



Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e
Documentação (FACE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (PPGA)

Geraldo Leopoldo Silva de Torrecillas

**Educação a Distância em uma Instituição de Ensino
Superior: estudo das barreiras e do nível de satisfação
encontrados no processo de implantação**

Brasília – DF

2007

Geraldo Leopoldo Silva de Torrecillas

Educação a Distância em uma Instituição de Ensino Superior: estudo das barreiras e do nível de satisfação encontrados no processo de implantação

Dissertação apresentada à Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação (FACE), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Gestão Social e do Trabalho.

Orientadora: Profa. Dra. Miramar Ramos Maia Vargas

Brasília - DF

2007

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
SUPERIOR: ESTUDO DAS BARREIRAS E DO NÍVEL DE
SATISFAÇÃO ENCONTRADOS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO**

Dissertação de Mestrado avaliada pela Banca Examinadora

Profª Drª Miramar Ramos Maia Vargas (Presidente)
Universidade de Brasília - UnB

Profª Drª Helena Tonet
Universidade Católica de Brasília - UCB

Profª Drª Lenise Aparecida Martins Garcia
Universidade de Brasília - UnB

*À minha esposa, Maria Inês, e aos meus filhos, Márcio
Leopoldo e Leonardo Augusto.*

Agradecimentos

A minha esposa Inês, colaboradora e companheira incansável de todas as horas, encorajando-me e assessorando-me nas atividades que me eram solicitadas.

Aos meus filhos Marcio Leopoldo e Leonardo Augusto, que souberam compreender minhas ausências, apoiando e incentivando a mais este desafio da minha vida.

Aos meus pais, Antônio e Izabel, irmãos e demais familiares pelo carinho e pela compreensão de minhas ausências durante esta trajetória.

À minha Orientadora, Professora Doutora Miramar Ramos Maia Vargas, por acreditar no meu potencial, por me inspirar com seus conhecimentos, pela sua dedicação diuturna nas orientações, pelo incentivo imprescindível nos momentos das minhas incertezas e inseguranças. Pela sua atenção vigilante que tanto me encorajou a chegar ao objetivo final.

Às Professoras Doutoradas Helena Tonet e Lenise Aparecida Martins Garcia, participantes da banca examinadora, que, à época da qualificação do projeto, prestaram contribuições oportunas e valiosas, concedendo-me informações imprescindíveis para o desenvolvimento desta dissertação.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA-UnB), Christiane Girard, Denise Bomtempo Birche de Carvalho, Maria de Fátima Bruno e Tomás de Aquino Guimarães, pela competência, dedicação e seriedade.

Às Professoras Marie-Claude Payett e Valérie Brodeur, da International Project Officer (Université de Montreal – HEC), Montreal, Canadá, pelo acolhimento e conhecimentos a mim proporcionados durante o período do curso, o que muito contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao amigo Administrador, doutorando Mac Cartaxo do Amaral, por me incentivar a ingressar no curso de mestrado da Universidade de Brasília.

Ao amigo e Professor MsC Paulo Paschoal Junior, que esteve sempre presente nos momentos em que precisei ausentar-me das atividades da Coordenação do Curso de Administração do UnICESP.

À amiga e Professora MsC Janice Aparecida de Souza Bezerra, por me assessorar com sugestões de relevância.

À amiga e Professora Helena Alpino Rodrigues, do UnICESP que contribuiu de forma efetiva no levantamento de dados necessários para a composição dos conteúdos programáticos das disciplinas alvo do estudo, assim como no trabalho de revisão desta dissertação.

À Pró Reitora Administrativa e Financeira do UnICESP, Administradora Helene Honório Melo e ao Professor MsC João Alberto Muniz Gaspar, que possibilitaram a realização deste trabalho.

Aos diretores do Conselho Regional de Administração – CRA – 1ª Região: Administradora Maria do Rosário de Moraes, Administrador Rui Ribeiro de Araújo e Administrador José Ataíde Miranda Barreto.

Aos diretores e amigos da BrasilTelecom, Ari Joaquim da Silva, Daniel Mourão Cysne, Carlos Alberto de Oliveira Mansur, Dante Nardelli Junior, Edison Fava, Eléu Magno Baccon, Edmond Santiago, Flávio Cintra Guimarães, Francisco Aurélio Sampaio Santiago, Francisco Carlos Monteiro Filho, Jayme Batista Ribeiro, Jose Roberto Alves da Silva e Sergio Lemos, que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos amigos, Acenilda Nunes Antunes Dias, Arnaldo Cunha Campos, Cláudia Fernandes Montenegro de Cerqueira, Fabiano Brandalise, Fabiano de Abreu Cunha Campos, Hélio de Lima Leal, José Eduardo Fernandes, José Luis Wey de Brito, Lúcio Nei Rivera da Silva, Luiz Domith Chein, Maria Alice Dalledone Machado, Maria Eudete Pereira da Silva Borges, Orlando de Castro e Silva Campos e Raul José Ferreira Dias, companheiros de muitos anos.

Ao Professor Doutor Fábio Iglesias por sua competente assessoria na análise estatística e compilação dos dados coletados na minha pesquisa.

Aos colaboradores do PPGA da Universidade de Brasília – João Alves Sá Costa, Luciana Milhomens Coelho e Sonária Lúcia Matos de Souza, pela presteza e gentileza que tiveram para comigo.

Ao amigo Administrador Cristiano Burgos, colega de turma, pelo convívio afável e contribuições ao longo do nosso curso.

“Chegará o dia em que o volume da instrução recebida por correspondência será maior do que o transmitido nas aulas de nossas Academias e Escolas; e que o número dos estudantes por correspondência ultrapassará o dos presenciais”.

William Harper, 1886

RESUMO

Pesquisar, em uma instituição de ensino superior (IES), as barreiras à implantação da Educação a Distância e o nível de satisfação dos alunos com a realização de disciplinas nessa modalidade de ensino-aprendizagem constituiu o objetivo geral de pesquisa estabelecido neste trabalho. Dois objetivos específicos foram definidos: a) Investigar a existência de barreiras institucionais e pessoais à implantação da Educação a Distância em uma IES e b) Analisar o nível de satisfação dos alunos com a realização de disciplinas a distância. A pesquisa foi de caráter exploratório e envolveu as abordagens qualitativa e quantitativa, sendo realizada em uma instituição de ensino superior do Distrito Federal. A pesquisa qualitativa usou como instrumento a entrevista individual semi-estruturada e contou com a participação de 18 sujeitos distribuídos em cinco grupos: 1) quatro diretores da IES; 2) dois coordenadores de curso; 3) dois tutores das disciplinas; 4) quatro alunos das disciplinas *on-line*; 5) quatro alunos das disciplinas presenciais. A pesquisa quantitativa usou dois instrumentos, um de “Avaliação de Reação de Curso a Distância” e o outro de “Avaliação de Reação Gráfica”. Os dois instrumentos foram respondidos por 251 sujeitos, por meio eletrônico e impresso. Os dados da pesquisa qualitativa foram analisados por meio da técnica de “Análise de Conteúdo”. Com os dados da pesquisa quantitativa foram feitas estatísticas descritivas e inferenciais, além de análises fatoriais e de consistência interna dos itens dos dois instrumentos utilizados. Os resultados apontaram a presença de barreiras do nível institucional e pessoal que dificultaram o processo de implantação da Educação a Distância na IES. O nível de satisfação dos alunos com as disciplinas a distância também não foi muito alto, dando indícios de que ocorreram problemas que interferiram numa melhor avaliação do desenho das disciplinas, do trabalho dos tutores e do próprio desempenho dos alunos.

Palavras-chave: Educação a Distância; Barreiras à Implantação da Educação a Distância; Avaliação de Reação de Curso a Distância; Avaliação de Interface Gráfica.

ABSTRACT

This work aims to search the barriers to the implantation of distance education in a superior education institution, and the level of students' satisfaction on a courses in this modality. The research was carried through in an superior education institution in Distrito Federal, Brazil, using exploratory, qualitative and quantitative methods. The qualitative part used a half-structuralized individual interview of eighteen citizens distributed in five groups: 1) four directors of the superior education institution; 2) four coordinators; 3) two tutors of distance course; 4) four students distance courses; 5) four students of presencial courses. The quantitative part used two types of evaluation: "Reaction Evaluation of Distance Courses" and "Evaluation of Graphical Reaction". They had been answered by 251 citizens, by electronic and printed mean. The data of the qualitative part had been analyzed by the technique "Analysis of Content". The data of the quantitative part was used to descriptive and inferential statistics, factorial analyses and internal consistency. The results showed institutional and personal barriers. The students' level of satisfaction with distance discipline was not very high, indicating that there are problems that had intervened with the course design, the work of the tutors and the performance of the students.

Key words: Distance Learning; Barriers to the Implantation of Distance Learning; Reaction Evaluation of Distance Courses; Evaluation of Graphical Reaction.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Faixa Etária dos Participantes.....	68
Gráfico 2:	Experiência Anterior em EaD	69
Gráfico 3:	Situação de Trabalho.....	69
Gráfico 4:	Facilidade de Acesso com Computador e Internet.....	70
Gráfico 5:	Tipo de Conexão.....	71
Gráfico 6:	Gráfico de Sedimentação do Instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância”	92
Gráfico 7:	Gráfico de Sedimentação do Instrumento “Avaliação de Reação Gráfica”	96
Gráfico 8:	Resultados da Avaliação de Reação de Curso a Distância e da Avaliação de Interface Gráfica.....	100
Gráfico 9:	Médias Estimadas nos Fatores do Instrumento 1 em Função do Sexo ..	102
Gráfico 10:	Médias Estimadas nos Fatores do Instrumento 1 em Função das Disciplinas	102

LISTA DE QUADROS

Quadro: 1	Definições de Educação a Distância.....	26
Quadro: 2	Vantagens da Educação a Distância.....	29
Quadro: 3	Desvantagens da Educação a Distância.....	30
Quadro: 4	Barreiras e Fatores de Sucesso em Educação a Distância.....	44
Quadro: 5	Barreiras à Implantação da Educação a Distância.....	48
Quadro: 6	Pesquisas de Evasão da Década de 80.....	54
Quadro: 7	A Visão do UnICESP para a Educação a Distância.....	78
Quadro: 8	Avaliação do Processo de Implantação da EaD no UnICESP na Visão da Direção	80
Quadro: 9	A Visão do UnICESP para Educação a Distância na Visão dos Coordenadores.....	81
Quadro: 10	Avaliação do Processo de Implantação da EaD no UnICESP na Visão dos Coordenadores.....	82
Quadro: 11	Avaliação da Experiência de Tutoria.....	84
Quadro: 12	Avaliação da Experiência de Aluno <i>on-line</i>	86
Quadro: 13	Preferência pela Modalidade Presencial.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela: 1	Instituições de Ensino Superior no Brasil Credenciadas para EaD	38
Tabela: 2	Credenciamento de Instituições de Ensino no período 1998-2005.....	38
Tabela: 3	Percentual por Região, de Instituições Credenciadas no Brasil.....	39
Tabela: 4	Alunos Matriculados em Disciplinas no Ano de 2006.....	66
Tabela: 5	Gênero dos Participantes.....	67
Tabela: 6	Distribuição dos Sujeitos por Curso.....	67
Tabela: 7	Tipo de Vínculo Empregatício.....	70
Tabela: 8	Estrutura Empírica do Instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância”	93
Tabela: 9	Estrutura Empírica do Instrumento “Avaliação de Interface Gráfica”.....	97
Tabela: 10	Resultados da Aplicação do Instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância”	98
Tabela: 11	Resultados da Aplicação do Instrumento “Avaliação de Interface Gráfica”	99
Tabela: 12	Resultados das Comparações Multivariadas	101
Tabela: 13	Correlações entre os Fatores do Instrumento 1 e o Instrumento 2.....	103

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1 – Referencial Teórico	25
1.1 - Educação a Distância: cenário geral.....	25
1.1.1 Definições e Conceitos.....	25
1.1.2 Características da Educação a Distância.....	27
1.1.3 Linha do Tempo.....	30
1.1.4 Educação a Distância: as experiências de alguns países.....	32
1.1.5 Legislação Brasileira de Educação a Distância.....	34
1.2 - Educação a Distância no Ensino Superior.....	37
1.2.1 Uma Visão Geral.....	37
1.2.2 O Projeto Universidade Aberta do Brasil.....	41
1.3 – Barreiras à Implantação da Educação a Distância.....	43
1.3.1 Bases Conceituais e Pesquisas.....	43
1.3.2 A Evasão na Educação a Distância	50
1.4 – Implantação da Educação a Distância no Contexto Acadêmico.....	55
Capítulo 2 – Aspectos Metodológicos da Pesquisa	63
2.1 - Tipo de Pesquisa	63
2.2 - Contexto da Pesquisa.....	63
2.3 - Participantes da Pesquisa	64
2.3.1 Pesquisa Qualitativa.....	64
2.3.2 Pesquisa Quantitativa.....	66
2.4 - Instrumento.....	71
2.4.1 Pesquisa Qualitativa.....	71
2.4.2 Pesquisa Quantitativa.....	71
2.5 - Procedimentos de Coleta de Dados.....	72
2.5.1 Pesquisa Qualitativa.....	72
2.5.2 Pesquisa Quantitativa.....	72
2.6 – Procedimentos de Análise dos Dados.....	73
2.6.1 Pesquisa Qualitativa.....	73

2.6.2 Pesquisa Quantitativa.....	74
Capítulo 3 – Apresentação e Discussão dos Resultados.....	75
3.1 – Resultados da Pesquisa Qualitativa.....	75
3.1.1 A Construção das Categorias.....	76
3.1.2 Resultados da Análise de Conteúdo.....	76
3.1.2.1 Grupo de Sujeitos: Diretores do UnICESP.....	76
3.1.2.2 Grupo de Sujeitos: Coordenadores de Cursos.....	80
3.1.2.3 Grupo de Sujeitos: Tutores das Disciplinas.....	82
3.1.2.4 Grupo de Sujeitos: Alunos das Disciplinas <i>On-line</i>	85
3.1.2.5 Grupo de Sujeitos: Alunos das Disciplinas Presenciais	86
3.2 – Resultados da Pesquisa Quantitativa.....	89
3.2.1 Validação dos Instrumentos da Pesquisa.....	90
3.2.1.1 Instrumento “Avaliação de Reação de Cursos a Distância”	90
3.2.1.2 Instrumento “Avaliação de Interface Gráfica”	95
3.2.2 Resultados da Aplicação dos Instrumentos da Pesquisa.....	97
3.2.2.1 Análises Estatísticas Descritivas	97
3.2.2.2 Análises Estatísticas Inferenciais	100
Considerações Finais.....	106
Referências	111
Anexo “A” – Instrumento de Pesquisa	114

Introdução

A Revolução Tecnológica iniciada na metade do século passado trouxe mudanças significativas para o Estado, o indivíduo e as organizações. Entre as muitas vantagens trazidas por essas mudanças estão a maior rapidez e facilidade de acesso às informações necessárias ao atendimento das novas demandas impostas por uma nova era.

