nota 5, com exceção do curso de Química que a concentração foi na nota 4 (Tabela 26).

A colaboração entre os cursos a distância do polo concentrou os votos, principalmente nas nota 3. Apenas no curso de Pedagogia essa concentração ficou na nota 5 (Tabela 26).

Na opinião da maioria dos alunos, o seu desempenho no curso não é muito satisfatório. No curso de Ciências Biológicas os votos foram: nota 1 (2 alunos), nota 2 (4 alunos), nota 3 (13 alunos), nota 4 (17 alunos) e nota 5 (6 alunos). No curso de Matemática as notas foram: nota 1 (1 alunos), nota 2 (3 alunos), nota 3 (14 alunos), nota 4 (4 alunos) e nota 5 (4 alunos). No curso de Pedagogia as notas foram: nota 1 (0 alunos), nota 2 (1 alunos), nota 3 (9 alunos),

nota 4 (54 alunos) e nota 5 (40 alunos). No curso de Química as notas foram: nota 1 (3 alunos), nota 2 (0 alunos), nota 3 (10 alunos), nota 4 (5 alunos) e nota 5 (2 alunos) (Tabela 26).

Tabela 26 Dados sobre a avaliação dos colegas e auto-avaliação

	Ciências Biológicas					Matemática					Pedagogia					Química				
	42 participantes					26 participantes					104 participantes					20 participantes				
Avaliação dos colegas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
O interesse pelo curso	0	6	8	15	13	1	3	13	7	2	3	1	17	43	40	2	3	7	6	2
Participação nos fóruns de discussão	1	8	10	15	8	4	5	13	4		2	3	16	47	36	2	5	7	5	1
Solidariedade para colaborar com colegas	3	4	14	6	15	2	3	6	7	9	2	3	9	37	53	3	2	6	7	2
A união da turma pelo desenvolvimento do curso	4	4	13	11	10	3	5	8	5	5	2	5	10	33	54	3	5	7	4	1
A colaboração entre os cursos a distância do polo	7	10	12	10	3	11	3	6	5	1	9	7	29	24	35	5	4	5	5	1
Auto-avaliação	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
O interesse pelo curso	0	0	7	15	20	1	1	3	8	13			8	20	76			1	10	9
Participação nos fóruns de discussão	1	3	8	16	15	6	8	6	3	3	2	11	49	42		2	9	6	3	
Solidariedade para colaborar com os colegas		1	11	10	20	1		5	11	9	2	7	38	57		2	2	9	7	
Aprendizagem (desempenho) no curso	2	4	13	17	6	1	3	14	4	4	1	9	54	40	3		10	5	2	

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Esses dados mostram que os alunos do curso de Pedagogia atribuíram notas melhores ao seu desempenho. Dos 104 participantes ninguém deu nota 1 ao seu desempenho, diferentemente

dos outros cursos. Conforme já falamos, esse curso é metodologicamente diferente dos demais (Tabela 26).

Com relação à quantidade de horas semanais dedicadas ao curso, 60 alunos dedicam até 10 horas semanais ao curso. Outros 70 alunos dedicam de 11 a 20 horas semanais. Mas, 120 (62%) não frequentam o polo durante a semana. Com relação a já ter pensado em desistir do curso, 101 declaram que já tiveram esse pensamento. Apenas, no curso de Pedagogia o número de alunos que já pensaram em desistir é menor do que os que nunca tiveram esse pensamento (Tabela 27).

Tabela 27 Dados sobre horas dedicadas ao curso, frequência ao polo e pensamento em desistir do curso

Item	Categorias	Cursos				Totais	
		Ciências Biológicas	Matemática	Pedagogia	Química	Freq.	% do total
	Total de participantes	42	26	104	20	192	100
Horas semanais	Até 10 horas semanais	10	12	31	7	60	31
	De 11 a 20 horas semanais	13	7	44	6	70	36
	De 21 a 30 horas semanais	13	2	21	6	42	22
	De 31 a 40 horas semanais	1	3	8	1	13	13
	Mais de 40 horas semanais	5	2	0	0	7	4
Frequência ao polo durante a semana	Sim	16	12	33	11	72	38
	Não	26	14	71	9	120	62
Pensou em desistir do curso	Sim	26	16	36	13	91	47
	Não	16	10	68	7	101	53

Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda etapa (2010)

A questão sobre desistência do curso foi tratada nessa pesquisa porque, como relata a literatura da área e os dados estatísticos mostram, há uma grande evasão nos cursos a distância. Segundo pesquisa realizada pelo AbraEAD (2008, p.89) entre os alunos que abandonam os cursos a distância, 85% o fizeram logo no início e 91% não chegaram nem à metade do curso. Entre os motivos que pesaram muito ou que mais pesaram apontados pelos evadidos na pesquisa do AbraEAD (2008), em primeiro lugar vem a falta de tempo (53%) e em segundo a condição financeira (35%). Entretanto, a pesquisa mostra que pontos relacionados à adaptação ao método não-presencial ou com os recursos oferecidos pelas instituições também estão entre os motivos mais citados.

Nessa pesquisa estamos trabalhando com alunos matriculados nos cursos, ou seja, teoricamente alunos frequentes. A pergunta sobre quais motivos levaram os alunos a pensarem em desistir do curso gerou depoimentos que categorizamos e apresentaremos a seguir.

Os motivos foram organizados em três grandes categorias cujas ideias centrais estão relacionadas. Na primeira categoria apresentamos os motivos relacionados com a vida pessoal, trabalho e família (Tabela 28). A falta de tempo (12 citações) e a família (10 citações) aparecerem como os principais motivos para os alunos desistir do cursos relacionados com a vida pessoal.

Tabela 28 Motivos para os alunos desistirem do curso relacionados com a vida pessoal, trabalho e família

Motivos	Quantidade de citações	Posição
Falta de tempo	12	1º
Família	10	2º
Trabalho	7	3º
Problemas pessoais	5	4º
Cansaço físico	4	5º
Condições financeiras	4	6º
Distância do polo	4	7º
Falta de equipamentos tecnológicos	3	8º
Saúde	2	9º

Fonte: Dados da pesquisa-questionário-segunda fase (2010)

A Tabela 29 apresenta os motivos relacionados com o processo de aprendizagem e com insatisfação com o curso que está fazendo. As dificuldades de aprendizagem em algumas disciplinas (13 citações) e a dificuldade de estudar sozinho (12 citações) apareceram com os principais motivos para os alunos desistirem do curso relacionado com o processo de aprendizagem.

Tabela 29 Motivos para os alunos desistirem do curso relacionados com as dificuldades de aprendizagem e com o curso

Motivos	Quantidade de citações	Posição
Dificuldade de aprendizagem em algumas disciplinas	13	1º
Dificuldade de estudar sozinho	12	2º
Insatisfação com o curso que está fazendo	4	3º
Sensação de não estar aprendendo	4	4º
Falta de interesse e disciplina para o estudo	3	5º
Muito tempo sem estudar	3	6º
Dificuldade com os equipamentos tecnológicos	1	7º
Profissão de professor ser muito desvalorizada	1	8º

Fonte: Dados da pesquisa-questionário-segunda fase (2010)

A Tabela 30 apresenta os motivos relacionados com a organização do curso, com a metodologia do curso, com os tutores e com os professores. A metodologia do curso (10 citações), o excesso de atividades e disciplinas do curso (7 citações) e a falta de recursos informacionais (6 citações) aparecem como os principais motivos para os alunos desistirem do curso nessa categoria.

Tabela 30 Motivos para os alunos desistirem do curso relacionados com a organização e metodologia do curso, com os tutores e os professores

Motivos	Quantidade de exemplares	Posição
Metodologia do curso	10	1º
Excesso de atividades e disciplinas do curso	7	2º
Falta de recursos informacionais	6	3º
Tutores	5	4º
Desorganização do curso	4	5º
Professores	4	6º
Infraestrutura do polo	1	7º

Fonte: Dados da pesquisa-questionário-segunda fase (2010)

Tomando as três grandes categorias de motivos para desistir do curso, os mais citados pelos alunos são: dificuldade de aprendizagem em algumas disciplinas (13 citações); falta de tempo e dificuldade de estudar sozinho, 12 citações cada um; família e a metodologia do curso também 10 citações cada um e; o excesso de atividades e disciplinas do curso, 7 citações. A falta de recursos informacionais aparece em 6 citações. Outros motivos relacionados com os professores e tutores também são citados.

Como esta pesquisa tem como foco identificar a cultura informacional que permeia esse o espaço da EaD, chama-se atenção para a falta de recursos informacionais como: materiais audiovisuais, vídeos aulas e livros para pesquisa que aparecem como motivo para desistir do curso. Relembrando os dados desta pesquisa, em praticamente todos os polos, o acesso à biblioteca e a qualidade do acervo foi avaliado positivamente. A quantidade de livros, dicionários, enciclopédias, manuais, jornais e revistas disponíveis na biblioteca também concentram os pontos entre as notas entre 3 e 4, ou seja, regular ou bom. Isso faz pensar que o modelo de biblioteca dos polos não está atendendo as necessidades dos alunos. Pois, como se sabe, nesse modelo, os materiais de referência não ficam disponíveis para empréstimo domiciliar. São apenas para consulta local. Por outro lado, esta pesquisa mostrou também que 120 (62%) dos alunos não frequentam o polo durante a semana, principalmente, porque moram longe. Essa discussão, faz pensar que não basta criar bibliotecas nos polos, é precisar conhecer a realidade do aluno da EaD, a sua rotina de estudo.

A infraestrutura do polo aparece apenas uma vez e, de alguma forma, condiz com a avaliação positiva que os alunos fizeram sobre esse item.

Nessa etapa do trabalho cumprimos os dois primeiros objetivos do trabalho: descrever o ambiente sócio-cultural e identificar o perfil dos alunos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia e Química a distância da UFMG.

Em continuidade vamos apresentar os aspectos relativos a análise do sujeito coletivo, enfocando esta dimensão a partir dos dados qualitativos obtidos pela pesquisa.

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DISCURSOS DO SUJEITO COLETIVO

Conforme descrito no percurso metodológico a terceira fase desse trabalho consiste na verticalização da pesquisa de forma qualitativa. Nessa fase, trabalhamos com os significados, motivos, aspirações e atitudes dos alunos, professores e tutores envolvidos com a educação a distância.

Também de acordo com o exposto no referencial teórico usamos nessa fase a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para organizar os depoimentos obtidos por meio da entrevista e do questionário aberto. Essa técnica se baseia na ideia de que o indivíduo exprime uma opinião sobre algo como se ela fosse sua, mas na verdade ele está expressando uma opinião coletiva (construída coletivamente), ou seja, uma representação social.

Conforme o roteiro de entrevista (APÊNDICE C) as questões tratadas nessa fase foram direcionadas de acordo com o papel dos sujeitos envolvidos na modalidade de educação a distância. Dessa forma, temos questões comuns a todos os participantes da pesquisa, sendo o objetivo *identificar as representações sociais sobre: educação, ciência, informação, conhecimento e educação a distância de modo geral e a educação a distância na UFMG*. Mas, também temos questões específicas para os alunos, professores e tutores sendo que essas têm como objetivo identificar e sistematizar as necessidades informacionais de cada grupo.

Apresentaremos primeiro os DSCs sobre as questões comuns a todos os participantes. Depois são apresentadas as questões específicas dos alunos, seguida das questões específicas para os professores e tutores. Por último as questões específica dos tutores. Informamos que na construção dos DSCs optou-se por fazer interferências mínimas na estrutura dos discursos, fazendo apenas a correção ortográfica dos discursos escritos. As ideias centrais de cada resposta estão no CD-ROM que acompanha essa dissertação.

7.1 Questões comuns

Devido às características dos sujeitos e dos métodos de coleta de dados, para as questões comuns, optou-se por construir dois DSCs para cada categoria expressa em cada questão. Dividimos os sujeitos entrevistados em dois grupos.

Grupo 1 – formado pelos professores, coordenadores e tutores a distância. Esses sujeitos foram entrevistados pessoalmente. São os sujeitos que estão mais próximo da Instituição e, portanto, mais próximos uns dos outros. Convivem também com os cursos presenciais da Instituição e, de alguma forma, isso influencia os seus discursos.

Grupo 2 – formado pelos tutores presenciais e alunos. Esse grupo respondeu o questionário-entrevista. Esses sujeitos estão distantes (físicamente) da Instituição e distantes uns dos outros. Portanto, trazem nos seus discursos a marca histórica e social da sua região.

Assim, para cada grupo foi construído um DSC relacionado com as categorias expressas nessas questões. Em alguns casos, um grupo apresentou categorias diferentes do outro, mas na grande maioria as categorias são iguais e os discursos semelhantes.

7.1.1 Papel da educação na sociedade

Na sociedade da informação, a educação é vista como “o elemento-chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado” (TAKAHASHI, 2000, p.45). Nessa sociedade, o poder mais significativo “é o papel da educação em preparar os cidadãos de forma técnica e politicamente competente para enfrentar essas mudanças que já estão ocorrendo” (GRINSPUN, 2002, p. 44). A educação de qualidade visa conscientizar os indivíduos dos seus direitos e deveres sociais, pois só assim eles vão conseguir viver a verdadeira emancipação humana. Entretanto, para falar de educação não podemos perder de vista a concepção ampla de educação, que vai muito além da escola, dos professores, dos alunos e dos espaços físicos (FORMIGA, 2009).

Para a questão sobre o papel da educação na sociedade elaboramos três categorias que englobam várias ideias centrais complementares. O Quadro 6 apresenta essas categorias e os DSCs produzidos em cada uma delas.

Quadro 6 - Representações sociais sobre o papel da educação na sociedade

Categoria	DSC
<p>A - Dimensão social - Educação como um direito social fundamental para o desenvolvimento e a transformação da sociedade, da nação, do país</p>	<p><i>GRUPO 1 - Educar no sentido de ensinar um pouco mais as questões de cidadania, de formar um cidadão mais consciente. Inserir os indivíduos na sociedade. Transformar as pessoas em cidadãos. É a maneira de a sociedade funcionar. O futuro vai depender do investimento em educação. O que falta é educar o povo de modo geral como um bem em si, como um bem pessoal de cada cidadão. (TD2, P4, P3, P1)</i></p> <hr/> <p><i>GRUPO 2 - A educação exerce um papel de grande importância para toda a sociedade. É fundamental para o desenvolvimento da nação. Não existe e nem existiria democracia se a educação não existisse. É um direito civil. Ferramenta capaz de melhorar e provocar as mudanças necessárias para a melhoria da sociedade. Tem um papel de transformação de uma sociedade. Ela constrói um futuro melhor, sem exclusão. Contribui para a criticidade e a preservação do espaço humano como um todo. Sem a educação o ser humano em si não se torna cidadão consciente, não cresce moralmente. Com educação teremos uma sociedade melhor, bem informada, preparada para lutar por um mundo melhor, mais digno e com mais igualdade para todos. Pois, bons cidadãos, integrantes de uma sociedade provavelmente irão lutar, ou ao menos contribuir para a melhoria da mesma. Já imaginou se não existisse a educação, o mundo seria perdido. (A1, A3, A10, TP3, A14, A10, TP4, A8, A5, TD5, A4, TP2, A7, A9)</i></p>
<p>B - Dimensão individual - Educação como algo que possibilita a formação profissional e humana, pois permite que os indivíduos conheçam a história, a língua, a cultura, a ciência, etc.</p>	<p><i>GRUPO 1 - Fundamental para a formação do indivíduo em todas as áreas da sua vida. Não só conhecimento, mas também oportunidade para desenvolver um relacionamento com as pessoas que estão ao seu lado, com a ciência que tem disponível, com as questões sobre o universo de forma geral. É uma experiência social, saber conviver, trabalhar em grupo com pessoas diferentes de você. Realmente é a convivência, o comprometimento. É uma maneira das pessoas tomarem conhecimento da sua língua, da sua história, da ciência de maneira geral. É uma maneira de elas adquirirem uma profissão. (TD1, TD2, TD4, P3)</i></p> <hr/> <p><i>GRUPO 2 - Oferece ao indivíduo a oportunidade de conhecimento, formação. Instrui o indivíduo e o ensina como desenvolver as habilidades necessárias para interagir e relacionar em seu meio. Forma cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Forma cidadãos capazes de resolver situações problema, conscientes para o exercício perfeito da cidadania e qualificação profissional. Torna o indivíduo apto a se posicionar a respeito de assuntos relevantes e contribui imensamente para a formação moral deste, através das várias experiências adquiridas. E assim conseguimos ter uma visão melhor do que queremos. Adquirimos o domínio de todas as nossas capacidades. (A2, A13, A11, TP7, TP6, A6, A9, A15, TP8)</i></p>
<p>C - Dimensão institucional e política - Educação como uma instituição política</p>	<p><i>GRUPO 1 - Seria uma instituição responsável por preservar elementos de uma cultura e aí acaba sendo uma cultura dominante de conhecimentos, de saberes que já foram sistematizados e ao local onde é resguardado e repassado para os alunos esse conhecimento. Faz uma relação entre a ciência e a sociedade. Nesse sentido, a educação necessariamente supõe que nesta relação ensino aprendizagem, nesta relação institucional haja necessariamente alguém que se porte como uma referência, seja de ordem moral, seja de ordem ideológica, seja de ordem política. Há um conjunto de valores em jogo. (TD3, P2)</i></p> <hr/> <p><i>GRUPO 2 - Leva conhecimento, organiza e orienta novos pensamentos. Possibilita a transmissão e produção de conhecimentos (técnicas, cultura, posturas, valores, etc.) de uma geração para a outra. Dissemina o conhecimento e a cultura. (TP1, TP10, A15)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Na **abordagem social**, em ambos os grupos, os DSCs sobre o papel da educação na sociedade evidencia que o desenvolvimento da cidadania depende fundamentalmente da educação e esse desenvolvimento *é a maneira de a sociedade funcionar*.

Na **abordagem individual**, os DSCs mostram que a educação é vista com uma oportunidade para o indivíduo desenvolver as suas habilidades, *adquirir uma profissão*. A educação está ligada intimamente com a formação social, profissional e humana dos indivíduos.

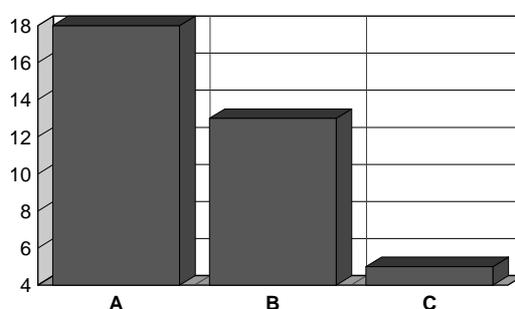
Já na **abordagem institucional e política**, em ambos os grupos, a educação é vista como a responsável pela produção, organização e transmissão do conhecimento, da cultura, dos valores. *Possibilita a transmissão e produção de conhecimentos (técnicas, cultura, posturas, valores, etc.) de uma geração para a outra*.

Tabela 31 Distribuição das ideias centrais contidas nas representações sociais sobre o papel da educação na sociedade

CATEGORIAS		Freq.	%
A	Dimensão social - Educação como um direito social fundamental para o desenvolvimento e a transformação da sociedade, da nação, do país	18	50,00
B	Dimensão individual - Educação como algo possibilita a formação profissional e humana, pois permite que os indivíduos conheçam a história, a língua, a cultura, a ciência, etc	13	36,11
C	Dimensão institucional e política - Educação como uma instituição política	5	13,89
TOTAL DE RESPOSTAS DA PERGUNTA		36	

Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT®

Gráfico 3 Distribuição das ideias centrais contidas nas representações sobre a questão do papel da educação na sociedade



Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT®

De modo geral, pode-se considerar que as representações sociais apresentadas pelos sujeitos sobre o papel da educação na sociedade são quase utópicas. Pois, ela é vista quase como um “remédio milagroso” (DELORES, 2010) capaz solucionar para todos os problemas sociais. A Tabela 31 e Gráfico 3 mostram que as ideias centrais se concentram na dimensão social da educação, enquanto a dimensão política das respostas teve apenas 13,89% das 36 respostas apresentadas pelos respondentes.

7.1.2 Representações sociais sobre o conceito de ciência

Segundo Demo (1999, p. 32-33) a “ciência é principalmente uma questão de método. O que diferencia a ciência de uma ideologia ou senso comum é o uso de método questionador”. Nesse sentido, a ciência é vista como algo construído pela inteligência humana.

Os depoimentos sobre o conceito de ciência foram agrupados em três categorias. O Quadro 7 apresenta essas categorias e os DSCs correspondentes a cada uma delas.

A **ciência como método de pesquisa** é vista como um *modo particular de conhecer o mundo*, de questionar a realidade. A figura do *pesquisador* que realiza a *pesquisa científica* usando *métodos, experimentos* fica evidente nos DSCs. Essa representação corrobora com as características da ciência apontadas por Demo (1999).

Já na categoria nomeada **aplicações da ciência** o foco do DSC é sobre os *conhecimentos sistematizados e validados* que a ciência produz e como esse conhecimento é importante para que o ser humano controle a natureza e o meio ambiente a sua volta. Nessa representação está presente a questão do uso da ciência para intervenção na realidade.

Na categoria sobre **ensino de ciência**, existe uma preocupação com o modo como as práticas científicas são ensinadas nas escolas. Os DSCs evidenciam que não existe, nas escolas, uma cultura de ensino de ciências e que, geralmente, os *alunos não gostam de ciência*. Como parte dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa são ou serão professores de Ciências Biológicas e Matemática, sugere-se que esta representação pode ter sido influenciada pelas suas experiências profissionais.

Quadro 7 – Representações sociais sobre o conceito de ciência

Categoria	DSC
A – Ciência como método de pesquisa	<p><i>GRUPO 1 - Eu acho que ciência é aquilo que a gente pesquisa. É o próprio questionamento do ser humano sobre o mundo em geral: o corpo humano, a natureza, como é que as coisas ocorrem. É a manifestação da curiosidade humana. É o que faz com que as pessoas tenham a capacidade de questionar o mundo. Ela é o desenvolvimento da pesquisa científica, na qual está inserida o pesquisador com princípios, normas, procedimentos éticos. A ciência é um modo particular de conhecer o mundo que se assenta numa perspectiva teórica e metodológica, ou seja, num esforço de conhecer o mundo para além daquilo aparentemente visível, perspectivo e captável pelo uso sistemático do método. (TD4, TD2, P4, P2, TD3, P3)</i></p> <hr/> <p><i>GRUPO 2 - O conceito é amplo e pode definir todo tipo de estudo e pesquisa racional, estudos globalizados. Ciência é simplesmente uma forma de estudo, é uma atividade que estuda determinada coisa ou objeto. Aprendemos lá no ensino fundamental que é o estudo da vida, mas hoje penso que seja a vida em estudo, pois em todas as áreas necessitamos de uma ciência diferente para estudá-la. Quando entramos em contato com algum assunto que não vimos e não ouvimos, logo temos conhecimento sobre os fatos. Em seguida questionamos, analisamos, avaliamos. Ciência é uma forma de conhecimento do homem e de sua realidade baseada em suas vivências. Uma forma de adquirir um conhecimento, através da investigação, experimento, tentativa e erro, até obter o maior número de resultados idênticos ou distintos. A ciência é um caminho para a descoberta. Com a ciência podemos ter mais clareza dos processos. É o desvendar parcial da complexidade da rotina diária da vida que possibilita encontrar explicações satisfatórias e, se possível, soluções para os problemas cotidianos. (A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A12, A15, TP5, TP8, TP10, TP9)</i></p>
B – Aplicações da ciência	<p><i>GRUPO 1 - A palavra ciência pressupõem um saber, coisa nova. A ciência produz conhecimentos sistematizados, validados por uma determinada cultura. A ciência nos permite produzir um conhecimento cada vez mais sofisticado da realidade, desvelando a realidade, tirando o véu que encobre esta realidade aos nossos sentidos. Capacita as pessoas a agir de maneira consciente e racional, em relação ao espaço em que elas vivem, construindo edificações, controlando os vários processos naturais das suas unidades de aplicações. Tem as derivações, a ciência em si pelo conhecimento, mas têm as aplicações da ciência, as tecnologias e inovações. (TD1, TD3, P2, P3, P1)</i></p> <hr/> <p><i>GRUPO 2 - Ciências é uma definição muito diversificada, abrangente. Engloba tudo que nos rodeiam, a diversidade da natureza e etc. Ciência seria o conjunto de conhecimentos de uma determinada área. É no campo das ciências que pode-se abrir o leque para entender o passado e o presente dos acontecimentos científicos. A ciência é a porta de entrada para a evolução, para a descoberta, que promove e dissemina o conhecimento e possibilita a efetiva atualização do pensamento humano. É a projeção de conhecimento, que nos permite ter a convicção de como atuar de forma mais racional na relação com o meio onde vivemos. (A6, A13, A11, TP2, TP6, TP7, TP8, TP9, TP10)</i></p>
C – Ensino de ciência	<p><i>GRUPO 1 - Ela é o estudo de ciência. Ensinar ciências seria o que a gente faz em sala de aula. A escola será o local onde esses conhecimentos podem ser trabalhados e socializados para a população. Ciência deveria ter um peso maior no ensino. Em geral, os alunos não gostam de ciência. Fogem da área de ciência. (P3, TD3, TD2, P1)</i></p> <hr/> <p><i>GRUPO 2 - Tem o papel de desenvolver o lado investigativo do aluno, de montar experiências, de formular teorias, estruturar o pensamento, que facilitam o processo de ensino aprendizagem. As aulas práticas deveriam ser mais frequentes nas escolas e mais acessíveis, como práticas pedagógicas, que visam a concretude de um ensino em suas diferentes áreas. (TP4, TP6, A14, A1)</i></p>

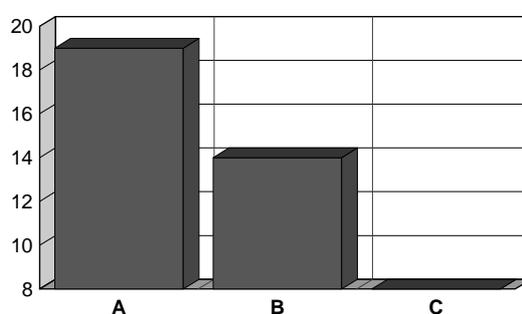
Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Tabela 32 Distribuição das ideias centrais sobre o conceito de ciência

CATEGORIAS		Freq.	%
A	Ciência como método de pesquisa	19	46,34
B	Aplicações da ciência	14	34,15
C	Ensino de ciências	8	19,51
TOTAL DE RESPOSTAS DA PERGUNTA		41	

Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT® (2010)

Gráfico 4 Distribuição das ideias centrais contidas nas representações sobre o conceito de ciência



Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT® (2010)

De modo geral, os DSCs evidenciam que a ciência é uma das formas do ser humano buscar o conhecimento validado pela sociedade e esse conhecimento é usado para conhecer e controlar o meio em que vivemos. A Tabela 32 e o Gráfico 4 mostram a distribuição das ideias centrais contidas nas respostas apresentados pelos entrevistados. A ciência como método de pesquisa é a categoria que mais recebeu ideias centrais (46,34%), enquanto que o ensino de ciências foi lembrado por apenas 19,51% das 41 respostas dessa questão.

7.1.3 Representações sociais sobre o conceito de informação

Segundo Cardoso (1996, p.71), ao longo da história, o conceito de informação sofreu “tantas modificações em sua acepção, que na atualidade seu sentido está carregado de ambigüidade: confundido, frequentemente, com *comunicação*, outras tantas com *dado*, em menor intensidade com *instrução*, mais recentemente com *conhecimento*”. Para essa autora

Quando refletimos sobre informação podemos perceber que ela possui duas dimensões intrinsecamente conectadas: a pessoal e a coletiva. A **dimensão pessoal** da informação manifesta-se pelo acervo de **soluções e interpretações que acumulamos no desenrolar de nossa biografia**, através daquilo que experienciamos e que nos fornece pistas para lidarmos com novas experiências. A **dimensão coletiva** identifica-se com **fragmentos do conhecimento produzido desde que o mundo é mundo**, ou seja, as sistematizações e interpretações de experiências disponibilizadas socialmente, ainda que não se possa deixar de destacar que tal disponibilização ocorre diversamente entre os indivíduos em função dos diferentes lugares que ocupam na estrutura social. (CARDOSO, 1996, p. 71, grifo nosso)

Na percepção de Cardoso (1996) a informação possui uma dimensão pessoal, que corresponde “as soluções e interpretações” que fazemos ao longo da vida e, uma coletiva que se identifica com o “conhecimento produzido” pela humanidade.

As respostas sobre o conceito de informação foram agrupadas em cinco categorias, das quais duas foram expressas apenas pelo Grupo 2. O Quadro 8 mostra essas categorias e os respectivos DSCs construídos a partir dos depoimentos semelhantes.

Na ideia central que considera a **informação como tudo que pode ser divulgado, transmitido, compartilhado pelas pessoas**, os DSCs representam a informação como tudo que é passado de uma pessoa para outra. Ou seja, a informação é representada como *qualquer tipo de conhecimento, qualquer tipo de coisa, qualquer anunciado, qualquer tipo de observação que se faça e essa observação é transmitida às outras pessoas*. O foco do DSC está no processo de *comunicação* que existe entre as pessoas.

Na ideia central que percebe a informação como **algo que modifica e permite a construção do conhecimento**, os DSCs deixam claro que *só existe informação se houver mudança de conhecimento, se aquele dado ajudar a mudar o conhecimento de alguém. Se não muda não é informação, é dado*. Nessa representação, a informação só existe como uma condição pessoal e humana. Essa representação é a mais próxima dos conceitos de informação elaborados e difundidos pela área de Ciência da Informação como o conceito de Reis (1999) apresentado no referencial teórico desse trabalho. Essa representação também é a que recebeu mais respostas dos sujeitos, conforme mostra a Tabela 33 e o Gráfico 5.

A ideia central que mostra a **informação como notícia** é expressa apenas por 10,53% das respostas (Tabela 33). Os DSCs mostram que essa representação vê a informação como *tudo aquilo que a imprensa, a mídia, os veículos de comunicação nos passam*, sendo que a ideia de novidade fica evidente nesses discursos.