Toeffler (1980) descreve a entrada dessa nova era chamando a atenção para o fato de que as inúmeras mudanças que foram subitamente acontecendo no mundo não podiam ser vistas como eventos ou fenômenos isolados. Todas essas mudanças estão interconectadas e fazem parte de um fenômeno muito maior: a morte do “industrialismo” e a emergência de uma nova civilização.

Na mesma linha de pensamento de Toeffler, Vargas (2003) destaca que, de tempos em tempos, a humanidade passa por períodos de grandes transformações que muitos autores caracterizam como sendo uma “mudança de época”.

Em meado do século XVIII, lembra a autora, a humanidade passou por uma mudança de época estimulada pelo surgimento da máquina a vapor e de outros inventos que a fizeram sair de um modelo de sociedade agrária para um modelo de sociedade industrial. Mais tarde, nos anos 60/70 do século XX, uma nova mudança de época começou a emergir, forçando a passagem de um modelo de sociedade industrial para um modelo que passou a ser conhecido como sociedade da informação ou sociedade do conhecimento, marcado principalmente pelo advento das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC)¹.

Silva (2003) aponta que, quando poucas organizações estão vulneráveis a um processo de mudança, esse é um problema particular que somente a elas diz respeito. Mas, quando a maioria das organizações está vulnerável, então esse é um “problema social”, de interesse geral da sociedade. O autor esclarece que é isso o que acontece em uma mudança de época: todos estão vulneráveis ao processo de mudança, do cidadão a todo o planeta.

¹Alguns autores preferem usar a expressão “Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)”, alegando que, depois de meio século, ela seria mais adequada do que “Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC)”. Neste trabalho, as duas expressões serão usadas concomitantemente, assim como é feito na literatura.

Observa-se assim que nada e nem ninguém consegue ficar imune ao impacto da emergência de uma nova época. Na área da Educação, também foi grande o impacto causado pela Revolução Tecnológica.

Vargas (2003) assinala que em função da crescente demanda por aprendizagem, aliada aos avanços tecnológicos e à disseminação da informação em larga escala, foram abertas novas perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, a forma tradicional de ensino, ou seja, aquela feita em sala de aula presencial, começou a ser repensada, e uma nova ênfase foi dada à antiga modalidade conhecida como “Educação a Distância”, que ressurgiu fortalecida pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Tedesco (2004) relata que em 2001, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizou um seminário sobre Educação e Novas Tecnologias que envolveu pesquisadores, políticos, coordenadores de inovações e de experiências educativas, altos dirigentes de empresas privadas vinculadas à produção e distribuição de recursos tecnológicos e colaboradores de agências internacionais de cooperação, oriundos de vários países. O seminário contribuiu para a melhor compreensão e clareza da importância dos fenômenos voltados para a definição do futuro das sociedades mundiais.

Esse seminário, explica Tedesco, provocou articulação de debates em dois níveis distintos de análise: 1) a reflexão correspondente ao significado social, político, cultural e econômico das mudanças que representam com a entrada de novas tecnologias; e, 2) o crescimento de tais tecnologias no que tange às práticas dos sistemas educativos, colocadas em foco à visão pedagógica e as políticas públicas. Essa análise – no que concerne à aplicação das novas tecnologias da informação à educação no âmbito global e, também, quanto aos reflexos de tal aplicação nas mudanças sociais, culturais e políticas, tende a tornar superadas as visões habituais que minimizam o problema a suas dimensões técnicas e/ou financeiras.

Tedesco (2004) informa ainda que a incorporação das novas tecnologias à educação deveria ser considerada como parte de uma estratégia global para a política educativa. Nesse sentido, tem ele em conta alguns pontos relevantes que se alinham nos parágrafos que se seguem.

Primeiro, a existência de representativa demanda social para incorporar as novas tecnologias à educação, dado que, em se planejando estratégias de comunicação voltadas à qualificação das demandas educativas, se favorece a criação de contexto mais adequado à sua incorporação.

Segundo, como fruto do seminário conduzido pela Unesco, menciona Tedesco (2004), às estratégias relativas às novas tecnologias que estão a exigir parcerias não apenas entre os setores público e privado, mas também entre entidades no âmbito do próprio setor público. Então, com vista ao sucesso dessas parcerias, torna-se fundamental que o setor público apresente-se como o agente maior, que se sobreponha à lógica de mercado e de curto prazo, expressada muitas vezes pelo setor privado.

Um terceiro aspecto apontado é o que concerne às estratégias que confirmam prioridade aos docentes. A modificação trazida pelo conjunto das novas tecnologias altera a função do docente no processo de ensino-aprendizagem; as pesquisas nessa área, no entanto ainda não se apresentam com a clareza necessária a que as instituições de ensino possam ajudar a classe docente a bem enfrentar os desafios que se lhe colocam à frente.

Em continuidade à sua análise do seminário da Unesco, Tedesco (2004) ressalta que, ante a diversidade de situações e o enorme dinamismo que há nesse campo, as estratégias de índole política poderiam basear-se no desenvolvimento de experiências, inovações e pesquisas, com o objetivo de direcionar e, ao mesmo passo, identificar rumos efetivos para que ocorra um acesso universal a essas novas oportunidades de ensino-aprendizagem, evitando-se, desse modo, o desenvolvimento de outras formas de exclusão e marginalidade.

O autor chama a atenção para o fato de que os países da América Latina estão desenvolvendo um importante conjunto de experiências, com distintas modalidades de relacionamento entre os setores público e privado, bem como diferentes modalidades

institucionais. Nesse contexto, a América Latina pode mostrar algumas iniciativas inovadoras voltadas para o atendimento das necessidades específicas dos seus vários países, como é o caso da televisão secundária do México e a experiência da Rede Globo no Brasil com os Telecursos 2000; as experiências mais recentes encontradas em portais educativos, como o portal *educ.ar* na Argentina, o portal da *Fundación Chile*, as experiências de incorporação dos computadores nas escolas de ensino fundamental (Projeto *Enlaces* do Chile, Fundação *Omar Dengo*, da Costa Rica, aulas em *Red* da cidade de Buenos Aires) e as experiências de aprendizagem em nível superior do Instituto Tecnológico de Monterrey, no México.

Para Tedesco, as experiências citadas no parágrafo anterior representam uma mostra reduzida do universo de projetos e iniciativas que se encontra em desenvolvimento na América Latina. Ressalta, todavia, que todas essas experiências são recentes e, por esse motivo, seus resultados ainda não podem ser avaliados de forma sistemática. Existe, porém, um grande consenso em reconhecer que a incorporação das novas tecnologias ao processo educacional é a estratégia mais interessante, mister no qual o papel do Estado se afigura de suma importância, mormente porque se trata de favorecer o acesso dos setores menos favorecidos a tais tecnologias.

Outro resultado importante com relação ao uso da Educação a Distância e das novas tecnologias é apontado por Vargas (2004). Segundo a autora, a Organização Internacional do Trabalho – OIT, em sua 91^a sessão, realizada no ano de 2003, identificou cinco grandes princípios que deveriam balizar as políticas, leis e práticas na área de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos:

1. Estabelecer um ambiente que encoraje investimento no treinamento e desenvolvimento de recursos humanos por todos os setores envolvidos no processo.
2. Desenvolver uma moldura institucional para o treinamento e desenvolvimento de recursos humanos que seja relevante para o nível de desenvolvimento e o contexto econômico social dos países.

3. Assegurar, a todos os indivíduos, as mesmas oportunidades de acesso a treinamento e desenvolvimento, independente das condições sócio-econômicas, origem étnica, gênero, idade, etc.
4. Desenvolver parcerias entre os vários setores para entregas de programas de treinamento e educação.
5. Apoiar as estratégias e práticas centradas no aluno, incrementadas pelo uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

A Organização Internacional do Trabalho – OIT, afirma Vargas (2004), julga que é grande o potencial de utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação aliada ao uso da Educação a Distância, mas alerta que o seu processo de implantação ainda requer a superação de inúmeros desafios. Os hábitos profissionais, atitudes e culturas fortemente adotados precisarão ser modificados; novos recursos precisarão ser investidos em diversas e novas técnicas de educação e treinamento centradas no aluno; e, a infra-estrutura necessária à implantação das NTIC, incluindo escolas e instituições de treinamento precisarão ser reforçadas.

Vargas (2004) enfatiza que, na visão da OIT, todos esses desafios englobam inclusive os países mais ricos. Esses desafios tornam-se maiores, principalmente, nos países em desenvolvimento, no qual a infra-estrutura de comunicação ainda é fraca, com salários baixos, nos quais os sistemas educacionais necessitam de mais recursos, e os docentes ainda não dispõem de materiais e equipamentos compatíveis para implantar um sistema baseado nas TIC e na Educação a Distância.

Apesar dos desafios apontados pela OIT e relatados por Vargas (2004), são incontestáveis os avanços conseguidos pelo uso da Educação a Distância e das tecnologias de informação e de comunicação no ambiente acadêmico. Cada vez mais, os países estão lançando mão dessa modalidade de ensino-aprendizagem para melhorar o nível de escolaridade dos indivíduos, mediante o aumento de um número maior de vagas nas instituições de ensino. Observa-se, nas últimas décadas, que a Educação a Distância começa, cada vez mais, a ser oferecida paralelamente ao ensino presencial.

Com base em análise do contexto do ensino superior norte-americano, Hanna (2003) afirma que a preponderância da aprendizagem em salas de aula sobre aquela desenvolvida a distância está diminuindo drasticamente. Por exemplo, o uso da Internet e da videoconferência permite reunir em uma mesma disciplina, alunos que estudam a distância e os que estudam presencialmente. Assim, as universidades estão oferecendo múltiplos formatos de aprendizagem como opções para atender um número maior de alunos.

O cenário descrito por Hanna (2003) se repete também em outros países e continentes. No Brasil, já com alguns anos de atraso, esse cenário encontra-se hoje em fase de construção, uma vez que ainda é recente a legislação que regulamenta o uso da Educação a Distância nas instituições de ensino superior.

A propósito, Vargas (2004) fala da vontade política do governo brasileiro com relação ao uso da Educação a Distância e das TIC, a qual pode ser observada no próprio portal do Ministério da Educação. Nesse portal, o MEC disponibiliza hoje toda a legislação específica para as instituições que desejam se credenciar para oferecer cursos de graduação e de pós-graduação.

Franco (2005) sustenta que a ampliação qualificada da Educação a Distância emerge como uma determinação política para se intensificar a oferta de educação em todos os níveis, atendendo um número cada vez maior de indivíduos. O autor comenta que a dimensão territorial do Brasil, a sua diversidade regional e social e a demanda crescente pela educação superior, uma decorrência da expansão da educação básica e das exigências cada vez maiores de qualificação profissional continuada no mercado de trabalho, tornam a EAD uma prioridade a ser efetivamente concretizada e institucionalizada no País.

Segundo Lobo Neto (2003), embora a Educação a Distância (EAD) tenha sido incluída na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), essa alternativa de ensino-aprendizagem permanecia apenas enunciada, necessitando de normas que permitissem sua real utilização. Os diferentes instrumentos legais que se sucederam, começaram, então, a agregar um novo valor à EAD, fortalecendo a sua entrada no contexto do ensino superior brasileiro.

Lobo Neto (2003) lembra que a assinatura da Portaria nº 301, de 07/04/98, foi o primeiro e fundamental passo de inserção concreta da Educação a Distância no sistema educacional brasileiro. Essa Portaria estabeleceu os procedimentos para o credenciamento de instituições e a autorização de cursos a distância no nível de graduação.

Outro avanço importante para a introdução da EAD foi a assinatura da Portaria nº 2.253, de 18/10/2001, que autorizou as instituições acadêmicas a ofertarem, na modalidade a distância, até 20% da carga horária dos seus cursos presenciais.

Para Maia (2002), a Portaria nº 2.253 trouxe para as instituições de ensino a discussão de como desenvolver, pensar, propor e criar metodologias de ensino que vislumbrem novas maneiras de ensinar e aprender que não necessariamente aquelas que se conheciam e se aceitavam até então, como a sala de aula tradicional e presencial. Segundo Maia, a Portaria demonstra, também, a ampla visão e desejo do Ministério da Educação em promover e ampliar o acesso à informação e ao conhecimento por intermédio de tecnologias interativas de ensino-aprendizagem, e traz um leque de potencialidades e possibilidades de otimização do tempo presencial de professores e alunos.

Na visão de Moran (2003), o percentual inicial de 20% atualmente autorizado pela Portaria, na verdade faz parte de uma criação da cultura *online*. A tendência é que em um futuro breve, cada universidade irá definir qual é exatamente o seu ponto de equilíbrio entre o ensino presencial e o virtual, isto em cada área do conhecimento. Por exemplo, existem disciplinas que precisam de uma frequência maior na modalidade presencial, principalmente aquelas que necessitam a utilização de laboratórios, as que precisam da chamada “interação corporal” como dança, teatro e outras.

Segundo Moran (2003), o uso da Educação a Distância associada às TIC ainda está em seus primórdios e sua interferência se fará notar cada vez mais em todas as dimensões e níveis de ensino. O autor afirma que, com o avanço da telemática, a rapidez de comunicação por redes e o aumento do uso da videoconferência, essa modalidade de ensino-aprendizagem ocupará um espaço central na pedagogia dos próximos anos.

Observa-se assim, que a regulamentação da educação a distância no ensino superior encontra respaldo na opinião favorável de vários autores, parecendo ser unânime a idéia de que essa é uma alternativa viável para elevar o nível educacional do povo brasileiro.

Entretanto, conforme citado anteriormente, a regulamentação da Educação a Distância para o ensino superior brasileiro ainda é uma legislação bastante recente. Assim, somente agora as instituições estão começando a despertar para as novas possibilidades trazidas por essa modalidade de ensino, bem como para a abertura do governo brasileiro. Em razão disso, ainda há pouca pesquisa no Brasil que investigue como está acontecendo o processo de implantação da EAD nas instituições de ensino superior.

Com base nessa lacuna observada na literatura nacional, delimitou-se neste estudo o seguinte problema de pesquisa: “Que barreiras as instituições de ensino superior estão enfrentando para implantar disciplinas a distância e qual o nível de satisfação dos alunos com essa experiência”?

Buscando-se responder a esse problema de pesquisa foram delineados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Pesquisar, em uma instituição de ensino superior (IES), as barreiras à implantação da Educação a Distância e o nível de satisfação dos alunos com a realização de disciplinas nessa modalidade de ensino-aprendizagem.

Objetivos Específicos

- Investigar a existência de barreiras institucionais e pessoais à implantação da Educação a Distância em uma IES.
- Analisar o nível de satisfação dos alunos com a realização de disciplinas a distância.

O uso da EAD e das novas tecnologias parece ser uma tendência irreversível em todos os contextos que atuam com o processo de ensino-aprendizagem. No Brasil, com relação ao contexto acadêmico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pela Lei nº 9.394, de 20/12/1996, abriu as fronteiras para a introdução da Educação a Distância no âmbito do ensino superior.

Entretanto, a simples promulgação de uma lei não garante que os benefícios oriundos da introdução da Educação a Distância no ensino superior sejam usufruídos de imediato. Conforme sinalizado no início deste trabalho, ainda são grandes os desafios que enfrentam os países que estão implantando e ou fortalecendo o uso dessa modalidade de ensino-aprendizagem.

Estudo de Vargas (2004) mostra que pode haver várias barreiras à implantação de programas Educação a Distância tanto no nível institucional – barreiras relacionadas ao nível macro da organização – como no nível pessoal – barreiras relacionadas ao nível micro da organização. Segundo a autora, o termo “barreiras” tem sido usado, principalmente na literatura internacional, para indicar diferentes fatores que dificultam a implantação de programas de EAD.

No momento em que muitas instituições de ensino superior estão enfrentando o desafio da criação de uma nova cultura, implantando cursos a distância, é oportuno que se investigue que tipo de dificuldades elas estão enfrentando e qual tem sido o nível de satisfação dos corpos docente e discente com relação ao uso dessa nova alternativa de ensino-aprendizagem.

Assim, buscar respostas para essas questões é importante, pois elas podem auxiliar as instituições de ensino que ainda estão ou passarão em breve por esse processo de implantação da Educação a Distância. Além disso, por ser pouca a produção científica brasileira sobre esse tema específico, este trabalho poderá contribuir para o aumento do conhecimento na área.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. O Capítulo 1 apresenta uma revisão da literatura sobre Educação a Distância, abordando diferentes assuntos relacionados a essa modalidade de ensino-aprendizagem, tema central do trabalho. O Capítulo 2 descreve os

aspectos metodológicos envolvidos na realização da pesquisa. A apresentação e a discussão dos resultados são feitos no Capítulo 3. Por último, é feita uma conclusão do trabalho, com a apresentação de uma agenda de pesquisa para trabalhos futuros.

■

Capítulo 1 – Referencial Teórico

Este Capítulo apresenta a fundamentação teórica que dá sustentação ao desenvolvimento da pesquisa. Ele está dividido em três seções. A primeira seção apresenta um cenário geral da Educação a Distância, onde são abordados definições e conceitos, principais características, evolução histórica, a experiência de alguns países e a legislação brasileira de EAD. A segunda seção enfoca a Educação a Distância no ensino superior brasileiro. Na última seção serão discutidas as barreiras à implantação de cursos a distância.

1.1 - Educação a Distância: cenário geral

1.1.1 – Definições e conceitos

Vargas (2003) chama a atenção para o fato de que são inúmeras as definições encontradas na literatura para descrever o que é educação a distância. Entretanto, afirma a autora, embora pródiga em quantidade, a literatura perde em concisão e objetividade, pois muitos autores confundem definição com explicação, formulando enunciados de conteúdos excessivamente extensos.

Diferentes autores como Landim (1997) e Niskier (2000) também observaram essa pluralidade de definições, chamando a atenção para o fato de que ainda existem dúvidas com relação ao que é Educação a Distância, pois ela é apresentada de diferentes maneiras: método de instrução, modelo de estudo, processo educativo, informação baseada no uso de meios instrucionais, estratégias específicas de ensino, metodologia de ensino, sistema tecnológico, modalidade de educação e aprendizagem planejada.

Uma síntese das várias definições encontradas na revisão de literatura feita por Landim e Niskier é apresentada no Quadro 1:

Autor	Definição
Dohmem (1967)	Educação a distância (Forstudium) é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo, onde o aluno se instrui a partir do material que lhe é apresentado; onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso do aluno são levados a cabo por um grupo de professores.
Holmberg (1977)	A expressão “educação a distância” cobre as distintas formas de estudo em todos os níveis que não se encontram sob a contínua e imediata supervisão dos tutores, presentes com seus alunos na sala de aula, mas, não obstante, se beneficiam do planejamento, orientação e acompanhamento de uma organização tutorial.
Wedemeyer (1981)	É uma modalidade de educação em que o aluno está à distância do professor grande parte do tempo ou todo o tempo, durante o processo de ensino-aprendizagem.
Ochoa (1981)	Um sistema baseado no uso seletivo de meios instrucionais, tantos tradicionais quanto inovadores, que promovem o processo de auto-aprendizagem, para obter objetivos educacionais específicos, com um potencial de maior cobertura geográfica que a dos sistemas educativos tradicionais-presenciais.
Perraton (1982)	A educação a distância é um processo educativo em que uma parte considerável do ensino é dirigida por alguém afastado no espaço ou no tempo.
Peters (1983)	O ensino/educação a distância é um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes, racionalizando, mediante a aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, assim como o uso extensivo de meios técnicos, especialmente para o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um grande número de alunos ao mesmo tempo e onde quer que vivam. É uma forma industrial de ensinar e aprender.
Cirigliano (1983)	Educação a distância é um ponto intermediário de uma linha contínua em cujos extremos se situam, de um lado, a relação presencial professor-aluno, e, de outro, a educação autodidata, aberta, em que o aluno não precisa da ajuda do professor.
Guédez (1984)	Educação a distância é uma modalidade mediante a qual se transferem informações cognitivas e mensagens formativas através de vias que não requerem uma relação de contigüidade presencial em recintos determinados.
Martínez (1985)	A educação a distância é uma estratégia para operacionalizar os princípios e os fins da educação permanente e aberta, de tal maneira que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa converter-se em sujeito protagonista de sua própria aprendizagem, graças ao uso sistemático de materiais educativos, reforçados por diferentes meios e formas de comunicação.
Llamas (1986)	A educação a distância é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia na aprendizagem, sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos. Implicam novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes, novos enfoques metodológicos.
Sarramona (1991)	Metodologia de ensino em que as tarefas docentes acontecem em um contexto distinto das discentes, de modo que estas são, em relação às primeiras, diferentes no tempo, no espaço ou em ambas as dimensões ao mesmo tempo.
Aretio (1994)	O ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.
Moore (1996)	Educação a distância é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre num local diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais organizacionais e administrativos.
Art. 1º do Decreto 2.494 de 10/02/1998	Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Quadro 1 – Definições de Educação a Distância

Fonte: Landim (1997); Niskier (2000)

Uma análise cronológica do Quadro 1 mostra que, à medida que os recursos tecnológicos evoluem, também as definições de EAD começam a sofrer alterações. Entretanto, ainda parece pertinente a crítica feita por Vargas (2003) com relação ao fato de que muitos autores confundem definição com a explicação do conceito, formando enunciados muito extensos.

Buscando uma definição mais simples e direta, Vargas (2003, p.292) define educação a distância como sendo simplesmente “uma modalidade de ensino/aprendizagem que rompe as barreiras do tempo e do espaço, promovendo diferentes formas de interação entre alunos e professores”.

Além da pluralidade de definições existentes na literatura, a autora aponta um outro problema – o da confusão de conceitos. Os termos "educação a distância", “ensino a distância”, “treinamento a distância”, "aprendizagem a distância" e outros correlatos têm sido usados, aparentemente de forma indistinta, tanto na linguagem cotidiana como na linguagem técnica, para descrever um mesmo acontecimento: o ensino-aprendizagem que ocorre fora dos padrões tradicionais, ou mais precisamente, fora das paredes físicas de uma sala de aula convencional.

Vargas (2003) faz uma análise de vários conceitos presentes na literatura e argumenta que a expressão “educação a distância” seria a mais adequada, apoiando a posição de Laaser (1997) para quem “ensino a distância” foca apenas a figura de quem ensina, enquanto que “aprendizagem a distância” enfatiza mais o lado de quem aprende. A autora lembra que, em 1982, o próprio Conselho Internacional para Educação por Correspondência (ICCE), uma organização filiada à Unesco, mudou seu nome para Conselho Internacional para Educação a Distância (ICDE), fortalecendo e universalizando o uso do conceito.

1.1.2 – Características da Educação a Distância

Uma das características marcantes da Educação a Distância é o conceito de “autonomia”, presente no discurso de diferentes autores, conforme apresentado a seguir.

Para Moore e Kearsley (1996), a autonomia significa que os alunos têm condições de tomarem decisões concernentes à sua própria aprendizagem. A capacidade de um aluno desenvolver seu próprio plano de estudo e de decidir se o seu progresso está sendo satisfatório ou não, são elementos que precisam e devem ser respeitados. O nível em que esse tipo de comportamento aparece deve ser uma dimensão importante a ser considerada na classificação de todos os programas de ensino, em particular dos programas de Educação a Distância. Alguns programas, afirmam Moore e Kearsley, permitem maior exercício da autonomia dos alunos do que outros. Assim, seria interessante definir e descrever os programas educacionais em termos do grau de autonomia permitido ou esperado dos alunos.

Knowles, Holton e Swanson (1998) explicam que autonomia está relacionada com o conceito de aprendizagem auto-dirigida. Existem dois conceitos predominantes na literatura que trata sobre esse tipo de aprendizagem. No primeiro, aprendizagem auto-dirigida é vista como um processo de auto-ensino, em que os alunos são capazes de controlar os mecanismos e técnicas de ensinar a si próprios sobre um determinado assunto. No segundo conceito, a aprendizagem auto-dirigida é concebida como um processo de autonomia, significando que os alunos assumem o total controle dos objetivos e metas da sua própria aprendizagem. Nesse segundo caso, os alunos vêem o conhecimento como algo contextual e decidem livremente sobre o que desejam aprender.

Para Knowles, Holton e Swanson, essas duas dimensões da aprendizagem auto-dirigida são relativamente independentes, embora às vezes elas possam se sobrepor. Por exemplo, um indivíduo pode possuir um alto grau de autonomia, mas pode escolher aprender em um contexto instrucional altamente direcionado pelo professor por razões variadas como conveniência, rapidez ou estilo de aprendizagem.

Peters (2003) destaca que o conceito de autonomia desempenhou um papel importante na pedagogia alemã, porque foi relacionado tradicionalmente à questão da pedagogia, em sua fase de emancipação em relação às demais ciências.

Segundo Peters (2003), as expressões *estudantes autônomos* e *estudo autônomo* utilizadas na República Federal da Alemanha há cerca de 30 anos, foram conectadas preliminarmente com os experimentos do ensino programado, bem como, da introdução e

divulgação do ensino a distância. Tais expressões, afirma o autor, foram utilizadas à época, com o objetivo de caracterizar a situação especial dos alunos, baseando-se em modernas formas de ensinar e aprender.

Para Peters, os alunos são considerados autônomos quando assumem e executam as funções dos docentes, ou seja: quando eles reconhecem suas necessidades de estudo, formulando objetivos, selecionando conteúdos, prospectando estratégias de estudo, conseguindo materiais e meios didáticos e identificando recursos humanos e materiais adicionais. Em síntese, eles dirigem, controlam e avaliam o seu próprio processo da aprendizagem.

Outra característica muito discutida da Educação a Distância diz respeito à avaliação das vantagens e desvantagens dessa modalidade de ensino-aprendizagem. Landim (1997) e Niskier (2000) descrevem algumas vantagens e desvantagens da EAD. Uma síntese da visão desses autores é apresentada nos Quadro 2 e 3:

Educação a Distância	
Vantagens	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminação ou redução das barreiras de acesso aos cursos ou nível de estudos. • Diversificação e ampliação da oferta de cursos. • Oportunidade de formação adaptada às exigências atuais, às pessoas que não puderam freqüentar a escola tradicional. • Ausência de rigidez quanto aos requisitos de espaço, assistência às aulas, tempo e ritmo. • Permanência do aluno em seu ambiente profissional, cultural e familiar. • Formação fora do contexto da sala de aula. • O aluno, centro do processo e sujeito ativo de sua formação, vê respeitado o seu ritmo de aprender. • Conteúdos instrucionais elaborados por especialistas e a utilização de recursos da multimídia. • Comunicação bidirecional freqüente, garantindo uma aprendizagem dinâmica e inovadora. • Capacitação para o trabalho e superação do nível cultural de cada aluno. • Aluno ativo: desenvolvimento da iniciativa, de atitudes, interesses, valores e hábitos educativos. • Redução de custos em relação aos sistemas presenciais de ensino, ao eliminar pequenos grupos, ao evitar gastos de locomoção de alunos, ao evitar o abandono do local de trabalho para o tempo extra de formação, ao permitir a economia em escala que supera os altos custos iniciais.