Quadro 8 – Representações sociais sobre o conceito de informação

Categoria	DSC
A - Informação como tudo que pode ser divulgado, transmitido, compartilhado pelas pessoas	<p><i>GRUPO 1 - Informação é tudo que pode ser divulgado, socializado, por algum meio, seja escrito, seja áudio visual. Qualquer tipo de conhecimento, qualquer tipo de coisa, qualquer anunciado, qualquer tipo de observação que se faça e essa observação é transmitida às outras pessoas. Informação seria um conhecimento que a gente recebe. (P3, TD4, TD3, TD2)</i></p> <hr/> <p><i>GRUPO 2 - Tudo que é passado de uma pessoa para outra, uma comunicação, transmissão de dados. (A5, A12, TP3)</i></p>
B - Informação como algo que modifica e permite a construção de conhecimento humano.	<p><i>GRUPO 1 - Informação, para mim, é toda vez que você tem um dado que modifica o conhecimento de alguém. Só existe informação se houver mudança de conhecimento, se aquele dado ajudar a mudar o conhecimento de alguém. Se não muda não é informação, é dado. Eu diria que informação é o conjunto de elementos disponíveis num determinado meio para tornar possível a “apreensão” da realidade. Esta informação só vai nos permitir conhecimento se ela for tratada com determinado tipo de instrumento. É algo produzido por uma outra pessoa. Então a pessoa que vai ter acesso essa informação, ela vai ver como algo externo e daí ela pode internalizar aquilo e aquilo virar conhecimento e saber. Porque é através da informação que a gente passa a conhecer algo que a gente não viu e aquilo, de certa forma, começa a fazer uma diferença na nossa forma de ver a vida. Pode ser algo que você já sabe, mas está completando a sua formação. Algo que você não sabe, mas você acaba ali sabendo. Mas, informação não é só saber os fatos. É saber contextualizá-los. (P1, TD3, TD1, TD2, P2, P4)</i></p> <hr/> <p><i>GRUPO 2 - Tudo aquilo que conseguimos captar é informação. Não vivemos sem ela e ela tão pouco ela existiria se não fosse nós, seres humanos, para captá-la. É uma relação de dados que ao serem processados e organizados corretamente contribuem para o conhecimento. É o resultado do processamento, manipulação e organização de dados, de tal maneira que represente modificações no conhecimento prévio adquirido. Então, é uma forma/modelo de adquirir conhecimento, ou seja, uma fonte de conhecimento. É tudo que, de algum modo, acrescenta e nos dá conhecimento e cultura. (A1, A15, TP1, A11, A12, TP7, A7)</i></p>
C - Informação como notícia, novidade, divulgada pela mídia	<p><i>GRUPO 1 - A informação é interessante justamente pela liberdade de imprensa. A gente pode ouvir um monte de coisas, um monte de informações e poder julgar qual delas é mais relevante para nosso desenvolvimento, no nosso contexto. E, cada vez a gente tem informação sobre o que está acontecendo mais distante. (TD1, P4)</i></p> <hr/> <p><i>GRUPO 2 - Penso que informação é tudo aquilo que a imprensa, a mídia, os veículos de comunicação nos passam. Tudo aquilo que é novo. (A4, A6)</i></p>
D - Informação como uma coisa útil	<p><i>GRUPO 2 - A informação assume, hoje em dia, uma importância crescente. Ela torna-se fundamental. É algo muito importante em nossos dias. Informação é um insumo para tomada de decisão e criação de oportunidades. É tudo que, de algum modo, facilita e ajuda a esclarecer conceitos, dúvidas, problemas. É a resposta as minhas dúvidas, esclarecimento que pode ser guardado para possíveis utilizações posteriores. (TP1, TP14, TP10, A7, TP6, A10, A9)</i></p>
E - Informação no sentido de ter conhecimento sobre algo	<p><i>GRUPO 2 - São conhecimentos de um determinado assunto, ou seja, tudo que sabemos sobre algo. Informação é você ter em mãos aquilo que você tem dúvida ou não conhece. Pode ser instruções positivas ou negativas de situações a qual vivenciamos direta ou indiretamente. É conhecimento. (A13, A8, TP4, TP5, TP9, TP10)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

A **informação como uma coisa útil** foi expressa apenas pelo Grupo 2, ou seja alunos e tutores presenciais. A ideia central desse DSC é o fato da informação ser usada para resolver problemas e esclarecer dúvidas.

Outra representação sobre informação expressa apenas pelo Grupo 2 é a **informação no sentido de ter conhecimento sobre algo**, ou seja, a informação é vista como *os conhecimentos de um determinado assunto*.

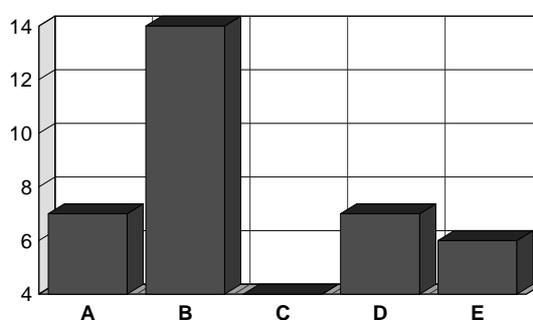
Os DSC mostram que existe diversas representações sobre o que é a informação. Considerando todos os sujeitos entrevistados, a representação social mais abrangente acredita que a informação só existe porque nós, *seres humanos*, damos sentido a ela, sendo representados por 38,84% das respostas.

Tabela 33 Distribuição das ideias centrais sobre o conceito de informação

CATEGORIAS		Freq.	%
A	Informação como tudo que pode ser divulgado, transmitido, compartilhado pelas pessoas	7	18,42
B	Informação como algo que modifica e permite a construção de conhecimento humano.	14	36,84
C	Informação como notícia, novidade, divulgada pela mídia	4	10,53
D	Informação como uma coisa útil	7	18,42
E	Informação no sentido de ter conhecimento sobre algo	6	15,79
TOTAL DE RESPOSTAS DA PERGUNTA		38	

Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT® (2010)

Gráfico 5 Distribuição das ideias centrais sobre o conceito de informação



Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT® (2010)

7.1.4 Representações sociais sobre o conceito de conhecimento

Para Demo (1999, p.299) as características do conhecimento podem ser resumidas da seguinte forma:

- a) conhecimento pode ser o *distintivo principal* do ser humano, como dizem muitas teorias da aprendizagem, bem como a tradição da filosofia: *homo animal rationale*, ou seja, o que melhor o distingue dos outros seres é a capacidade de conhecer ou de aprender;
- b) conhecimento pode ser *virtude* do ser humano, quando comparece com alavanca central da emancipação, em particular como estratégia de superação da pobreza política;
- c) conhecimento pode ser o *método* central de *análise* da realidade, conferindo ao ser humano a condição de intervenção consciente e competente;
- d) conhecimento pode ser a *ideologia* com base científica a serviço da elite e/ou da comparação dos cientistas, sobretudo quando se vende como isenta de valores;
- e) conhecimento pode ser a *artimanha* do ser humano, quando constrói consciência crítica para deturpá-la nos outros, usando ciência apenas em sentido estratégico;
- f) conhecimento pode ser a *perversidade* do ser humano, quando é feito e usado para fins de destruição. (DEMO, 1999, p.299)

As respostas sobre o conceito de conhecimento foram agrupadas em duas categorias. O Quadro 9 mostra essas as categorias e os respectivos DSC sobre essa questão.

A categoria **conhecimento como processo** evidencia o conhecimento como um *processo de aprendizagem*, um modo de processamento de informações. Essa representação se relaciona com o exposto por Demo (1999, p.299) sobre a capacidade dos seres humanos de conhecer e aprender e também com o conhecimento como “*método* central de *análise* da realidade”.

Já a categoria que reúne as ideias centrais sobre o **conhecimento como produto**, representa o conhecimento como *aquilo que as sociedades produzem*, ou seja, o conhecimento são as ideias, as conclusões úteis que o processamento da informação permite construir.

A Tabela 34 mostra a distribuição de ideias centrais semelhantes entre as duas categorias. Chama atenção o fato de cada sujeito expressar apenas uma representação sobre o conhecimento. Ele é representado como processo ou como produto, conforme se pode ver no total de respostas (33) dessa pergunta.

Quadro 9 – Representações sociais sobre o conceito de conhecimento

Categoria	DSC
<p>A - Conhecimento como processo: uma forma de processamento mental de informações, uma forma de aprendizagem</p>	<p><i>GRUPO 1 - Conhecimento é o estudo, é analisar as coisas, obter informações. É um modo particularmente metódico em se tratar as informações para nos permitir apropriar determinada realidade, nos permitir conhecer determinada realidade. É o modo pelo qual as pessoas internalizam a informação e garantem significados a ela. É um conjunto de relações que o indivíduo tem, formando um esquema na cabeça dele. Um esquema formado de conceitos e relações e sua aplicação. Como é que ele utiliza esse conhecimento. Assim, conhecimento é a informação trabalhada. Depende da educação e depende da capacidade de assimilar as informações e aproveitá-las. Processá-las de uma forma que a gente vai gerar alguma coisa que possa ser passada, transmitida. (TD4, P2, TD3, P1, P4)</i></p> <hr/> <p><i>GRUPO 2 - Conhecimento é o ato ou efeito de retirar a essência de um problema ou situação. É uma forma de aquisição de aprendizado. É conhecer o que antes não se conhecia e transformar sua forma de pensar e agir. É saber identificar e procurar respostas no lugar certo a partir de uma nova maneira de pensar. É a disposição para pesquisar, tirar dúvidas, aprender e colocar em prática. É ter embasamento para a criticidade ou para buscar esclarecimentos a partir de questionamento. É o aperfeiçoamento do que já sabe e descobrimento de coisas novas. É o conjunto de informações absorvidas no processo de aprendizado para se construção do "saber". Para atingir o conhecimento é preciso empenho, pois o conhecimento se constrói. (TP1, A1, A10, A11, A3, A7, TP5, A5, TP6, A9, A14)</i></p>
<p>B - Conhecimento como produto: os saberes, as ideias, as informações que adquirimos ao longo da vida</p>	<p><i>GRUPO 1 - Conhecimento é aquilo que as sociedades produzem com vistas a entender melhor a sociedade que ela vive, a língua que elas falam, a natureza, a história, o mundo que elas vivem. Seria uma informação que a gente recebe, entende e consegue passá-la de forma correta. É a possibilidade de formar a nossa opinião enquanto cidadão, enquanto um ser conhecedor de várias posições, de várias coisas. (P3, TD1, TD2)</i></p> <hr/> <p><i>GRUPO 2 - Conhecimento são as ideias adquiridas no decorrer da vida, desde o nascimento, ao longo do tempo, vindas de gerações anteriores ou de pessoas de ensino qualificado. É tudo aquilo de útil que aprendemos, seja via internet, jornais, televisão, da forma que for. Tudo aquilo que engloba um conhecimento novo, uma ideia ou noção de alguma coisa. O que buscamos nos livros ou em outras mídias e no nosso dia-dia. É a ideia ou conclusão que tiramos de alguma coisa ou alguém. Significa entender sobre determinado assunto, ou seja, é aquilo que se sabe. Conhecimento é um conjunto de múltiplas informações, um conjunto de saberes que podem ser extraídos de fontes de informação e podem ser utilizados de forma concreta no dia-a-dia. Tudo que seja útil a nossa formação moral é uma forma de conhecimento. É o agente transformador de um indivíduo e conseqüentemente de uma sociedade. Nos coloca a disposição de resolver problemas do mundo e da vida humana. (A12, A8, A4, TP1, A6, A7, A8, TP1, A13, A14, TP9, TP10, TD15, TP3)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Os DSCs evidenciam também que essas duas categorias são complementares, uma vez que, a aquisição do conhecimento só é possível por meio do processamento e organização da informação.

Tabela 34 Distribuição das ideias centrais sobre o conceito de conhecimento

CATEGORIAS		Freq.	%
A	Conhecimento como processo: uma forma de processamento mental de informações, uma forma de aprendizagem	16	48,48
B	Conhecimento como produto: os saberes, as ideias, as informações que adquirimos ao longo da vida	17	51,52
TOTAL DE RESPOSTAS DA PERGUNTA		33	

Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT®

7.1.5 Representações sociais sobre a modalidade educação a distância

Conforme já mencionamos, na sociedade circulam várias representações sobre a educação a distância. Nesta pesquisa também houve uma grande diversidade de opiniões sobre a EaD. Tanto assim que as ideias centrais sobre a essa modalidade foram agrupadas em sete categorias. Isso indica que as representações sociais sobre a EaD ainda estão sendo construídas.

Essa é a questão comum da pesquisa que recebeu o maior número de respostas (61 respostas). Em algumas categorias apenas um dos grupos expressou discursos. De alguma forma, essas opiniões foram influenciadas pelas experiências vividas pelos sujeitos nos cursos a distância da UFMG que eles fazem parte, seja como aluno, professor ou tutor. O Quadro 10 apresenta essas categorias e os respectivos DSCs de cada grupo. A Tabela 35 e o Gráfico 6 mostram a distribuição das ideias centrais em cada uma dessas categorias.

A categoria que considera a educação a distância **como uma oportunidade para democratizar o acesso à educação superior** evidencia que a EaD, no Brasil, é considerada *a oportunidade para levar cursos superiores a lugares onde a educação presencial não tem como chegar*, ou seja, a EaD é uma alternativa para a formação de pessoas no interior do país, principalmente a formação de professores da educação básica. Em ambos os grupos, os DSCs foram muito semelhantes, mostrando que essa é uma representação social da EAD compartilhada pelos envolvidos nessa modalidade de educação.

A ideia central que considera a EaD uma modalidade de educação que **exige muita autonomia e maturidade do aluno** também é compartilhada pelos dois grupos de entrevistados. Os DSCs evidenciam que essa exigência torna um curso a distância mais difícil

que um curso presencial, mas, por outro lado, os alunos que conseguem superar essa dificuldade tornam-se *peças mais independentes, capazes de ditarem seu próprio caminho*.

Os dois grupos também consideram que a EaD é uma **modalidade de educação promissora, mas precisa melhorar muito**. Os DSC mostram que os sujeitos envolvidos nessa modalidade acreditam que ela vai melhorar e evoluir muito, pois é uma modalidade de educação que está em *fase de aperfeiçoamento*. É promissora porque *tem como acompanhar o ritmo do mundo e se adaptar aos novos hábitos de consumo e de vida* da sociedade atual.

A ideia central de que a EaD é **uma comodidade** também apareceu nos discursos, entretanto, ela é representada por apenas 8,20% das respostas dessa questão (Tabela 35). Ou seja, as pessoas acham que a EaD é uma comodidade, mas para o grupo estudado nessa pesquisa, essa não é a representação social mais importante para caracterizar essa a modalidade de educação.

A ideia central de que a EaD **ainda enfrenta muitos preconceitos** foi apontada por 8,20% das respostas (Tabela 35). Os DSCs evidenciam que existe na sociedade a *ideia de que fazer educação a distância é fácil* e, isso gera um preconceito sobre essa modalidade, fazendo com que as pessoas pensem que essa modalidade de educação é *ineficiente*. Fica claro nos DSCs que essa representação social sobre a EaD é *um entrave* para o desenvolvimento dessa modalidade de educação.

Apenas os professores expressaram o DSC no qual acreditam que a EaD **dá mais trabalho para o professor** e, argumentam que o atendimento do aluno a distância é quase sempre *peçoal*, o que toma o *dobro do tempo* se comparado com o presencial. Esse discurso é decorrente da experiência e vivência social desses sujeitos. Como se sabe, os professores da EaD nas instituições públicas são também os professores da educação presencial e esse profissional acostumado com a cultura do ensino presencial sente dificuldades em aprender a lidar com o aluno a distância e se adaptar a essa modalidade de educação.

Outra questão sobre a EaD apontada apenas pelos professores é que o seu desenvolvimento vai **influenciar o ensino presencial**, pois os professores que *estão inseridos na oferta do ensino a distância, estão mudando seu modo de fazer o seu ensino presencial*. Essa representação mostra que a cultura do professor envolvido na EaD muda a partir das suas experiências, mas muda também porque o *aluno cobra isso* do professor.

Quadro 10 – Representações sociais sobre a modalidade educação a distância

Categoria	DSC
A - Uma oportunidade para democratizar o acesso à educação superior	<p><i>GRUPO 1 - É uma modalidade que permite, num país como o Brasil, atender a muita gente que, ou não se escolarizou na época adequada para sua idade, ou que não se escolarizou simplesmente por não ter tido acesso a uma escola de ensino superior no lugar onde vive. É um projeto muito bom porque ele alcança e se preocupa com aspectos sociais. É como se minimizasse mesmo a distância, diminuísse a distância. É uma oportunidade para levar cursos superiores a lugares onde a educação presencial não tem como chegar. Ou seja, é a única maneira de atingir realmente mais gente e poder dar acesso a uma educação de qualidade todas as pessoas. Vai ser uma solução para os problemas de carência de professores. (P2, TD1, TD3, P1, TD4, P3)</i></p>
B - Exige muita autonomia e maturidade do aluno	<p><i>GRUPO 2 - A EAD veio possibilitar que as pessoas de todas as regiões desse país continental que vivemos tenham acesso ao conhecimento. É uma forma de democratizar o acesso ao conhecimento, a ciência apurada. Possibilita formar educadores, professores, cientistas e lideranças educacionais no interior. Através dela é possível levar o conhecimento e as oportunidades a todos os lugares. A EAD é uma forma de dar oportunidade a muitos de estudar. Ou seja, excelente oportunidade para quem quer continuar estudando, mas que trabalha e não pode cursar um curso presencial. Uma das maneiras mais práticas daquelas pessoas que não conseguiram ter um acesso em tempo hábil a uma universidade ter este contato e melhorar seu conhecimento. Possibilita a antecipação da graduação em curso pretendido não disponibilizado nas proximidades. Eu acho muito importante principalmente, para mim que talvez nunca tivesse o acesso a educação superior. Se não fosse por ela não estaria fazendo curso superior. Temos que valorizar que nos foi dada essa oportunidade. (TP10, A1, A2, A3, A5, TP1, A9, A8, A15, A14, TP4, TP6)</i></p> <p><i>GRUPO 1 - A modalidade educação a distância exige mais maturidade do aluno, exige mais autonomia, pois existe uma responsabilização maior do aluno pelo seu próprio crescimento. Para o aluno, é um método que dá mais trabalho também. Ele não fica passivamente só recebendo informações. Nesse sentido, o aluno tem que ter muita maturidade, tem que ser praticamente um autodidata. Tem que sentar e ter uma programação durante a semana. Estudar sempre. Tentar desenvolver o seu estudo sozinho. Ou seja, a EAD é muito mais difícil por parte de quem faz. (P1, P4, TD2, TD4, P2)</i></p> <p><i>GRUPO 2 - A cobrança é igual a um curso presencial. Muito difícil, muito cansativo, desanimador. É complicado, por que estamos a uma boa distância dos professores, o que dificulta a aprendizagem. É muita cobrança dos alunos, onde nós devemos nos habituar com algo totalmente diferente daquilo que vivemos. Precisamos de separar diariamente um tempo mínimo para estudar. Porque, com o ensino a distância a gente tem que estudar muito sozinho. Fica difícil de acostumar com o método empregado. Entretanto, aluno é incitado a ser mais participativo; forma-se pessoas mais independentes, capazes de ditarem seu próprio caminho. (A1, A4, A6, A2, A12, A15, TP3)</i></p>
C - É uma modalidade de educação promissora, mas precisa melhorar muito	<p><i>GRUPO 1 - Um caminho natural, não tem mais jeito de voltar. Pois, a educação a distância tem mais como acompanhar o ritmo do mundo. Com esse novo modelo de educação nós temos como atingir uma população que tem novos hábitos de consumo, novos hábitos de vida. As universidades vão ter que se modernizar, a cada vez vão ter que fazer mais educação a distância. Este é um caminho sem volta que tende a ser aprofundado e aperfeiçoado, tanto para a formação inicial, quanto a formação continuada e não apenas para atender a alunos que estão distante geograficamente. Assim, pode crescer muito, mas vai depender de mudanças do tipo, a valorização do professor e do tutor, de carreira mesmo. Vai depender das pessoas que tiverem envolvidas. (P1, P2, P4, TD1, TD3, TD4)</i></p>

	<i>GRUPO 2 - Uma modalidade nova de educação que esta em fase de aperfeiçoamento. É desafiadora, pois ainda não temos uma definição de um modelo adequado de EAD que seja capaz de definir uma estrutura e metodologia mínima capaz de formar cidadão com um padrão mínimo necessário. Ainda não existe condição de se viver como profissional de EAD. Sempre precisamos de uma outra atividade profissional para nos manter. Isso não nos permite confiar no processo plenamente. Entretanto, a EAD tem muito a oferecer e está caminhando para um grande sucesso. (A13, TP3, TP10, A14)</i>
D - É uma comodidade	<i>GRUPO 1 - A educação a distância é mais uma comodidade, pode fazer num fim de semana, à noite, nos horários alternativos que ele tem. (P1)</i> <i>GRUPO 2 - É bom estudar a distância, por que os horários são flexíveis. Temos mais autonomia para a organização de tempo para estudos. (A4, A7, A9, TP6)</i>
E - Ainda enfrenta muitos preconceitos	<i>GRUPO 1 - Tem muito preconceito com educação a distância. Fica aquela ideia de que fazer educação a distância é fácil, qualquer um pode, basta pagar e ai forma. Muita gente entra pensando no curso presencial. No curso que você vai, o professor dá aulas, faz exercícios. Está ali em contato direto com o professor. Não é isso. (P1, P4, TD4)</i> <i>GRUPO 2 - O marketing da referida modalidade ainda se apresenta como um entrave pois ela é vista como ineficiente, sem reconhecimento, etc. Ou seja, ainda enfrentamos preconceitos. (TP6, A14)</i>
F - Dá mais trabalho para o professor	<i>GRUPO 1 - A educação a distância, no meu ponto de vista, dá muito mais trabalho do que a presencial. O tempo que consome de um professor para responder os alunos a distância é muito maior. Na distância, primeiro tem que entender o que o aluno está perguntando, tem que localizar qual é o problema dele. O atendimento é pessoal, de um a um, então é o dobro do tempo. Não é uma coisa fácil. Na verdade, ela exaure um pouco as pessoas que participam dela. Então é preferível você nem pensar no caso, porque o modelo tradicional está mais arraigado. Eu acho que aprender o novo dá trabalho. (P1, P3, P4)</i>
G - Influencia o ensino presencial	<i>GRUPO 1 - A tendência é os cursos presenciais terem cada vez mais complementos a distância. Professores que estão inseridos na oferta do ensino a distância, estão mudando seu modo de fazer o seu ensino presencial. Não tem como entrar na oferta, participar da experiência de oferecer o ensino a distância e continuar trabalhando do mesmo modo no ensino presencial. Então não dá para a gente pensar que a nossa educação presencial não vai sofrer mudanças. Eu acho que ela é profundamente influenciada pelas novas tecnologias, porque o nosso aluno cobra isso. (P1, P2, P3)</i>
H - Corre alguns riscos	<i>GRUPO 1 - Agora tem os riscos também. Os riscos são o pessoal achar que educação a distância é mais barata. Que dá para ganhar dinheiro com isso. O perigo é de entrar muitas escolas, muita picaretagem em cima disso. Abrir cursos que está relacionado mais com ganhar dinheiro e não em educar realmente. Então eu fico meio preocupada com essa questão. Penso que se não houver um certo rigor quanto a isso, acho que vai acabar ficando marginalizada a questão da educação a distância no Brasil. Outro aspecto é desvalorizar o trabalho do professor. (P1, TD2)</i>
I - Deve ser considerada mais cara para a instituição que oferece	<i>GRUPO 1 - A educação a distância tem que ser considerada como mais cara do que a presencial. Não adianta só gerar o material, você tem que continuar permanentemente trabalhando no material, então o custo é constante. É dispendiosa e exige recursos de monta, recursos materiais e humanos também. Assim pode ser mais cara na oferta. (P1, P2, P3)</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Professores e tutores a distância manifestaram preocupação com relação aos **riscos** que a EaD corre no Brasil. Entre os riscos apontados está o das pessoas acharem *que educação a distância é mais barata* e isso prejudicar a qualidade da educação e provocar a desvalorização

do trabalho do professor. Essa representação também está relacionada com o preconceito sobre a EaD, pois acredita-se que é a qualidade duvidosa de alguns cursos que gera esse preconceito.

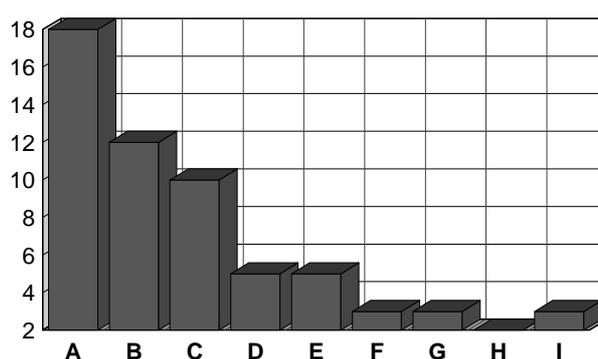
Outra questão apontada apenas pelos professores é que a EaD deve **ser considerada mais cara para a instituição que oferece**, pois essa é uma modalidade de educação *dispendiosa e exige recursos de monta, recursos materiais e humanos*.

Tabela 35 Distribuição das ideias centrais sobre a modalidade educação a distância

CATEGORIAS		Freq.	%
A	Uma oportunidade para democratizar o acesso à educação superior	18	29,51
B	Exige muita autonomia e maturidade do aluno	12	19,67
C	É uma modalidade de educação promissora, mas precisa melhorar muito	10	16,39
D	É uma comodidade	5	8,20
E	Ainda enfrenta muitos preconceitos	5	8,20
F	Dá mais trabalho para o professor	3	4,92
G	Influencia o ensino presencial	3	4,92
H	Corre alguns riscos	2	3,28
I	Deve ser considerada mais cara para a instituição que oferece	3	4,92
TOTAL DE RESPOSTAS DA PERGUNTA		61	

Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT® (2010)

Gráfico 6 Distribuição das ideias centrais sobre a modalidade educação a distância



Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT®

7.1.6 Representações sociais sobre a modalidade educação a distância na UFMG

Assim como os entrevistados expressaram suas opiniões sobre a educação a distância de um modo geral, foram também instigados a falar sobre o que acham da educação a distância na UFMG. Como não poderia ser diferente, as respostas a essa pergunta, de alguma forma, estão condicionadas pelas experiências vividas por esses sujeitos nos cursos que fazem parte.

As ideias centrais sobre a educação a distância na UFMG foram agrupadas em cinco categorias, sendo que a última (Categoria E) não é, propriamente, uma representação, mas sugestões dos entrevistados para melhorar a EaD na Instituição. Essa categoria foi incorporada na construção e apresentação dos DSCs porque espera-se que essas sugestões possam ajudar a compreender e melhorar a situação dessa modalidade de educação na Instituição. O Quadro 11 mostra cada uma dessas categorias e os seus respectivos DSCs.

As opiniões sobre a educação a distância na UFMG expressam que ela **está em fase de implantação e por isso ainda possui muitas falhas**. Nessa categoria, os DSCs dos dois grupos de entrevistados expressam que *a universidade está se adaptando a educação a distância* e que essa modalidade de educação *ainda está em construção*. O DSC do Grupo 1 (professores e tutores a distância), que estão dentro da UFMG, representa uma opinião de quem convive de perto com os cursos presenciais e a distância da Instituição. Nesse DSC fica evidente que a *UFMG ainda está aprendendo a fazer a educação a distância* e também que ela tem problemas, principalmente, com relação ao quadro de professores para atuar na EaD. Já o Grupo 2 (tutores presenciais e alunos) entende que a UFMG está se esforçando para melhorar os cursos, mas os resultados ainda não são satisfatórios. O foco do DSC gira em torno das falhas que os cursos analisados estão apresentando como a *falta de contato direto com o professor*. Relacionando os DSCs dos dois grupos, de alguma forma, eles se completam. Enquanto o Grupo 1 expõe a falta e/ou sobrecarga dos professores da Instituição, o Grupo 2 reclama uma maior presença desses professores nos cursos.

Os entrevistados acreditam que a EaD na UFMG é **promissora, mas precisa melhorar muito**. Os professores e tutores a distância (Grupo 1) acreditam na evolução da EaD na Instituição e apontam que *aos poucos os cursos a distância vão se estabelecendo e os resultados vão melhorar a visibilidade da EaD na UFMG*. Sugerem que essa evolução será lenta e que o processo e organização dos cursos precisam evoluir muito. Já o DSC do Grupo 2 fala da

qualidade dos cursos analisados e acrescenta que esse é um *processo válido, mas que tem alguns pontos que devem ser melhorados*. Essa é a categoria que recebeu mais respostas nessa pergunta, conforme mostra a Tabela 36 e o Gráfico 7. Isso mostra que mesmo com todos os problemas enfrentados, os alunos, professores e tutores que trabalham com a EaD na UFMG acreditam e aprovam essa modalidade de educação.

Uma ideia central expressa apenas pelo Grupo 1 (professores e tutores a distância) evidencia que a EaD na UFMG **ainda enfrenta muito preconceito dentro da Instituição**. O DSC aponta que *muitas pessoas têm preconceito* com relação a essa modalidade de educação, principalmente, os professores que *não concordam e se fecham a esse tipo de coisa*.

Um outro DSC expresso apenas pelo Grupo 1 é que a EaD na UFMG é **um projeto realizado por algumas pessoas que tem interesse na educação a distância** e esse projeto *funciona porque as pessoas fazem porque querem e [...] elas batalham e querem mesmo que o projeto dê certo*.

Com relação às **sugestões dos sujeitos para melhorar a educação a distância na UFMG** os DSCs estão relacionados com o que cada grupo acha que é um problema da EaD dentro da Instituição. O Grupo 1 aponta a *contratação de professores com foco da educação a distância* para o problema da sobrecarga do trabalho docente. Já o Grupo 2 aponta vários aspectos que poderia ser mudados nos cursos como uma *maior participação dos professores, ao invés dos tutores*, sendo que esses deveriam ficar *on-line durante o dia e algumas horas a noite* e visitar os polos *pelo menos uma vez por mês e ter aula durante os encontros*. Os alunos acreditam que seria bom se o curso pudesse rever a forma de explicar e tirar dúvidas a distância. Querem também uma maior rapidez na disponibilização do material didático e revisão na estrutura do curso, de forma a adaptá-lo as necessidades e deficiências dos alunos.