Quadro 2 – Vantagens da Educação a Distância

Fonte: Landim (1997) e Niskier (2000)

Educação a Distância	
Desvantagens	<ul style="list-style-type: none"> • Limitação em alcançar o objetivo da socialização, pelas escassas ocasiões para interação pessoal dos alunos com o docente e entre si. • Limitação em alcançar os objetivos da área afetiva/atitude, assim como os objetivos da área psicomotora, a não ser por intermédio de momentos presenciais previamente estabelecidos para o desenvolvimento supervisionado de habilidades manipulativas. • Empobrecimento da troca direta de experiências proporcionada pela relação educativa pessoal entre professor e aluno. • A retroalimentação ou <i>feedback</i> e a retificação de possíveis erros podem ser mais lentos, embora os novos meios tecnológicos reduzam esses inconvenientes. • Necessidade de um rigoroso planejamento a longo prazo, com as desvantagens que possa ocasionar, embora com a vantagem de um repensar e de um refletir por mais tempo. • O perigo da homogeneidade dos materiais instrucionais – todos aprendem o mesmo conteúdo, por um só pacote instrucional, conjugado. • Para determinados cursos, a necessidade de o aluno possuir elevado nível de compreensão de textos e saber utilizar os recursos da multimídia, ainda que se afirme ser possível alfabetizar a distância, por rádio. • Alto índice de desistência dos alunos nos cursos matriculados. • Custos iniciais muito altos para implantação de cursos a distância, que se diluem ao longo de sua aplicação, embora seja indiscutível a economia de tal modalidade educativa. • Os serviços administrativos são, geralmente, mais complexos que no ensino presencial.

Quadro 3 – Desvantagens da Educação a Distância

Fonte: Landim (1997) e Niskier (2000)

Considerando a apresentação dessas vantagens e desvantagens, Landim (1997) e Niskier (2000) comentam que o que deve ser observado no processo de educação a distância é a grande possibilidade de implementação de um processo de “educação continuada”, que ofereça como objeto primordial o “educar para pensar”, e também, que estimule no aluno a forte motivação de “aprender a aprender”, e que esse processo de EAD possa contribuir de forma efetiva.

1.1.3 – Linha do Tempo

É longa a linha do tempo que vai desde o início das primeiras ações de Educação a Distância até os dias atuais, independentemente das diferentes perspectivas dos autores com

relação ao marco original – as epístolas do Apóstolo Paulo ou a invenção da imprensa por Gutemberg. Dos primeiros anúncios de cursos por correspondência publicados em jornais dos Estados Unidos da América - EUA e da Europa do século XIX, até a criação das megauniversidades do século XXI, que oferecem cursos por educação a distância a milhares de alunos, o caminho foi longo e repleto de barreiras e de desafios.

Autores como Moore e Kearsley (1996) descrevem a história da Educação a Distância categorizando-a em gerações:

- **Primeira Geração** – Nessa primeira categoria estão os estudos por correspondência, a forma mais antiga da Educação a Distância.
- **Segunda Geração** – A segunda geração da EAD começou com o surgimento da primeira Universidade Aberta – a Open University of United Kingdom, no início dos anos 1970. Essa geração é caracterizada pelo uso de uma nova abordagem aplicada ao desenho e implementação da aprendizagem a distância. Embora a Open University também utilizasse fortemente o ensino por correspondência, houve a introdução de novas mídias, como por exemplo, programas de televisão, de rádio e fitas de áudio, fazendo uma transição para a terceira geração.
- **Terceira Geração** – O uso de mídias como programas de televisão e da teleconferência são a marca dessa geração., sendo iniciada, também, um processo de maior interação entre professores e alunos, por intermédio do telefone, fitas de videocassete etc.
- **Quarta Geração** – Uma nova geração de Educação a Distância começa a se caracterizar a partir dos anos de 1990, quando emergem as redes de conferência por computador e a utilização de estações de trabalho baseadas em multimídia.

Uma análise da evolução histórica da Educação a Distância no Brasil é feita por Saraiva (1996). Segundo a autora, assim como ocorreu em outros países, a evolução da EAD

no País foi marcada pelo surgimento e disseminação dos meios de comunicação. Assim, afirma Saraiva, como aconteceu no resto do mundo, o Brasil já vivenciou várias fases da Educação a Distância: o ensino por correspondência; a transmissão radiofônica; a transmissão televisiva; a utilização conjugada de meios – a telemática e a multimídia.

Para Sousa (1996), o Brasil poderia ter avançado muito mais no uso das modernas tecnologias para levar a educação, de todos os níveis e modalidades, aos mais diversos pontos do País e para qualquer tipo de aluno. Na visão da autora, embora os sistemas de telecomunicações ainda exijam novos investimentos para sua expansão e modernização, as atuais condições existentes são suficientes para se dar um salto significativo no uso dos processos de aprendizagem a distância.

Garcia (2000) entende que a decisão no sentido de conciliar os cursos de EAD com alguma exigência presencial, parece ser uma adoção salutar e de bom senso, considerando as peculiaridades regionais e culturais existentes no País.

O autor alerta também, que apesar da existência da EAD estar pautada na expansão e ao mesmo tempo na democratização do ensino, e baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.), Lei nº. 9394/96, não implica que todas as pessoas receberão a mesmo nível de educação, porém algumas formas de educação deverão estar disponíveis para todos aqueles que desejarem eleger entre elas a modalidade que mais lhes interesse.

1.1.4 – Educação a Distância: as experiências de alguns países

É possível observar que essa modalidade alternativa de ensino-aprendizagem tem conquistado um espaço cada vez maior no mundo da Educação, diminuindo a distância que a separava do ensino tradicional ou presencial.

Peters (2003) fez análise de algumas instituições de ensino superior com vistas a identificar os diferentes modelos adotados pelos países. Alguns aspectos dessas instituições são sumarizados a seguir:

- **University of South África** – A mais antiga das universidades a distância. Antes de 1970, ela era a única universidade a distância autônoma no mundo inteiro. Trata-se de uma universidade por correspondência que, até hoje, é reconhecida como protótipo desse tipo especial de ensino a distância. Em nenhum outro lugar foi possível deixar amadurecer o estudo por correspondência ao longo de décadas, até o ponto de alcançar um método aceitável do ensino universitário.
- **Open University of United Kingdom** – Quando se fala da Open University, tem-se em mente a universidade aberta inglesa, porque ela foi a primeira a ser fundada, em 1969, e logo causou sensação no mundo inteiro por causa de sua concepção especial e maneira de trabalhar. Depois de todos esses anos, mesmo após a criação de outras *Open University* em outro países, a Instituição continua a desfrutar um grande sucesso, liderando na pesquisa do estudo a distância e exercendo grande influência internacional no assessoramento de outras universidades a distância, sobretudo nos países em desenvolvimento.
- **Fernuniveristät Alemã** – Trata-se de uma universidade tradicional em todos os sentidos. Enquanto a maioria das teleuniversidades de todo o mundo concede a seus alunos apenas o grau de bacharel, estando, por isso, comprometidas primariamente ou até mesmo exclusivamente com o ensino acadêmico, a *Fernuniveristät*, que concede todos os graus acadêmicos, é, em primeiro lugar, uma instituição de pesquisa.
- **Central Radio and Television University da China** – É uma das teleuniversidades com maior número de alunos. Ainda em 1986 atendia mais que 604 mil alunos de cursos de graduação. Na sua estrutura didática o fator determinante é a televisão. Significativamente, ela é denominada extra-oficialmente de Dianda, o que significa justamente universidade televisiva.
- **University of the Air do Japão** – Essa universidade a distância é, tanto como a Central Radio and Television da China, um instrutivo contra-exemplo para a Open University inglesa, porque se distingue dela em um ponto didaticamente importante. Ambas empregam textos didáticos impressos e programas

radiofônicos e televisivos. No entanto, a *Open University* coloca ênfase, por convicção e boas razões, no material impresso, enquanto a *University of Air* do Japão se fundamenta, por convicção ainda maior e razões ainda melhores, no rádio e na televisão.

- **National University dos Estados Unidos** – O país se destaca pelo interesse e uso extensivo dos novos meios eletrônicos no ensino acadêmico. Isso começou com a televisão a cabo e por satélite e já cedo teve continuidade com o computador e a teleconferência. Como os custos eram grandes para serem mantidos apenas por uma universidade, várias instituições uniram seus interesses a fim de aumentar consideravelmente o número dos participantes e, desse modo, reduzir as despesas. Foi assim que surgiram consórcios que fazem uso comum da nova infra-estrutura eletrônica. A *National University – Teleconference Network* é um deles.

Peters (2003) chama a atenção para o fato de que algumas particularidades no processo de ensino-aprendizagem a distância podem ser atribuídas a diferentes tradições acadêmicas de diferentes culturas pedagógicas. O autor conclui que o ensino a distância e o ensino presencial estão estruturalmente mais ligados entre si do que geralmente se imagina e de modo diverso nos diferentes contextos culturais.

1.1.5 – Legislação Brasileira de Educação a Distância

A Educação a Distância no Brasil foi autorizada pelo Decreto nº 2.494, que regulamentou o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 10 de fevereiro de 1998.

Segundo Lobo Neto (2003), no dia 07 de abril, pela Portaria no 301/98, o Ministro da Educação e do Desporto estabeleceu os procedimentos para o credenciamento de instituições e autorização de cursos a distância no nível de graduação, dando, assim, o primeiro passo efetivo para a regulamentação da Educação a Distância no sistema educacional brasileiro. O autor lembra que, mesmo estando autorizada na LDB, a alternativa permanecia apenas em enunciado, como diversos outros dispositivos registrados na Constituição e nas leis que necessitavam de instruções particularizadas para sua implementação.

Outro marco importante, segundo informa Barreto (1999), foi a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), no ano de 1993, que teve por objetivo catalizar, potencializar, ampliar e articular as iniciativas isoladas no segmento de EAD.

Ainda com relação ao ano de 1993, Preti (1999) registra o surgimento do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (Brasil EAD).

Analisando a regulamentação de EAD no Brasil, Lobo Neto (2003) chama atenção para o fato de que a LDB trazia algumas determinações sobre a Educação a Distância, porém as remetia a futuras regulamentações, conforme mostram os itens a seguir:

- o Poder Público deve incentivar o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino a distância;
- o ensino a distância desenvolve-se em todos os níveis e modalidades de ensino e educação continuada;
- a educação a distância organiza-se com a abertura e regimes especiais;
- a educação a distância será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União;
- caberá à União regulamentar requisitos para realização de exames para registro de diplomas a cursos de educação a distância;
- caberá aos sistemas de ensino normatizar a produção, controle e avaliação de programas e autorizar a sua implementação;
- poderá haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas;
- a educação a distância terá tratamento diferenciado, que incluirá: custos reduzidos na transmissão por rádio e televisão; concessão de canais exclusivamente educativos; tempo mínimo gratuito para o Poder Público, em canais comerciais.

É possível encontrar ainda, na LDB, outros artigos que fazem menção à Educação a Distância, entre eles:

- no Art. 32, parágrafo 4º., o Legislador, ao determinar que o ensino fundamental seja presencial, só permite o ensino a distância, neste nível, nos casos de complementação da aprendizagem e situações emergenciais;
- a menção explícita da educação a distância no Art. 47 parágrafo 3o., referido ao ensino superior, isentando professores e alunos da frequência obrigatória nos programas de educação a distância;
- no Art. 87, que é o inicial do Título IX Das Disposições Transitórias, dedicado à Década da Educação (dezembro de 1997-dezembro de 2007), há no parágrafo 3o. a determinação aos municípios de “III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação a distância”;
- a referência implícita à educação a distância no Art. 37 parágrafo 1o. quando, ao tratar da educação de jovens e adultos, estabelece que “Os sistemas de ensino assegurarão [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

Segundo Lobo Neto (2000), o quadro legislativo federal é complementado pelo Decreto no. 2.561, de 27 de abril de 1998, que alterou a redação dos artigos 11 e 12 do decreto 2.494/98, e pela Portaria no. 301, de 07 de abril de 1998, que normatizou os procedimentos de credenciamento de instituições para o oferecimento de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.

Para Fragale Filho (2003), o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001), contém uma regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que sugere a oficialização da elaboração de um novo paradigma para a EAD. As possibilidades de contribuição da EAD são inúmeras, considerando a universalização e a democratização do ensino, provocando mudanças representativas na instituição escolar, tendo em vista o impacto que causa nas concepções tradicionais em matéria de educação. O autor reforça que o PNE indica de maneira objetiva que essa modalidade não pode ser encarada como uma supletiva ou complementar ao sistema do ensino presencial.

Autores como Saraiva (1996), Mafra (1998), Preti (1999) e muitos outros destacam que na década de 1990 foram criados, no Brasil, programas importantes de Educação a Distância que representaram um marco na produção de programas educativos. Muito desses programas foram elogiados, enquanto outros foram criticados pela descontinuidade ou pela aplicação de metodologia, técnicas e meios inadequados à realidade brasileira. Entre os programas criados, alguns foram destaques: Um Salto para o Futuro, Telecurso 2000, TV Escola, Proformação, programas de EAD desenvolvidos pelo SENAI e SENAC e outros.

Para Alves (1999), as bases legais para a Educação a Distância no Brasil já existem, embora ainda sujeitas às alterações. As possibilidades são amplas, e os limites devem ser impostos pelo bom-senso dos educadores.

A partir de 19 de dezembro de 2005, o Brasil reconheceu, formalmente, a Educação a Distância como uma modalidade regular de ensino. O reconhecimento foi feito pelo Decreto nº 5.662, no qual o governo federal regulamentou a Educação a Distância no País.

1.2 - Educação a Distância no Ensino Superior

1.2.1 – Uma Visão Geral

O Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE) é o responsável pela realização de um estudo permanente que oferece informações exatas sobre as instituições de ensino credenciadas para o desenvolvimento e aplicação de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância.