Quadro 11 – Representações sociais sobre a modalidade educação a distância na UFMG

Categorias	DSC
A - Está em fase de implantação e por isso ainda possui muitas falhas	<p><i>GRUPO 1 - Eu acho que educação a distância aqui ainda está muito incipiente. Ela está, por enquanto, restrita como se fosse em bolsões nos cursos que existem. A universidade está se adaptando a educação a distância. A gente está aprendendo a conviver com um novo tipo de aluno, com uma nova realidade, com novas urgências e está começando a acomodar esse processo. A UFMG ainda está aprendendo a fazer a educação a distância. Isso não é dado, isso é uma construção. Digamos que a coisa está se estabelecendo, não de maneira muito rápida e nem de maneira muito fácil. Dar cursos presenciais e depois cursos a distância, mesmo professor ao mesmo tempo é meio difícil. Eu vejo que tem muitos problemas: desorganização, falta de organicidade. Está sobrecarregando o trabalho dos professores daqui. Esse é o maior problema. Talvez seja porque esteja sendo construída ainda. (P4, P2, P3, P1, TD3)</i></p>
B - É promissora, mas precisa melhorar muito	<p><i>GRUPO 2 - Como todo sistema que precisa ser estruturado e que em fase de implantação sofre com as tentativas de buscar acertos. Ainda está em construção. Temos muito contato com os alunos dos outros períodos. Pelo que eles dizem está melhor, mas eu creio que a plenitude só é alcançada quando há satisfação de todos envolvidos nesse processo e menor número de evasão de alunos. Que ainda há algo errado isso há, pois ainda percebo falhas. Um dos pontos negativos é devido ter poucos encontros. É deficiente em relação a horários. Os professores demoram muito para esclarecer as dúvidas. Falta o contato direto com o professor. Às vezes, falha com relação aos polos também. Acho que não dá tempo de acompanharmos, pois a nossa realidade é que não temos o mesmo acesso que têm aí. (TP1, TP10, A15, TP2, A12, A4, TP8, A13, A14)</i></p>
B - É promissora, mas precisa melhorar muito	<p><i>GRUPO 1 - Eu acho bem promissora porque, com o passar do tempo, com o passar dos anos, as experiências, os resultados do ensino a distância vindo, muitas pessoas do corpo docente da Universidade vão melhorar suas visões com relação ao ensino a distância. Aos poucos os cursos a distância vão se estabelecendo e os resultados vão melhorar a visibilidade da EAD na UFMG. Vai crescer também porque tem interesse governamental. Não tem volta e acho que, inclusive, cada vez mais, deve ter uma participação da educação a distância nos cursos presenciais. Então, é uma coisa que ao longo prazo vai evoluir muito. Tem tudo para dar certo. A UFMG vai investir a despeito desse desconhecimento da grande parte dos professores e a despeito de ainda ser vista com tanta suspeita pelos outros. Entretanto, tem que melhorar muito, porque o que mais a gente ouve falar são os professores reclamando do fato de que além deles serem pesquisadores, professores presenciais, eles tem que ser professores da EAD. (TD1, P3, TD3, P4, TD4, P2, TD2)</i></p>
C - Ainda enfrenta muito preconceito dentro da Instituição	<p><i>GRUPO 2 - Muito boa, as atividades são bastante puxadas, mas a qualidade é muito boa. O ensino é muito bom, puxa bastante, e não tem como ser diferente, pois é uma instituição federal excelente, organizada e capaz de formar profissionais. Tem uma boa grade curricular e uma equipe de professores interessados, porém vejo pontos que precisam melhorar. Avalio como um processo válido, mas que tem alguns pontos que devem ser melhorados. Precisa melhorar muito. Mas, tende a ser um sucesso. (A1, A2, A3, A7, A5, A13, A8, TP6, A11, TP9)</i></p>
C - Ainda enfrenta muito preconceito dentro da Instituição	<p><i>GRUPO 1 - A EAD entrou dentro da UFMG meio na marra. O programa, na verdade, veio do MEC, os programas de Pro-licenciatura, depois a UAB e a Universidade foi obrigada a dar uma resposta. Hoje, tem muitas pessoas que tem preconceito. Acham que é um dinheiro jogado fora, que é um projeto muito caro que dá pouco resultado. Muitos professores têm preconceito, muitos não concordam e se fecham a esse tipo de coisa. Dentro da UFMG a EAD ainda é uma ilustre desconhecida. Apostaria dizer que em torno de 80% dos professores sequer sabem que a UFMG ministra educação a distância e dentre esses poucos que sabem que a UFMG ministra, outros 80%, talvez, sejam contrários a educação a distância. A educação a distância tem sido muito polêmica na Universidade. Ela não é muito aceita pela Universidade como um todo. Tem certo preconceito. Há resistências, há dificuldades. E os cursos a distância ainda são vistos com reserva. Os próprios alunos a distância ainda tem dificuldade em se assumir como</i></p>

	<i>um aluno da UFMG. Ainda tem muita resistência e vai demorar para ser vencida. (P1, TD1, TD4, P2, P3, P4)</i>
D - É um projeto realizado por algumas pessoas que tem interesse na educação a distância	<i>GRUPO 1 - Um grupo de pessoas que tinha interesse na educação a distância na Universidade acabou assumindo o projeto, já que o financiamento é do MEC. O projeto ainda funciona porque as pessoas fazem porque querem e como elas fazem porque querem, elas batalham e querem mesmo que o projeto dê certo. Tem um grande grupo dentro da UFMG sonhando com o ensino a distância. As pessoas que trabalham nisso estão interessadas em fazer com que isso dê certo. Uma coisa que é levada a sério. (P1, TD1, TD4)</i>
E - Apresentação das sugestões dos sujeitos para melhorar a educação a distância na UFMG	<i>GRUPO 1 - Deveria ter professores específicos para a educação a distância, porque é muita coisa a se fazer. Então, uma das soluções para melhorar, com certeza, é contratação de professores com foco da educação a distância ou a própria universidade estabelecer um grupo para trabalhar com distância onde os professores só lidaria com modalidade à distância. Seria um professor dedicado somente a EAD. (TD2, TD3, P1)</i> <i>GRUPO 2 - Penso que deviríamos ter professores on-line durante o dia e algumas horas a noite. Seria muito bom se pudessem rever a forma de nos explicar e tirar nossas dúvidas a distância. Seria excelente se tivéssemos um espaço (um fórum, por exemplo) disponível para tirarmos dúvidas com os professores a distância, onde eles pudessem nos explicar sobre as disciplinas. Acredito que a rapidez para a disponibilidade do material didático deve ser maior e também maior participação dos professores, ao invés dos tutores. Os polos deveriam ser melhor assistidos. Os professores deveriam vir de vez em quando nos polos, pelo menos uma vez por mês e ter aula durante os encontros, pois ainda é muito mais eficaz que tira dúvidas. Penso que no primeiro ano do curso, o curso tem que ser revisto, tentando preencher lacunas, já os alunos carregam deficiências no aprendizado desde o ensino médio e ai se assustam com o curso. (A4, A7, TP6, A8, A13, A11, A10, TP4)</i>

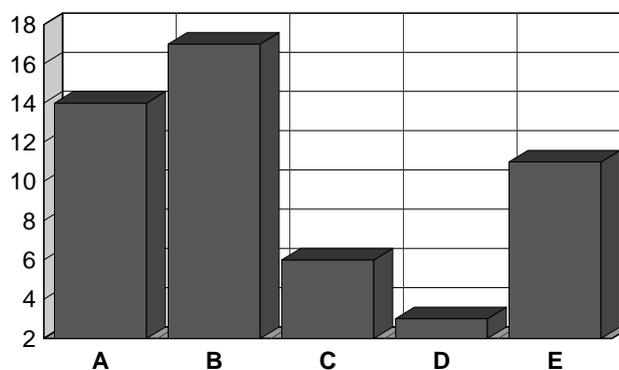
Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 36 Distribuição das ideias centrais sobre a modalidade educação a distância na UFMG

CATEGORIAS		Freq.	%
A	Está em fase de implantação e por isso ainda possui muitas falhas	14	27,45
B	É promissora, mas precisa melhorar muito	17	33,33
C	Ainda enfrenta muito preconceito dentro da Instituição	6	11,76
D	É um projeto realizado por algumas pessoas que tem interesse na educação a distância	3	5,88
E	Apresentação das sugestões dos sujeitos para melhorar a educação a distância na UFMG	11	21,57
TOTAL DE RESPOSTAS DA PERGUNTA		51	

Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT®

Gráfico 7 Distribuição das ideias centrais sobre a modalidade educação a distância na UFMG



Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT®

7.2 Discursos dos alunos

Essa seção apresenta os dados das perguntas específicas direcionadas apenas aos alunos. Trata-se de questões sobre: motivos para fazer um curso superior a distância; mudanças provocadas na vida depois que começaram a fazer o curso; dificuldades para a realização do curso; rotinas e estratégias de estudo; fontes de informação usadas para pesquisar e tirar dúvidas; participação em grupo de estudo e o sentimento por ser aluno da UFMG. Essas questões têm como objetivo *identificar e sistematizar as necessidades informacionais de alunos*.

7.2.1 Motivos para os alunos fazerem um curso superior a distância

Os alunos apontaram cinco motivos centrais para fazerem um curso superior a distância. O Quadro 12 mostra cada um desses motivos e os DSCs.

Um dos motivos apontados pelos alunos para fazerem um curso a distância é a **falta de oportunidade e de condições financeiras para fazer um curso presencial**. Ou seja, a escolha foi motivada pela *falta de oportunidade e dinheiro para fazer um presencial*.

Outro motivo apontado pelos alunos é porque eles **não têm tempo para frequentar um curso presencial e o curso a distância permite a flexibilidade de horários**. Esse foi o principal motivo apontado pelos alunos conforme mostra a Tabela 37 e o Gráfico 8.

Um aluno respondeu que **não sabia que o curso era a distância** porque não leu o edital e que fez a inscrição para não perder a vaga.

O fato dos cursos serem **oferecidos pela UFMG, que é considerada uma instituição de ensino conceituada**, também contribuiu para os alunos fazerem o curso. O DSC evidencia que *é um sonho estudar em uma Universidade como a UFMG*. Entretanto, os cursos foram escolhidos também porque **é um curso na área que o aluno gosta e/ou trabalha**.

Quadro 12 - Motivos para os alunos fazerem um curso a distância

Categorias	DSC
A - Porque não tem oportunidade e nem condições financeiras para fazer um curso presencial	<i>ALUNOS - Porque essa é uma oportunidade de fazer uma graduação já que nunca tive condições financeiras para custear um curso como esse. Ou seja, por falta de oportunidade e dinheiro para fazer um presencial. Pois, pelo fato de morar em uma cidade de difícil acesso e não ter condições financeiras para me deslocar para outro município para estudar em uma instituição presencial. (A3, A1, A5, A8 A6, A7)</i>
B - Porque não tem tempo para frequentar um curso presencial e o curso a distância permite a flexibilidade de horários	<i>ALUNOS - Escolhi a modalidade a distância por falta de tempo para frequentar um curso presencial. No dia-a-dia, divido o meu tempo com outras atividades. Tenho esposo, filhos, trabalho fora e não tenho disponibilidade para ficar em uma sala de aula. Com esta modalidade posso fazer o meu próprio tempo de estudo, posso escolher a melhor hora para estudar, embora eu ache melhor um curso presencial. (A4, A8, A13, A7, A2, A9, A11, A14, A10)</i>
C - Não sabia que o curso era a distância	<i>Eu não sabia que o curso era só nos sábados, porque eu não li o edital. Fiz foi para ganhar a minha inscrição. (A12)</i>
D - Porque é um curso oferecido pela UFMG que é considerada uma instituição de ensino conceituada	<i>Sempre quis fazer UFMG, porque é uma escola forma o aluno para a ciência. Amo estudar e é sonho estudar em uma Universidade como a UFMG. (A14, A6, A7)</i>
E - Porque é um curso na área que gosta e/ou trabalha	<i>ALUNOS - Na realidade meu sonho sempre foi fazer esse curso, porque é uma área que gosto, área que trabalho. Então, é uma possibilidade de fazer algo que gosto sem ter tantas barreiras físicas. (A1, A7, A13, A14)</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Os DSCs que concentraram o maior número de ideias centrais (Categoria A e B) evidenciam que a escolha do alunos não foi motivada pela modalidade de educação em si mesma. Os

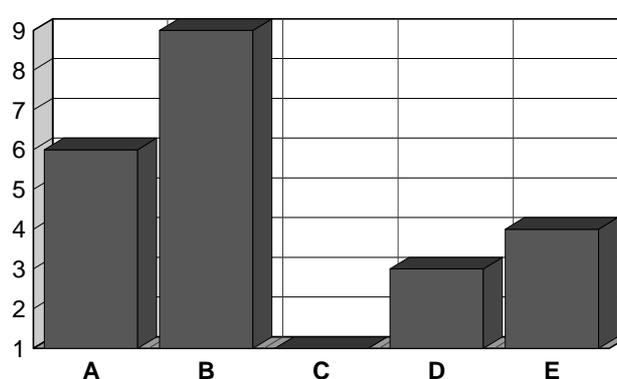
motivos estão relacionados com a falta de oportunidade, dinheiro e tempo para fazer um curso presencial. Inclusive, os DSCs mostram que os alunos *acham melhor um curso presencial*.

Tabela 37 Distribuição dos motivos centrais apontados pelos alunos para fazerem um curso a distância

CATEGORIAS		Freq.	%
A	Porque não tem oportunidade e nem condições financeiras para fazer um curso presencial	6	26,09
B	Porque não tem tempo para frequentar um curso presencial e o curso a distância permite a flexibilidade de horários	9	39,13
C	Não sabia que o curso era a distância	1	4,35
D	Porque é um curso oferecido pela UFMG que é considerada uma instituição de ensino conceituada	3	13,04
E	Porque é um curso na área que gosta e/ou trabalha	4	17,39
TOTAL DE RESPOSTAS DA PERGUNTA		23	

Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT® (2010)

Gráfico 8 Distribuição das ideias centrais sobre os motivos centrais apontados pelos alunos para fazerem um curso a distância



Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT® (2010)

7.2.2 Mudanças provocadas na vida dos alunos depois que começaram a fazer o curso

As mudanças que ocorreram na vida dos alunos depois que eles começaram a fazer o curso foram agrupadas em sete categorias. O Quadro 13 apresenta essas categorias e os DSCs referentes a cada uma delas.

Aquisição de novos conhecimentos foi uma das mudanças centrais apontadas pelos alunos. O DSC mostra que eles adquiriram conhecimentos que nem imaginavam que existiam. Perceberam também que terão que superar as próprias dificuldades, pois o conhecimento deve ser buscado por eles mesmos.

Outra mudança apontada é que agora estão **com a mente mais aberta e uma nova visão do mundo**. No DSC eles afirmam que cresceram mentalmente; que mudaram *o meu jeito de pensar, o jeito de observar a natureza*.

Como o curso os alunos também tiveram **oportunidade de trabalho**; estão *dando aula*. Mas, também **aprenderam a usar a tecnologia** e perderam o *“medo” do computador*.

Ouve um **aumento da autoestima**. No DSC afirmam que antes não tinha perspectivas e agora estão mais confiantes e com muitos projetos. Têm muita vontade de crescer e melhorar de vida

Quadro 13 - Mudanças provocadas na vida dos alunos depois que começaram a fazer o curso

Categorias	DSC
A - Adquiriu novos conhecimentos	<i>ALUNOS - Melhorei e adquiri novos conhecimentos que nem imaginava que existiam. Aprendi muito. Aprendi que o conhecimento necessário deverá ser buscado por mim e que terei que superar minha própria dificuldade. Me tornei mais curiosa. (A2, A3, A4, A6, A9, A7, A13)</i>
B - Está com a mente mais aberta e uma nova visão do mundo	<i>ALUNOS - Cresci mentalmente, estou com a mente mais aberta, mais complexa, uma nova e melhor visão de mundo. Mudou o meu jeito de pensar, o jeito de observar a natureza. Estou conhecendo um mundo novo. (A4, A1, A5, A9)</i>
C - Oportunidade de trabalho	<i>ALUNOS - Oportunidade e volta ao mercado de trabalho. Estou dando aula, fazendo aquilo que mais gosto de fazer que é ensinar. (A5, A3, A1)</i>
D - Aprendeu a usar a tecnologia	<i>ALUNOS - Obtive desenvolvimento tecnológico e perdi o "medo" do computador. (A3, A9)</i>
E - Aumentou a autoestima	<i>ALUNOS - Tanto eu como minha família me enxerga hoje como uma pessoa mais bem vista só pelo fato de ser de família humilde e ser uma universitária. Antes não tinha perspectiva e tinha medo de voltar a estudar. Agora estou mais confiante e com muitos projetos a respeito. Tenho vontade de crescer e melhorar de vida. (A12, A15, A4, A5)</i>
F - Aumentou a interação social	<i>ALUNOS - Tenho mais interação social. Conheci pessoas bem legais de outros polos e temos um convívio bem harmônico. Também a convivência com os colegas, traz muitas experiências de vida. (A3, A9, A7, A6)</i>
G - Aumentou o estresse, a falta de tempo e o cansaço	<i>ALUNOS - Correria e o cansaço. Não tenho tempo para mais nada. Fiquei mais estressada e com menos tempo para todas as outras coisas. (A7, A8, A11)</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Ouve também um **aumento da interação social** com os colegas dos outros polos e com os próprios colegas que trazem *muitas experiências de vida*. Mas, nem todas as mudanças são positivas. Ouve também um **aumento do estresse, da falta de tempo e do cansaço** dos alunos.

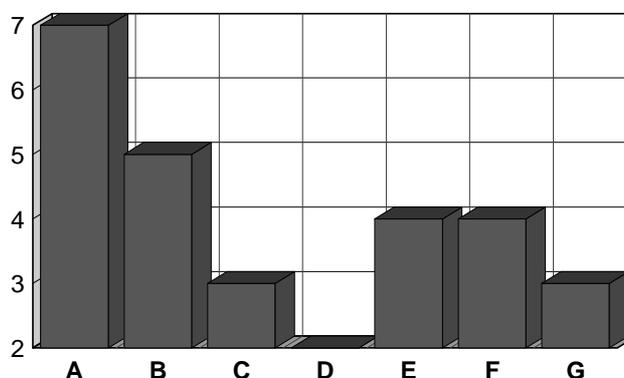
As duas categorias que receberam o maior número de respostas foram a aquisição de novos conhecimentos (25%) e a melhor visão do mundo (17,86%). Mas, o aumento da autoestima e da interação social também é significativa, ficando ambos com 14,29%. A Tabela 38 e o Gráfico 9 mostram esses dados.

Tabela 38 Distribuição das mudanças provocadas na vida dos alunos depois que começaram a fazer o curso

CATEGORIAS		Freq.	%
A	Adquiriu novos conhecimentos	7	25,00
B	Está com a mente mais aberta e uma nova visão do mundo	5	17,86
C	Oportunidade de trabalho	3	10,71
D	Aprendeu a usar a tecnologia	2	7,14
E	Aumentou a autoestima	4	14,29
F	Aumentou a interação social	4	14,29
G	Aumentou o estresse, a falta de tempo e o cansaço	3	10,71
TOTAL DE RESPOSTAS DA PERGUNTA		28	

Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT® (2010)

Gráfico 9 Distribuição das mudanças provocadas na vida dos alunos depois que começaram a fazer o curso



Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT® (2010)

Analisando os DSCs, pode-se dizer que a maioria das mudanças que ocorreram na vida dos alunos, depois que começaram a fazer o curso, foram positivas. Essas mudanças estão relacionadas com a aquisição de uma nova cultura informacional. Os alunos reconhecem a importância desse curso e percebem que as transformações sociais e emocionais que ele provoca nas suas vidas. Sentem-se dignos e reconhecidos socialmente pela família, pela sociedade, mas, principalmente, por si próprio.

7.2.3 Dificuldades dos alunos para a realização do curso

As dificuldades para realizar o curso apontadas pelos alunos foram agrupadas em oito categorias. O Quadro 14 apresenta essas categorias e os DSC construídos com base nas ideias centrais semelhantes e/ou complementares emitidas pelos alunos. Algumas são bem específicas e foram expressadas apenas em uma resposta.

A **didática e organização do curso** foi considerada pelos alunos como *muito tumultuada*. Eles apontaram que suas dificuldades no curso estão relacionadas com: *a falta de apoio em algumas disciplinas; a falta de um material de apoio para pesquisas em casa; a falta de mais exemplares disponíveis para o estudo; a lentidão das respostas, o pouco tempo para a realização de muitas "tarefas" e a insatisfação no curso*. Essa categoria recebeu a maior concentração de respostas dessa pergunta (26,09%), conforme mostra a Tabela 37 e o Gráfico 10.

A **distância geográfica do polo** também contribui para que os alunos tenham dificuldades no curso, pois lhes faltam condições de deslocar de suas casa até o polo e *isso causa a impossibilidade de procurar a tutoria para um possível auxílio para fazer os trabalhos e também acesso às literaturas disponíveis na biblioteca do polo*.

Mas, **adaptar-se a modalidade educação a distância** também é um problema para os alunos. Eles sentem dificuldades para *acostumar e lidar com o modelo de estudo a distância e reconhecem isso*. No DSC afirmam que suas maiores dificuldades *é não ter aulas*.

Por outro lado, com a mesma representatividade da dificuldade para se adaptar a modalidade a distância, 17,39% das respostas, os alunos apontam que a maior **dificuldade é conciliar**

estudo e vida pessoal. Ou seja, eles acham *que suas maiores dificuldades estão sendo conciliar, casa, família, meus filhos, com a escola.*

A **falta de recursos financeiros** também foi apontada como uma dificuldade para a realização do curso na mesma proporção que a distância geográfica do polo (13,04%). Isso dificulta, pois alegam que não encontram um *emprego satisfatório na área* e o que ganham *não dá para pagar a internet*, por exemplo.

Quadro 14 - Dificuldades dos alunos para a realização do curso

Categories	DSC
A - Didática e organização do curso	<i>ALUNOS - A Didática é muito tumultuada. Falta de apoio em algumas disciplinas, às vezes o cronograma é publicado na véspera do encontro. Falta de um material de apoio para pesquisas em casa. Falta de mais exemplares disponíveis para o estudo. O retorno às perguntas ainda é lento. Além disso temos pouco tempo para a realização de muitas "tarefas" e a satisfação no curso, às vezes, deixam a desejar. (A11, A8, A13, A2, A1, A6)</i>
B - Distância geográfica do polo	<i>ALUNOS - Falta de condições de deslocar de minha casa até o polo. Isso causa a impossibilidade de procurar a tutoria para um possível auxílio para fazer os trabalhos e também acesso às literaturas disponíveis no polo. (A6, A7, A15)</i>
C - Adaptar a modalidade educação a distância	<i>ALUNOS - Estudar sozinha. Minha única dificuldade é não ter aulas. Não está dando para construir o conhecimento sozinha o tempo todo. Acostumar e lidar com o modelo de estudo que pra mim é novo, causa dificuldade de aprendizagem. (A3, A10, A15, A5)</i>
D - Conciliar estudo e vida pessoal	<i>ALUNOS - Penso que as maiores dificuldades estão sendo conciliar, casa, família, meus filhos, com a escola. Conciliar estudos e trabalho. A correria de casa e trabalho. Não tenho tempo para estudar mais. (A4, A15, A7, A12)</i>
E - Falta de recursos financeiros	<i>ALUNOS - Falta de recursos financeiros. Um emprego satisfatório na área. Também o que eu ganho não dá para pagar a internet. (A5, A6, A14)</i>
F - Relacionamento com os colegas e com os tutores presenciais	<i>ALUNOS - Relacionamento com os colegas e com os tutores presenciais (A9)</i>
G - Limitação no uso dos recursos tecnológicos	<i>ALUNOS - Minha maior dificuldade é minha limitação nos recursos tecnológicos. Não pequei o "bum" das tecnologias. (A14)</i>
H - Acesso precário a recurso de computador e internet	<i>ALUNOS - Péssima rede de internet, muito lenta. (A15)</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Os motivos específicos apontadas apenas por uma resposta são: relacionamento com os colegas e com os tutores presenciais; limitação no uso dos recursos tecnológicos e acesso precário a recurso de computador e internet.

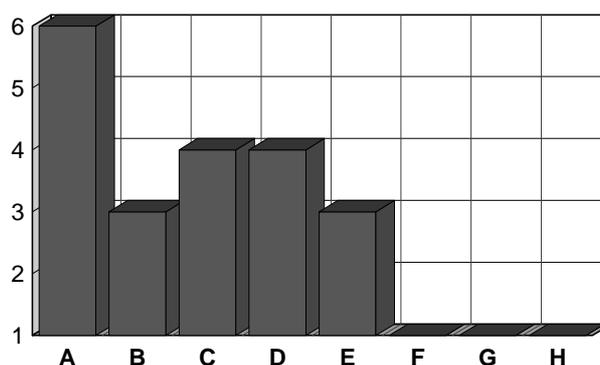
A maioria das dificuldades dos alunos estão inter-relacionadas e dependem de situações e/ou fatores externos: o curso, a distância do polo, a família, o trabalho, as condições financeiras, os tutores e os colegas e os recursos tecnológicos. Apenas a dificuldade de lidar com a modalidade educação a distância e a limitação no uso dos recursos tecnológicos podem ser consideradas dificuldades pessoais, ou seja, que dependem da superação do próprio aluno e, teoricamente, da falta de letramento informacional acadêmico.

Tabela 39 Distribuição das dificuldades dos alunos para a realização do curso

CATEGORIAS		Freq.	%
A	Didática e organização do curso	6	26,09
B	Distância geográfica do polo	3	13,04
C	Adaptar a modalidade educação a distância	4	17,39
D	Conciliar estudo e vida pessoal	4	17,39
E	Falta de recursos financeiros	3	13,04
F	Relacionamento com os colegas e com os tutores presenciais	1	4,35
G	Limitação no uso dos recursos tecnológicos	1	4,35
H	Acesso precário a recurso de computador e internet	1	4,35
TOTAL DE RESPOSTAS DA PERGUNTA		23	

Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT® (2010)

Gráfico 10 Distribuição das dificuldades dos alunos para a realização do curso



Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT®

Algumas dessas dificuldades já haviam sido percebidas e relatadas pela pesquisadora no início desse trabalho. As dificuldades relacionadas com: acesso, interpretação e uso das informações disponibilizadas pelos professores; dificuldade de manipulação das tecnologias da informação e da comunicação; dificuldade de estabelecer a rotina autônoma de estudo;

dificuldade de acesso físico aos recursos disponibilizados nos polos de apoio presencial; e dificuldade de se adaptar a modalidade educação a distância, que pressupõe uma mudança de postura em relação ao processo ensino-aprendizagem.

7.2.4 Rotinas de estudo dos alunos

Na questão sobre as rotinas de estudo optou-se por não construir um DSC, pois apesar dos depoimentos serem semelhantes, cada discurso carrega as características específicas da realidade de cada sujeito. Assim o Quadro 15 apresenta as rotinas de estudo de cada aluno entrevistado.

Cada rotina de estudo está relacionada com a vida pessoal do sujeito. Cada aluno procura se adaptar a sua realidade. Estudam *depois do trabalho e/ou depois que o filho dorme*. Estudam no *horário do almoço, domingos e feriados e/ou quando tem um tempo livre*. Estudam pela manhã e/ou a tarde. Procuram o local e o horário que lhes permitem *concentrar melhor*, mesmo que seja o “porão” das suas casas. Alguns não são muito metódicos, acompanham as disciplinas como podem, mas todos esperam conseguir terminar o curso.

Quadro 15 - Rotinas de estudo dos alunos

Alunos	Rotina de estudo
A1	<i>Olha, geralmente estudo das 5:00 da manhã até as 9:00 e também, quando tem muito trabalho ou prova costumo estudar das 20:00 as 22:30. Não consigo estudar com barulho e aqui em casa é muito complicado, mas pego meus materiais e vou estudar no "porão" da minha casa, apesar que lá embaixo não é um lugar apropriado para estudar, consigo captar muito mais informações, quando estou sozinha acompanhada apenas dos meus livros.</i>
A2	<i>Quase todo o tempo livre estou lendo, assistindo algo a respeito que estudo. Estudo no intervalo de almoço, a noite (já estudei até 2hs da manhã), domingos feriados, todos os dias estudo um pouco.</i>
A3	<i>Estudo de 13:00 às 17:00 em casa (2ª feira à 6ªfeira), 19:00 às 21:00 no polo (3ª feira à 6ªfeira), sábado 8:00 às 17:00 (polo), domingo descanso.</i>
A4	<i>Estudo sempre que posso, no polo ou em casa, sempre que tenho um tempo, além daquele que estipulei para estudar, eu estudo.</i>
A5	<i>Em uma mesa com cadeira após o trabalho. 2 horas de estudo diário. Estudo na maior parte a disciplina que pra mim é mais difícil.</i>
A6	<i>Estudo bastante, estou sempre acompanhando, mas preciso também organizar outras coisas, mas passo horas no computador fazendo pesquisas, respondendo fóruns, fazendo enquetes entre colegas.</i>
A7	<i>Antes de ir para trabalho, só faço alguma atividade se for urgente. Geralmente estudo todos os dias á noite entre ás 19:00 h e as 02:00 h. Estudo pelo menos 5 horas todos os dias, este é o meu mínimo.</i>

A8	<i>Estudo a noite, depois que chego do trabalho e meu filho dorme.</i>
A9	<i>No primeiro semestre tinha uma rotina de estudo de 12 horas por dia, no segundo semestre passei a estudar 8 horas por dia, hoje tento manter uma rotina de 5 a 6 horas diárias.</i>
A10	<i>Em casa, arrumo casa, estudo, olho a internet na minha sala, faço almoço e vou estudando. Tudo isso entre as 09 e 11:30 da manhã.</i>
A11	<i>Sempre estudo na parte da tarde, pois é o horário que estou mais sozinha e posso me concentrar melhor.</i>
A12	<i>Nossa, sobre isso ai é difícil falar porque eu sempre estudo nas horas vagas, porque eu trabalho de manhã, tarde e até umas 8 e meia da noite. Então geralmente, chego, descanso um pouco e estudo mais a noite porque é o horário que tenho mais tempo.</i>
A13	<i>Estudo em casa; as vezes em grupo, mas a grande parte do tempo sozinha. Costumo estudar mais a noite pois trabalho de dia.</i>
A14	<i>Não é muito metódica, depende da internet, da minha amiga que me deixa usar o computador dela. É difícil mas espero prosseguir. Não desistir porque cheguei até aqui, até onde não achava que conseguiria. Quando não trabalho á noite dedico umas 3h por semana ou até mais se eu pudesse. Acompanho as disciplinas como posso. Às vezes estresso com tanta coisa.</i>
A15	<i>Eu tenho 2 horas de almoço que normalmente os utilizo para pesquisar tudo que aborda o assunto que estiver estudando. Vou salvando e adicionando aos favoritos. Quando dá tempo vou lendo também para selecionar os melhores textos. Reinicio normalmente às 18:00, quando vou lendo e anotando as dúvidas sobre os assuntos importantes. Ainda não consigo adaptar bem o meu horário as disciplinas do curso. Às vezes dou prioridade a uma e acabo esquecendo outra.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Aqui chamamos novamente atenção para o modelo de biblioteca implantado nos polos. As rotinas de estudo mostram que os alunos estudam em muitos espaços e lugares diferentes. Entretanto, a biblioteca do polo não foi citada por nenhum aluno. Considerando que esses alunos precisam de fontes de informação (obras de referências, por exemplo) no momento em que estão estudando, então, supõe-se que os serviços de informação para esses alunos devem levar em consideração a dificuldade que o aluno tem de acessar a biblioteca do polo. Outras formas de acesso a esse tipo de informação precisam ser pensadas, visando atender as necessidades informacionais específicas desses alunos.

Tabela 40 Horários de estudo dos alunos

Horários de estudo	Frequência
Não tem horário fixo e estuda sempre que tem um tempo	5
Principalmente a noite, depois do trabalho	6
Principalmente à tarde	2
Principalmente pela manhã	2
TOTAL DE ALUNOS	15

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Os discursos mostram que a maioria dos alunos estuda a noite depois do trabalho (6 alunos) ou não tem um horário fixo de estudo e estuda quando tem um tempo (5 alunos), conforme mostra a Tabela 40.

7.2.5 Estratégias de estudo usadas pelos alunos

As ideias centrais sobre as estratégias de estudo apontadas pelos alunos foram agrupadas em duas categorias, conforme o Quadro 16.

Quadro 16 - Estratégias de estudo usadas pelos alunos

Categorias	DSC
A - Técnicas de memorização do conteúdo	<i>ALUNOS - Leio em voz alta e faço associação de informações. Sempre volto e dou uma breve lida naquilo que já estudei para guardar melhor as características e conhecimentos já estudados. Estou sempre fazendo anotações. Escrevo para fixar o que li e depois repito e quando o tempo está muito curto, eu gravo no meu telefone para que eu possa ouvir depois. (A3, A8, A6, A7, A14)</i>
B - Técnicas de aprendizagem do conteúdo	<i>ALUNOS - Realizo exercícios. Tento resolver os exemplos do livro e de outros livros, depois faço os exercícios propostos. Copio as dúvidas para pesquisar depois e procuro informações sobre o que leio. Uso muito o Spider Map. (A3, A9, A8, A13, A11)</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

O DSC sobre **as técnicas de memorização do conteúdo** ressalta que os alunos escrevem e anotam o conteúdo *para fixar* o que leram. Já com as **técnicas de aprendizagem do conteúdo** eles realizam exercícios, pesquisam dúvidas e inclusive, tem alunos que usa o *Spider Map* para criar mapas conceituais. Alguns alunos não responderam essa questão ou não responderam o que estava sendo perguntado. A Tabela 41 mostra que essas técnicas são usadas pelos alunos na mesma proporção, mas apenas dois alunos (A3 e A8) usam as duas técnicas ao mesmo tempo (Quadro 16).

Tabela 41 Distribuição das estratégias de estudo usadas pelos alunos

CATEGORIAS	Freq.	%
A Técnicas de memorização do conteúdo	5	50,00
B Técnicas de aprendizagem do conteúdo	5	50,00
TOTAL DE RESPOSTAS DA PERGUNTA		10

Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT®

7.2.6 Fontes de informação usadas pelos alunos

As principais fontes de informação usadas pelos alunos para pesquisar e tirar dúvidas estão expostas no Quadro 17. Nessa questão optou-se por mostrar todas as respostas apresentadas pelos alunos, contudo não construímos um único DSC. Pois, as fontes usadas pelos alunos, apesar de semelhantes, têm suas especificidades.

Quadro 17 - Fontes de informação usadas pelos alunos para pesquisar e tirar dúvidas

Alunos	Fontes
A1	<i>Livros que tenho em casa e internet</i>
A2	<i>Internet (principalmente), livros e revistas</i>
A3	<i>Moodle, internet, livros, tutoria presencial</i>
A4	<i>A internet, os livros do polo e da biblioteca particular ou pública, professores. Sempre que vejo um professor, quero alguma informação com ele.</i>
A5	<i>Internet somente no polo e livros da biblioteca do polo</i>
A6	<i>Utilizo sites da USP, Portal São Francisco, ICB UFMG, livros da biblioteca que são oferecidos para os alunos mesmo com tantas burocracias e etc...</i>
A7	<i>Infelizmente não tenho uma biblioteca a disposição, pois eu moro a 70 km do polo, me restando a internet, grupos de estudos on-line, que faço com alguns colegas, e meus tutores presenciais, também on-line, que estão sempre dispostos a ajudar.</i>
A8	<i>Internet e livros da biblioteca da faculdade</i>
A9	<i>Livros, livros, livros... Busco livros na biblioteca e principalmente com amigos que me emprestaram muitos livros. Às vezes, busco informações na internet e alguns amigos me mandam livros pela internet também, mas tenho certa dificuldade em entender as coisas que leio no computador, prefiro os livros no papel.</i>
A10	<i>Livros na biblioteca onde trabalho, internet, revista e troca de informações com colegas.</i>
A11	<i>Livros e internet, pois o moodle dificulta mais. Acho que fazer perguntas pessoalmente é bem melhor que por computador, você se expressa muito melhor pessoalmente.</i>
A12	<i>Procuro profissionais da minha cidade, como professores que estudei o ensino médio.</i>
A13	<i>Livros, revistas, jornais, internet, documentários</i>
A14	<i>Ainda gosto muito dos livros, se pudesse compraria livros científicos. Assino Revista Mundo Jovem, Nova Escola, Super interessante, porque ajudam a dar uma visão diferente. Pesquisa no Google, mas gostaria de ter acesso à biblioteca da UFMG</i>
A15	<i>Uso os sites da internet principalmente, livros didáticos, os fascículos quando disponíveis para nós impresso ou na plataforma, nos livros da biblioteca, revistas e jornais on-line.</i>

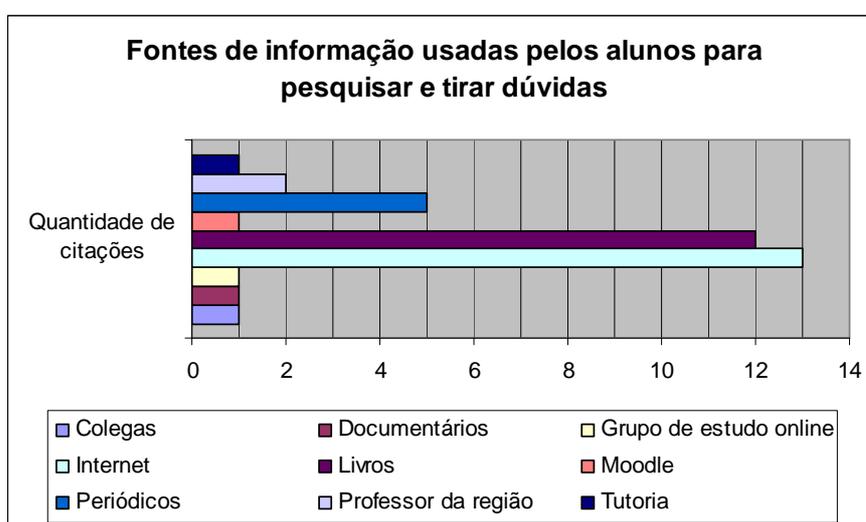
Fonte: Dados da pesquisa (2010)

As principais fontes de informação usadas pelos alunos são: a internet (13 citações) e os livros (12 citações) conforme mostra o Gráfico 11. Os periódicos foram citados cinco vezes e os

professores da região duas vezes. Outros recursos como colegas, documentários, grupo de estudo on-line, a tutoria presencial e o moodle apareceram apenas uma vez.

Nesse sentido, chama atenção que os alunos quase não usam os professores e tutores a distância para tirar dúvidas. Preferem usar livros, internet e até professores da região. Isso pode estar relacionado com o fato dos alunos acharem que *o moodle dificulta* a comunicação com os professores. Acham *que fazer perguntas pessoalmente é bem melhor que por computador*. Percebe-se que os alunos não vêm o moodle como um ambiente de interação e relacionamento com os professores.

Gráfico 11 Fontes de informação usadas pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa – elaborado pela autora

Pelos depoimentos, parece que apenas cinco alunos (A4, A5, A6, A9, A14) citaram os livros da biblioteca do polo, como fontes de informação que eles usam para tirar dúvidas e pesquisar. Nesse sentido, vale ressaltar o que diz o A5 “*livros da biblioteca que são oferecidos para os alunos mesmo com tantas burocracias*”. Ou seja, parece que existem dificuldades para os alunos acessarem os livros da biblioteca do polo.

O participante A14 diz o seguinte: “Ainda gosto muito dos livros, se pudesse compraria livros científicos. [...]. Pesquisa no Google, mas gostaria de ter acesso à biblioteca da UFMG”. Relembrando a recomendação do Referencial de qualidade para educação superior a distância (BRASIL, 2007, p. 19) sobre “sistema de empréstimo de livros e periódicos ligado à sede da IES” pode-se inferir que essa recomendação tem fundamento, pois esse também é o desejo de

alguns alunos. Conforme já informamos, esse serviço ainda não é oferecido pelo Sistema de Bibliotecas da UFMG para os alunos da EaD.

7.2.7 Participação em grupos de estudo

Dos quinze alunos participantes, onze responderam que participam de algum grupo de estudo, sendo que cinco participam dos grupos de estudo no polo, um participa de um grupo *on-line* e três responderam que estudam com os colegas da cidade que fazem o curso. Apenas três alunos não participam de nenhum grupo de estudo, sendo que dois justificaram que não participam porque são os únicos alunos da cidade que fazem o curso e não tem como frequentar o polo durante a semana. Um aluno respondeu que participa raramente (Tabela 42).

Tabela 42 Participação em grupo de estudo

Participação em grupos de estudo	Frequência
Às vezes, mas é raro	1
Não	1
Não, pois é única aluna da sua cidade que faz o curso	1
Não, pois mora longe e não tem condições de frequentar o polo	1
Sim	2
Sim, com colegas da mesma cidade que fazem o curso	3
Sim, grupos <i>on-line</i>	1
Sim, no polo	5

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Esses dados mostram que a maioria dos alunos tem a cultura de estudo em grupo. Seja no polo, seja com os colegas da cidade ou seja *on-line*, eles estão se adaptando a essa modalidade educacional e encontrando formas de minimizar as distâncias.

7.2.8 Sentimento dos estudantes por serem alunos da UFMG

A maioria dos alunos disse que **tem muito orgulho de ser aluno de uma instituição como a UFMG e se sente parte da Instituição**. Apenas dois alunos disseram que se sentem *lisonjeados de ser aluno de uma instituição de renome como a UFMG*, mas não se sentem parte dela. O Quadro 18 mostra essas duas categorias e os DSC respectivos a cada uma delas.

Os DSCs são semelhantes, porque todos os alunos sentem orgulho de fazer parte da UFMG. A distinção está no fato de alguns alunos não se sentirem parte da Instituição. Eles evidenciam o *status* social que significa ser aluno dessa Instituição, conforme mostra esse discurso “*É uma*

sensação muito boa, quando alguém pergunta: você estuda onde? Na UFMG. Nossa! É uma emoção que não tem explicação”.

Quadro 18 – Sentimento dos estudantes por serem aluno da UFMG

Categorias	DSC
A - Tem muito orgulho de ser aluno de uma instituição como a UFMG e se sente parte da Instituição	<i>ALUNOS - É uma sensação muito boa, quando alguém pergunta: você estuda onde? Na UFMG. Nossa! É uma emoção que não tem explicação. Tenho o maior orgulho, sinto privilegiada. Sinto parte da UFMG. Faço parte dos acadêmicos e tenho os mesmos direitos dos alunos presenciais. É muito gratificante. Passa uma sensação de capacidade de vencer. É muito bom ser aluno da UFMG que é uma ótima universidade pública federal e, além disso, muito bem reconhecida, uma das melhores do Brasil. É bom saber que estou futuramente com um currículo e com um ensinamento de vida bem capacitado. Tenho muito orgulho de estudar na UFMG. Fico muito lisonjeada por ser uma aluna da UFMG. Sinto-me muito orgulhosa por isso. Agora me sinto mais parte dela do que nunca. Sinto-me como membro desta instituição que me abriu as portas para o aprendizado, conhecimento e para minha vida profissional, pois, o curso é totalmente diferente de todos os outros oferecidos pelas outras universidades particulares. (A1, A3, A2, A6, A11, A7, A12, A8, A9, A10, A13, A14, A5)</i>
B - Tem muito orgulho de ser aluno de uma instituição como a UFMG, mas não se sente parte da Instituição	<i>ALUNOS - Sinto-me lisonjeada de ser aluno de uma instituição de renome como a UFMG. Mas, não me sinto parte dela. Talvez por estar tão longe, com tantas dificuldades de comunicação entre professores e aluno. Deve ser por isso, pois a distância é longa e o contato não é tão próximo como acho que deveria ser. (A4, A15)</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

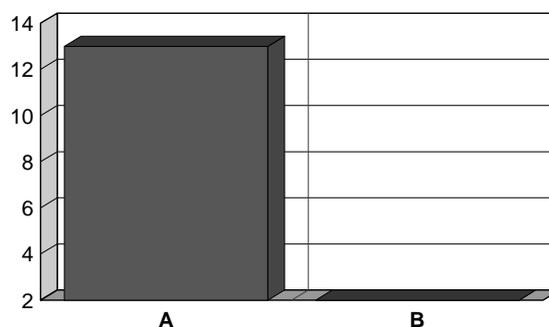
A Tabela 43 e Gráfico 12 mostram a distribuição das ideias centrais sobre o sentimento dos estudantes por serem alunos da UFMG. A maioria dos alunos tem muito orgulho de ser aluno da UFMG e sente parte da Instituição.

Tabela 43 Distribuição dos sentimentos dos estudantes por serem alunos da UFMG

	CATEGORIAS	Freq.	%
A	Tem muito orgulho de ser aluno de uma instituição como a UFMG e se sente parte da Instituição	13	86,67
B	Tem muito orgulho de ser aluno de uma instituição como a UFMG, mas não se sente parte da Instituição	2	13,33
TOTAL DE RESPOSTAS DA PERGUNTA		15	

Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT® (2010)

Gráfico 12 Distribuição dos sentimentos dos estudantes por serem alunos da UFMG



Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT® (2010)

7.3 Discursos dos professores e tutores

Nessa seção serão apresentados os dados das questões específicas respondidas pelos professores e tutores. Trata-se de questões sobre: os motivos para trabalhar com/na educação a distância; dificuldades para realizar a atividade de ensino a distância; as dificuldades dos alunos e as características dos alunos.

7.3.1 Motivos dos professores e tutores para trabalhar com/na educação a distância

Os motivos apontados pelos professores e tutores para trabalhar com/na educação a distância foram agrupados em cinco categorias. Quadro 19 mostra esses motivos e os DSCs elaborados com as expressões chaves semelhantes. Alguns respondentes apresentaram mais de um motivo.

Para **conhecer e trabalhar com a educação a distância** foi o único motivo apontado pelos professores e também para a maioria dos tutores. Tanto os professores como os tutores parecem movidos pelo fato de *acreditar nas novas formas de levar o conhecimento a quem não tem acesso aos grandes centros de estudo*. Ou seja, *acreditam que através do ensino a distância, a Universidade pode levar o conhecimento que ela produz e tem acesso para os lugares onde esse conhecimento não pode chegar*.

Quadro 19 - Motivos para trabalhar com/na educação a distância

Categorias	DSC
A - Para conhecer e trabalhar com a educação a distância	<p><i>PROFESSORES - Na verdade, minha área original é o uso do computador na educação. Educação a distância é a consequência natural. Então, fui convidado para produzir o material para a educação a distância. Essa era uma oportunidade de experimentar uma nova forma de formação professores, já que o projeto era muito voltado para a licenciatura. Assim, na medida em que a gente que está aqui na UFMG e que tem um domínio de alguns conteúdos, alguns conhecimentos, algumas disciplinas. Através do ensino a distância, agente pode levar esse conhecimento para os lugares onde esse conhecimento não pode chegar. (P1, P2, P3, P4)</i></p> <hr/> <p><i>TUTORES - Eu não tinha muito conhecimento sobre educação a distância. Fui movido por um desafio e por acreditar nessa modalidade de ensino. Também a curiosidade e vontade de conhecer essa nova modalidade de ensino (EAD), pois me chama a atenção que o ensino a distância vem crescendo muito e acho que é importante ter uma experiência nessa área. Mas, principalmente contribuir para e efetivação de um projeto de formação superior de qualidade em uma grande instituição de ensino pública e por acreditar nas novas formas de levar o conhecimento a quem não tem tanto acesso aos grandes centros de estudo. (TP4, TP8, TD3, TP6, TP3, TP10, TP1)</i></p>
B - Oportunidade de fazer parte e manter contato com a UFMG	<p><i>TUTORES - Oportunidade e orgulho de fazer parte de uma equipe de uma instituição federal. Possibilidade de manter contato com pessoas da UFMG. Também pelo fato da UAB estar vinculada a UFMG, tão bem conceituada em nosso Estado. (TP7, TP9, TP6, TP8)</i></p>
C - Abrir portas para fazer um mestrado e/ou doutorado na Instituição	<p><i>TUTORES - Na época, a ideia era de aprender e talvez fazer um mestrado na própria UFMG. Ou seja, retornar a academia em um curso de mestrado e futuro doutorado. (TP2, TP10)</i></p>
D - Oportunidade para exercer a "docência" no ensino superior	<p><i>TUTORES - Eu sempre gostei muito da área da docência e quando eu fiquei sabendo da possibilidade de trabalhar com o que seria como um "professor", eu me animei muito. Era uma forma de ser um "docente" no ensino superior. Uma experiência como algo similar a atuação do professor. Oportunidade de aprimoramento e desenvolvimento de técnicas e habilidades para com a atividade profissional da docência superior. (TD2, TD3, TP5)</i></p>
E - Necessidade financeira	<p><i>TUTORES - Para ser bem sincero era um trabalho, então, a princípio, o primeiro motivo, propósito, foi financeiro. Necessidade financeira mesmo. Fui motivado apenas pela ajuda financeira que entraria, porque eu terminei meu período de bolsa e não tinha terminado a pesquisa, precisava de tempo. (TD3, TP9, TD1, TD4)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

A oportunidade de fazer parte e manter contato com a UFMG e abrir portas para fazer um mestrado e/ou doutorado na Instituição foram motivos apontados apenas pelos tutores presenciais, até porque, os professores e os tutores a distância já fazem parte da Instituição. Os professores são efetivos e os tutores a distância são alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado)

A **oportunidade para exercer a "docência" no ensino superior** foi um motivo apontado tanto pelos tutores a distância como pelos tutores presenciais. Eles viam a tutoria como *uma experiência similar a atuação do professor no ensino superior*.

Entretanto, a **necessidade financeira** também foi um motivo apontado, principalmente, pelos tutores a distância. Considerando que os tutores a distância são mestrandos e doutorandos da Instituição, então é compreensível que eles viam a tutoria como um trabalho, ou seja, uma ajuda financeira para ajudá-los a concluir a pesquisa, conforme fica evidente no DSC dessa categoria.

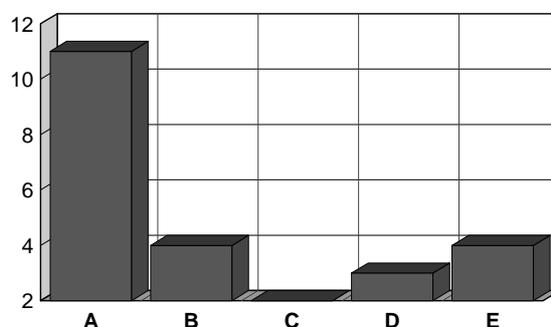
A Tabela 44 e o Gráfico 13 mostram a distribuição dos motivos centrais apontados pelos professores e tutores para trabalhar com/na a educação a distância.

Tabela 44 Distribuição dos motivos dos professores e tutores para trabalhar com/na educação a distância

CATEGORIAS		Freq.	%
A	Para conhecer e trabalhar com a educação a distância	11	45,83
B	Oportunidade de fazer parte e manter contato com a UFMG	4	16,67
C	Abrir portas para fazer um mestrado e/ou doutorado na Instituição	2	8,33
D	Oportunidade para exercer a "docência" no ensino superior	3	12,50
E	Necessidade financeira	4	16,67
TOTAL DE RESPOSTAS DA PERGUNTA		24	

Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT® (2010)

Gráfico 13 Distribuição dos motivos dos professores e tutores para trabalhar com/na educação a distância



Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT® (2010)

7.3.2 Dificuldades dos tutores e professores para a realização do trabalho docente a distância

As dificuldades apontadas pelos professores e tutores na realização do trabalho docente a distância foram agrupadas em três categorias. O Quadro 20 mostra essas categorias e os DSCs correspondentes a cada uma delas.

Quadro 20 - Dificuldades dos tutores e professores para a realização do trabalho docente a distância

Categorias	DSC
A - Dificuldades relacionadas com o conteúdo específico das disciplinas	<i>TUTORES - Minha maior dificuldade seria com relação a algumas disciplinas. Muitas vezes existem disciplinas na qual não tenho tanto domínio de algum conteúdo específico que eu vi lá na minha graduação e que hoje em dia eu mal tenho contato. Sem contar que temos que dar conta de várias disciplinas diferentes ao mesmo tempo. Não temos condições de acompanhar o conteúdo de todas as disciplinas. (TD2, TP1, TP3, TP4, TP6, TP7, TP10, TD3)</i>
B - Dificuldades relacionadas com a comunicação mediada por tecnologias	<i>PROFESSORES - Pra mim a maior dificuldade é realmente aprender a lidar com a dificuldade adicional do aluno no meio a distância. Quando se trabalha com educação a distância, às vezes é um desafio para passar as ideias. Ficar pensando como explicar as coisas. Por exemplo, você está dando uma aula usando o moodle. Você pode fazer um desenho e às vezes você faz, mas o aluno não entende. Existe uma dificuldade maior de explicar as coisas. É a dificuldade de lidar com os recursos da tecnologia. Foi muito difícil aprender o básico dos recursos do moodle que é principal ferramenta tecnológica e mediadora desta educação a distância. (P1, P3, P2)</i> <i>TUTORES - Passei por situações que tinha que tomar um pouco de cuidado de como o que respondia. As respostas devem ser claras, elas não podem ter nada pessoal, tem que ser bem profissionais mesmo. Até hoje tenho dificuldade de como lidar com isso, porque existe uma diferença do que você fala e o que o aluno entende. Sinto que sou repetitiva na hora de explicar alguma coisa, mas é porque tenho essa preocupação. O aluno está longe, ele me fez uma pergunta e eu quero que ele consiga entender. (TD1, TD4)</i>
C - Não tem dificuldades	<i>PROFESSORES - Eu já trabalho com o moodle no presencial há vários semestres. Então lido com isso com muita facilidade e agora no curso a distância foi super tranquilo. Eu fiz uma transposição. (P4)</i> <i>TUTORES - Nenhuma. Não tenho dificuldades. (TP9, TP2, TP5, TP8)</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

As **dificuldades relacionadas com o conteúdo específico das disciplinas** foram apresentadas pelos tutores a distância e presenciais. Argumentam que *não tem condições de acompanhar o conteúdo de todas as disciplinas*, pois são várias disciplinas diferentes ao mesmo tempo.

As **dificuldades relacionadas com a comunicação mediada por tecnologias** foram apontadas por professores e pelos tutores a distância. Os professores falam ainda da

dificuldade de lidar com as limitações adicionais dos alunos no ensino a distância. Salientam que na EaD *existe uma dificuldade maior de explicar as coisas*. Pois, é difícil *lidar com os recursos da tecnologia*. Já os tutores a distância tem dificuldade de responder os alunos, pois as respostas devem ser claras e profissionais. Argumentam que têm dificuldade *de como lidar com isso, porque existe uma diferença do que você fala e o que o aluno entende*.

Alguns professores e tutores presenciais disseram que não tem dificuldades em lidar com o processo de ensino a distância.

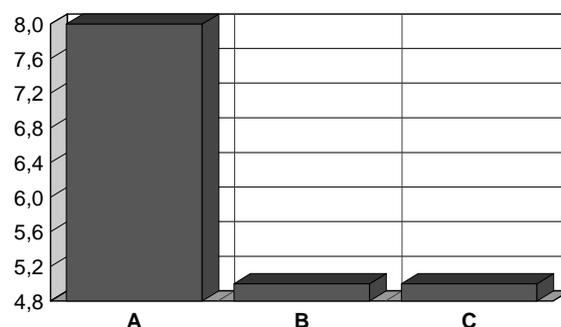
A Tabela 45 e o Gráfico 14 mostram a distribuição das dificuldades dos tutores e professores para a realização do trabalho docente a distância. A dificuldade relacionada com o conteúdo, expressa apenas pelos tutores, recebeu a maior concentração de ideias centrais emitidas, principalmente, pelos tutores presenciais.

Tabela 45 Distribuição das dificuldades dos tutores e professores para realizar o trabalho docente a distância

CATEGORIAS	Freq.	%
A Dificuldades relacionadas com o conteúdo específico das disciplinas	8	44,44
B Dificuldades relacionadas com a comunicação mediada por tecnologias	5	27,78
C Não tem dificuldades	5	27,78
TOTAL DE RESPOSTAS DA PERGUNTA		18

Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT® (2010)

Gráfico 14 Distribuição das dificuldades dos tutores e professores para realizar o trabalho docente a distância



Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT® (2010)

Informamos que todos os tutores presenciais possuem graduação na área do curso e trabalham como professores do ensino médio. Os tutores a distância são mestres e doutores e também possuem graduação na área do curso. Acredita-se que a dificuldade dos tutores relacionada ao conteúdo específico das disciplinas relaciona-se com o fato dos tutores serem responsáveis por todas as disciplinas do semestre. São em média seis disciplinas por semestre e no caso da Matemática as disciplinas são bimestrais. Como eles desenvolvem outras atividades da tutoria, fica difícil lembrar todos os conteúdos das disciplinas.

A falta de fluência e preparo para manipular as tecnologias de informação e comunicação (TICs) usadas para mediar a comunicação com os alunos, como o moodle; a dificuldade didática para expor os conteúdos das disciplinas na linguagem escrita, acessível a todos os alunos e ainda tempo para se dedicarem a essa modalidade de educação são dificuldades dos professores e tutores percebidas e relatadas pela pesquisadora na introdução desse trabalho.

7.3.3 Dificuldades dos alunos para a realização do curso na opinião dos professores e tutores

As dificuldades dos alunos para realizar o curso na opinião dos professores e tutores foram agrupadas em oito categorias. Seis categorias (A, B, E, F, G, H) também foram expressas pelos próprios alunos e duas (C, D) foram diferentes. O Quadro 21 mostra essas categorias e os seus respectivos DSCs.

Adaptar a modalidade educação a distância foi a principal dificuldade apontada pelos professores e tutores, conforme mostra a Tabela 44 e Gráfico 15. O DSC evidencia que *o maior problema dos alunos é entender que o ensino presencial é uma coisa e ensino a distância é outra*. Segundo os professores falta aos alunos *maturidade e autonomia para estudar sozinho*. Eles são dependentes do modelo do ensino presencial e *querem aulas virtuais*. Esse DSC representa a opinião de professores e tutores presenciais e a distância.

Assim como os próprios alunos, os professores e tutores também apontam **a distância geográfica do polo** como uma dificuldade dos alunos na realização do curso. Argumentam que *a maioria dos alunos reside em cidades vizinhas e isso impossibilita suas vindas ao polo durante os encontros ao longo da semana*. Conforme já apareceu nos DSCs expressos pelos alunos, a distância do polo representa uma dificuldade para os alunos realizarem o curso, pois

deixa os alunos isolados, sem condições de frequentar a biblioteca do polo e também sem condições de participar de grupos de estudo.

Deficiência na formação básica é uma das duas categorias apontadas apenas pelos professores e tutores. O DSC diz que os alunos chegam a universidade com deficiências, com dificuldades do tipo: não sabem uma série de entendimentos, questões de linguagem, escrita, matemática básica. Argumentam que muitos alunos não dominam os conteúdos do ensino fundamental e médio.

Outra dificuldade apontada apenas pelos professores e tutores é que os alunos têm **dificuldades para se comunicarem pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)**, que no caso da UFMG é o moodle. O DSC expressa que os alunos *têm dificuldades de participar das discussões on-line. Têm dificuldades de argumentar e fazer perguntas relacionadas com o conteúdo específico. Eles não conseguem transcrever as dúvidas* usando o moodle.

Essas duas categorias – deficiência na formação básica e dificuldade para se comunicarem pelo AVA – são relacionadas, pois se os alunos têm *carência de embasamento científico*, não dominam *questões de linguagem e escrita*, é compreensível que eles tenham *dificuldade de argumentar e fazer perguntas relacionadas com o conteúdo específico*, usando o moodle. Essa questão se torna mais complexa, se pensarmos que o aluno pode ter receio de fazer uma pergunta sem *embasamento científico*, e os seus “erros” ficarem expostos no sistema, acessível aos outros colegas, como ocorrem nos fóruns de discussão.

O **acesso precário a recurso de computador e internet** também foi apontado com um fator dificultante. O DSC fala sobre os alunos que *não possuem acesso a computadores e internet nas suas casas de forma satisfatória*. Entretanto, a **limitação no uso dos recursos tecnológicos** é outro fator, na opinião dos professores e tutores, que contribui para a dificuldade dos alunos na realização do curso. Esses fatores também foram apontados pelos próprios alunos.

Conciliar estudo e vida pessoal também apareceu, tanto no DSC dos alunos como no DSC dos professores e tutores, já que os alunos têm *dificuldade de organizar o tempo para acompanhar as atividades propostas na plataforma moodle*. Mas, a **falta de recursos financeiros** também é apontada pelos dois grupos como sendo uma dificuldade para a realização do curso.