Pesquisa realizada pelo IPAE (2005) mostrou que a Educação a Distância no Brasil tem se mostrado cada vez mais presente no ensino superior. Uma síntese dos principais resultados apontados por essa pesquisa será apresentada a seguir:

Instituições credenciadas

A Tabela 1 mostra que em agosto de 2005 existiam 2.310 instituições de ensino superior credenciadas, assim distribuídas:

Tabela 1 – Instituições de Ensino Superior no Brasil Credenciadas para EAD

Tipo de Instituição	Quantitativo
Federais	100
Estaduais	78
Municipais	58
Particulares	2.084
T o t a l	2.310

Fonte: IPAE (2005)

Ainda no que se refere aos credenciamentos, o IPAE informa que existem 128 instituições que foram autorizadas por portarias governamentais do MEC. Levando em consideração o número de instituições de ensino superior, esse dado significa 5,51%. Com relação às universidades, apenas 76 encontram-se credenciadas, o que representa um índice de 43,67%. Já nos centros universitários, que contam 110 ao todo, apenas 15 unidades estão aptas a funcionar utilizando a metodologia de EAD, equivalendo a 13,63%. Das 2.063 faculdades (isoladas, integradas, centros de ensino superior e outras instituições), são apenas 1,81% que tiveram a permissão para atuarem, representando um total de 37.

A Tabela 2 mostra a distribuição, por ano, das autorizações dadas pelo MEC para as instituições ensinarem na modalidade de EAD. De 1998 a 2005 foram 128 instituições:

Tabela 2 – Credenciamento de Instituições de Ensino no Período 1998-2005

Ano	Quantitativo
1998	02
1999	00
2000	04
2001	08
2002	34
2003	25
2004	33
2005	22*
T o t a l	128

* Dados considerados até agosto.

Fonte: IPAE (2005)

A Tabela 3 mostra o quantitativo por Estado, e o percentual por região, de instituições credenciadas no Brasil, para ensinarem na modalidade de Educação a Distância:

Tabela 3 – Percentual por região, de instituições credenciadas no Brasil

Região	Estado	Quantitativo
Norte 08 (6,25%)	Pará	03
	Amazonas	02
	Tocantins	02
	Roraima	01
Nordeste 17 (13,28%)	Bahia	06
	Ceará	04
	Maranhão	02
	Rio Grande do Norte	02
	Pernambuco	01
	Alagoas	01
	Sergipe	01
Sudeste 63 (49,22%)	Minas Gerais	25
	Rio de Janeiro	18
	São Paulo	17
	Espírito Santo	17
Sul 29 (22,66%)	Paraná	13
	Rio Grande do Sul	09
	Santa Catarina	07
Centro-Oeste 11 (8,56%)	Mato Grosso do Sul	04
	Distrito Federal	04
	Mato Grosso	02
	Goiás	01

Fonte: IPAE (2005)

Segundo a pesquisa, apenas em cinco Estados do Brasil não existem instituições credenciadas. São eles: Acre, Amapá, Paraíba, Piauí e Rondônia. O Estado que mais dispõe de instituições de ensino superior credenciadas é Minas Gerais, com um número total de 25 instituições. Minas Gerais tem um projeto que realiza cursos de capacitação de docentes de escolas públicas por meio de universidades, centros universitários e faculdades isoladas.

O Estado do Rio de Janeiro é o segundo com maior número de instituições credenciadas. Ele possui um consórcio interuniversitário, o CEDERJ, que reúne todas as universidades públicas, apresentando um total de 18 instituições.

Verifica-se uma grande diferença entre as regiões Nordeste (13,28%) e Sul (22,66%). Nas demais regiões, as variações são pequenas, mostrando certo equilíbrio entre as instituições de ensino superior existentes e as credenciadas para programas de EAD.

Segundo o INEP (2005), os dados demonstram que existe uma propensão à expansão e crescimento da Educação a Distância no Brasil. Ainda existe um bom espaço para o crescimento e implantação de programas que apresentem qualidade e que tenham suas ações diversificadas para atender a educação formal, a corporativa e, especialmente, o processo contínuo de aprendizagem.

Com base em levantamento feito a partir de várias fontes oficiais de dados, como por exemplo, Ministério da Educação, Secretarias de Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e vários outros, Sanchez (2006) destaca algumas informações interessantes sobre o panorama brasileiro de Educação a Distância no período de 2005:

- Pelo menos 1.278.022 de brasileiros estudaram por Educação a Distância no ano de 2005, tanto pelos cursos oficialmente credenciados quanto por grandes projetos nacionais públicos e privados.
- O número de instituições que ministram EAD de forma autorizada pelo Sistema de Ensino cresceu em 30,7%, passando de 166 em 2004, para 217 em 2005.
- O número de alunos que estudam nestas instituições cresceu ainda mais, passando de 309.957 em 2004, para 504.204 em 2005.
- No ano de 2005 houve um pico na oferta de novos cursos a distância. Foram oferecidos, pelas instituições que participaram da pesquisa, 321 novos cursos naquele ano, contra 56 novos cursos em 2004 e 29 novos novos cursos em 2003.
- As regiões Sul e Centro-Oeste do País cresceram muito em pontos percentuais, na comparação com o número de alunos das demais regiões. Isso foi devido

principalmente ao grande crescimento de alunos no estado do Paraná, que triplicou seu número, e do Distrito Federal.

- A prova escrita presencial foi a forma de avaliação mais utilizada na EAD, tendo sido aplicada por 64,3% das instituições.
- O e-mail foi o apoio tutorial mais comum nas instituições de EAD, sendo usado por 86,75% delas. Em seguida, apareceu o telefone (82,7%), o professor *on-line* (78,6%) e o professor presencial (70,4%).
- A mídia mais utilizada para aulas de EAD foi a impressa (84,7%), seguida do *e-learning* (61,2%) e do CD-ROM (42,9%).

Sanchez (2006) chama a atenção para o fato de que o Brasil, pelo menos no que se refere à Educação a Distância, ainda carece de uma investigação oficial mais precisa para apurar os dados relatados ao INEP por meio de censos educacionais.

Segundo o autor, os recortes de interesse da EAD ainda não aparecem nos resumos e precisam ser prospectados em separado pelos técnicos do INEP, o que gera um atraso na divulgação das informações.

Além disso, afirma Sanchez, no caso da EAD, o levantamento oficial limita-se a instituições com credenciamento federal, o que reduz sua cobertura, já que há um grande número de cursos de educação básica ou técnica sendo oferecidos.

1.2.2 – O Projeto Universidade Aberta do Brasil

Mota e Chaves Filho (2006), destacam a importância do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a expansão da educação superior, em termos de capilaridade e interiorização da oferta, na qual a EaD é apontada como solução. Uma breve análise feita por esses autores sobre a criação da UAB será apresentada a seguir.

O Funcionamento da UAB

Considerando-se as ações no âmbito de políticas públicas de expansão da educação superior, a UAB representa a convergência de esforços de diferentes instituições participantes, em especial, o Governo Federal, empresas estatais e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

A UAB foi criada em 2005. Não se trata de uma “instituição física” de ensino superior, mas sim, de um programa governamental que reúne, por intermédio de editais, diferentes instituições, públicas ou privadas, para oferecerem oportunidades de formação em nível superior.

Nos editais, os municípios, estados ou Distrito Federal, individualmente ou organizados em associações/consórcios, são convocados para proporem projetos de pólos municipais de apoio presencial para receberem cursos superiores de instituições públicas federais. O projeto a ser apresentado deve organizar e disponibilizar infra-estrutura apropriada para receber cursos superiores a distância, possibilitando, em cada município e estado do Brasil, a expansão, ampliação da oferta, capilarização, democratização e interiorização do ensino público, gratuito e de qualidade, por meio da Educação a Distância.

O primeiro curso oferecido pela UAB, como projeto piloto, foi o de graduação em Administração, na modalidade a distância. A previsão de oferta foi de 10 mil vagas.

Um Novo Paradigma Educacional

Para Mota e Chaves Filho, a criação da Universidade Aberta do Brasil é um marco histórico para a educação brasileira e que atende à necessidade de revigoramento do modelo de formação superior no Brasil, que passa de uma preocupação tradicional em formação acadêmica inicial para uma preocupação com a educação ao longo da vida.

A UAB propiciará a revisão do paradigma educacional brasileiro, em termos da modernização, gestão democrática e financiamento, provocando importantes reflexos na melhoria da qualidade da educação como um todo, tanto na incorporação de tecnologias e

metodologias inovadoras ao ensino presencial, quanto nos possíveis caminhos de prover educação superior a distância com liberdade e flexibilidade.

A adoção da modalidade a distância propiciará o atendimento de demandas de formação ou capacitação de mais de um milhão de docentes para a educação básica, bem como da formação, em serviço, de um grande contingente de servidores das empresas estatais.

Mota e Chaves Filho (2006, p. 19) encerram sua análise sobre a criação da UAB afirmando que “trata-se de um projeto que deve ser analisado sob o prisma de suas possibilidades futuras, seja em termos da expansão da educação superior pública brasileira, seja pelo modelo de financiamento da educação a que se propõe”.

1.3 - Barreiras à Implantação da Educação a Distância

1.3.1 – Bases Conceituais e Pesquisas

No Dicionário Houaiss (2001), “barreira” significa obstáculo; dificuldade; empecilho.

Vargas (2004) esclarece que nos últimos anos, o termo “barreiras” tem sido muito usado na literatura para indicar diferentes fatores que dificultam a implantação de programas de Educação a Distância tanto no contexto acadêmico quanto no corporativo. A autora ressalta que embora muitas dessas barreiras sejam, na verdade, variáveis que há longo tempo são estudadas no contexto das ações educacionais presenciais, essa é uma terminologia cujo uso se tornou comum na literatura mais recente de Educação a Distância.

Muilenburg e Berge (2001) fizeram uma revisão de literatura para identificar as diversas barreiras à implantação da Educação a Distância. Os autores encontraram um grande número de barreiras e destacaram que essa diversidade torna difícil o seu estudo. Outra conclusão a que chegaram foi que a produção literária englobava duas grandes categorias de estudo:

1. artigos que listam as barreiras à Educação a Distância;
2. artigos que propõem um modelo ou alguma forma de categorização das barreiras.

Muilenburg e Berge (2001) fizeram uma revisão de literatura sobre barreiras e fatores de sucesso em Educação a Distância. Uma síntese dessa revisão é apresentada no Quadro 4:

Autor	Barreiras
Merrill et al. (1992)	Usaram três categorias básicas para discutirem as barreiras: 1) Questões Éticas ; 2) Questões Legais e 3) Questões Culturais .
Garland (1993)	Usou quatro categorias de barreiras para estudar a evasão dos cursos a distância: situacional, institucional, disposicional e epistemológica . A barreira epistemológica refere-se às dificuldades relacionadas com o curso, se o curso era muito técnico, teórico ou abstrato, se os alunos não tinham um conhecimento prévio necessário e se o conteúdo não era relevante ou despertava pouco interesse pessoal.
Yap (1996)	Numa pesquisa com 440 superintendentes e administradores identificou cinco categorias de barreiras à implementação de educação a distância: 1) falta de equipamento e suporte ; 2) dificuldades de horários ; 3) custos ; 4) preocupações instrucionais e 5) assistência técnica e de treinamento . Essas mesmas categorias foram também identificadas por vários outros pesquisadores.
Leggett e Persichitte (1998)	Investigaram a história das barreiras relacionadas à introdução da tecnologia nas salas de aula do K-12. Eles descobriram que os professores citavam consistentemente quatro categorias de barreiras: Tempo, Acesso, Recursos e “Expertise” . Os autores, então, acrescentaram uma quinta categoria: Suporte .
Cegles (1998)	Conduziu um estudo internacional sobre questões emergentes que afetam a pesquisa e a prática da educação a distância no ensino superior. As três rodadas da técnica Delphi, que incluíram administradores, pesquisadores e pessoal de apoio, produziram quinze categorias de questões: 1) questões relacionadas ao suporte para o aluno; 2) avanços tecnológicos, convergência e aplicação apropriada; 3) desenvolvimento do <i>staff</i> e treinamento profissional; 4) desenho instrucional/curricular e entrega da educação a distância; 5) garantia de qualidade; 6) alternativas de ensino e estratégias de aprendizagem, modelos e/ou sistemas; 7) parcerias colaborativas, vínculo com negócios, indústria e educação; 8) acesso à educação a distância; 9) métodos de avaliação e eficácia de resultados; 10) gestão e liderança na reengenharia da educação a distância; 11) questões administrativas, políticas e legais; 12) custos, taxas, recursos financeiros e investimento de capital; 13) convergência entre educação tradicional e a distância; 14) produção em massa e globalização da educação a distância; 15) educação formal continuada (educação para toda a vida).
Rezabek (1999)	Agrupou as barreiras à educação a distância em três categorias: 1) Barreiras Situacionais , resultantes de uma situação geral do indivíduo ou do meio-ambiente. Incluem questões como transporte, idade, limitações de tempo e responsabilidades familiares. 2) Barreiras Institucionais , criadas pelos programas, políticas e procedimentos de uma organização. Incluem problemas com admissão, matrícula, horário de cursos, ajuda financeira e serviços de apoio. 3) Barreiras Disposicionais , resultantes da bagagem pessoal do indivíduo, da atitude, motivação, estilo de aprendizagem e auto-confiança. Essas categorias equivalem às três primeiras propostas por Garland (1993).

Quadro 4 – Barreiras e Fatores de Sucesso em Educação a Distância

Fonte: Muilenburg e Berge (2001), adaptado de Vargas (2004)

Wolcott (2003) afirma que a literatura identifica várias barreiras à participação de docentes nos cursos a distância que passam a ser oferecidos pelas instituições de ensino. A autora classifica as barreiras em duas categorias: a) fatores encontrados no contexto institucional ou no meio-ambiente e b) atitudes e percepções exibidas pelo docente que o detém de ensinar na modalidade a distância.

As barreiras contextuais ou ambientais, esclarece Wolcott, são aquelas associadas ao cenário organizacional, como por exemplo, políticas e práticas que estão fora do controle do docente. Essas barreiras geralmente envolvem a inadequação ou a ausência de alguns aspectos de suporte organizacional. Elas incluem, por exemplo: falta de incentivos; falta de recompensas; falta de apoio administrativo ou tecnológico; falta de informação adequada; falta de comprometimento do docente com a política de Educação a Distância.