Quadro 21 - Dificuldades dos alunos para a realização do curso na opinião dos professores e tutores

Categorias	DSC
A - Adaptar a modalidade educação a distância	<p><i>PROFESSORES E TUTORES - O maior problema dos alunos é entender que o ensino presencial é uma coisa e ensino a distância é outra. É entender que educação a distância é diferenciada da educação presencial. Acho que é a dependência que eles têm com o ensino presencial. Falta de maturidade e de autonomia para estudar sozinho. Ter autonomia, ter método de estudo para estudar a distância é muito difícil. Eles não querem ou não descobriram a importância de ser autodidata. Não possuem a cultura do estudo autônomo. O aluno ainda tem dificuldade de montar uma agenda de estudo contínuo, tem dificuldade de lidar com o volume de informações e número de atividades. Sem aulas, com certeza é o mais difícil para eles. Querem aulas virtuais. Então eu acho que é a necessidade de ter disciplina e organização, de estudar de uma forma mais autônoma, pois essa é uma dificuldade muito grande porque o nosso modelo tradicional não é esse. (TD3, TD4, P1, P4, TD1, TP4, TP10, TP9, TP2, TP6)</i></p>
B - Distância geográfica do polo	<p><i>PROFESSORES E TUTORES - Uma das maiores dificuldades acredito que seja a distância geográfica do polo, pois a maioria de nossos alunos reside em cidades vizinhas, isso impossibilita suas vindas ao polo durante os encontros ao longo da semana. É difícil quando eles têm que sair dez, vinte, cinquenta e cem quilômetros de distância do polo, viajando muitas vezes por estrada de terra, indo no ônibus que só têm um de manhã e outro a tarde. A gente tem alunos que moram em regiões onde é muito difícil o acesso, é muito difícil para fazer essas viagens todo final de semana. (TP3, TP4, TD2, TD3, P2, P4)</i></p>
C - Deficiência na formação básica	<p><i>PROFESSORES E TUTORES - Uma outra dificuldade é a defasagem de ensino que estes alunos trazem do ensino médio. Chegam a universidade com deficiências, com dificuldades do tipo: não sabem uma série de entendimentos, questões de linguagem, escrita, matemática básica. Tem carência de embasamento científico. Muitos alunos não dominam os conteúdos do ensino fundamental e médio, ou seja, falta de base do segundo grau. Tem muita dificuldade, porque a própria educação básica deles pode não ter sido muito boa. Não tem nenhum ponto de partida de conhecimento para poder avançar. (TP3, TP4, P3, TP5, TP6, TP10, TD4, P4)</i></p>
D - Dificuldade para se comunicar pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	<p><i>PROFESSORES E TUTORES - O problema é que a maior parte dos alunos não perguntam. Não usam o fórum. Tem dificuldade de participar das discussões on-line. Tem dificuldade de argumentar e fazer perguntas relacionadas com o conteúdo específico. Sempre viram para a gente e falam: não consigo perguntar no moodle. Eles não conseguem transcrever as dúvidas, os problemas. Ou seja, o aluno tem dificuldade de explicar a dificuldade que ele tem. (TD4, TP7, P3, P1)</i></p>
E - Acesso precário a recurso de computador e internet	<p><i>PROFESSORES E TUTORES - Em nosso polo, temos alguns alunos que moram em locais de difícil acesso a internet, causando transtornos para a entrega de trabalhos via plataforma, muitas vezes dificultando até mesmo o acesso ao material didático disponibilizado na plataforma moodle. Não possuem acesso a computadores e internet nas suas casas de forma satisfatória. Boa parte desses alunos ainda precisa ir a lan house e podemos dizer que a lan house esta a uma distância grande da própria casa dele. Ou então, só quando vem ao polo é que podem usar internet. O acesso a tecnologia, aos recursos mínimos que precisam para interagir, para mandar e-mails, participar de fóruns, receber vídeos, participar de um chat é fundamental. É difícil estar num lugar que não tem condição razoável. (TPI, P2, TP10, TD4, P1)</i></p>

F - Limitação no uso dos recursos tecnológicos	<i>PROFESSORES E TUTORES - Tem também a questão da informática, do computador que é um elemento fundamental para o funcionamento do curso. O aluno tem dificuldade com a informática. Não sabem nem mexer com o computador. É um público que não conhece nem mesmo os elementos mais básicos, os mais elementares da informática. Não dão conta ainda de usar o computador para enviar e receber mensagens e não consegue usar o computador para o exercício elementar de escrever um texto no word. A gente tem muitos alunos maduros, então, conseqüentemente eles tem até medo do computador. (TD3, TD2, P2, P3)</i>
G - Conciliar estudo e vida pessoal	<i>PROFESSORES E TUTORES - Eles tem uma disponibilidade de tempo pequeno. A vida profissional deles já sobrecarrega muito. Tem dificuldade de organizar o tempo para acompanhar as atividades propostas na plataforma moodle. (P4, TP8)</i>
H - Falta de recursos financeiros	<i>TUTORES - Esta relacionado com a condição financeira (TD2)</i>

Fonte: Dados da pesquisa

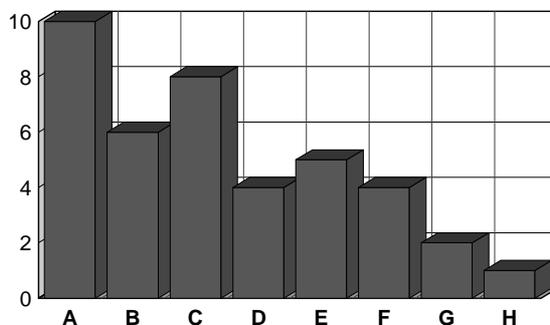
Conforme mostra a Tabela 46 e Gráfico 15, adaptar a modalidade educação a distância, na opinião dos professores e tutores, recebeu a maior concentração de respostas. Essa categoria também foi expressa pelos alunos, mas não é a principal. Na opinião dos alunos a didática e organização do curso é que mais dificulta o processo de aprendizagem deles. Os DSCs mostram que enquanto os alunos acham que as suas principais dificuldades estão relacionadas com a didática e organização do curso, os professores e tutores acham que é porque eles não se adaptaram a modalidade de educação a distância; porque possuem deficiência no ensino médio e não conseguem expressar as suas dificuldades pelo *moodle*.

Tabela 46 Distribuição das dificuldades dos alunos para a realização do curso na opinião dos professores e tutores

CATEGORIAS	Freq.	%
A Adaptar a modalidade educação a distância	10	25,00
B Distância geográfica do polo	6	15,00
C Deficiência na formação básica	8	20,00
D Dificuldade para se comunicar pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	4	10,00
E Acesso precário a recurso de computador e internet	5	12,50
F Limitação no uso dos recursos tecnológicos	4	10,00
G Conciliar estudo e vida pessoal	2	5,00
H Falta de recursos financeiros	1	2,50
TOTAL DE RESPOSTAS DA PERGUNTA	40	

Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT®

Gráfico 15 Distribuição das dificuldades dos alunos para a realização do curso na opinião dos professores e tutores



Fonte: Dados da pesquisa - QUALIQUANTISOFT®

7.3.4 Características dos alunos na opinião dos professores e tutores

As características dos alunos apontadas pelos professores e tutores foram agrupadas em quadro categorias que chamamos de perfil pessoal, acadêmico, etário e socioeconômico. Quadro 22 mostra essas categorias e os DSCs correspondentes.

De modo geral, segundo os professores e tutores, os alunos são **dedicados, esforçados e tem muita vontade de aprender**. O DSC evidencia que *a maioria é um pessoal que está aprendendo ainda a lidar com a modalidade EaD e aqueles que fazem uma opção, investem todas as suas energias e isso pode fazer a diferença* no seu processo de aprendizagem.

O perfil acadêmico dos alunos aponta que eles **são pessoas que ficaram muito tempo sem estudar e possuem uma defasagem na formação básica**, sendo que essa questão inclusive já foi apontada pelos professores e tutores com uma das dificuldades dos alunos.

O perfil etário aponta que os alunos são **pessoas de mais idade** e com mais experiência de vida. Voltando aos dados da primeira etapa da pesquisa sobre a faixa etária dos alunos constatamos que a opinião dos professores e tutores estão de acordo com esses dados, pois 51% dos participantes tem entre 26 e 41 anos de idade.

O perfil socioeconômico aponta que os alunos são **pessoas carentes financeiramente que trabalham, geralmente, como professores**. Esse DSC também se relaciona com os dados da primeira etapa da pesquisa sobre trabalho e renda dos alunos. Os dados mostraram que a maioria dos participantes (83%) estava trabalhando no momento da pesquisa. Do total de participantes que estava trabalhando (160 participantes), 79% ganham salário igual ou menor que dois salários mínimos e 58 participantes são professores.

Quadro 22 - Características dos alunos na opinião dos professores e tutores

Categorias	DSC
A - Perfil pessoal - A maioria são alunos dedicados, esforçados e tem muita vontade de aprender	<i>PROFESSORES E TUTORES - Tem alunos de todos os tipos. De forma geral, são alunos que estão tentando buscar o conhecimento, não só receber o diploma. São alunos inteligentes na medida do possível. São esforçados. São pessoas de grande senso de responsabilidade, autogestão, que por não terem tido oportunidade de ingressar na universidade no tempo adequado são comprometidas e interessadas em concluir o curso. São alunos aplicados, exigentes, questionadores. Tem uma sede de saber muito grande. São alunos com muita força e vontade de aprender, que se dedicam, que participam e demonstram interesse. Tem muita vontade de estudar e uma persistência muito grande. São dedicados. A maioria é um pessoal que está aprendendo ainda a lidar com a modalidade EAD e aqueles que fazem uma opção, eles investem todas as suas energias e isso pode fazer a diferença. (TD4, TD2, TP8, TP1, TP2, P4, TP4, TP10, TD1, P1, P2)</i>
B - Perfil acadêmico - São pessoas que ficaram muito tempo sem estudar e possuem uma defasagem na formação básica	<i>PROFESSORES E TUTORES - No geral, são alunos que não estudavam há muito tempo. Concluíram o segundo grau há mais de cinco anos. Na média, são alunos com idade escolar mais avançada quando comparado ao ensino presencial. São alunos com grandes lacunas na área do conhecimento. Muitos desconhecem informações necessárias para entender um assunto mais elaborado. A maioria dos alunos apresenta muita dificuldade do conhecimento específico. São pessoas que tem muito pouca formação prévia, pois a maioria ou ficou muito tempo sem estudar ou vieram de um curso de supletivo da educação básica. Tem uma deficiência no processo de aprendizagem, no processo de educação dele. (TP6, TP3, TD3, TP4, TP2, TP7, P2, TD1)</i>
C - Perfil etário: São pessoas de mais idade	<i>PROFESSORES E TUTORES - A maioria são mais velhos. É público mais velho, mais experiente. No geral são alunos de mais idade. (TP9, TD3, TP6)</i>
D - Perfil socioeconômico - São alunos carentes financeiramente que trabalham geralmente como professores	<i>PROFESSORES E TUTORES - É um aluno que, em geral, tem dificuldades financeiras. São mais carentes, de níveis sociais mais basilares, mais baixos. São carentes financeiramente. Alguns residem fora da cidade, dificultando os encontros e o trabalho em grupo. São pessoas que trabalham durante o dia, tem pouco tempo e se sentem cansados no final do dia, sem disposição pra nada. São alunos que já têm outros compromissos além do estudo (família, trabalho, etc). A maioria são funcionários públicos, professores. (P3, TD3, TP4, TP3, TP10, TP2, TP6, TP9)</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Resumindo as características dos alunos, podemos dizer que é público mais velho, mais experiente. São carentes financeiramente e grande parte, trabalha como professores. São alunos com grandes lacunas na área do conhecimento e muitos desconhecem informações

necessárias para entender um assunto mais elaborado. Entretanto, são pessoas de grande senso de responsabilidade, autogestão, que por não terem tido oportunidade de ingressar na universidade no tempo adequado são comprometidas e interessadas em concluir o curso. São alunos aplicados, exigentes, questionadores. Essas características apresentadas apontam para os mesmos fatores descritos por Peters (2006) sobre os alunos de EaD.

7.4 Discursos dos tutores

As questões específicas dos tutores tratam da função de tutor e da relação com os professores, os coordenadores e outros tutores. Em cada categoria foram construídos um DSC como os depoimentos dos tutores presenciais e outro com os depoimentos dos tutores a distância.

7.4.1 Representações sobre a função de tutor

O Quadro 23 mostra as representações sociais sobre a função de tutor bem como os pontos negativos e positivos dessa função.

O tutor é visto como um orientador, mediador fundamental no processo ensino-aprendizagem a distância. O tutor presencial *promove a integração entre a coordenação, tutores a distância e alunos*. Já os tutores a distância *prestam uma assistência para os alunos, esclarecendo dúvidas, tudo isso via plataforma; mas também visita as cidades polos e corrige trabalhos e prova*.

Os **pontos positivos** dessa função apontados pelos tutores são que eles aprendem muito e também possuem uma visão privilegiada de todo o processo. *O tutor tem um contato muito estreito com os alunos, no sentido de perceber as dificuldades, no sentido de perceber o desânimo de um aluno. O tutor vivencia melhor as angústias, as dificuldades e o sucesso dos alunos dessa modalidade de ensino*. Tanto os tutores presenciais como os tutores a distância expressaram esse discurso.

Quadro 23 - Representações sobre a função de tutor

Categorias	DSC
A - Função do tutor: orientador, mediador do processo ensino-aprendizagem	<p><i>TUTORES PRESENCIAIS - Ser tutor é uma grande responsabilidade, temos o dever de buscar um conhecimento prévio, precisamos ter o cuidado da precisão, da contextualização, da coerência. Acho muito importante, pois a orientação é fundamental para que o aluno não fique tão perdido neste processo. Somos o elo de interação entre alunos e universidade, entre o aluno e professor formador. Uma peça chave no incentivo e auxílio aos alunos para não deixar que os alunos se sintam sós. Promove a integração entre a coordenação, tutores a distância e alunos. Prepara o polo para os encontros, tira dúvidas dos alunos. (TP1, TP2, TP3, TP4, TP5, TP6, TP8, TP10, TP9)</i></p>
B - Pontos positivos dessa função: aprendem muito e possuem uma visão privilegiada do processo	<p><i>TUTORES A DISTÂNCIA - No caso do tutor a distância, ele presta uma assistência para os alunos, esclarecendo dúvidas, tudo isso via plataforma moodle. A gente também visita as cidades polos para aplicação de provas e para eventualmente algumas aulas presenciais. Ah! também corrige prova, que é um trabalho meio burocrático mais faz parte. O papel do tutor a distância é fornecer uma ligação entre o aluno e o professor. É ligar e auxiliar o professor. Ver como está o desenvolvimento dos alunos. Corrigir trabalhos, provas, sugerir coisas. Tentar auxiliar o professor nesse trabalho. (TD1, TD4)</i></p>
C - Pontos negativos dessa função: pouco valorizado, muito estressante e cansativo e acabam exercendo a função de professores	<p><i>TUTORES PRESENCIAIS - O tutor tem uma visão "melhor" do que ocorre nesta forma de ensino. O tutor vivencia melhor as angústias, as dificuldades e o sucesso dos alunos dessa modalidade de ensino. Aprendemos muito. O contato com alunos que querem realmente aprender, faz com que o nosso trabalho se torne bem mais agradável e necessário. (TP3, TP2)</i></p> <p><i>TUTOR A DISTÂNCIA - O tutor tem um contato muito estreito com os alunos, no sentido de perceber as dificuldades, no sentido de percebe o desânimo de um aluno. (TD1)</i></p>
C - Pontos negativos dessa função: pouco valorizado, muito estressante e cansativo e acabam exercendo a função de professores	<p><i>TUTORES PRESENCIAIS - Quanto às considerações negativas, posso apontar que o tutor acaba sendo professor neste processo. Isto foge muito do que realmente é ser um tutor. Muitas vezes é exaustivo visto que não temos só esta função e é necessária uma disciplina de estudo em relação ao conteúdo das disciplinas. A Instituição acha que somos professores, ou seja, temos que ensinar muitas coisas aos alunos, dar aula realmente. A cobrança é muito grande quando os alunos não aprendem ou desistem do curso. Muitos alunos não cumprem seu papel de estudar confiando na capacidade do tutor de lhe passar o conteúdo. É estressante quando algo planejado, por algum motivo não sai dentro do esperado. Ainda existe pouca valorização do tutor presencial. (TP3, TP1, TP2, TP6, TP4)</i></p> <p><i>TUTORES A DISTÂNCIA - Vejo meu papel quase como de um professor. Basicamente o que a gente faz é uma função de professor. Então seria como se fosse eu educador mesmo. As vezes, a gente precisa agir como próprio professor. Os tutores a distância, acabam assumindo as funções para além daquela que seriam organizadas e seriam as suas próprias atribuições. Então, ele cumpre os deveres tanto do professor regente do curso, como do tutor presencial. É um trabalho um pouco cansativo. A questão das viagens é muito cansativa, porque geralmente a gente viagem a noite e chega de manhã no polo e já tem que trabalhar. (TD2, TD1, TD3, TD4)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Com relação aos **pontos negativos** os discursos destacam o fato da função de tutor ser pouco valorizada, estressante e cansativa, pois, eles não tem *só esta função e é necessária uma disciplina de estudo em relação ao conteúdo das disciplinas*. Revelam também que eles

acabam exercendo a função de professores e *isto foge muito do que realmente é ser um tutor*. Os tutores presenciais falam da pressão que eles sofrem para dar aulas, tanto por parte da Instituição como dos alunos. Os tutores a distância contam que *acabam assumindo as funções para além daquela que seriam organizadas e seriam as suas próprias atribuições. Então, eles acabam cumprindo os deveres tanto do professor regente do curso, como do tutor presencial*.

Os DSCs sobre a função de tutor mostram uma representação idealizada, ou seja, os DSCs mostram o que deveria ser essa função. Já os aspectos positivos e negativos evidenciam o que realmente acontece na prática. Ou seja, existe uma lacuna entre a realidade e o discurso. Os tutores presenciais se sentem pressionados a saber todo o conteúdo do curso para poder dar aulas para os alunos e os tutores a distância acabam assumindo as funções dos professores das disciplinas.

7.4.2 Relação dos tutores com os professores, os coordenadores e outros tutores

O quadro 24 mostra as ideias centrais sobre a relação dos tutores com os professores, os coordenadores e outros tutores.

A relação dos tutores com os professores, os coordenadores e com os outros tutores foi considerada **ótima e aberta** pela maioria dos participantes tanto pelos tutores presenciais como pelos tutores a distância. *É uma relação baseada no respeito, solidariedade, interação e interatividade através do diálogo permanente*.

Um pequeno grupo acha que essa relação é **cordial e profissional na medida do possível**. Um tutor a distância acredita que o **tutor é considerado pelo professor como profissional inferior**. O discurso salienta que *hoje o professor vê o tutor apenas como alguém que vai no polo, que tem uma formação inferior, está ali para corrigir provas e trabalhos e vai esclarecer uma dúvida*. Argumenta que o tutor precisa ser mais valorizado pelo professor.

Quadro 24 - Relação dos tutores com os professores, os coordenadores e outros tutores

Categorias	DSC
A - Relação ótima e aberta	<p><i>TUTORES PRESENCIAIS - Ótima. Extremamente positiva e aberta. É uma relação baseada no respeito, solidariedade, interação e interatividade através do diálogo permanente. É relação de compartilhamento e de autoajuda e, sobretudo, ética profissional. Acredito que, em sua grande maioria, uma ótima relação. Tenho a liberdade de tratar dos mais diversos assuntos a qualquer momento. Sou ouvida sempre que necessário. Sempre que preciso sou atendido e procuro auxiliar da melhor maneira possível e aprendo muito com todos eles. (TP9, TP3, TP2, TP8, TP7, TP4, TP6)</i></p> <hr/> <p><i>TUTORES A DISTÂNCIA - Muito boa. Se eu vejo que tem alguma coisa errada eu tento falar, tento ajudar, mostrar e tentar corrigir. Normalmente, os professores são abertos para você chegar sugerir coisas. São aberto para perguntar como esta o desenvolvimento dos alunos com relação a matéria, porque normalmente é a gente que corrige trabalho, prova. Nunca tive nenhuma desavença, nem eles para com comigo. (TD2, TD4)</i></p>
B - Relação cordial e profissional	<p><i>TUTORES PRESENCIAIS - Mais cordial e amistosa possível. Profissional e companheira na medida do possível. (TP1, TP5 - TP10)</i></p> <hr/> <p><i>TUTORES A DISTÂNCIA- São boas no sentido de que são respeitosas. Tratam-me bem, no entanto, são distantes. (TD3)</i></p>
C - Relação na qual o tutor é considerado pelo professor como profissional inferior	<p><i>TUTORES A DISTÂNCIA - Existe um pouco a cultura de que o tutor é só um monitor. Eu acho que o tutor ele merece ser visto com mais atenção pelo professor, no sentido assim de confiar, de perceber a importância do tutor. Hoje o professor vê o tutor apenas como alguém que vai no polo, que tem uma formação inferior, está ali para corrigir provas e trabalhos e vai esclarecer uma dúvida. Acho que o tutor ele precisa ser mais visto pelo professor, como alguém que é mais que uma ferramenta de trabalho. (TD1)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

7.4.3 Fontes de informação usadas pelos tutores

Assim como na questão sobre fontes de informação usadas pelos alunos, optou-se por apresentar todos os discursos sobre as fontes de informação usadas pelos tutores. O Quadro 25 mostra esses depoimentos.

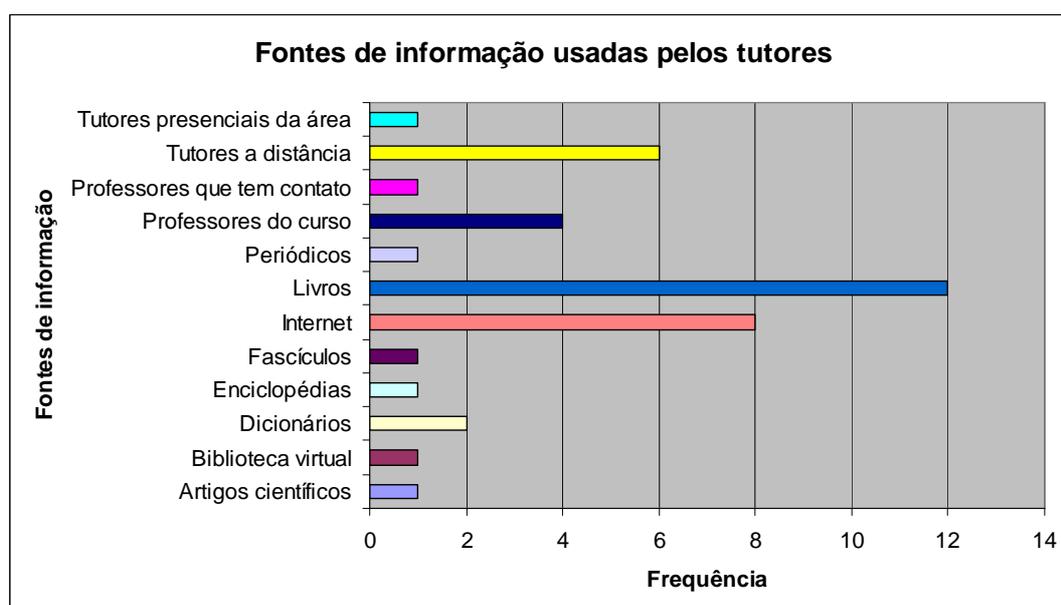
A fonte de informação mais usada é o livro tanto pelos tutores presenciais como pelos tutores a distância. A internet também é muito usada, sendo que existe uma preocupação com a segurança da informação. Diferentemente dos alunos, os tutores a distância (6 citações) e os professores do curso (4 citações) são as fontes de informação usadas pelos tutores presenciais, conforme mostram o Gráfico 16. Outras fontes como: artigos científicos, biblioteca virtual, dicionários, enciclopédias, fascículos, periódicos, professores da região que tem contato e tutores presenciais da área de outros cursos também foram citados.

Quadro 25 - Fontes de informação usadas pelos tutores

Tutores	Respostas
TP1	<i>Hoje busco auxílio em livros, em sites, e alguns professores no qual ainda tenho contato.</i>
TP2	<i>Utilizo os livros da Biblioteca e sites. Ajuda bastante.</i>
TP3	<i>Internet, livros. Porque o primeiro é hoje o canal mais rápido de comunicação e pesquisa. E este segundo é o velho e bom livro didático.</i>
TP4	<i>Eu utilizo livros, sites, tutores a distância. Os livros sempre são uma ótima fonte de estudo e muitas vezes eu recorro também aos tutores a distância, pois eles sempre tem uma forma diferente de dar uma explicação sobre nossas dúvidas.</i>
TP5	<i>Livros, sites, tutores a distância. Devido a grande diversidade de situações no campo do conhecimento, existe a obrigatoriedade da versatilidade.</i>
TP6	<i>Livros e os professores ou tutores a distância. Acredito que qualquer informação necessária para os estudos encontram-se nos livros e caso não consiga solucionar o problema eu conto com o apoio dos tutores e professores da UFMG.</i>
TP7	<i>Livros, dicionários, enciclopédias, sites, professores e tutores a distância.</i>
TP8	<i>Livros, sites, fascículos, tutores presenciais da área, tutores a distância, professores formadores e coordenadores. Algumas fontes por estarem mais próximas e responderem às necessidades imediatas; outras fontes são consultadas porque se referem a profissionais com capacidade e nível de conhecimento maiores.</i>
TP9	<i>Artigos científicos, livros e revistas.</i>
TP10	<i>Livros, dicionários, sites, professores e tutores, biblioteca virtual. Geralmente eu triangulo informações de várias fontes e procuro fontes que sejam as mais seguras possível.</i>
TD1	<i>Não tem dificuldade de conteúdo</i>
TD2	<i>Livros</i>
TD3	<i>No livro e nos materiais que os professores passam para a gente.</i>
TD4	<i>Não tem dificuldade de conteúdo</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Gráfico 16 Fontes de informação usadas pelos tutores



Fonte: Dados da pesquisa (2010)

Com a apresentação e análise dos DSC cumprimos os seguintes objetivos da pesquisa: identificar as percepções dos alunos, tutores e professores sobre: educação, ciência, informação e conhecimento no âmbito da cultura informacional e identificar e sistematizar as necessidades informacionais de alunos, tutores e professores.

Na seção seguinte procuraremos compreender como esses elementos repercutem no processo formativo e analisaremos o impacto da cultura informacional no processo ensino-aprendizagem a distância.

7.5 Cultura informacional no âmbito da educação a distância

As representações sociais se baseiam nas expectativas que os sujeitos desenvolvem a respeito de um objeto ou situação, ou seja, estão “ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem” (FRANCO, 2004, 170). Dessa forma, pode-se dizer que os discursos expressos pelos alunos, tutores e professores foram pautados pelas expectativas que eles têm sobre os assuntos questionados.

A cultura coletiva, que inclui os valores, as normas; a comunicação e a linguagem (interpessoal, institucional e midiática) e a inserção socioeconômica, institucional, educacional e ideológicas são considerados os elementos fundamentais das condições de produção e circulação de representações sociais na sociedade (JODELET, 2001). Pensando nas características econômicas, sociais, institucionais e ideológicas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, percebe-se que os alunos e tutores presenciais estão imersos em uma cultura diferente da cultura dos professores e tutores e distância. Por outro lado, todos esses sujeitos compartilham um propósito comum, o desenvolvimento do curso a distância a qual estão vinculados.

Segundo Paula (2009, p. 125) “a cultura informacional voltada para a educação a distância aborda a socialização do conhecimento, adotando práticas pedagógicas para a colaboração informacional”. Nesse sentido, a cultura informacional, está relacionada com as práticas informacionais e pedagógicas e com a socialização do conhecimento. Entretanto, a concepção de cultura informacional defendida neste trabalho a compreende como um fenômeno social e humano, formado por um conjunto complexo e interligado de sistemas simbólicos. Esses

sistemas são compostos por padrões, normas, valores, linguagens, técnicas, instruções etc.; que controlam e governam as ações e práticas informacionais concretas dos sujeitos sociais em um determinado contexto social.

O espaço em que a educação a distância se realiza na UFMG é formado pelo próprio espaço do Campus Pampulha, em Belo Horizonte, onde os professores e tutores e distância se inserem, como também em várias cidades do interior de Minas Gerais, onde o curso acontece e moram os alunos e os tutores presenciais. No caso dos cursos analisados, os polos estão localizados em doze cidades do interior de Minas Gerais, mas muitos alunos moram em cidades vizinhas (APENDICE F). Existe uma diversidade cultural e social nesses espaços e essa diversidade influencia os discursos dos sujeitos.

Expomos que a cultura informacional compreende várias abordagens que se inter-relacionam. Argumentamos que a abordagem **informacional** e a **ética** perpassa todas as outras. A **política** e **econômica** compõe o cenário, no qual o controle, a divulgação e monopolização da informação, principalmente a digital adquire uma perspectiva econômica (MOURA, 2011). A questão **tecnológica** está intrinsecamente relacionada com a **científica**, pois o desenvolvimento da ciência enquanto processo de construção de conhecimento sistematizado impulsiona a criação das inovações científicas e tecnológicas (DEMO, 1999). Mas, ambas se relacionam com a **educacional**, uma vez que são os processos formais e informais de aprendizagem, o letramento informacional, por exemplo, que permitem ao indivíduo adquirir as habilidades para questionar, reconstruir e internalizar a informação e construir o conhecimento. E, por sua vez, a questão educacional se relaciona com a **cidadã**, pois a educação amplia as possibilidades de exercício dos direitos (MOURA, 2011).

Pensando na abordagem **informacional** podemos relacioná-la com as dificuldades dos alunos para expressar suas dúvidas, de se comunicarem, como também se adaptarem a modalidade EaD. Entretanto, essa dificuldade também lembra a questão **educacional**, pois, conforme expresso nos DSCs, os alunos têm essas e outras dificuldades, principalmente, por apresentarem uma defasagem geracional e na formação básica. Por outro lado, os DSCs expressam que existem dificuldades em lidar com o AVA, tanto entre alunos, quanto entre professores e tutores. Os alunos acham *que fazer perguntas pessoalmente é bem melhor que por computador* e os professores também dizem que *existe uma dificuldade maior de explicar as coisas*, usando o moodle. Nesse sentido, as abordagens educacionais e **tecnológicas** se

entrelaçam, pois as habilidades para manipular, analisar e reconstruir as tecnologias da informação e comunicação são fundamentais para o desenvolvimento da EaD. Por outro lado, as pesquisas **científicas** que impulsionam o desenvolvimento das novas tecnologias são cada vez mais frequentes e, muitas tecnologias móveis de última geração já estão disponíveis no mercado. Essas poderiam ser usadas para promover a comunicação e interação a distância entre alunos, professores e tutores. Mas, nesse cenário, além das dificuldades para manipular as tecnologias, apresenta-se a questão **econômica**, uma vez que, os DSCs evidenciam que os alunos são carentes economicamente e nem todos têm condições para pagar a internet e ter um computador em casa. Nesse contexto, o acesso a educação enquanto um direito social e exercício da cidadania esbarra na questão educacional, tecnológica, informacional e econômica dos indivíduos. Daí propor que todas essas abordagens compõem a cultura informacional que permeia a sociedade da informação.

7.5.1 Cultura informacional, educação e ciência

As mudanças e transformações que vem ocorrendo na sociedade contemporânea afetaram também a educação formal. A escola tradicional teve suas bases pedagógicas abaladas pelo crescimento exponencial da informação que expandiu as fronteiras do conhecimento. Por outro lado, estudos sobre a condição humana na sociedade apontaram para a necessidade de mudanças nos paradigmas educacionais. A escola não pode mais atuar como um lugar no qual o professor transmite os seus conhecimentos para o aluno (FREIRE, 2008).

A educação, no contexto da formação humana é vista como um caminho para a organização de valores, como também um processo de construção de conhecimentos, formação de habilidades técnicas e cognitivas (SOARES, 2004, p.14). Pode ser direcionada por processos formais de educação (escolas e universidades) ou por processos informais como, a família, as redes sociais, a Internet, a web etc.

A educação informal é identificada como um “processo civilizatório”, que dota os indivíduos, os grupos e as gerações, dos equipamentos (padrões culturais) necessários para a vida em sociedade, coincidindo com a própria trajetória de formação da condição humana. Já no sentido formal, a educação é potencializada pela capacidade instrucional de reproduzir a realidade do homem em sociedade, através das instituições formais e da ciência. Nesse sentido estaria vinculada às escolas e as universidades (SOARES, 2004). Por outro lado, a

ciência produz novas indagações e descobertas, que geram novos conhecimentos humanos, que por sua vez, alteram a cultura informacional.