Com relação às barreiras atitudinais, Wolcott esclarece que a literatura identificou atitudes e percepções que agem como barreiras e desempenham um papel importante na decisão do docente de adotar a Educação a Distância e as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação como modalidade de ensino. Por exemplo, a imagem negativa que alguns docentes têm sobre a Educação a Distância. Pesquisa realizada por Bebko (1998 apud WOLCOTT, 2003) ajudou a compreender as origens da receptividade da EAD por parte dos docentes. Em duas instituições que participaram da pesquisa conduzida pela autora, os professores mostraram-se mais propensos a usar a Educação a Distância se eles possuísem as seguintes crenças:

1. Que a Educação a Distância baseada nas TIC poderia produzir uma experiência de aprendizagem com qualidade.
2. Que a Educação a Distância baseada nas TIC iria atender melhor as necessidades dos alunos.
3. Que eles (professores) se julgassem capacitados a desenvolver e/ou oferecer cursos de EAD baseados nas TIC.
4. Que para os professores seria de alguma forma vantajosa desenvolver e/ou oferecer cursos de EAD baseados nas TIC.

Wolcott (2003) lembra que muitos docentes expressam medo e sentimentos de inadequação que também atuam como barreiras atitudinais. Entre eles estão atitudes que revelam como os docentes se sentem inseguros e preocupados com relação a uma mudança de “status quo” e incluem, também, o próprio medo com relação ao uso da tecnologia.

Outras barreiras incluem os motivos pessoais do docente para querer ensinar a distância. Esses motivos podem ser **intrínsecos** (o indivíduo deriva satisfação pelo desempenho dessa nova tarefa, ou seja, o engajamento na tarefa já é, por si só, uma recompensa) ou **extrínsecos** (o indivíduo busca motivação para a tarefa em razão de incentivos externos como benefícios e outras formas de recompensa que a execução dela poderá lhe render). Segundo Wolcott, várias pesquisas sobre barreiras mostram que, em geral, os docentes são levados a ensinar a distância guiados por motivos intrínsecos.

Pesquisa realizada por Berge, Muilenburg e Haneghan (2002) identificou dez barreiras à implantação da Educação a Distância:

1. Estrutura administrativa – falta de credibilidade em algum ponto da estrutura além de falta de recursos financeiros.
2. Mudanças organizacionais – muitas organizações são resistentes à mudança.
3. *Expertise* tecnológica – dificuldade para se acompanhar as rápidas mudanças inerentes à tecnologia.
4. Interação social e qualidade – participantes de cursos a distância podem se sentir isolados.
5. Compensação da equipe e tempo – normalmente o ensino a distância demandam maior tempo e dedicação do que o ensino presencial.
6. Ameaças tecnológicas – instrutores temem que o uso de ferramentas de ensino a distância possa reduzir a demanda por profissionais de ensino.
7. Questões legais – direitos e propriedade intelectual.
8. Acesso – problemas ao acesso por parte de alunos à tecnologia de ensino.
9. Serviços de apoio aos alunos – necessidade de atendimento de qualidade além da dificuldade de se identificar o aluno por meio da rede.

10. Efetividade/Avaliação – poucos estudos comprovam a efetividade dos cursos a distância quanto ao real resultado quanto aprendizagem, bem como à qualidade do processo de avaliação dos alunos.

Na pesquisa de Berge, Muilenburg e Haneghan, participaram 2504 sujeitos representantes de diferentes classes: estudantes de graduação e pós-graduação, professores, pesquisadores, pessoal administrativo e da alta direção de instituições de ensino superior e de escolas de ensino fundamental e médio, além de funcionários do governo, de organizações de trabalho e de organizações não governamentais. Além de pertencerem a diferentes classes, os participantes da pesquisa vieram de diferentes áreas do conhecimento: educação, administração, ciências da saúde, ciências sociais, humanas, engenharia, física e outras.

Ao analisar o estudo de Berge, Muilenburg e Haneghan (2002), Vargas (2004) afirmou que ele contribuiu não apenas para identificar as barreiras que existem à implantação de programas de Educação a Distância, mas também para verificar a prioridade dada a elas, ao longo do processo de implantação, pelos vários indivíduos envolvidos.

Na visão de Vargas, duas importantes implicações emergiram dos resultados daquela pesquisa. A primeira é o reconhecimento de que as barreiras são percebidas como sendo maiores no início de implantação do processo. A segunda é que a importância das barreiras se altera na medida em que a EAD passa a ser crítica à missão da organização.

Vargas e Lima (2004) propuseram uma nova classificação das barreiras presentes na literatura. As autoras criaram dois níveis, sendo que cada um desses níveis ancora suas próprias categorias específicas de barreiras. O Quadro 5, mostrado a seguir, ilustra essa classificação:

Barreiras	
Nível	Categoria
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Infra-estrutura organizacional ▪ Infra-estrutura instrucional
Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demográficas ▪ Motivacionais ▪ Tecnológicas

Quadro 5 – Barreiras à Implantação da Educação a Distância

Fonte: Vargas e Lima (2004)

O Quadro 5 mostra que as autoras criaram dois níveis de barreiras denominadas de “barreiras institucionais” e “barreiras pessoais”. No nível institucional estão ancoradas duas categorias de barreiras: a) infra-estrutura organizacional e b) infra-estrutura instrucional. No nível pessoal são três as categorias ancoradas: a) demográficas; b) motivacionais e c) tecnológicas. Vargas e Lima definem essas barreiras da seguinte forma:

- **Barreiras Institucionais** - são limitações inerentes ao domínio macro da organização e estão mais diretamente associadas às questões de tomada de decisão e de gestão de recursos, sejam eles de que ordem for (físicos, financeiros, materiais etc).
- **Barreiras Pessoais** - estão no domínio micro da organização, pois referem-se às características que os indivíduos possuem e/ou a situações por eles enfrentadas que podem interferir na eficácia do evento instrucional feito a distância.

Cada um desses dois níveis ancora as seguintes categorias específicas de barreiras:

Nível Institucional

- **Infra-estrutura organizacional** – Barreiras que interferem na implantação de um curso a distância cuja superação está mais vinculada às questões de ordem

gerencial, técnica ou administrativa. A falta de apoio dos dirigentes e de recursos físicos, materiais e humanos são alguns exemplos.

- **Infra-estrutura instrucional** – Barreiras relacionadas ao planejamento, desenvolvimento e execução de cursos a distância. A falta de um sistema de tecnologia instrucional adequado e de um sistema de tutoria responsável são alguns exemplos.

Nível Pessoal

- **Demográficas** – Referem-se às características pessoais e funcionais dos indivíduos, tais como gênero, idade, nível de escolaridade, local de trabalho, tempo de serviço e outras correlatas que podem influenciar no desempenho do curso a distância.
- **Motivacionais** – Referem-se às atitudes dos indivíduos com relação à realização do curso a distância, as quais podem influenciar o processo de participação, persistência e desempenho.
- **Tecnológicas** – Referem-se às atitudes dos indivíduos em relação ao uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, particularmente o computador, na realização de um curso a distância.

Vargas e Lima (2004) testaram essa nova proposta de categorias de barreiras num estudo que teve por objetivo principal investigar barreiras à implantação de um programa de Educação a Distância em uma organização de grande porte do setor elétrico brasileiro. A pesquisa teve por objetivos específicos, investigar: barreiras no nível organizacional (*barreiras institucionais*) e no nível individual (*barreiras pessoais*); nível de satisfação dos alunos com o curso piloto que lançou o programa; relações existentes entre *barreiras pessoais* e duas variáveis critério – *persistência no curso e aprendizagem*.

A parte qualitativa da pesquisa, feita com uma seleção de 41 sujeitos (dirigentes/técnicos e alunos desistentes do curso piloto), utilizou entrevistas individuais semi-estruturadas. A pesquisa quantitativa usou uma amostra de 300 alunos matriculados no curso piloto que lançou o programa de EaD na organização.

Os resultados encontrados por Vargas e Lima (2004) apontaram que:

- a) a organização enfrentou *barreiras institucionais* e *personais* na implantação do programa;
- b) o nível de *satisfação* dos alunos com o curso piloto foi alto e vários fatores influenciaram o desempenho dos alunos;
- c) a análise de regressão logística feita entre *barreiras pessoais* e a variável critério *persistência* demonstrou que o modelo foi significativo e explicou 13% da variação da variável critério, com as variáveis *gênero* e *crenças de aprendizagem* contribuindo significativamente;
- d) a análise de regressão linear múltipla padrão feita entre *barreiras pessoais* e a variável critério *aprendizagem* demonstrou que o modelo foi significativo e explicou 16% da variação da variável critério, com as variáveis *objetivo extrínseco* e *ansiedade em testes* contribuindo significativamente.

Os resultados da pesquisa de Vargas e Lima corroboraram os relatos da literatura sobre as dificuldades e desafios enfrentados pelas organizações que optam por implantar programas de Educação a Distância.

Nesta dissertação, para alcançar os objetivos de pesquisa que foram estabelecidos, será considerada a classificação de barreiras proposta por Vargas e Lima (2004).

1.3.2 – A Evasão na Educação a Distância

O fenômeno da evasão é tema recorrente na literatura e se constitui em grande barreira à implantação da Educação a Distância.

Utiyama e Borba (2003) definem evasão como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo. Abbad, Carvalho e Zerbini (2005) se referem à evasão como a desistência do aluno em qualquer etapa do curso.

Rumble (1992) ressalta que vários estudos indicaram que a evasão é um fenômeno de múltiplas causas. Por exemplo:

- Alunos que já detêm prévia qualificação educacional tendem a se saírem melhor do que aqueles com menor nível educacional.
- Alunos que têm mais dificuldade em conciliar as demandas de trabalho, família e estudo tendem a não se saírem bem nos cursos.
- Alunos que acham difícil auto-dirigir seu processo de aprendizagem também tendem a não conseguirem bons resultados.

Kennedy e Powell (1976 apud COOKSON, 1990) destacam que a evasão é um fenômeno causado primariamente pela combinação de **características dos alunos** e suas **circunstâncias de vida**:

- **Características Pessoais** - tendem a mudar de forma mais lenta e incluem, por exemplo: motivação, estágio do desenvolvimento adulto, nível de escolaridade, personalidade, atitude e auto-conceito de educação.
- **Circunstâncias da Vida** - podem mudar mais rapidamente e incluem: mudanças na ocupação profissional, relacionamento com os pares e com os familiares, saúde, finanças e suporte da instituição que oferece o curso a distância.

Cookson (1990) ressalta que o objetivo dos programas de Educação a Distância é engajar os alunos em um tipo de aprendizagem eficaz visando alcançar certos resultados específicos. Assim, alguns elementos importantes devem ser considerados pelas instituições para maximizar as chances de sucesso dos participantes, como por exemplo:

- Materiais de divulgação adequados que descrevam as oportunidades do programa.
- Orientação para os alunos potenciais e para os iniciantes.
- Guia de estudos do curso juntamente com textos e outras mídias.
- Tutoria.
- Serviços de suporte ao aluno.
- Avaliação formativa e somativa.

Para Cookson, o sucesso dos alunos pode ser definido em termos de um ou mais dos seguintes resultados:

1. Persistência:
 - a. Intenção seguida de inscrição no curso.
 - b. Conclusão de todas as atividades antes do exame final.
 - c. Conclusão dos créditos seguida da aprovação no exame final.

2. Desempenho Acadêmico:
 - a. Porcentagem das tarefas completadas com sucesso.
 - b. Nota final do curso.

3. Satisfação com a experiência de aprendizagem no curso.

4. Intenção de participar de outros cursos feitos a distância.

O autor observa, com base nesses quatro resultados esperados, que evasão não é um fenômeno unidimensional e, como tal, precisa ser cuidadosamente avaliada.

Maia, Meirelles e Pela (2004) destacam que o êxito do curso a distância pode ser influenciado por fatores como:

- Definição clara do programa.
- Utilização correta do material didático.
- Uso correto de meios apropriados de interação professores/alunos e alunos/alunos.
- Capacitação dos professores.

Além desses, outros fatores apontados por Maia, Meirelles e Pela envolvem as necessidades individuais e regionais e a avaliação do curso. Segundo esses autores, a análise desses fatores pode ser preventiva na redução da evasão na Educação a Distância.

Ramble (1992) chama a atenção para o fato de que os critérios considerados para se avaliar os níveis de evasão podem influenciar nos resultados encontrados. Por exemplo, muitas vezes, o sucesso ou o fracasso de um curso é avaliado com base no fato do aluno completar ou não o curso.

Esse critério, afirma Ramble, pode não ser muito apropriado para avaliar o nível de aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, o sucesso do curso. O autor afirma que muitas pessoas se matriculam em cursos a distância apenas para se apropriar de um determinado conteúdo que lhes interessa naquele momento. Elas não estão interessadas em cumprir todo o processo avaliativo ou mesmo obter o certificado de conclusão. Uma vez aprendido o conteúdo que buscavam, essas pessoas saem do curso. Para elas, o curso foi um sucesso e não um fracasso.

Outro fato apontado por Ramble (1992) diz respeito aos alunos que se matriculam, mas nunca chegam a iniciar o curso. Muitas vezes, as taxas de conclusão de um curso podem ficar muito baixas pois no cômputo geral, esses alunos que nunca iniciaram o curso também são incluídos.

O autor relata que, pesquisas feitas no início da década de 1980, mostraram que metade dos alunos matriculados na Athabasca University, no Canadá, no período de 1978-1979, caíam nessa categoria de alunos que matricularam e nunca começaram o curso.

Ramble relata ainda que algumas instituições, como a Open University do Reino Unido, resolveram esse problema dos alunos não-iniciantes simplesmente registrando os novos alunos somente depois que eles completassem dois ou três meses de estudos.

O Quadro 6, apresentado a seguir, mostra algumas pesquisas sobre evasão em cursos a distância, desenvolvidas na década de 1980:

Resultados de Pesquisa	Autor (es)
<ul style="list-style-type: none"> No estudo que fizeram sobre a influência de variáveis institucionais, psicológicas, demográficas e de interação social, desenvolvido no <i>New Zealand Technical Correspondence Institute</i>, esses autores encontraram que a “falta de tempo” era citado como o preditor mais influente para a desistência do curso. 	Osman e Wagner (1987).
<ul style="list-style-type: none"> Em um estudo de 200 alunos matriculados em um curso por correspondência da <i>Pennsylvania State University</i>, o autor encontrou que “percepção do programa” e “percepções baseadas no ambiente” explicaram, respectivamente, 19% e 21% da variância em persistência. No mesmo estudo, não foi encontrada nenhuma significância para as “variáveis motivacionais”. Em “percepções baseadas no ambiente”, que se referiam às percepções da situação atual de vida, disponibilidade de tempo foi o item que teve maior significância. 	Sung (1986)
<ul style="list-style-type: none"> Em sua pesquisa, o autor encontrou que, quando o tempo de entrega do <i>feedback</i> do tutor ao aluno foi reduzido de 8.3 para 5.6 dias, as taxas de conclusão em quatro unidades do curso subiram de 69 para 91%. Foi observado também que os alunos passaram a ficar insatisfeitos quando esse tempo ultrapassava mais de uma semana. 	Rekkdal (1983)

Quadro 6 – Pesquisas de Evasão da Década de 80

Fonte: Cookson (1990)

Uma análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância no Brasil foi feita por Maia, Meirelles e Pela (2004). Os autores conduziram uma pesquisa com uma amostra de 37 instituições de ensino superior brasileiras, para investigar se existe relação entre o índice de evasão e a tecnologia utilizada nos cursos a distância. Dessas 37 instituições, 15 não foram consideradas válidas para o estudo, pois não apresentaram dados sobre o índice de evasão. Das 22 IES que, efetivamente, contribuíram para a pesquisa, os autores identificaram que:

- Os cursos que apresentaram maiores índices de evasão foram os de extensão e os de especialização.
- Nos cursos em que a forma de interação entre professor/aluno ocorria apenas pela Internet, o índice de evasão foi maior.
- Os cursos que apresentavam certificação própria, apresentaram uma média mais elevada de evasão do que aqueles certificados pelo MEC.

Com relação ao objetivo principal da pesquisa, utilizando a técnica de Análise Fatorial combinada com a de Estimativa de Curva, Maia, Meirelles e Pela encontraram que o índice de evasão é influenciado pelas características tecnológicas apresentadas no curso. As tecnologias de informação e de comunicação (e-mail, *chat*, fórum, videoconferência) e a modalidade do ensino (semi-presencial ou a distância) explicaram 60,17% do modelo. A parte da evasão que não foi explicada pelo modelo pode ser atribuída a variáveis exógenas, as quais não foram consideradas na pesquisa, como a falta de tempo dos alunos, pressão familiar e outras.

Abbad, Carvalho e Zerbini (2006) conduziram uma pesquisa para identificar variáveis explicativas da evasão de alunos em um curso gratuito a distância, via Internet, oferecido em nível nacional. O modelo estatístico adotou como variáveis antecedentes os dados demográficos dos alunos e o uso que eles fizeram dos recursos eletrônicos do curso; a variável critério foi definida como “concluinte *versus* não concluinte”. As autoras encontraram que os alunos não concluintes foram aqueles que tendiam a não utilizar os recursos eletrônicos de interação (mural de notícias, *chats*, troca de mensagens eletrônicas). Esses resultados sugerem a necessidade de incentivar o aluno a utilizar intensivamente os recursos eletrônicos de interação oferecidos durante o curso.

A evasão é considerada uma grande barreira à implantação da Educação a Distância. Os relatos encontrados na literatura são enfáticos em afirmar que, na modalidade a distância, o nível de evasão ainda é bem maior do que o encontrado em cursos presenciais.

Essa é, provavelmente, uma das razões pelas quais inúmeras pesquisas têm sido feitas para detectar os fatores que influenciam a decisão dos alunos de não concluírem os cursos a distância que iniciam.

1.4 - Implantação da Educação a Distância no Contexto Acadêmico

A regulamentação da Educação a Distância no Brasil tem estimulado as instituições de ensino superior a implantarem cursos nessa modalidade de ensino. Entretanto, conforme visto na seção anterior, são inúmeras as barreiras que se interpõem à implantação da Educação a Distância, o que tem levado muitas instituições a amargarem resultados que ficaram muito abaixo das suas expectativas iniciais.

Experiências mais bem sucedidas contaram com, pelo menos, dois fatores importantes: um bom planejamento estratégico e o apoio dos dirigentes da instituição. É o caso, por exemplo, das experiências de implantação da EAD ocorridas na Universidade Anhembí Morumbi, em São Paulo, e na Universidade Federal de Santa Catarina.

No caso da Universidade Anhembí Morumbi, Maia e Garcia (2002) relatam que os maiores desafios encontrados pela Instituição para implantar a Educação a Distância foram:

- adequar-se à expectativa do aluno virtual
- formar o professor virtual
- criar condições para que o interesse inicialmente despertado no curso se mantivesse
- desenvolver processos que assegurassem a qualidade do curso

Para Maia e Garcia, o apoio institucional foi crucial para a realização de todo o projeto de implantação da EaD. A Instituição sempre teve uma visão empreendedora a respeito dos conceitos de sala de aula e isso facilitou o processo de mudança. As autoras ressaltam que não se trata, apenas, da obtenção da infra-estrutura física, tecnológica e humana necessária, mas, sim, de um apoio institucional integral que possa viabilizar um projeto desse porte.

Assim, na Anhembí Morumbi, a visão de futuro que orienta a Instituição foi fundamental na estruturação e planejamento do Departamento de Ensino a Distância, pois o desejo de construir novos ambientes de aprendizagem capazes de ultrapassar as barreiras físicas da sala de aula tradicional tem que ser parte da missão da Instituição.

Maia e Garcia (2002) destacam que, ao ponderar sobre a implantação da Educação a Distância, toda instituição deve refletir sobre alguns pontos importantes, tais como:

- **Valor do Investimento** - Projetos inovadores e pioneiros custam caro, e o retorno, nem sempre é o que se espera. A instituição deve avaliar muito bem seus reais interesses em estar desenvolvendo projeto de Educação a Distância. Ela precisa saber do valor a ser investido e do retorno financeiro ou institucional que está sendo previsto, para não acontecerem surpresas.

- **Necessidades e Condições Tecnológicas e Pedagógicas** - A instituição precisa refletir sobre suas verdadeiras necessidades e condições tecnológicas e pedagógicas para implantar cursos virtuais. Algumas questões que podem ser levantadas são:
 - Por que queremos desenvolver cursos a distância?
 - Por que não oferecer cursos a distância em outras mídias mais populares, como meio impresso ou vídeo, que são mais baratas e atingem um maior número de pessoas?
 - Por que não podemos usar qualquer *software* ou ambiente de aprendizagem existente no mercado, em vez de desenvolver um ambiente próprio?
 - Que tipo de cursos queremos oferecer? Para que público, interno ou externo?
 - Quais os objetivos que pretendemos atingir ao elaborar cursos on-line? Promoção da instituição? Abrir horizontes? Criar novos mercados? Melhorar o ensino tradicional? Desenvolver pesquisa?

- **Mercado Consumidor** - É preciso pensar no mercado para o qual os cursos serão oferecidos, além da infra-estrutura tecnológica de apoio e manutenção que a instituição precisa oferecer. Por exemplo:
 - Temos laboratórios de acesso à rede, disponíveis para atender a uma grande demanda de alunos?
 - Qual a porcentagem de alunos que se conectarão à rede?
 - Qual a porcentagem de docentes conectados? Desse universo, qual a porcentagem que conhece os recursos e ferramentas de aprendizagem disponíveis ou fazem uso freqüente e diário de e-mails, *chats*, lista de discussão etc.?

- **Desenvolvimento Acadêmico-pedagógico do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)** - A instituição precisa estar atenta aos aspectos acadêmico-pedagógicos do ambiente virtual de aprendizagem escolhido ou desenvolvido, envolvendo o seguinte questionamento:
 - Será que esses recursos e tecnologias promovem mesmo um aprendizado?

- Existe realmente interatividade nesse ambiente?
 - Como motivar o aluno (e o professor) a trabalhar num ambiente mediado por um computador?
 - Até que ponto podemos incorporar recursos gráficos e de multimídia no ambiente desenvolvido?
 - Como promover uma interação e aprendizagem colaborativa entre alunos e professor durante todo o curso?
 - Como prender a atenção do aluno diante de uma tela de computador?
 - Como deve ser pensado o conteúdo em um ambiente virtual de aprendizagem?
 - Qual o tamanho ideal de um texto para ser lido em uma tela?
 - Como devem ser feitas as avaliações? Presencial ou a distância?
- **Questões Administrativas** – A instituição precisa, também, fazer outras reflexões, de cunho mais administrativo, como por exemplo:
 - Como “medir” o número de horas-aula num ambiente virtual de aprendizagem?
 - Como remunerar o professor?
 - Quanto cobrar do aluno?
 - Quanto aos direitos autorais de cada curso, a quem pertencem? Ao professor? À instituição?
 - O que diz a legislação a respeito de cursos on-line? Existe uma legislação específica sobre isso?
 - E sobre a frequência? Como medi-la em cursos on-line?
 - Existe um limite de número de alunos por turma num curso da Web?

Para Maia e Garcia, essas e outras questões devem ser levadas em conta pelas instituições que buscam implantar a Educação a Distância. Para algumas dessas perguntas ainda não se tem resposta, outras dependem do rumo que cada instituição vai traçando para seu percurso. O importante, afirmam as autoras, é que cada projeto e cada história é única e personalizada, portanto, não existem receitas prontas que possam ser seguidas, mas a instituição precisa ter claro as razões pelas quais pretende implantar a EaD no seu contexto.

Na Universidade Federal de Santa Catarina, o apoio institucional e um bom planejamento também foram essenciais para levar a instituição, na década de 90, a ser reconhecida como tendo excelência em Educação a Distância.

Barcia e Vianey (1998) narram que o Laboratório de Ensino a Distância (LED), uma iniciativa que partiu do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, foi criado em 1995. O LED passou a dar suporte às ações de Educação a Distância da Universidade.

O LED foi criado com uma missão diferenciada: produzir Educação a Distância no Brasil com base no estabelecimento de modelagens instrucionais estruturadas para uma aprendizagem baseada em ambientes cooperativos e compartilhados de ensino-aprendizagem. No projeto de implantação do LED foi incorporado, em paralelo a um processo de capacitação tecnológica, um esforço de inovação pedagógica, visando à apropriação e à evolução crítica das experiências anteriores em EAD no Brasil (BARCIA; VIANEY, 1998).

Segundo Barcia e Vianey, o modelo desenvolvido para conduzir a implantação do Laboratório de Ensino a Distância estruturou-se em um processo gerativo, ou seja, não foi adotado nenhum outro modelo como referência. Apesar de uma operação internacional de *benchmarking* para identificar as causas de sucesso ou de fracasso em experiências diversas, a estratégia adotada foi a de se criar modelos próprios, a partir das características de produção e de competências definidas como necessárias ao LED, ajustados às características da clientela.

Definida essa estratégia, afirmam os autores, foram planejados e executados quatro estágios para a implantação da EaD:

- **Apropriação Tecnológica** - Nesse estágio – primeira abordagem para o conhecimento técnico de instalação, operacionalidade e de alcance das mídias utilizadas – foram desenvolvidas atividades para o domínio tecnológico de ambientes e redes de comunicação para transmissão analógica ou digital; domínio do gerenciamento tecnológico e da geração de produtos nos sistemas de comunicação por videoconferência, teleconferência e Internet; e para a aquisição de competência para produzir sistemas de armazenamento e recuperação de

informações em CD-Rom, vídeo, áudio e material impresso direcionado para a EaD.

- **Inovação Pedagógica** - A conquista de saberes para a inovação pedagógica no ensino a distância – ou mesmo a transposição de professores, técnicos e alunos do paradigma do ensino presencial para os do ensino-aprendizagem nos ambientes virtuais – compreendeu a formação e o desenvolvimento de equipes de suporte pedagógico para o planejamento e execução de materiais didáticos em mídias de armazenamento (Cd-Roms, vídeo-aulas, impressos e páginas Web), e preparação e transmissão de aulas por mídias eletrônicas (teleconferência, videoconferência, audioconferência e Internet on-line). Na primeira etapa desses estágios, criou-se no LED um núcleo de geração e pesquisa de conhecimentos em ensino a distância com o uso de redes de comunicação e de mídias eletrônicas. Esse grupo foi estruturado com profissionais das áreas da Psicologia, Pedagogia, Comunicações e Engenharia. Qualificado a partir de seminários de desenvolvimento com profissionais de EaD da Pennsylvania State University e da Fernüniversität, e de operações de *benchmarking* no cenário mundial de EAD, o núcleo do LED adotou como diretriz de desenho instrucional a elaboração de estratégias e de produtos para o ensino a distância customizado. Isso significava que, fundamentalmente, os cursos a serem oferecidos deveriam ser planejados pedagógica e tecnologicamente a partir da análise do perfil dos potenciais usuários, considerando, em especial:
 - Identificação de necessidades de aprendizagem.
 - Identificação do perfil cultural dos alunos e das metáforas de linguagem.
 - Verificação das condições de acesso tecnológico dos ambientes a serem utilizados.
 - Avaliação da necessidade de implantação ou da expansão de sistemas de comunicação e de informação para os alunos, como requisito para o início ou a continuidade dos cursos oferecidos.
 - Necessidades de aquisição de habilidades pelos usuários para o uso educacional das mídias e materiais didáticos utilizados em cada curso.
 - Planejamento dos cursos considerando os objetivos em aquisição de conhecimento e melhoria de desempenho individual ou corporativo quando no

atendimento a programas de capacitação, treinamento, formação ou aperfeiçoamento de mão-de-obra para empresas e instituições contratantes ou conveniadas.

- Análise customizada para definição de abordagem pedagógica, planejamento instrucional, projetos de materiais e utilização de mídias interativas.