É através da educação formal e informal que os indivíduos têm a oportunidade de aprender e aprimorar as habilidades e conhecimentos necessários para lidar com o fenômeno informacional. A construção de uma cultura informacional pelos grupos sociais é fundamental, pois ela direciona a maneira como nós lidamos com a informação, com a construção de conhecimento e conseqüentemente direciona a maneira de nos relacionarmos com o mundo (GRINSPUN, 2002).

As representações sociais expressas nos DSCs sobre o **papel da educação na sociedade**, evidenciam que as pessoas acreditam que a educação é fundamental para o desenvolvimento da sociedade. E, pode-se inferir que esse DSC sobre educação refletiu na representação social que considera a EaD uma **oportunidade para democratizar o acesso à educação superior**. Os sujeitos acreditam que a EaD *é a única maneira de atingir realmente mais gente e poder dar acesso a uma educação de qualidade todas as pessoas*. Para os envolvidos na EaD, o fato da educação ser na modalidade a distância é só um detalhe. O importante realmente é a oportunidade das pessoas terem acesso à educação.

Já as representações sociais sobre a ciência mostram que ela é vista como um método de pesquisa realizada, principalmente, por pesquisadores. Pode-se dizer que os DSCs mostram que os sujeitos pesquisados compartilham os princípios da ciência: metodologia, pesquisador e ética. Fica evidente uma visão positiva da ciência, ou seja, o bem social que ela representa para o desenvolvimento da sociedade. E, conforme já apresentamos, essa é a representação que recebeu mais respostas (Tabela 32). Por outro lado, é interessante perceber que, no contexto da pesquisa, existe também a representação social sobre o ensino de ciências. Essa não é a representação social mais difundida no grupo pesquisado, mas de alguma forma eles percebem uma relação entre a educação e a ciência. As representações sociais sobre educação e ciência evidenciam que esses elementos podem potencializar a compreensão e construção da cultura informacional na sociedade.

7.5.2 Cultura informacional, informação e conhecimento

Segundo Cardoso (1996, p.71) a informação "possui duas dimensões intrinsecamente conectadas: a pessoal e a coletiva". Nesta pesquisa, os discursos sobre informação a concebem como: tudo que pode ser divulgado, transmitido, compartilhado pelas pessoas; algo que modifica e permite a construção de conhecimento humano; notícia, novidade, divulgada pela mídia; uma coisa útil e no sentido de ter conhecimento sobre algo. Nessa perspectiva, pode-se dizer que tanto a dimensão pessoal como a coletiva da informação estão presentes nos discursos. Por outro lado, os DSCs evidenciam que existe uma variedade de representações sociais sobre informação e a partir disso, pode-se inferir que informação é um fenômeno complexo.

Já o conhecimento é representado como processo e como produto. Ou seja, ele é tanto o processo de aprendizagem que permite a construção do conhecimento, como o produto desse processo.

A representação social mais significativa sobre informação a percebe **como algo que modifica e permite a construção do conhecimento** (Tabela 33). Essa se relaciona com a representação social que vê o **conhecimento como um processo de aprendizagem**. Da mesma forma, a representação social que considera a **informação como conhecimentos de um determinado assunto** se relaciona com a representação do **conhecimento como produto**. Isso evidencia que informação e conhecimento são fenômenos humanos interligados.

Nesse sentido, as representações sociais sobre informação e conhecimento evidenciam que esses elementos são fundamentais na cultura informacional. A informação é a base para a construção do conhecimento, enquanto que o conhecimento sistematizado é a informação transmitida para outras pessoas que por sua vez, pode ajudar na construção de novos conhecimentos.

7.5.3 Cultura e letramento informacional

O letramento informacional como processo de aprendizagem é sustentado por componentes da teoria construtivista: o processo investigativo; o aprendizado ativo; o aprendizado

independente; o pensamento crítico; o aprender a aprender; o aprendizado ao longo da vida (DUDZIAK, 2003, p. 29-30). O letramento informacional envolve levar as experiências da vida real de uso da informação para a sala de aula. Compreende a criação de oportunidades para uma reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem e promove a conscientização dos alunos sobre o que aprenderam ao longo da vida.

A dificuldade dos alunos lidarem com a modalidade de educação a distância e a limitação no uso dos recursos tecnológicos podem ser consideradas dificuldades pessoais, teoricamente, relacionada com a falta de um letramento informacional e digital voltado para as práticas informacionais na vida acadêmica.

Nessa linha de raciocínio, supõe-se que o processo formal de letramento informacional pode tornar-se uma das alternativas para fomentar a cultura informacional. Isso porque, programas formais de letramento informacional podem ser implantados, por meio de políticas públicas, currículos escolares e universitários, bibliotecas e outros programas, metodologias de aprendizagem que estimulam a formação de competências informacionais dos sujeitos nos espaços escolares e acadêmicos. Entretanto, esses programas precisam ser pensados levando-se em consideração as características específicas dos alunos.

7.5.4 Cultura informacional e o contexto da educação a distância

Percebe-se que os motivos para a escolha do curso a distância na UFMG estão relacionadas com vários fatores interligados, principalmente, aqueles relacionados com a falta de oportunidade, dinheiro e tempo para fazer um curso superior em uma instituição presencial de qualidade como a UFMG.

A maioria dos alunos estudam a noite depois do trabalho ou quando tem um tempo ao longo da jornada. Cada aluno procura se adaptar a sua realidade, ou seja, a sua condição profissional, social e familiar.

Os dados sobre o perfil dos alunos e os DSCs dos professores e tutores referem-se a sujeitos dedicados, esforçados e que têm muita vontade de aprender. Entretanto, são pessoas que ficaram muito tempo sem estudar e apresentam uma defasagem na formação básica. São pessoas com idade mais avançada, carentes financeiramente e que trabalham, muitos como

professores. Eles são sujeitos que apresentam necessidades informacionais específicas e possuem dificuldades variadas. Nesse sentido, o modelo de letramento informacional exposto na literatura internacional não se adequa a esse público.

Com relação à EaD ser uma modalidade mais difícil para o aluno, talvez isso decorra do fato da cultura do ensino presencial ainda ser um princípio fundamental em nossa sociedade. O nosso sistema educacional não prepara os alunos para serem autônomos, assim, é compreensível que os mesmos tenham dificuldades no ensino a distância.

E nesse sentido, os alunos apontam **a didática e organização do curso** como a principal dificuldade para a realização do curso. Pode-se dizer que eles fazem isso porque estão acostumados ao modelo presencial e na sua interpretação da realidade cotidiana, sendo este o sistema de referência que eles usam. A falta da presença física do professor é considerada a maior dificuldade. Por outro lado, para os professores e tutores a maior dificuldade dos alunos é, justamente, **a adaptação à modalidade de educação a distância**. Ou seja, eles sabem que, nessa modalidade educacional, a presença física do professor, regularmente, é inviável. Então, eles acreditam que são os alunos que tem que se adaptar a nova modalidade educacional.

Nem sempre os professores percebem e ou administram as dificuldades dos alunos na modalidade. Pois, quando indagados sobre suas dificuldades em exercer o trabalho docente, o discurso de parte dos participantes diz *“Eu já trabalho com o moodle no presencial há vários semestres. Então lido com isso com muita facilidade e agora no curso a distância foi super tranquilo. Eu fiz uma transposição”* (Quadro 20). Nesse sentido, o professor também percebe a EaD como sendo uma extensão ou *transposição* do ensino presencial. Nessa questão, 27,78% das respostas dizem que não possuem dificuldades para trabalhar com a EaD. Com apenas os dados que dispomos não é possível afirmar se eles não possuem dificuldades ou não conseguiram identificá-las.

Como relação às opiniões sobre a modalidade de educação a distância na UFMG elas são influenciadas pelas experiências dos sujeitos. Os professores e tutores a distância revelaram o preconceito que os cursos a distância sofrem, principalmente, por parte do corpo docente da Instituição. As sugestões para melhorar a EaD na Instituição também estão relacionadas com o papel que cada sujeito tem nesse processo. O DSC dos professores aponta que a EaD é mais difícil para o professor, pois sobrecarrega o trabalho desse profissional na Instituição. Então,

sugerem a contratação de professores específicos para trabalharem com a EaD como uma solução para esse problema. Os tutores se sentem desvalorizados e apontam *que o tutor acaba sendo professor neste processo*, mas sem reconhecimento pelo seu trabalho. Já os alunos apontam a organização e didática do curso como a principal dificuldade. Nesse sentido, eles apontam que o curso deveria ter uma *maior participação dos professores, ao invés dos tutores*, sendo que esses deveriam ficar *on-line durante o dia e algumas horas a noite* e visitar os polos *pelo menos uma vez por mês e ter aula durante os encontros*. Apontam que seria bom se os professores e tutores pudessem rever a forma de explicar e tirar dúvidas a distância. Querem também uma maior rapidez na disponibilização do material didático e revisão na estrutura do curso, de forma adaptá-lo as necessidades e deficiências dos alunos.

A percepção dos alunos é de que estão aprendendo coisas novas, mas que precisam superar as suas dificuldades evidenciando uma ampliação da percepção de mundo por esses sujeitos, e conseqüentemente, da cultura informacional que permeia o espaço da EaD. O fato dos alunos indicarem a didática e a organização do curso como a principal dificuldade pode estar relacionada com a não percepção da distinção da modalidade de ensino, bastante diferente do ensino presencial. Eles esperam e desejam aulas presenciais, conforme o modelo tradicional. Avaliam que suas dificuldades relacionam-se com a ausência dessas aulas. A maioria, ainda não percebeu que na modalidade de educação a distância esse não é o objetivo.

Nesse contexto, pode-se dizer que a cultura informacional está sendo construída na medida em que alunos, professores e tutores estão superando as suas dificuldades por meio da aquisição de novas competências e habilidades para lidar com a modalidade de educação a distância. É construída à medida em que esses sujeitos percebem as suas necessidades informacionais e apontam soluções para resolver esses problemas.

7.5.5 Cultura informacional e os recursos informacionais

Conforme já chamamos atenção, a falta de recursos informacionais foi apontada pelos alunos como um dos motivos para eles desistirem do curso. No DSC referente as fontes de informação, os alunos queixam-se da falta de fontes para consulta e estudo em casa. Salientam que não podem frequentar a biblioteca do polo devido a distância geográfica e essa também foi uma questão apontada tanto por professores como por alunos como uma dificuldade para a realização do curso. Nesse sentido, o uso dos recursos digitais de

informação poderia ser uma saída para amenizar tais dificuldades. Mas, não basta criar sistemas digitais de informação, uma vez que os alunos têm dificuldades de lidar com as tecnologias de informação. Nesse caso, um programa de letramento informacional para orientar o uso eficiente e eficaz da informação digital seria necessário, pois pelos DSCs percebeu-se que os estudantes tentam buscar informação na internet, principalmente no Google, mas não sabem explorar recursos como portais de periódicos e as bibliotecas digitais.

Nesse sentido, a cultura informacional se relaciona com a natureza, os suportes e as fontes de informação. Mas também se relaciona com as habilidades dos sujeitos para lidar com essa informação.

A cultura informacional que permeia o ambiente da educação a distância na UFMG está em processo de construção. Alunos, professores e tutores tentam superar dificuldades estruturais e pessoais para promover o processo de ensino-aprendizagem.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o acesso à educação é um elemento fundamental para o desenvolvimento da cultura de modo geral, pode-se dizer que a construção da cultura informacional na sociedade da informação depende do acesso e expansão da educação. Assim, a EaD desenvolvida no interior do país representa uma oportunidade de crescimento intelectual e profissional da população. Nesse sentido, pode ser considerada também uma forma de inclusão social, uma vez que ela permite aos alunos adquirirem novos conhecimentos sobre o mundo, terem oportunidades de trabalho, aprenderem a usar a tecnologia, aumentarem a autoestima e a interação social.

Em suas representações sobre a EaD alunos, professores e tutores a reconhecem como uma oportunidade promissora para democratizar o acesso à educação superior, mas enfatizam que muitas mudanças precisam ser feitas. Os sujeitos percebem que essa modalidade exige muita autonomia e maturidade por parte do aluno. Além disso a modalidade complexifica e amplia as atividades do docente.

Por outro lado, reconhecem que a EaD é uma comodidade, mas ainda enfrenta muitos preconceitos e corre alguns riscos como modalidade de ensino, como por exemplo, ser usada para oferecer cursos de baixa qualidade. Acreditam que a EaD pode influenciar e retroalimentar o ensino presencial. Todavia, ainda é uma modalidade cara para se manter a qualidade e a dinâmica exigida.

No caso da educação a distância na UFMG, em suas representações os sujeitos reconhecem que ela está em fase de implantação e sujeita a falhas, mas vêem na modalidade uma perspectiva promissora. Apontam que a EaD enfrenta muito preconceito na Instituição e que o projeto se realiza devido ao esforço de algumas pessoas que têm interesse nessa modalidade de educação. No entanto, reconhece-se que a modalidade sobrecarrega o trabalho dos professores da Instituição.

Os discursos mostraram que o desenvolvimento da EaD apresenta dificuldades tanto para os professores e tutores como para os alunos. No caso dos professores e tutores existe a dificuldade de mediar o processo ensino-aprendizagem por meio de tecnologias em ambientes virtuais de aprendizagem. Os tutores ainda têm dificuldades com os conteúdos específicos,

pois são muitas as disciplinas ofertadas ao mesmo tempo. Já os alunos apresentam várias dificuldades relacionadas com fatores como: o curso, a distância geográfica do polo, a família, o trabalho, as condições financeiras, o desempenho dos tutores, a interação com os colegas, o uso e a disponibilidade de recursos tecnológicos, mas, a principal dificuldade é a própria modalidade de educação.

Com relação as necessidades informacionais, os alunos desejam que os cursos ofereçam mais recursos audiovisuais para auxiliar o processo de aprendizagem. Reivindicam também mais fontes de informação para consulta e estudo em casa, uma vez que, a maioria não tem condições de frequentar a biblioteca do polo para consultar as obras de referência. Nesse sentido, fica evidente que apenas a biblioteca física instalada no polo de apoio presencial, conforme recomendação dos *Referenciais de qualidade para educação superior a distância* (BRASIL, 2007) não atende satisfatoriamente as necessidades informacionais dos alunos. A utilização de recursos digitais de informação, como os portais de periódicos, as bibliotecas digitais, enciclopédias e dicionários eletrônicos poderia ser uma saída para amenizar os problemas de acesso à informação dos alunos que têm acesso a internet em casa.

Acredita-se que os objetivos inicialmente estabelecidos no desenvolvimento da presente pesquisa foram cumpridos. Descrevemos o ambiente sociocultural, no qual, os cursos de licenciatura a distância da UFMG se realizam. Identificamos o perfil dos alunos e as suas necessidades informacionais. Apresentamos as percepções dos alunos, professores e tutores sobre educação, ciência, informação e conhecimento, bem como analisamos o impacto da cultura informacional que permeia o processo ensino-aprendizagem a distância no processo formativo dos alunos.

Apontamos a riqueza da Teoria das Representações Sociais conjuntamente com a técnica Discurso do Sujeito Coletivo como referencial teórico-metodológico para a realização de pesquisas sociais na área de Ciência da Informação. Nessa linha, chama-se atenção para importância do discurso do cidadão comum para a compreensão da realidade social e na construção e consolidação de teorias.

Reitera-se a importância desse trabalho para a compreensão da realidade informacional e cultural de alunos, tutores e professores envolvidos na modalidade de educação a distância na UFMG. Pois, apontam questões que podem ser adotadas para subsidiar a construção de

políticas públicas na modalidade de educação a distância, assim como orientar a especificação de serviços de informação em programa da EaD na UFMG e fora dela.

Destaca-se também a interface existente entre as áreas da Educação e da Ciência da Informação na realização de pesquisas desta natureza que podem ajudar a avançar tanto um campo do conhecimento como o outro.

Acredita-se que a construção da concepção de cultura informacional é um avanço para a área da Ciência da Informação, pois evidencia a relação entre os conceitos de letramento, competência e cultura informacional estabelecendo o devido distanciamento que existe entre eles.

Chama-se atenção também para a importância da realização dessa pesquisa para a minha formação como pesquisadora, uma vez que ela envolveu a complexidade de todos os processos formais e informais de uma pesquisa científica. O estudo envolveu processos de leituras e sistematização de concepções que subsidiaram o entendimento da questão pesquisada; a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética na Pesquisa (COEP) ; a identificação das falhas no percurso metodológico como a impossibilidade institucional de realizar um pré-teste com os instrumentos de coleta de dados e até mesmo a superação dos embates teórico-metodológicos que matizaram a relação orientador-orientando ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa.

Para estudos futuros na área de Ciência da Informação apontamos a realização de pesquisas sobre o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como recurso de mediação do processo ensino-aprendizagem a distância. Pois, a pesquisa mostrou que ocorrem dificuldades de comunicação no uso do AVA tanto por parte dos professores como por parte dos alunos. Desse modo, sugere-se que sejam realizadas pesquisas com o intuito de compreender como se dão as interações no espaço digital e os motivos dessas dificuldades, pois essa também é uma questão que integra a cultura informacional no âmbito da educação a distância.

Sugere-se ainda o desenvolvimento de pesquisas que vislumbrem as possibilidades de conceber e disponibilizar serviços de informação voltados ao atendimento das necessidades informacionais específicas dos alunos, professores e tutores dos cursos a distância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carlos Cândido de Almeida. Discurso do sujeito coletivo: reconstruindo a fala do social. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org). *Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação*. São Paulo: Polis, 2005, cap. 3, p. 59-79.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, cap. 15, p. 105-111.

ALVES, Aglaé Cecília Toledo Porto. EaD e a formação de formadores. In: VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini (Org.). *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007. Cap. 7, p. 117-129.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, cap. 2, p. 9-13.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 61, jan./mar. 1994, p. 60-78. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818>>. Acesso em: 19 nov. 2009.

ANDRADE, Magda Maria Guimarães de. *Impactos sociais da ciência e tecnologia: uma aplicação da teoria das representações sociais à gestão social do conhecimento*. 2007. 133 f. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação) - Instituto de Ciência da Informação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1837. Acesso em: 20 ago. 2010.

ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA (2008). 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf>. Acesso em: 05 out. 2009.

ARANHA, Antônia. Educação integral. In.: FIDALGO, Fernando, MACHADO, Lucília (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 126.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. A ciência da informação como ciência social. *Ciência da Informação* [on-line]. Brasília, v.32, n.3, p.21-27, set./dez.2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19020.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2009.

ARRUDA, angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 127-147, nov./2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2009.

AVRITZER, Dan (Coord.) *Licenciatura em Matemática a distância: projeto pedagógico*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Cópia fornecida pela coordenação do curso.

BALTZ, Claude. Une culture pour la société de l'information? position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste - Sciences de l'information*, v. 35, n° 2, p. 75-82, mar./1998. Disponível em: <<http://www.adbs.fr/une-culture-pour-la-societe-de-l-information-position-theorique-definition-enjeux-13454.htm?RH=ACCUEIL>>. Acesso em: 09 fev. 2011.

BARBOSA, Alexandre F. (Coord.). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil 2009*. Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010a, 474 p. Disponível em: <<http://op.ceptro.br/cgi-bin/indicadores-cgibr-2009?pais=brasil&estado=mg&academia=academia&age=de-25-a-34-anos&education=pos-mestrado&purpose=pesquisa-academica>>. Acesso em: 03 mar. 2011.

BARBOSA, Alexandre F. (Coord.). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: 2005-2009 : Edição especial comemorativa 5 anos*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010b, 204 p.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação e Sociedade*, v.23, n.78, p.117-142. Abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2008. 115 p.

BENTES, Roberto De Fino. A avaliação do tutor. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, cap. 23, p. 166-170.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 247 p.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2009.

BRUCE, Christine Susan. Information literacy as a catalyst for educational change. A background paper. In: DANAHER, Patrick Alan (Ed.). INTERNATIONAL LIFELONG LEARNING CONFERENCE, 3rd, Yeppoon, 13-16 June, 2004. Proceedings "lifelong learning: whose responsibility and what is your contribution?" Queensland. 2004, pp. 8-19. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/4977/>>. Acesso em: 19 set. 2010.

CAMPELLO, Bernadete Santos. *Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico*. 2009. 208 f. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação). Escola de Ciência da Informação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ECID-7UUPJY/1/tesebernadetesantoscampello.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da informação* [on-line], Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2011.

CARDOSO, Ana Maria Pereira. Pós-modernismo e informação: conceitos complementares? *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 63-79, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/viewFile/241/28>> Acesso em: 26 nov. 2009.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 698 p. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1).

CAVALCANTE, Lídia Eugenia. Políticas de formação para a competência informacional: o papel das universidades. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série*, São Paulo, v.2, n.2, p.47-62, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.febab.org.br/rbbd/ojs-2.1.1/index.php/rbbd/article/view/17>>. Acesso em: 29 set. 2009.

CENTRO DE APOIO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFMG (CAED-UFMG). *Site*. Disponível em: <<http://www.caed.ufmg.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

CHAVES FILHO, Hélio. A Universidade Aberta do Brasil: estratégia para a formação superior na modalidade de EAD. *Fonte*. Belo horizonte, jan./jun. 2007 p. 85-91

CORREA, Juliane. Estruturação de programas em EaD. In.: CORREA, Juliane (Org.). *Educação a distância: orientações metodológicas*. Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 1, p. 9-19.

CRUZ, Telma Maria da. *Universidade Aberta do Brasil: implementações e previsões*. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1546>. Acesso em: 20 ago. 2010.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas (coord.). *Proposta pedagógica do curso normal superior a distância: o normal superior/UFMG*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. Cópia fornecida pela coordenação do curso.

DEMO, Pedro. *Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, 317 p.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000, 216 p.

DEMO, Pedro. *A educação do futuro e o futuro da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, 191 p. (Coleção educação contemporânea).

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI : destaques*. Brasília: UNESCO Brasil. 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> Acesso em; 15 jan. 2011.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Sebastião Junior Henrique; MAMEDE, Marli Villela; ANDRADE, Sônia Maria Oliveira de. Opções teórico-metodológicas em pesquisas qualitativas: representações sociais e

discurso do sujeito coletivo. *Saúde soc.*, v.18, n.4, dez./2009, p.620-626. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n4/06.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Educação, informação e tecnologia na sociedade contemporânea: diferenciais à inovação? *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, Nova Série, São Paulo, v.4, n.2, p. 44-51, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.febab.org.br/rbbd/ojs-2.1.1/index.php/rbbd/article/viewFile/111/125>>. Acesso em: 29 set. 2009.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da informação* [on-line], Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewArticle/123>>. Acesso em: 26 ago. 2010.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 201 p.

ESPINET, Eva Ortoll. Competencia informacional para la actividad traductora. *Revista Tradumática*, Barcelona, n. 2, p. 1- 5, 2003. Disponível em: <<http://www.fti.uab.es/tradumatica/revista/num2/articles/01/art.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2011.

FIALHO, Janaina Ferreira. *A cultura informacional e a formação do jovem pesquisador brasileiro*. 2009. 207 f. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FIALHO, Janaina Ferreira; MOURA, Maria Aparecida. A formação do pesquisador juvenil. *Perspectivas em ciência da informação*, Belo Horizonte, v.10 n.2, p. 194-207, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/viewFile/343/151>>. Acesso em: 27 jan. 2011.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, cap. 7, p. 39-46.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf>> Acesso em: 02 out. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008, 245 p.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 213 p.

GODOY, Karla Estelita. *Formação humana no ciberespaço: os sentidos da presença na educação a distância*. 2009. 175 f. Tese. (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro,

2009. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1019>. Acesso em: 20 ago. 2010.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, cap. 4, p. 21-27.

GOMES, Henriette Ferreira. O ambiente informacional e suas tecnologias na construção dos sentidos e significados. *Ciência da Informação [on-line]*. v. 29, n. 1, p. 61-70, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n1/v29n1a7.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2009.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (Org.) *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, 232 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD 2009: rendimento e número de trabalhadores com carteira assinada sobem e desocupação aumenta. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708>. Acesso em: 21 mar. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Primeiros Dados do Censo 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo2010/primeiros_dados_divulgados/index.php?uf=31>. Acesso em: 17 mar. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). SIS 2009: em dez anos, cai de 32,4% para 22,6% o percentual de famílias vivendo com até meio salário mínimo per capita. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1476&id_pagina=1>. Acesso em: 03 mar. 2011.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, cap. 1, p. 17-44.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1997.

KIPNIS, Bernardo. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, cap. 29, p. 209-214

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*, 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LE DEUFF, Olivier. Bouillon de cultures : la culture de l'information est-elle un concept international? COLLOQUE ERTÉ 2008, L'ÉDUCATION À LA CULTURE INFORMATIONNELLE - COLLOQUE ERTÉ 2008, L'ÉDUCATION À LA CULTURE INFORMATIONNELLE, FRANCE, 2008. Disponível em: <<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/33/90/60/PDF/ledeuff-06-CICI2.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2010.

LE DEUFF, Olivier. *La culture de l'information en reformation*. 2009. 460 f. Thèse (Doctorat em Sciences de l'information et de la communication) Ecole Doctorale – Humanités et sciences de l'homme. Université de Rennes 2. Disponível em: <<http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/19/28/PDF/theseLeDeuff.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2010.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. 2. ed. Caixas do Sul, RS: EDUCS, 2005. 256 p.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação, (Botucatu)*, v.10, n.20, p.517-24, jul/dez 2006, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v10n20/17.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. *Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantitativo: a metodologia do discurso do sujeito coletivo*. Brasília: Liber livro, 2010. 222 p. (Série pesquisa, v. 20).

LEGEY, Liz-Rejane; ALBAGLI, Sarita. Construindo a sociedade da informação no Brasil: uma nova agenda. *DataGramZero – Revista de Ciência da Informação*, v.01, n.05, out. 2000. Disponível em: <http://datagramazero.org.br/out00/Art_02.htm>. Acesso em: 02 fev. 2010.

LITTO, Fredric Michael. *A inspiração e os adversários*. In. ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA (2008). 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf>. Acesso em: 05 out. 2009.

LITTO, Fredric Michael. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, cap. 3, p. 14-20.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LITWIN, Edith. Introdução: o bom ensino na educação a distância. In: LITWIN, Edith (Org.) *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001a, p. 9-11.

LITWIN, Edith. Das tradições à virtualidade. In: LITWIN, Edith (Org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001b, cap. 1, p. 13-22.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: UPU, 1986, 99 p.

MARTELETO, Maria Regina. Cultura informacional: construindo o objeto informação pelo emprego dos conceitos de imaginário, instituição e campo social. *Ciência da Informação [online]*. v. 24, n. 1, p.1-8, 1995. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/535/487>>. Acesso em: 26 jun. 2009

MATTELART, A. *História da sociedade da informação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006, 197 p.

MEDEIROS, Manoela Martins de. *Informação e representações sociais: estudo exploratório com familiares de portadores de sofrimento mental*. 2005. 191 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2005. Disponível em: <<http://dspace.lcc.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/EARM-6ZPQSW/1/mestrado+-+Manoela+Martins+de+Medeiros.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2009

MENOU, Michel. Questionnaires à des spécialistes de la question: 2.1 Réponses de Michel Menou. In: LE DEUFF, Olivier. *La culture de l'information en reformation*. Vol 2 Annexes. 2009. 460 f. Thèse (Doctorat em Sciences de l'information et de la communication) Ecole Doctorale – Humanités et sciences de l'homme. Université de Rennes 2. Disponível em: <<http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/19/28/PDF/theseLeDeuff.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, 80 p. (Coleção temas sociais).

MORIN, Edgar. *O método: 4. as ideias: habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre: Sulina, 1998, 325 p.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2007. 116 p.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 6. ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 2009.

MOTA, Ronaldo. A universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, cap. 41, p. 297-303.

MOURA, Maria Aparecida. Cultura informacional, redes sociais e lideranças comunitárias: uma parceria necessária. In: MOURA, Maria Aparecida (Org.). *Cultura informacional e liderança comunitária: concepções e práticas*. Belo horizonte: UFMG/PROEX, 2011, p. 53-57.

NITSCHKE, Ângela Morel. *Representações sociais e práticas profissionais na sociedade da informação: estudo com usuários de uma biblioteca universitária de Porto Alegre*. 2008. 94 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) - Programa de Pós-graduação em informação e Comunicação, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13795/000651122.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 ago. 2010.

OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões de. *Concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem*. 2008. 137 f. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal de Santa

Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: Disponível em:
<http://www.tede.ufsc.br/tedesimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=727> Acesso em: 20 ago. 2010.

OLIVEIRA, Ione Maria Ferreira de; MORAIS, Tula Maria Rocha. Panorama UAB na UFMG. *Revista interativa: Revista do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) da UFMG*, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 14-18, dez. 2009.

PAULA, Lorena Tavares de. *Informação em Ambientes Virtuais de Aprendizado (AVA)*. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PEREIRA, Jovanira Lázaro. O cotidiano da tutoria. In: CORREA, Juliane (Org.). *Educação a distância: orientações metodológicas*. Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 6, p. 83-104.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2006, 402 p.

PINHEIRO, José Walber Borges. *Alunos na educação a distância: representações sociais de alunos do sistema de educação a distância da Academia Nacional de Polícia*. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2008. Disponível em: Disponível em:
<http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=533>. Acesso em: 20 ago. 2010.

PORTAL UAB. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 21 mar. 2011.

REDE VEREDAS. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em:
<<http://www.fae.ufmg.br/veredas/>>. Acesso em: 28 fev. 2011.

REIS, Alcenir Soares dos. *Educação a distância no Brasil: uma leitura sob a ótica da razão jurídica*. 2002. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

REIS, Alcenir Soares dos. Retórica-Ideologia-Informação: questões pertinentes ao cientista da informação?. *Perspectivas em Ciências da Informação*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 145 - 160, jul./dez.1999.

ROMISZOWSKI, Alexander Joseph. Aspectos da pesquisa em EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, cap. 57, p. 421-434.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998, 110 p.

SANTOS, Andréia Inamorato dos. O conceito de abertura em EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, cap. 40, p. 290-296.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008, 92 p.

SERRA, J. Paulo. *A informação como utopia*. Estudos de Comunicação Universidade da Beira Interior, 1998. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/serra-paulo-comunicacao-utopia.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

SILVA, Armando Malheiro da. *A informação: da compreensão do fenômeno e construção do objeto científico*. Porto: Edições Afrontamento, 2006, 176 p.

SILVA, Eliane Novato (Coord.). *Proposta de implantação do curso de licenciatura em ciências biológicas, modalidade a distância*. Belo Horizonte: UFMG. 2005. Disponível em: <http://sagui.icb.ufmg.br/ead/dmdocuments/ProjetoPedagogicoEAD_Biologia_UFMG_2008.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2010.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, Jan / Abr. 2004, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2011

SOARES, Mônica. *Formação humana e educação a distância: limites e possibilidades*. 2004. 59 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2004. Disponível em: <http://proxy.furb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=57>. Acesso em: 20 ago. 2010.

SOUZA, Raquel Castilho. *As representações sociais dos professores e alunos sobre a relação ensino e aprendizagem em educação a distância na UNITINS*. 2009. x, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2009. Disponível em: http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5895 Acesso em: 20 ago. 2010.

TAKAHASHI, T. (Org). *Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde*. Brasília, D.F.: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. 231 p. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/18878.html>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Plano de desenvolvimento institucional: 2008 – 2012*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: <http://www.ufmg.br/conheca/pdi_ufmg.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2011.

VAL, Amélia M. G. do *et al.* Proposta curricular para implantação do Curso de Licenciatura em Química da UFMG, na modalidade a distância. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 30, 2007, São Paulo. *Anais*. São Paulo, SBQ, Disponível em: <<https://sec.sbq.org.br/cdrom/30ra/resumos/T0470-1.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2011.

VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.7, n.12, p.139-48, fev. 2003.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n12/v7n12a09.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2011.

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*. 2006. 329 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

VIANNEY, João. O cenário brasileiro da educação a distância. In: CICLO DE SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: MODELOS DE SUCESSO, 2, 2008, Rio de Janeiro: Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados; Confederação Nacional do Comercio de Bens, Serviços e Turismo – SESC-SENAC, 2009, 328 p.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. *Ciência da Informação* [online], Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2011

YUS, Rafael. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002, 269 p.

ZÁRATE, Daniele Cláudia Matta Fagundes. *Formação de professores em serviço e a distância: um estudo de caso do Pró-licenciatura – MEC –UFMG*. 156 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2009.

ZUIN, ANTONIO A. S. Educação a distância ou educação distante?: o Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 , esp., p. 935-954, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302006000300014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 24 fev. 2010.

APÊNDICE A – PLANO DE COLETA DE DADOS

Etapa	Objetivo do projeto	Fontes de informação	Atividade	Objetivo da Atividade
Primeira Caracterização histórica e social dos espaços	Descrever o ambiente sócio-cultural, no qual, os cursos a distância de se realiza;	IBGE, enciclopédias e dicionários históricos, sites	Sistematizar informações sobre os municípios nas quais estão localizados os polos dos cursos de licenciaturas a distância, da UFMG.	Descrever as características históricas, culturais e sociais das cidades polos.
Segunda Perfil dos alunos e avaliação dos cursos e polos	Identificar o perfil dos alunos que estão matriculados nos cursos de licenciatura a distância da UFMG;	Questionário	Aplicar o questionário <i>on-line</i> a todos os alunos dos cursos de licenciatura a distância da UFMG;	Conhecer o perfil dos alunos que estão matriculados nos curso superior de licenciatura a distância, da UFMG;
				Conhecer a opinião dos alunos sobre o curso, o polo, os professores e os tutores, os colegas e si mesmo;
Terceira Representações sociais	Identificar as percepções dos alunos, tutores e professores sobre: educação, ciência, informação e conhecimento no âmbito da cultura informacional e compreender como esses elementos repercutem no processo formativo;	Entrevista e Questionário-entrevista	Realizar e transcrever as entrevistas com os coordenadores, professores e tutores a distância;	Coletar os depoimentos dos professores, tutores a distância e coordenadores;
			Aplicar o questionário-entrevista para tutores presenciais e alunos;	Coletar os depoimentos dos tutores presencias e dos alunos;
			Produzir os Discursos do Sujeito Coletivo (DSC);	Conhecer as representações sociais dos professores, tutores e alunos;
			Analisar os DSCs;	Compreender como os elementos analisados por meio das representações sociais repercutem no processo formativo;
	Identificar e sistematizar as necessidades informacionais de alunos, tutores e professores;			
	Analisar o impacto da cultura informacional dos alunos, tutores e professores no processo ensino-aprendizagem a distância.			

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Pesquisa acadêmica sobre os cursos de licenciatura a distância da UFMG

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar a cultura informacional que permeia o processo ensino-aprendizagem a distância a partir das representações sociais de alunos, tutores e professores envolvidos nesse processo e analisar a influência dessa cultura no processo educativo que permite a formação integral dos alunos.

Este questionário tem como objetivo conhecer o perfil dos alunos matriculados nos cursos superiores de licenciatura a distância da UFMG e as opiniões desses alunos sobre o curso que eles estão vinculados.

A participação do aluno nessa pesquisa é voluntária, com possibilidade de desistência a qualquer momento, sem gerar constrangimentos, problemas ou prejuízos acadêmicos para os participantes. A sua identidade será preservada.

Responda todas as questões. Clique em CONTINUAR no final de cada página e no final do questionário clique em ENVIAR.

Tempo médio para resposta 12 minutos.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Contato para esclarecer dúvidas!

Sinay Santos Silva de Araujo

Email: sinaysantos@gmail.com

Tel (031) 87684668 / (031) 33220217

Profa. Dra. Maria Aparecida Moura

(031) 34096128 / (031) 34094428 - E-mail: mamoura@ufmg.br

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP):

Av. Antonio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II- 2º andar- sala 2005

CEP: 31270-901; BH-MG- Telefone/ fax: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

DADOS PESSOAIS

Nome (Opcional) _____

E-mail (Obrigatório) _____

1 – Qual é o curso a distância da UFMG você está matriculado?Escolha o curso

Licenciatura em Ciências Biológicas

Licenciatura em Matemática

Licenciatura em Pedagogia

Licenciatura em Química

2 - Período que está cursando no 2º semestre de 2010?Escolha o período

1º Período

2º Período

3º Período

4º Período

5º Período

6º Período

7º Período

8º Período

9º Período

Já desisti do curso

3 – Qual o seu polo de apoio presencial?Escolha a cidade polo

Araçuaí

Buritis

Campos Gerais

Conceição do Mato Dentro

Conselheiro Lafaiete

Corinto

Formiga

Frutal

Governador Valadares

Montes Claros

Teófilo Otoni

Uberaba

4 - Qual cidade você mora? _____**AVALIAÇÃO DO CURSO, DO POLO, DOS PROFESSORES, TUTORES E ALUNOS.**

As questões de 5 a 10 devem ser respondidas conforme a seguinte instrução: escolhendo uma nota de 1 a 5, sendo 1 = “Pouco Satisfatório” e 5 = “Muito Satisfatório”, faça uma avaliação dos itens abordados.

5 - Avaliação do curso que você está matriculado na UFMG.

O Curso	1	2	3	4	5
O número de encontros (aulas) presenciais no polo					
A qualidade dos encontros (aulas) presenciais no polo.					
As respostas apresentadas pelos departamentos da UFMG (DARC, LCC, CAED) às questões e dúvidas dos alunos.					
A disponibilidade da coordenação do POLO para solucionar os problemas apresentados pelos alunos.					
A disponibilidade da coordenação do CURSO para solucionar os problemas apresentados pelos alunos					
A regularidade da presença dos professores e coordenadores do curso nos polos presenciais					

6 - Avaliação da infraestrutura do polo de apoio presencial do seu curso.

Infraestrutura do polo	1	2	3	4	5
As condições de uso dos laboratórios					
O número de computadores disponíveis					
A manutenção dos computadores					
A velocidade da internet disponível no polo					
O acesso a biblioteca do polo					
A qualidade do acervo da biblioteca do polo					

7- Avaliação dos recursos informacionais disponíveis para o seu curso.

Materiais informacionais	1	2	3	4	5
O moodle					
A página on-line das disciplinas no moodle					
Os livros-texto das disciplinas					
A quantidade de livros, dicionários, enciclopédias, manuais, jornais e revistas oferecidos pela biblioteca do polo presencial					

8 - Avaliação dos professores e tutores do seu curso.

Os professores e tutores	1	2	3	4	5
O conhecimento que os professores e					

tutores têm das matérias (disciplinas do curso) que eles lecionam					
A didática que os professores e tutores usam para expor os conteúdos das disciplinas					
O tempo de resposta dos tutores e professores às questões e dúvidas apresentadas pelos alunos					
O nível de detalhamento das respostas apresentadas pelos professores e tutores					

9 - Avaliação dos seus colegas de curso.

Os Colegas	1	2	3	4	5
O interesse dos colegas pelo curso.					
O envolvimento (participação) dos colegas nos fóruns de discussão.					
A solidariedade dos colegas para colaborar (tirar dúvidas, ajudar) os outros colegas no processo de aprendizagem.					
A união da turma pelo desenvolvimento do curso					
A solidariedade (colaboração) entre os cursos de licenciatura do polo					

AUTO-AVALIAÇÃO

10 - Auto-avaliação.

Auto-avaliação	1	2	3	4	5
O seu interesse pelo curso					
O seu envolvimento (participação) nos fóruns de discussão					
A sua solidariedade para colaborar (tirar dúvidas, ajudar) os colegas no processo de aprendizagem.					
Sua aprendizagem (desempenho) no curso					

11 - Você frequenta o polo de apoio presencial durante a semana?

Sim

Não

12 - Quantas horas semanais você se dedica ao curso que está fazendo?

Até 10 horas semanais

De 11 a 20 horas semanais

De 21 a 30 horas semanais

De 31 a 40 horas semanais

Mais de 40 horas semanais

13 - Alguma vez, você pensou em desistir do curso?

Sim

Não

Se você já pensou em desistir do curso. Quais foram os motivos para esse pensamento?

14 – Você já fez outro curso superior?

Sim

Não

15 - Se já fez um outro curso superior, qual? _____

RECURSOS TECNOLÓGICOS

16 - Você tem computador em casa?

Sim

Não

17 - Onde você mais usa internet?

(Instrução: pode marcar mais de uma opção)

Em casa

No trabalho

No polo de apoio presencial

Na casa de amigos

18 - Com que frequência você usa a internet?

De 7 a 5 vezes por semana

De 4 a 2 vez por semana

1 (uma) vez por semana

1 (uma) vez a cada 15 quinze dias

Nunca

19 - Qual o seu conhecimento e utilização de recursos tecnológicos da Internet?

	Conheço e uso no meu dia a dia.	Já ouvi falar, mais nunca usei.	Não conheço.
Blogs			
Chat			
MSN (Microsoft Service Network)			
Pesquisa a documentos audiovisuais (youtube)			
Portais com periódicos			

científicos			
Portais de internet			
Robôs de busca (google, yahoo, cadê, etc)			

PERFIL DO ALUNO

20 - Sexo?

Feminino

Masculino

21 - Idade?

18 anos.

Entre 19 e 25 anos (inclusive)

Entre 26 e 33 anos (inclusive)

Entre 34 e 41 anos (inclusive)

Entre 42 e 49 anos (inclusive)

50 anos ou mais

22 – Escolaridade da sua mãe?

Não estudou

Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)

Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio)

Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto

Ensino médio completo

Ensino superior incompleto

Ensino superior completo

Pós-graduação

Não sei

23 – Escolaridade do seu pai?

Não estudou

Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental

Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental

Ensino médio incompleto

Ensino médio completo

Ensino superior incompleto

Ensino superior completo

Pós-graduação

Não sei

24 - Em que ano você concluiu o ensino médio?

Em 2009

Em 2008

Em 2007

Em 2006

Em 2005

Em 2004

Em 2003

Em 2002
Entre 2001 e 2000
Antes de 2000

25 - Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

Escola pública
Escola particular
Supletivo
Outra

26 - Em que turno você cursou o ensino médio?

Diurno
Noturno
Não se aplica

27 - A sua escola do ensino médio tinha biblioteca?

Sim
Não
Não se aplica

28 - Você trabalha atualmente?

Sim
Não

29 - Se você está trabalhando, qual a sua profissão? _____

30 - Se você está trabalhando atualmente, qual a sua renda ou seu salário mensal?

Até 1 salário mínimo (até R\$ 510,00 inclusive).
De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 510,00 até R\$ 1.020,00 inclusive).
De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.020,00 até R\$ 2.550,00 inclusive).
De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 2.550,00 até R\$ 5.100,00 inclusive).
De 10 a 30 salários mínimos (de R\$ 5.100,00 até R\$ 15.300,00 inclusive).
De 30 a 50 salários mínimos (de R\$ 15.300,00 até R\$ 25.500,00 inclusive).
Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 25.500,00).
Não estou trabalhando.

31 - Qual seu estado civil?

Solteiro(a).
Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).
Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).
Viúvo(a).

Observações sobre o curso, sobre a pesquisa e/ou sobre este questionário.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

PERGUNTAS COMUNS A TODOS OS GRUPOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Para você, qual é o papel da educação na sociedade? ➤ Como você define o conceito de ciência? ➤ O que é informação para você? ➤ O que é conhecimento? ➤ O que você acha da educação a distância? ➤ Como você vê a educação a distância na UFMG?
PERGUNTAS ESPECÍFICAS
Alunos
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Porque você escolheu fazer esse curso oferecido na modalidade educação a distância? ➤ O que mudou na sua vida depois que começou fazer esse curso a distância? ➤ Quais são as dificuldades que você está encontrando na realização do curso? ➤ Qual a sua rotina de estudo? ➤ Você usa alguma estratégia de estudo para ajudar no processo de aprendizagem? ➤ Cite as fontes de informação que você utiliza para pesquisar e tirar dúvidas? ➤ Você participa de algum grupo de estudo formado por colegas do curso? ➤ Qual é a sensação (sentimento) de ser aluno da UFMG?
Para os tutores, professores e coordenadores
<ul style="list-style-type: none"> ➤ O que levou você a trabalhar com/na educação a distância? ➤ Quais são as suas dificuldades para responder as dúvidas dos alunos? ➤ Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades dos alunos na realização do curso? ➤ Descreva as características dos alunos do curso a distância
Somente para os tutores
<ul style="list-style-type: none"> ➤ O que você acha do papel do tutor(a) no processo ensino-aprendizagem a distância?

- Como é a sua relação com os coordenadores, professores e outros tutores do curso?
- Cite as fontes de informação que você utiliza para pesquisar e tirar dúvidas?

APÊNDICE D – HISTÓRICO DOS MUNICÍPIOS POLOS

ARAÇUAÍ - MG

O município de Araçuaí fica localizado na região do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais (MG). A história da cidade se mistura com a história do Pe. Carlos Pereira de Moura e suas ações autoritárias. Segundo Barbosa (1995) o Pe. Carlos havia fundado na confluência dos rios Araçuaí e Jequitinhonha um povoado chamado Aldeia do Pontal. Esse local possuía terras férteis e dois grandes rios que facilitava a circulação de mercadorias entre a Bahia e o Norte de Minas. Lá os canoieiros se aportavam para descansar pois, encontravam lá mulheres, bebidas alcoólicas e muita farra. (IBGE-Cidades@). Mas, o Pe. Carlos não permitia que em sua aldeia, muito menos na futura cidade que planejava fundar, tivesse meretrizes e nem bebidas alcoólicas e expulsou todas as meretrizes do povoado. Elas sem ter para onde ir, subiram o rio Araçuaí e foram abrigadas na Fazenda Boa Vista da Barra, propriedade de uma mulata chamada Luciana Teixeira (GALLERY, 1958). Essa fazenda localiza-se na margem direita do ribeirão Calhau e do rio Araçuaí. Assim, “atraídos pelas mulheres, os canoieiros mudaram de porto e, no local desenvolveu-se um arraial, com o nome de Calhau - devido a grande quantidade de pedras redondas existentes no local” (IBGE-Cidades@, online). Esse arraial deu origem à atual cidade de Araçuaí e esses fatos ocorreram entre os anos de 1830 e 1840.

O município de Araçuaí foi instalado em 21 de setembro de 1871 quando a Vila de Arassuay foi elevada a categoria de cidade com o nome de Araçuaí. Segundo Ferreira (1957) existem duas histórias para a origem de Araçuaí. Uma é que o nome veio do rio vizinho e quer dizer “Rio das Araras Grandes”. Outra: quando os paulistas encontraram ouro no rio disse “ouro só ai” e dessa frase surgiu Araçuaí.

Até por volta de 1911, Araçuaí era considerada a capital de todo o Nordeste de Minas. O movimento comercial na cidade era muito grande. Ocupava o quarto lugar no número de comerciantes nos municípios mineiros. Recebia mercadorias de cidades como Peçanha, Minas Novas, Serro, Ferros, Salinas e todo o Norte de Minas. Atingiu o seu auge de 1880 a 1885. Entretanto, a partir dessa data as tropas começaram o seguir para o Sul de Minas Gerais “procurando mercados mais próximos e mais acessíveis para seus produtos” (IBGE-Cidades@) e com isso o comércio na cidade foi decaindo.

Por falta de infraestrutura adequada para proporcionar os insumos necessários a produção e absorção da produção agrícola da região, houve um desequilíbrio na economia agrícola municipal. Isso determinou um estado geral de miséria entre a população rural, causando o êxodo rural (IBGE-Cidades@).

Hoje o comércio de Araçuaí não apresenta mais a opulência que tinha, mas ainda é considerável. No mercado municipal e entorno funciona a feira semanal, onde os lavradores vão vender os seus gêneros e compram outros que necessitam. Possui também um considerável comércio de pedras coradas. Entretanto, a única indústria que existe no município é a Companhia Brasileira de Lítio (CBL).

As atividades econômicas do município são: a agropecuária, o comércio, o artesanato, as pequenas indústrias de calçados e laticínio. A principal fonte de riqueza é a pecuária (IBGE, online).

Os empregos gerados no município não absorvem a mão de obra. Assim, todos os anos milhares de trabalhadores (principalmente do sexo masculino) deixam suas famílias para tentar a vida no corte de cana nas regiões canavieiras de São Paulo e Sul de Minas.

Atualmente, a cidade possui uma escola técnica chamada Agrogenito, mantida pela diocese de Araçuaí. As irmãs franciscanas também possuem um papel relevante na educação da cidade, quando criaram em 1926, o colégio Nazareth (particular) que funciona até hoje. Com relação ao ensino superior, em 2009 foi inaugurado o IFET-Araçuaí, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG). A UNED de Araçuaí oferece cursos de: nível superior - Tecnólogo em Gestão Ambiental; nível médio: Técnico em Administração, Técnico em Agroecologia, Técnico em Enfermagem, Técnico em Informática, Médio/Integrado, Proeja - Agente Comunitário.

BURITIS - MG

O município de Buritis localiza-se no noroeste de Minas Gerais, na região do Vale do Urucuia. No século XVIII, a região foi desbravada por bandeirantes, que buscavam ouro, diamantes e terras férteis. Em 1739, Francisco Álvares de Carvalho tomou posse da sesmaria mais antiga da região que se tem notícias. Posteriormente surgiria na região o arraial com o nome de Sítio do Buriti. Esse arraial era ponto de passagem para o Centro-Oeste do Brasil, especialmente o sertão Goiano. (BARBOSA, 1995)

As terras férteis propícias à agricultura e as vastas pastagens naturais criaram condições para a fixação de incontáveis famílias de colonos e outros aventureiros que passavam pela região. Isso contribuiu para o crescimento do aglomerado, atual município de Buritis. O topônimo Buritis teve sua origem na existência de uma árvore nativa em todo o território municipal, denominada "Buriti". (IBGE-Cidades@)

Com relação a formação administrativa o distrito de Buritis já foi subordinado ao município de Paracatu. Depois foi desmembrado do município de Paracatu para entrar na constituição do novo município de São Romão. Posteriormente foi transferido do município de São Romão para constituir o novo município de Unaí. Foi elevado à categoria de município com a denominação de Buritis em 1962, sendo desmembrado de Unaí, mas a sua instalação se deu apenas em 1º de março de 1963. Segundo divisão territorial datada de 2001, o município é constituído de 3 distritos: Buritis, São Pedro do Passa Três e Serra Bonita. (IBGE-Cidades@)

Atualmente, o município de Buritis destaca-se na área da agricultura com cultivo de soja, milho, algodão, sorgo, feijão e outros produtos agrícolas. Na área do turismo possui opções de turismo rural com passeios em cachoeiras e hotel fazenda. Na área da indústria, empresas com a Parmalt, Bunge, A D M, Cargill Colpo, Laticínios Vale Do Buritis, Coopago etc. estão instaladas no município. A Embrapa-Cerrados, uma divisão da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária também desenvolve pesquisas científicas na região, principalmente sobre o uso racional do cerrado (DUDECK, 2006?)

CAMPOS GERAIS - MG

O município de Campos Gerais fica localizado no Sul de Minas. Em 1827, membros das famílias Soares e Martins, proprietários de duas fazendas na região, iniciaram a fundação do povoado, denominado Carmo do Campo Grande. A evolução da localidade ocorreu após a doação, pelas duas famílias, de 50 alqueires de terras, às margens do Córrego da Divisa, para formação do patrimônio da igreja, dedicada a Nossa Senhora do Carmo, Padroeira, construída em meados de 1832. A instalação do município aconteceu em 2 de janeiro de 1902, sendo elevada a categoria de cidade em 1915 (IBGE-Cidades@; ANDRADE, 1958).

A agricultura e a pecuária contribuíram decisivamente para o desenvolvimento de Campos Gerais. O topônimo, adotado a partir de 1901, foi uma sugestão do então senador Josino de

Paula Brito, por refletir os extensos e férteis campos do município. Campos Gerais foi elevada à categoria de cidade em 1915 (BARBOSA, 1995).

Na área da economia, a principal fonte de renda do município é a agropecuária, com destaque para a produção de café, no qual é um dos grandes produtores estaduais. (ANDRADE, 1957)

Na área do ensino superior o município conta apenas com uma faculdade particular, a FACICA/ISEC que possui cursos de Farmácia, Enfermagem, Biologia, Pedagogia (WIKIPEDIA).

CONCEIÇÃO DO MATO DENTRO

O município de Conceição do Mato Dentro faz parte da estrada real. A sua história começa quando Gabriel de Ponce de Lion e sua caravana descobriu muito ouro no Rio Cuiabá, localizado no alto da vertente da serra entre os penhascos da Ferrugem e os espigões do Campo Grande e Cotocori. Na região, foram encontradas as mais ricas lavras auríferas de toda a região nordeste da Capitania. Assim, em pouco tempo o local estava coberto de cabanas. Em 1709, por iniciativa daquele bandeirante, iniciou-se a construção da primeira capela, dedicada a N.ª Sr.ª da Conceição. O Arraial surgiu em torno dessa capela. (BARBOSA, 1995; COSTA, 1958)

A instalação da vila Conceição se deu em 1842, entretanto, continuava sendo designada nos documentos oficiais como Conceição do Serro. Foi elevada a condição de cidade em 1851, sendo que em 1943, o decreto-lei Nº 1058 deu-lhe o nome de Conceição do Mato Dentro, ficando assim até hoje (BARBOSA, 1995).

A cidade cresceu com a opulência do ciclo do ouro em Minas Gerais e decaiu junto com ele. Hoje a maior herança da cidade são os casarões e Igrejas históricas (BARBOSA, 1995).

Atualmente é considerada a capital mineira do ecoturismo. Tem muitas cachoeiras, sendo a principal atração a Cachoeira do Tabuleiro, situada na serra do Espinhaço. Essa cachoeira é a mais alta de Minas Gerais e a terceira maior do Brasil com 273 metros de queda livre em um paredão (WIKIPEDIA).

Conceição do Mato Dentro ainda não possui um polo de apoio presencial próprio para o desenvolvimento dos cursos de EaD. Os alunos utilizam os laboratórios de informática do

Centro Vocacional Tecnológico - CVC para acesso a internet (PORTAL UAB, online). Usam salas de aulas de escolas municipais para realização de provas.

CONSELHEIRO LAFAIETE

O município de Conselheiro Lafaiete localiza-se dentro da região do antigo Queluz de Minas, atualmente, o Alto Paraopeba, região Central do Estado de Minas Gerais. Surgiu a partir do arraial dos Carijós, que no século XVIII era passagem obrigatória das bandeiras que procuravam ouro na região. Assim como muitos município de Minas Gerais, o povoado surgiu em torno de uma Igreja. No caso de Conselheiro Lafaiete é a Igreja de Nossa Senhora da Conceição, erguida em 1709 (BARBOSA, 1995).

A pedido do governador da capitania, Visconde de Barbacena, o arraial foi elevado a categoria de vila, em 1790, com o nome de Real Vila de Queluz. Esse nome foi escolhido, porque o documento foi assinado quando a Rainha D. Maria I se encontrava enferma no Palácio de Queluz. A vila foi elevada à categoria de cidade com o mesmo nome em 1866. (IBGE-Cidades@; ANDRADE, 1958)

A dominação de Conselheiro Lafaiete foi dada à cidade, ao município e à comarca, pela Lei nº 11274, de 27 de março de 1934, em homenagem ao jurista, político e estadista Conselheiro Lafaiete Rodrigues Pereira eminente filho do município (IBGE-Cidades@)

O município é lembrado pela notável participação na Revolução Liberal de 1842 e atuação do político Conselheiro Lafaiete na campanha civilista de Ruy Barbosa em 1910 (ANDRADE, 1958)

CORINTO

Localizado na zona do Alto São Francisco, o município de Corinto durante muito tempo se chamou "Paragem do Currálinho" e depois simplesmente "Currálinho". Surgiu devido ao movimento de tropeiros e condutores de grandes manadas de gado que passavam, forçosamente, pelo local onde hoje se encontra a cidade. O local era usado para descanso e recuperação do gado e pousada de tropeiros (BARBOSA, 1995)

Em 1906 foi inaugurada a estação da Estrada Ferrovia Central do Brasil, que contribuiu para a formação definitiva do povoado. Entretanto, a região se desenvolveu mesmo foi em 1928, quando o Cel. Ricardo Gregório doou ao patrimônio nacional sua parte da fazenda Capão do

Rocha, para a construção de casa com quintais, em lotes e assim foi elaborado o projeto de desenvolvimento de Corinto (SANTOS, online).

A Vila de Curralinho passou a chamar-se Corinto, em 1923, ano em que foi criado o município. O nome faz alusão à famosa cidade Grega e foi sugestão do tipógrafo e jornalista, Antônio Marta Pertence, que vindo do Rio de Janeiro se instalara no povoado (BARBOSA, 1995).

Devido à fertilidade das suas terras e construção da Barragem de Três Marias, Corinto tem enorme potencial de desenvolvimento agrário e industrial (GUIMARÃES, 1958).

FORMIGA

O município de Formiga fica na zona dos Campos dos Vertentes. O povoamento do município aconteceu depois que foi aberta uma “picada” para estabelecer a comunicação entre os povoados já existentes de Tamanduá (Itapecerica) e Piuí e essa passava por Formiga (COSTA, 1959).

O arraial de São Vicente Férrer da Formiga foi elevado à categoria de vila em 1839, sob a dominação Vila Nova da Formiga. E, a categoria de cidade em 1858, ficando a dominação dada pelos primeiros moradores: Formiga. (BARBOSA, 1995)

Segundo a tradição popular, o nome Formiga se deu devido ao fato de alguns tropeiros que transportavam açúcar, ao acamparem próximo a um ribeirão, tiveram a carga atacada por formigas. Logo o rio foi batizado como "Ribeirão da Formiga" e o do rio o nome se estendeu ao povoado que se formou no local. Entretanto, existe também a versão que o nome seja de origem indígena (COSTA, 1959).

O município se destaca na produção agrícola e pecuária. Mas, também possuem várias indústrias de manufaturas e fabril, de transformação e beneficiamento de produtos agrícolas (COSTA, 1959)

Devido ao crescimento industrial e melhoramentos urbanos e desenvolvimento cultural destaca-se como umas das cidades mais desenvolvidas dessa região do Estado (COSTA, 1959).

FRUTAL

O município de Frutal localiza-se na região do Triângulo Mineiro. A história conta que a sua origem tem relação com a chegada à região, por volta de 1835, de um homem chamado Antônio de Paula e Silva. Esse forasteiro é reconhecido localmente como o fundador do povoado às margens do rio Grande, onde se instalou com a família e seus escravos (FARIA, 1959)

Os registros históricos contam que Antônio de Paula e Silva, proprietário da fazenda Rio Verde construiu uma capela dedicada a Nossa Senhora do Carmo, ao redor da qual formou-se um povoado. O local era passagem obrigatória para os que transitavam de São Paulo para Goiás e Mato Grosso. A instalação da cidade se deu em 1887, sendo posteriormente, confirmada pela lei Nº 23, de 1892 (BARBOSA, 1995).

Segundo a tradição oral, o topônimo da cidade está ligado à abundância de um fruto semelhante à jabuticaba que crescia nas margens dos ribeirões da área. A fruta era conhecida pelos moradores simplesmente como "fruta". Em decorrência disso, o local que cresceu nas proximidades passou a ser conhecido como Patrimônio das Frutas, depois como Carmo do Fructal e hoje, simplesmente Frutal (IBGE Cidades@).

Segundo Faria (1959), dos primórdios até hoje a principal atividade econômica tem sido a pecuária, com a criação de gado de corte e agricultura, principalmente arroz.

GOVERNADOR VALADARES

O município mineiro de Governador Valadares pertence à região do Vale do Rio Doce. A cidade, de mesmo nome é dividida pelo Rio Doce. Foi a navegação nesse rio que contribuiu para a formação do município. O desbravamento da região iniciou por volta de 1573, quando Sebastião Fernandes Tourinho, partiu do litoral brasileiro, subiu pelo Rio Doce até alcançar a foz do rio Suaçuí Grande, com a finalidade de descobrir ouro e pedras preciosas (IBGE-Cidades@). Com isso, foram criadas as primeiras divisões militares do rio Doce, com a finalidade de conter os índios botocudos que atacavam os moradores do Vale (COSTA, 1959).

A geografia da região influenciou a escolha deste local para a construção de um porto que permitia a atividade entre as cidades de Aimorés e Naque, além de ligação com o litoral do estado do Espírito Santo. O Pico da Ibituruna, com seus 1123 metros de altitude, era um marco referencial para os que penetravam na região (WIKIPEDIA).

Em 1882, o povoado do Porto de Dom Manuel passou a distrito com a denominação de Baguari. O distrito teve vários topônimos: em 1884, Santo Antônio de Figueira; em 1923, Figueira do Rio Doce e; em 1938, Governador Valadares (IBGE), uma homenagem ao Governador Benedito, data também da instalação do município.

Depois da instalação do município foi grande o desenvolvimento da região, especialmente na época da construção da Estrada de Ferro Diamantina, hoje Vitória-Minas, que liga interior de Minas ao Espírito Santo (COSTA, 1959).

Governador Valadares é considerado do município que mais cresceu em Minas Gerais nos últimos tempos, sendo o 9º município mais populoso do estado.

Atualmente a principal fonte de renda da cidade é a prestações de serviço, principalmente depois da instalação do GV Shopping, localizado no Centro da cidade, um dos mais movimentados da região. O turismo também é fonte de renda importante da cidade, sendo a principal atração o Pico da Ibituruna. Também possui bastante tradição em extração de minerais raros. Na cidade existem diversas minas e pedreiras especializadas em extrair pedras como esmeraldas, topázios, turmalinas, rubelitas e águas-marinhas. Anualmente ainda ocorrem feiras e exposições para essa área do comércio valadarense e da região (WIKIPEDIA).

Na área da educação, o município conta com um dos maiores polos educacionais da região do Vale do Rio Doce. A Universidade Vale do Rio Doce – Univale, que foi fundada em 1967. Atualmente mantém mais de 30 cursos de graduação.

MONTES CLAROS

O município de Montes Claros está localizado no Norte de Minas Gerais. Tal como aconteceu com inúmeros municípios do sertão brasileiro, Montes Claros teve sua origem relacionada com as expedições dos bandeirantes (COSTA,1959).

Presume-se que foi Antônio Gonçalves Figueira, expedicionário da "bandeira" de Matias Cardoso, adjunto do famoso "Governador das Esmeraldas", Fernão Dias Paes Leme, quem fundou, no início do século XVIII, as fazendas de Jaíba, Olhos d'Água e Montes Claros, sendo que essa última se tornaria posteriormente a cidade de Montes Claros (IBGE-Cidades@).

Antônio Gonçalves Figueira, estabeleceu-se na região e com grande número de indígenas escravizados e também a escravidão negra, procedeu ao cultivo da terra e à criação de gado, originando-se os primeiros núcleos de população. Interessado em alcançar mercado para o gado, construiu estradas para a cidade de Tranqueiras na Bahia, e para o Rio São Francisco. Era grande o seu interesse de expansão do comércio de gados, e com isto, procurou ligar-se ao Rio das Velhas e também à Pitangui e Serro (IBGE-Cidades@).

O povoado de Formigas, que deu origem a cidade de Montes Claros formou-se ao redor da capela, construída nos fundos da atual matriz, sob a invocação de Nossa Senhora e São José (BARBOSA, 1995). Esse povoado foi elevado à categoria de vila, em 1831 e a instalação se deu em 1832, com o nome de Vila de Montes Claros de Formiga. Mas só em julho de 1857, a vila recebeu foros de cidade, passando a denominar-se simplesmente Montes Claros. O nome do Município teria vindo do fato do povoado ter surgindo à margem do Rio Verde Grande, próximo de montes calcáreos, despidos de vegetação e, por isso mesmo, sempre claros (IBGE-Cidades@).

Considerada um polo universitário, Montes Claros conta com a presença de duas universidades públicas e diversas faculdades privadas que oferecem cursos nas diversas áreas do conhecimento - em níveis técnico, de graduação, pós-graduação Lato Sensu (especialização) e Stricto Sensu (mestrado e doutorado). As Instituições públicas de ensino superior são: a Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes e o Campus da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (WIKIPEDIA)

Na área econômica o município é um polo industrial, contando com a presença de empresas como Alprino, Cibratex, Transnorte, Café Letícia, Coteminas, Nestlé, Vallée, Novo Nordisk, Petrobrás Biocombustíveis, Lafarge, dentre outras (WIKIPEDIA).

O município também atua na produção agropecuária, sendo conhecido pela excelência da sua carne-de-sol. Conta com três shoppings: Shopping Ibituruna Center, Montes Claros Shopping e Shopping Popular Mário Ribeiro. Conta também com duas empresas de cinema: Moviecom Cinemas e Ibicinemas (WIKIPEDIA).

Com relação ao transporte, a TRIP opera no aeroporto com voos para várias cidades de Minas e do Brasil e a Gol Linhas Aéreas S/A com voos para Belo Horizonte (WIKIPEDIA).

TEÓFILO OTONI

O município de Teófilo Otoni fica localizado no Vale do Mucuri, nordeste do estado. Foi fundado por Teófilo Benedito Otoni que tinha o plano de ligar o nordeste mineiro ao litoral. Tudo começou com a criação da Companhia de Comércio e Navegação do Rio Mucuri, fundada por esse brasileiro, com o objetivo de estabelecer comunicação mais fácil entre o nordeste de Minas e o Rio de Janeiro (BARBOSA, 1995).

À margem do rio Todos os Santos, local de encontro das expedições, foi escolhido para a fundação do núcleo da companhia e recebeu o nome de Filadélfia, em homenagem à cidade homônima, considerada o berço da democracia nas Américas, nos Estados Unidos. A primeira providência da companhia foi ligação do núcleo de Filadélfia ao litoral. (BARBOSA, 1995)

O desenvolvimento do município contou com ajuda de numerosos colonos portugueses, holandeses, belgas, franceses, chineses e principalmente, alemães. O Município foi criado em 1878, e recebeu o nome de Teófilo Otoni, homenagem ao seu fundador. (BARBOSA, 1995)

Atualmente, Teófilo Otoni é a principal cidade do nordeste mineiro e destaca-se pela prestação de serviços na área de saúde para a região. A cultura de café é a principal riqueza agrícola. Também se destaca pela mineração de pedras preciosas, principalmente esmeraldas e safiras.

UBERABA

O município de Uberaba está localizado no Triangulo Mineiro. A sua história começou quando Antonio Eustáquio da Silva, nomeado sargento-mor foi designado Comandante Regente dos sertões da Farinha Podre (atual Triangulo Mineiro). Ele organizou, em 1810, um grupo de cerca de 30 homens para fazer uma expedição, saindo de Desemboque (atual Goiás), pelas terras ainda desabitadas do que hoje é o município (BARBOSA, 1995). Eles apossaram-se de terras e iniciaram as plantações. Num sitio chamado Lajeado, foi erguida uma casa de orações e colocadas as imagens de São Sebastião e Santo Antônio. Um povoado se formou próximo ao local.

Entretanto, Antonio Eustáquio da Silva, retornou a Desemboque e quando ele retornou pela segunda vez descobriu um local melhor e mais apropriado para uma povoação, com abundancia de água, às margens do córrego das Lages. Ele se instalou nesse novo local e

outros moradores também foram atraídos. Outra capela também dedicada a São Sebastião e Santo Antonio foi erguida no local. A fama de salubridade e fertilidade do local atraiu não somente os moradores do outro local, mas também de Desemboque (BARBOSA, 1995).

Em 1816, a região do Triângulo Mineiro, que na época compreendia o "Julgado do Desemboque" (onde Uberaba se encontra) e o "Julgado do Araxá", deixou de pertencer à Capitania de Goiás e foi anexada à Capitania de Minas Gerais (WIKIPEDIA)

O povoado cresceu muito rápido e em 1836, Santo Antonio do Uberaba foi elevado a categoria de vila. Em janeiro de 1837 foi instalado o novo município. Uberaba foi elevada à categoria de cidade em 2 de maio de 1856 (WIKIPEDIA).

Com relação ao nome do município, segundo Barbosa (1995, p, 359) “o que nos parece certo é que, nas primeiras grafias, o termo é joaverava” e depois foi evoluindo até chegar a Uberaba.

Na área da educação superior, Uberaba é considerada um polo educacional, contando com várias universidades e faculdades, como a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) que oferece vários cursos de graduação principalmente na área da saúde e o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (EFTM), que oferece cursos técnicos e de graduação, principalmente, na área de meio ambiente e agrária.

Com relação à economia a principal atividade é a agropecuária, sendo que Uberaba é conhecida como a capital mundial do gado Zebu.

Atualmente a administração pública tem tentando atrair indústrias para a região coma criação de três distritos industriais, nas áreas de moveis, alimentação, calçados e química. Entre as indústrias que estão na região destacam-se multinacionais como a Black & Decker, Bunge, Fosfertil, Duratex, Atlantica, etc.

REFERÊNCIAS SOBRE O HISTÓRICO DOS MUNICÍPIOS

ANDRADE, Moacir. Campos Gerais-MG. In: FERREIRA, Jurandyr Pires (Org). *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1958, v. 24, p.328-332

ANDRADE, Moacir. Conselheiro Lafaiete-MG. In: FERREIRA, Jurandyr Pires (Org). *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1958, v. 24, p.500-509

BARBOSA, Waldemar de Almeida. *Dicionário Histórico Geográfico de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1995, 382 p. (Coleção reconquista do Brasil, v. 181)

CENTRO DE APOIO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFMG (CAED-UFMG). Site. Disponível em: <<http://www.caed.ufmg.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

COSTA, Joaquim Ribeiro. Conceição do Mato Dentro-MG. In: FERREIRA, Jurandyr Pires (Org). *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1958, v. 24, p. 472-479.

COSTA, Joaquim Ribeiro. Formiga-MG. In: FERREIRA, Jurandyr Pires (Org). *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1959, v. 25, p. 136-141

COSTA, Joaquim Ribeiro. Governador Valadares-MG. In: FERREIRA, Jurandyr Pires (Org). *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1959, v. 25, p. 156-162

COSTA, Joaquim Ribeiro. Uberaba_MG. In: FERREIRA, Jurandyr Pires (Org). *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1959, v. 27, p.394-400

DUDECK, Heinz G. *A cidade de Buritis – MG, 2006?*. Disponível em: <<http://www.buritis.mg.gov.br/estatisticas/estatisticas-br.swf>>. Acesso em: 26 nov. 2010

FARIA, César de Oliveira. Frutal-MG. In: FERREIRA, Jurandyr Pires (Org). *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1959, v. 25, p.145-149

FERREIRA, Jurandyr Pires (Org). *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1959, v. 25

FONTES, George Byron Carneiro. Teófilo Otoni. In: FERREIRA, Jurandyr Pires (Org). *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1959, v. 27, p.347-352

GALERY, Pedro. Araçuaí-MG. In: FERREIRA, Jurandyr Pires (Org). *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1958, v. 24, p.88-93.

GUIMARÃES, Humberto. Corinto-MG. In: FERREIRA, Jurandyr Pires (Org). *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1958, v. 24, p.532-535

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). IBGE Cidades@. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 22 nov. 2010

PORTAL UAB. Polos. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 21 mar. 2011.

SANTOS, Geraldo Tadeu de Oliveira. *Corinto: o centro das gerais*. Disponível em: <<http://corinto.cantaminas.com.br/historia.htm>>. Acesso em: 03 jan. 2011

SOUZA, Jahy de. Montes Claros-MG. In: FERREIRA, Jurandyr Pires (Org). *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1957, v. 26, p.139-145

WIKIPEDIA. Buritis (Minas Gerais). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Buritis_%28Minas_Gerais%29>. Acesso em: 26 nov. 2010.

WIKIPEDIA. *Conceição do Mato Dentro*. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Concei%C3%A7%C3%A3o_do_Mato_Dentro>. Acesso em: 26 nov. 2010.

WIKIPEDIA. *Governador Valadares*. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Governador_Valadares>. Acesso em: 29 nov. 2010

WIKIPEDIA. *Montes Claros*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Montes_Claros>.
Acesso em: 29 nov. 2010

WIKIPEDIA. *Teófilo Otoni*. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Te%C3%B3filo_Otoni>. Acesso em: 29 nov. 2010

WIKIPEDIA. *Uberaba*. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Uberaba>>. Acesso em:
30 nov. 2010

APÊNDICE E – CURSOS UAB OFERECIDOS NOS POLOS

Continua

Polo	Instituição	Curso	Chamada UAB
ARAÇUAÍ	<u>UFLA</u>	<u>ADMINISTRACAO PUBLICA</u>	PNAP
	<u>UFMG</u>	<u>BIOLOGIA</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>	<u>EDUCACAO AMBIENTAL</u>	SECAD II
	<u>UFMG</u>	<u>EDUCACAO DO CAMPO</u>	SECAD II
	<u>UFMG</u>	<u>ENSINO DE ARTES VISUAIS</u>	UAB II
	<u>UFMG</u>	<u>ESTATUTO DA CRIANCA E DO ADOLESCENTE</u>	SECAD III
	<u>UFMG</u>	<u>MATEMATICA</u>	UAB II
	<u>UFMG</u>	<u>PEDAGOGIA</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>	<u>SAUDE DA FAMILIA</u>	UAB I
	<u>UFOP</u>	<u>GESTAO DE POLITICAS PUBLICAS EM GENERO E RACA</u>	SECAD III
<u>UFOP</u>	<u>MATEMATICA</u>	UAB I	
Polo	Instituição	Curso	Chamada UAB
BURITIS	<u>UFJF</u>	<u>EDUCACAO E SAUDE</u>	SECAD III
	<u>UFJF</u>	<u>ESPORTES E ATIVIDADES FISICAS INCLUSIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIENCIA</u>	UAB II
	<u>UFJF</u>	<u>GESTAO DO MEIO AMBIENTE: EDUCACAO, DIREITO E ANALISE AMBIENTAL</u>	UAB II
	<u>UFMG</u>	<u>PEDAGOGIA</u>	UAB I
	<u>UnB</u>	<u>ARTES VISUAIS</u>	UAB I
	<u>UnB</u>	<u>EDUCACAO FISICA</u>	UAB I
	<u>UnB</u>	<u>LETRAS PORTUGUES</u>	UAB I
	<u>UnB</u>	<u>MUSICA</u>	UAB I
Polo	Instituição	Curso	Chamada UAB
CAMPOS GERAIS	<u>UFLA</u>	<u>ADMINISTRACAO PUBLICA</u>	PNAP
	<u>UFMG</u>	<u>ENSINO DE ARTES VISUAIS</u>	UAB II
	<u>UFMG</u>	<u>FORMACAO PEDAGOGICA DE EDUCACAO PROFISSIONAL NA SAUDE: ENFERMAGEM</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>	<u>GEOGRAFIA</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>	<u>PEDAGOGIA</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>	<u>SAUDE DA FAMILIA</u>	UAB I
	<u>UFSJ</u>	<u>EDUCACAO EMPREENDEDORA</u>	UAB I
	<u>UFSJ</u>	<u>PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZACAO</u>	UAB II
	<u>UNIFAL-MG</u>	<u>QUIMICA</u>	UAB II

Continua

Polo	Instituição	Curso	Chamada UAB
CONCEIÇÃO DO MATO DENTRO	<u>UFMG</u>	<u>EDUCACAO AMBIENTAL</u>	SECAD II
	<u>UFMG</u>	<u>EDUCACAO DO CAMPO</u>	SECAD II
	<u>UFMG</u>	<u>MATEMATICA</u>	UAB II

Polo	Instituição	Curso	Chamada UAB
CONSELHEIRO LAFAIETE	<u>UFJF</u>	<u>EDUCACAO E SAUDE</u>	SECAD III
	<u>UFJF</u>	<u>EDUCACAO PARA AS RELACOES ETNICORACIAIS</u>	SECAD III
	<u>UFJF</u>	<u>GESTAO EM SAUDE</u>	PNAP
	<u>UFJF</u>	<u>GESTAO PUBLICA MUNICIPAL</u>	PNAP
	<u>UFJF</u>	<u>MIDIAS NA EDUCACAO</u>	MÍDIAS
	<u>UFMG</u>	<u>EDUCACAO AMBIENTAL</u>	SECAD II
	<u>UFMG</u>	<u>ENSINO DE CIENCIAS POR INVESTIGACAO</u>	UAB II
	<u>UFMG</u>	<u>FORMACAO PEDAGOGICA DE EDUCACAO PROFISSIONAL NA SAUDE: ENFERMAGEM</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>	<u>GEOGRAFIA</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>	<u>PEDAGOGIA</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>	<u>SAUDE DA FAMILIA</u>	UAB I
	<u>UFOP</u>	<u>ADMINISTRACAO PUBLICA</u>	PNAP
	<u>UFOP</u>	<u>ADMINISTRACAO PUBLICA</u>	UAB I
	<u>UFOP</u>	<u>GESTAO DE POLITICAS PUBLICAS EM GENERO E RACA</u>	SECAD III
	<u>UFOP</u>	<u>MATEMATICA</u>	UAB I
<u>UFOP</u>	<u>PRATICAS PEDAGOGICAS</u>	UAB I	

Polo	Instituição	Curso	Chamada UAB
CORINTO	<u>UFMG</u>	<u>EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE</u>	SECAD III
	<u>UFMG</u>	<u>ENSINO DE ARTES VISUAIS</u>	UAB II
	<u>UFMG</u>	<u>FORMACAO PEDAGOGICA DE EDUCACAO PROFISSIONAL NA SAUDE: ENFERMAGEM</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>	<u>GEOGRAFIA</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>	<u>PEDAGOGIA</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>	<u>SAUDE DA FAMILIA</u>	UAB I

Continua

Polo	Instituição	Curso	Chamada UAB
------	-------------	-------	-------------

FORMIGA	<u>UFLA</u>	<u>ADMINISTRACAO PUBLICA</u>	PNAP	
	<u>UFLA</u>	<u>GENERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA</u>	SECAD II	
	<u>UFMG</u>	<u>EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE</u>	SECAD III	
	<u>UFMG</u>	<u>EDUCACAO E SAUDE</u>	SECAD II	
	<u>UFMG</u>	<u>ENSINO DE ARTES VISUAIS</u>	UAB II	
	<u>UFMG</u>	<u>ENSINO DE CIENCIAS POR INVESTIGACAO</u>	UAB II	
	<u>UFMG</u>	<u>FORMACAO PEDAGOGICA DE EDUCACAO PROFISSIONAL NA SAUDE: ENFERMAGEM</u>	UAB I	
	<u>UFMG</u>	<u>GEOGRAFIA</u>	UAB I	
	<u>UFMG</u>	<u>PEDAGOGIA</u>	UAB I	
	<u>UFMG</u>	<u>SAUDE DA FAMILIA</u>	UAB I	
	<u>UFSJ</u>	<u>MATEMATICA</u>	PAR	
	<u>UFSJ</u>	<u>MIDIAS NA EDUCACAO</u>	MÍDIAS	
	<u>UNIFAL-MG</u>	<u>CIENCIAS BIOLOGICAS</u>	UAB II	
	<u>UNIFAL-MG</u>	<u>TEORIAS E PRATICAS NA EDUCACAO</u>	UAB II	
GOVERNADOR VALADARES	Polo	Instituição	Curso	Chamada UAB
	<u>UEMG</u>		<u>ESTATUTO DA CRIANCA E DO ADOLESCENTE</u>	SECAD III
	<u>UFMG</u>		<u>BIOLOGIA</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>		<u>EDUCACAO AMBIENTAL</u>	SECAD II
	<u>UFMG</u>		<u>EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE</u>	SECAD III
	<u>UFMG</u>		<u>EDUCACAO E SAUDE</u>	SECAD II
	<u>UFMG</u>		<u>ENSINO DE ARTES VISUAIS</u>	UAB II
	<u>UFMG</u>		<u>ENSINO DE CIENCIAS POR INVESTIGACAO</u>	UAB II
	<u>UFMG</u>		<u>FORMACAO PEDAGOGICA DE EDUCACAO PROFISSIONAL NA SAUDE: ENFERMAGEM</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>		<u>MATEMATICA</u>	UAB II
	<u>UFMG</u>		<u>PEDAGOGIA</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>		<u>QUIMICA</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>		<u>SAUDE DA FAMILIA</u>	UAB I
	<u>UFOP</u>		<u>ADMINISTRACAO PUBLICA</u>	PNAP
	MONTES CLAROS	Polo	Instituição	Curso
<u>UFMG</u>			<u>BIOLOGIA</u>	UAB I
<u>UFMG</u>		<u>MATEMATICA</u>	UAB II	

			Conclusão
Polo	Instituição	Curso	Chamada UAB
TEÓFILO OTONI	<u>UFMG</u>	<u>BIOLOGIA</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>	<u>EDUCACAO AMBIENTAL</u>	SECAD II
	<u>UFMG</u>	<u>EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE</u>	SECAD III
	<u>UFMG</u>	<u>EDUCACAO DO CAMPO</u>	SECAD II
	<u>UFMG</u>	<u>EDUCACAO E SAUDE</u>	SECAD II
	<u>UFMG</u>	<u>ENSINO DE ARTES VISUAIS</u>	UAB II
	<u>UFMG</u>	<u>ESTATUTO DA CRIANCA E DO ADOLESCENTE</u>	SECAD III
	<u>UFMG</u>	<u>FORMACAO PEDAGOGICA DE EDUCACAO PROFISSIONAL NA SAUDE: ENFERMAGEM</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>	<u>MATEMATICA</u>	UAB II
	<u>UFMG</u>	<u>PEDAGOGIA</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>	<u>QUIMICA</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>	<u>SAUDE DA FAMILIA</u>	UAB I
Polo	Instituição	Curso	Chamada UAB
UBERABA	<u>IF - Triangulo</u>	<u>INFORMATICA</u>	PAR
	<u>IF - Triangulo</u>	<u>MATEMATICA</u>	PAR
	<u>UFMG</u>	<u>EDUCACAO DO CAMPO</u>	SECAD II
	<u>UFMG</u>	<u>ENSINO DE CIENCIAS POR INVESTIGACAO</u>	UAB II
	<u>UFMG</u>	<u>FORMACAO PEDAGOGICA DE EDUCACAO PROFISSIONAL NA SAUDE: ENFERMAGEM</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>	<u>PEDAGOGIA</u>	UAB I
	<u>UFMG</u>	<u>SAUDE DA FAMILIA</u>	UAB I
	<u>UFU</u>	<u>ADMINISTRACAO PUBLICA</u>	PNAP
	<u>UFU</u>	<u>MÍDIAS NA EDUCACAO</u>	MÍDIAS
	<u>UFU</u>	<u>PEDAGOGIA</u>	UAB II
	<u>UNIRIO</u>	<u>EDUCACAO ESPECIAL</u>	

Fonte: PORTAL UAB

Nota: Somente ofertas aprovadas e vigentes. Pesquisa realizada em: 21 mar. 2011

OBS: O polo de Frutal não foi encontrado na base de dados do Portal UAB. Acredita-se que no momento da pesquisa, esse polo não oferecia cursos vinculados a UAB, somente Licenciatura e por isso não foi encontrado na base.

APÊNDICE F – POLOS E AS CIDADES ONDE MORAM OS ALUNOS

Continua

Polo de apoio presencial	Cidade você mora	Distância entre polo e cidade onde mora (Km) *	Participantes
Araçuaí	Araçuaí	-----	21
Araçuaí	Coronel Murta	42 Km	5
Araçuaí	Taiobeiras	145 Km	2
Araçuaí	Virgem da Lapa	36 Km	2
Araçuaí	Berilo	59 Km	1
Araçuaí	Itaobim	73 km	1
Araçuaí	Itinga	43 Km	1
Araçuaí	Leme do Prado	103 Km	1
Araçuaí	Padre Paraíso	135 Km	1
Buritis	Formoso-MG	121 Km	1
Conceição do Mato Dentro	Conceição do Mato Dentro	-----	3
Conceição do Mato Dentro	Morro do Pilar	38 Km	3
Conceição do Mato Dentro	Belo Horizonte	146 Km	1
Conselheiro Lafaiete	Conselheiro Lafaiete	-----	16
Conselheiro Lafaiete	Belo Horizonte	100 Km	4
Conselheiro Lafaiete	Congonhas	24 Km	4
Conselheiro Lafaiete	Contagem	103 Km	1
Conselheiro Lafaiete	Ouro Branco	23 Km	1
Conselheiro Lafaiete	Piranga	65 Km	1
Conselheiro Lafaiete	Santa Luzia	131 Km	1
Formiga	Formiga	-----	20
Formiga	Divinópolis	82 Km	2
Formiga	Bom Despacho	114 Km	1
Formiga	Campo Belo	52 Km	1
Formiga	Candeias	42 Km	1
Formiga	São Sebastião do Oeste	62 Km	1
Frutal	Frutal	-----	4
Frutal	Uberaba	139 Km	2
Governador Valadares	Governador Valadares	-----	28
Governador Valadares	Periquito	52 Km	3
Governador Valadares	Aimorés	160 Km	2
Governador Valadares	Alpercata	18 Km	2
Governador Valadares	Belo Horizonte	-----	2
Governador Valadares	Caratinga	119 Km	2
Governador Valadares	Mendes Pimentel	73 Km	2
Governador Valadares	Nova Módica-MG	114 Km	2
Governador Valadares	Coroaci	67 Km	1
Governador Valadares	Engenheiro Caldas	48 Km	1

Conclusão

Polo de apoio presencial	Cidade você mora	Distância entre polo e cidade onde mora (Km) *	Participantes
Governador Valadares	Ipatinga	105 Km	1
Governador Valadares	Itambacuri	108 Km	1
Governador Valadares	Mantena	127 Km	1
Governador Valadares	São João do Paraíso	549 Km	1
Montes Claros	Montes Claros	-----	8
Montes Claros	Patis	103 Km	2
Montes Claros	Bocaiúva	47 Km	1
Montes Claros	Buritizal	434 Km	1
Montes Claros	Diamantina	226 Km	1
Montes Claros	Japonvar	103 Km	1
Montes Claros	Mirabela	65 Km	1
Montes Claros	Padre Carvalho	193 Km	1
Montes Claros	Pintópolis	216 Km	1
Montes Claros	Porteirinha	174 Km	1
Teófilo Otoni	Teófilo Otoni	-----	5
Teófilo Otoni	Malacacheta	77 Km	1
Teófilo Otoni	Nanuque	156 Km	1
Teófilo Otoni	Novo Cruzeiro	105 Km	1
Teófilo Otoni	Pescador	80 Km	1
Teófilo Otoni	Setubinha	154 Km	1
Uberaba	Uberaba - MG	-----	12

Fonte: Dados da pesquisa – questionário – segunda fase

Nota: * Distâncias calculada usando GoogleMapas

APÊNDICE G – LISTA DAS PROFISSÕES DOS ALUNOS

Profissões	Continua Participantes*
Professor(a)	58
Secretário(a)	9
Assistente de Educação Infantil	5
Auxiliar Administrativo	4
Auxiliar de Escritório	4
Servidor(a) público	4
Auxiliar de Secretaria	3
Auxiliar Serviços Gerais	3
Balconista	3
Comerciante	3
Farmacêutico(a)	3
Funcionário(a) público(a)	3
Secretário(a) Escolar	3
Assistente Administrativo	2
Assistente Técnico Educacional	2
Estagiário(a)	2
Gerente	2
Monitor(a) Pedagógico	2
Recepcionista	2
Servente escolar	2
Técnica(a)	2
Técnico em Informática	2
Administração	1
Agente de Administração	1
Agente de Segurança	1
Agente Social	1
Agricultor(a)	1
Analista de Laboratório	1
Analista Educacional	1
Assessor Administrativo	1
ATB - Estadual	1
Auxiliar de Biblioteca	1
Auxiliar de Coordenação Pedagógica	1
Auxiliar de Depto. Pessoal	1
Auxiliar de Laboratório	1
Auxiliar de Mídia	1
Auxiliar de Secretaria de Escola	1
Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB)	1
Auxiliar Técnico de Educação Básica	1
Bancário(a)	1
Bolsista	1
Diarista	1
Esteticista	1
Fonoaudiólogo(a)	1

Conclusão

Profissões	Participantes
Pedagogo(a)	1
Presidente de Instituição Beneficente	1
Técnica da Educação - SEE/MG	1
Técnica em Enfermagem	1
Técnico Agrícola com habilitação em pecuária	1
Técnico de Laboratório	1
Técnico de Laboratório em hematologia	1
Técnico em Agropecuária	1
Técnico em Eletrônica	1
Técnico em Epidemiologia	1
Técnico Químico	1
Vendedor(a)	1

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Três alunos não responderam qual era a profissão que trabalham

ANEXO A – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UFMG PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Continua

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL UFMG EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Objetivo

Ampliar e consolidar os projetos de Educação a Distância da UFMG.

Metas

- Desenvolver sistemas de informação para dar apoio à execução de cursos de Educação a Distância.
- Expandir os polos de Educação a Distância da UFMG em Minas Gerais, para oferta de cursos em regiões carentes de profissionais especializados.
- Desenvolver modelos de Educação a Distância, em consonância com os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos na UFMG.
- Produzir recursos instrucionais impressos e de mídia, em consonância com as propostas pedagógicas dos cursos oferecidos na UFMG.
- Divulgar o processo de criação, implantação e avaliação dos cursos oferecidos pela UFMG na modalidade a distância.
- Ampliar parcerias e convênios com o Estado, municípios e entidades de representação pública para a oferta de cursos na modalidade a distância.
- Consolidar o Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) na estrutura da UFMG.

Ações

- Fortalecer e ampliar a constituição de equipes multidisciplinares voltadas à efetivação da oferta de cursos na modalidade a distância pela UFMG.
- Consolidar um sistema de comunicação voltado à oferta de cursos na modalidade a distância e integrado ao da UFMG.
- Desenvolver e implantar, na UFMG, um sistema de gerenciamento, acompanhamento e avaliação da produção individual e coletiva dos estudantes de cursos oferecidos na modalidade a distância.
- Implantar, na UFMG, um sistema de controle acadêmico específico aos cursos oferecidos na modalidade a distância e compatível com o sistema utilizado no Departamento de Registro e Controle Acadêmico vigente na Instituição.
- Criar bancos de dados para oferecer suporte à avaliação e ao monitoramento de cursos oferecidos na modalidade a distância pela UFMG.
- Implantar e consolidar *sites* para atendimento aos cursos oferecidos na modalidade a distância pela UFMG, dotados de acervo digital.
- Implantar Centros de Apoio para dar suporte aos cursos oferecidos na modalidade a distância pela UFMG nas cidades sedes de polos.
- Fortalecer a criação de uma Coordenação Multidisciplinar para supervisionar a implantação dos Centros de Apoio aos cursos oferecidos na modalidade a distância pela UFMG.

- Analisar os projetos pedagógicos dos cursos a serem oferecidos na modalidade a distância pela UFMG, considerando-se, em especial, as metas e objetivos propostos, bem como as condições de acesso a tecnologias da informação e de comunicação pela população-alvo.
- Constituir Equipes Multidisciplinares para desenvolver sistemas de gestão, produção e distribuição de material didático, de tutoria, de interatividade, de avaliação e de monitoramento dos cursos oferecidos a distância pela UFMG.
- Implantar Coordenações Multidisciplinares para atuar na supervisão da produção de material didático para os cursos oferecidos na modalidade a distância pela UFMG.
- Promover a avaliação do material didático específico, elaborado para os cursos oferecidos na modalidade a distância, por especialistas e mediante pré-testagem com usuários.
- Promover a realização, na UFMG, de seminários sobre o tema da Educação a Distância.
- Divulgar amplamente os resultados obtidos nos cursos oferecidos na modalidade a distância pela UFMG pela página da Cátedra da Unesco e por meio de eventos promovidos por outras Instituições de Ensino Superior.
- Divulgar amplamente, por meio de diferentes veículos de comunicação, tanto internos quanto externos à Instituição, artigos, monografias, dissertações e teses pertinentes aos cursos oferecidos na modalidade a distância pela UFMG.

Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2008, p. 139-140)