- **Modelagem de Conteúdos** - A construção de um corolário inicial para o núcleo do LED apresentou-se como fundamental para sua atuação como tutor em programas de treinamento de professores visando ao uso da multimídia em sistemas interativos de ensino-aprendizagem a distância. E, ainda, como orientador junto a equipes de conteudistas, roteiristas de televisão, desenhistas da Web, programadores, editores de texto e de imagem, ilustradores e outros profissionais para a produção de mídia eletrônica e mídia impressa para a EaD. Este estágio foi identificado como o da Modelagem de Conteúdos, entendido tanto na formatação de materiais didáticos em mídias de armazenagem, quanto na preparação de roteiros e de técnicas de interação para as atividades de transmissão ao vivo por sistemas de teleconferência, videoconferência ou Internet. Neste estágio, foram criados ou aperfeiçoados a partir de referências anteriores, os modelos para o atendimento por meio da EaD em sistemas com o uso combinado de recursos impressos, em vídeo, em sistemas baseados em computador, em redes corporativas, em sistemas de telecomunicações por teleconferência e videoconferência.

- **Mediação a Distância** - A consequência imediata da construção dos estágios de Apropriação Tecnológica, Inovação Pedagógica e de Modelagem de Conteúdos é a oferta e administração de cursos a distância. A opção de estruturar o LED tendo por base cursos customizados, com abordagem em conteúdos e planejamento pedagógico adaptados a públicos específicos, criou a oportunidade de gerenciamentos de aprendizagem exclusivos para cada projeto. O acompanhamento e a avaliação dos alunos a distância, dessa forma, poderiam adotar características flexíveis. A oportunidade de interação contínua com os alunos criou condições para diagnósticos antecipados identificando os pontos de conteúdo com maior dificuldade de aprendizagem pelos alunos, possibilitando à equipe de professores e técnicos responsáveis pelo curso oferecer aos alunos a suplementação em novas

abordagens de conteúdos, metáforas de suporte para o entendimento e a elaboração de atividades e exercícios de suporte para a etapa de aprendizagem pretendida. Essa estratégia configurou como o quarto estágio de implantação, denominado de Mediação a Distância. A mediação foi entendida como uma tutoria dinâmica e flexível o suficiente para determinar, ao longo da oferta de cursos a distância, o planejamento e a execução de novos materiais didáticos ou de novas abordagens para transmissões ao vivo.

Segundo Paz et al. (2003), os cursos oferecidos pela UFSC na modalidade a distância podem ser enquadrados nas seguintes categorias:

- capacitação, que atende grande contingente de alunos;
- graduação, na qualidade de complementação de licenciatura;
- especialização, que atende grupos de no, no máximo, 60 anos;
- mestrado e doutorado, com turmas de até 30 anos.

Todos esses cursos, afirmam Paz et al., são realizados juntamente com instituições parceiras, possibilitando ao LED trabalhar com alunos de várias localidades do País. O modelo de curso adotado pelo LED prima pela qualidade do atendimento individualizado que presta aos envolvidos no curso, incluídos aí professores e alunos.

■

Capítulo 2 - Aspectos Metodológicos da Pesquisa

Este Capítulo descreve a metodologia adotada na condução da pesquisa desenvolvida nesta Dissertação. Os procedimentos metodológicos descritos a seguir envolvem: tipo de pesquisa; contexto da pesquisa; participantes da pesquisa; procedimentos de coleta e de análise dos dados.

2.1 - Tipo de Pesquisa

Há várias taxonomias na literatura para descrever os diferentes tipos de pesquisa. Adotando-se a taxonomia de Vergara (2000), a pesquisa realizada nesta Dissertação pode ser descrita como de caráter exploratório, pois permite identificar, sistematizar e acumular um maior conhecimento sobre os aspectos específicos que serão estudados.

A pesquisa proposta também se caracteriza como sendo um “estudo de caso”, pois segundo Grosf e Sardy (1985), nesse tipo de pesquisa a intenção é investigar, em profundidade, a situação de uma determinada unidade, no caso, tratou-se de uma instituição de ensino superior.

Foram usadas as duas abordagens de pesquisa – qualitativa e quantitativa -, seguindo orientação de vários autores que recomendam trabalhar com delineamentos que envolvam múltiplos métodos.

2.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto Científico de Ensino Superior e Pesquisa (UnICESP), organização que atua no segmento da Educação e possui, hoje, cinco *campi* localizados no Distrito Federal.

O UnICESP foi criado em 1996. A Instituição mantém, atualmente, 50 cursos em nível de pós-graduação e 27 em nível de graduação, com um total de, aproximadamente, 5000 alunos. O corpo docente da Instituição é formado por 323 professores, com titulação de Especialista, Mestre e Doutor.

O UnICESP tem como missão “produzir e disseminar o conhecimento nos diversos campos do saber, contribuindo para o exercício pleno da cidadania, diante formação humanística, crítica e reflexiva, preparando profissionais competentes e atualizados para o mundo do trabalho e para a melhoria das condições de vida da sociedade”.

A partir de fevereiro de 2006 foi criado o UnICESP Virtual, com projetos inovadores que buscam oferecer disciplinas na modalidade a distância, aproveitando o estímulo dado pela Portaria nº 2.253, de 18/10/2001. Inicialmente, foram oferecidas duas disciplinas: Metodologia Científica e Língua Portuguesa. Essas disciplinas foram disponibilizadas nos seguintes cursos de graduação: 1) Administração; 2) Contabilidade; 3) Gestão Ambiental; 4) Gestão em Marketing; 5) Jornalismo; 6) Pedagogia; 7) Produção Audiovisual; 8) Produção Publicitária e 9) Tecnologia e Informática.

A pesquisa desenvolvida neste trabalho teve por foco a investigação dessas duas disciplinas a distância, oferecidas nesses nove cursos.

2.3 Participantes da Pesquisa

2.3.1 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa foi realizada com uma seleção de cinco grupos de sujeitos:

- **Grupo 1** – Formado por **quatro** representantes da direção: o Reitor; a Pró-reitora acadêmica; a Pró-reitora administrativa/financeira e o Diretor do UnICESP Virtual. O critério de seleção desse grupo foi baseado na posição estratégica ocupada pelos membros na Instituição, além de que, no caso do Diretor do UnICESP, ele também é o coordenador responsável pelas disciplinas a distância.

- **Grupo 2** – Formado por **quatro** coordenadores dos seguintes cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis, Informática e Pedagogia. O critério de seleção para os membros desse grupo baseou-se em dois fatores: 1) Com relação aos três primeiros cursos, foi a facilidade de acesso aos sujeitos, uma vez que são coordenadores de cursos que funcionam em um mesmo *campus*; 2) Com relação ao curso de Pedagogia, embora funcione em outro *campus*, ele se mostrou estratégico porque a coordenadora participou de forma efetiva do projeto de implantação das disciplinas a distância.
- **Grupo 3** – Formado por **dois** professores-tutores. Um dos professores-tutores lecionava as disciplinas Língua Portuguesa e Metodologia Científica. O outro lecionava apenas Língua Portuguesa. O critério de seleção desses sujeitos foi a conveniência, pois, dos quatro professores-tutores existentes à época, esses dois se mostraram mais acessíveis ao pesquisador.
- **Grupo 4** – Formado por **quatro alunos** dos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis, Informática e Pedagogia, escolhidos aleatoriamente e que optaram por fazer as disciplinas na modalidade *on-line*.
- **Grupo 5** – Formado por **quatro alunos** dos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis, Informática e Pedagogia, escolhidos aleatoriamente e que optaram por fazer as disciplinas na modalidade presencial.

Os participantes dos grupos apresentaram as seguintes características demográficas:

- **Grupo 1** (Dirigentes) – Formado por quatro pessoas, sendo duas do sexo feminino e duas do sexo masculino. Cada um dos participantes tinha uma formação específica: Administração, Pedagogia, Geografia e Informática. Todos os quatro participantes possuem o mesmo tempo de serviço na Instituição, 11 anos, ou seja, estão no UnICESP desde a sua criação.

- **Grupo 2** (Coordenadores) – Formado por quatro pessoas, sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino. Cada um dos participantes tinha uma formação específica: Administração, Engenharia Elétrica, Pedagogia e Contabilidade. No UnICESP, o tempo de serviço desses profissionais variava entre um mínimo de quatro anos e o máximo de nove anos.
- **Grupo 3** (Professores-tutores) – Formado por duas pessoas, ambas do sexo feminino. Cada uma com sua formação específica: Letras e Pedagogia. Uma possuía três anos de trabalho no UnICESP, e outra, um ano e meio.
- **Grupo 4** (Alunos) – Formado por quatro pessoas, sendo três do sexo feminino e uma do sexo masculino. Duas pessoas estavam cursando Administração; uma cursava Gestão em Marketing e uma cursava Pedagogia.
- **Grupo 5** (Alunos) – Formado por quatro pessoas, sendo duas do sexo feminino e duas do sexo masculino. As duas pessoas do sexo feminino cursavam Ciências Contábeis e duas cursavam Informática.

2.3.2 Pesquisa Quantitativa

A pesquisa quantitativa buscou atingir o total da população de alunos matriculado nas duas disciplinas oferecidas a distância – Língua Portuguesa e Metodologia Científica – no ano de 2006. A Tabela 4 ilustra a distribuição dos alunos nas duas disciplinas:

Tabela 4 – Alunos Matriculados em Disciplinas a Distância no Ano de 2006

Disciplina	2006		
	1º Semestre	2º Semestre	Total
Língua Portuguesa	342	323	665
Metodologia Científica	369	322	691
Total	711	645	1356

Do quantitativo de **1356** alunos matriculados, responderam ao questionário **251** alunos, perfazendo um total de 18,51%. A seguir serão apresentadas as características demográficas desses 251 alunos que formaram a amostra final de sujeitos da pesquisa.

Tabela 5 – Gênero dos Participantes

Gênero	f	%
Feminino	153	53,0
Masculino	118	47,0
Total	251	100,0

Os dados da Tabela 5 mostram que a maior parte dos participantes da pesquisa foi do sexo feminino, 53%. Os homens representaram 47% do quantitativo de respondentes.

Tabela 6- Distribuição dos Sujeitos por Curso

Curso	f	%
Administração	53	21,1
Contabilidade	25	10,0
Gestão Ambiental	32	12,7
Gestão em Marketing	30	12,0
Jornalismo	12	4,8
Pedagogia	42	16,7
Produção Audiovisual	13	5,2
Produção Publicitária	21	8,4
Tecnologia e Informática	23	9,2
Total	251	100

A Tabela 6 mostra que o maior percentual dos participantes da pesquisa foi de alunos do curso de graduação em Administração, perfazendo 21,1%. O menor percentual, 12%, foram de alunos do curso de graduação em Jornalismo.

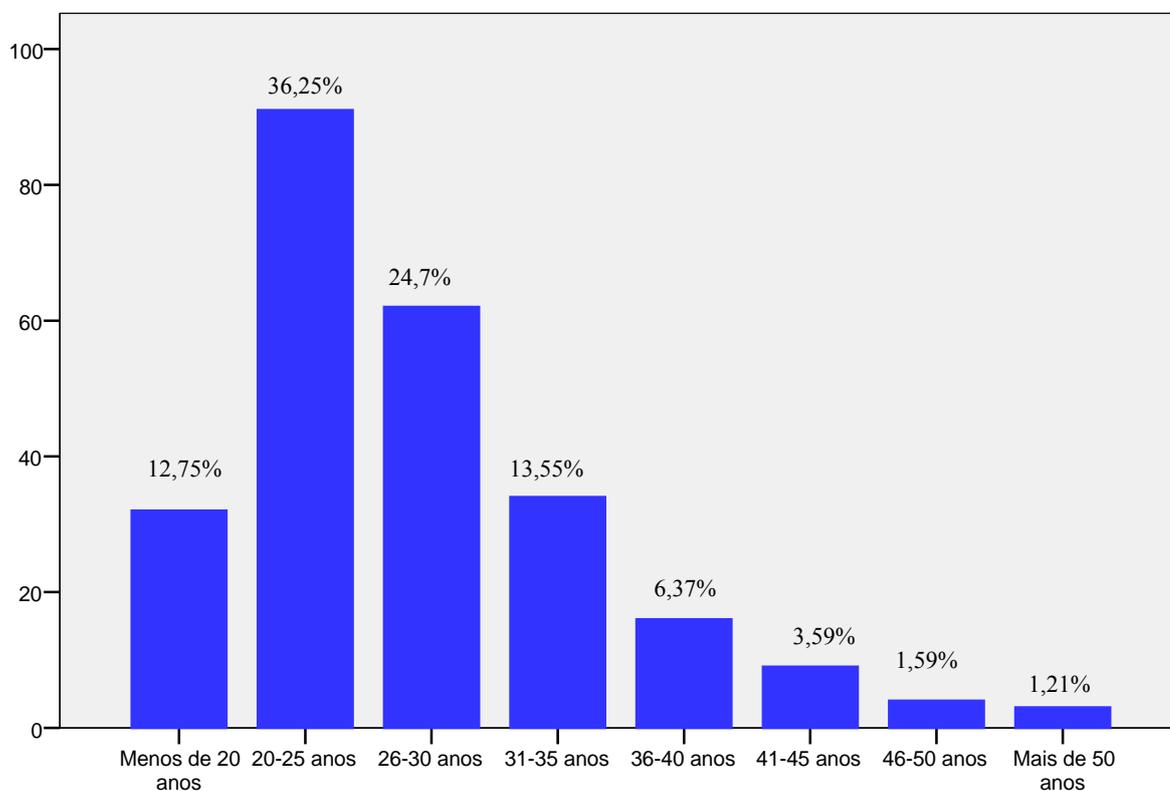


Gráfico 1 – Faixa Etária dos Participantes

No Gráfico 1, observa-se que a maior concentração de participantes da pesquisa, 36,25%, está na faixa etária compreendida entre 20 a 25 anos. A menor concentração, 1,21%, encontra-se na faixa etária com mais de 50 anos.

Esses dados sinalizam que a maior parte dos respondentes foi formada por pessoas mais jovens, pertencentes a uma faixa etária menor. Ele é condizente com o nível de formação acadêmica no qual a pesquisa foi realizada – cursos de graduação. Ou seja, são pessoas jovens que estão iniciando sua formação de nível superior.

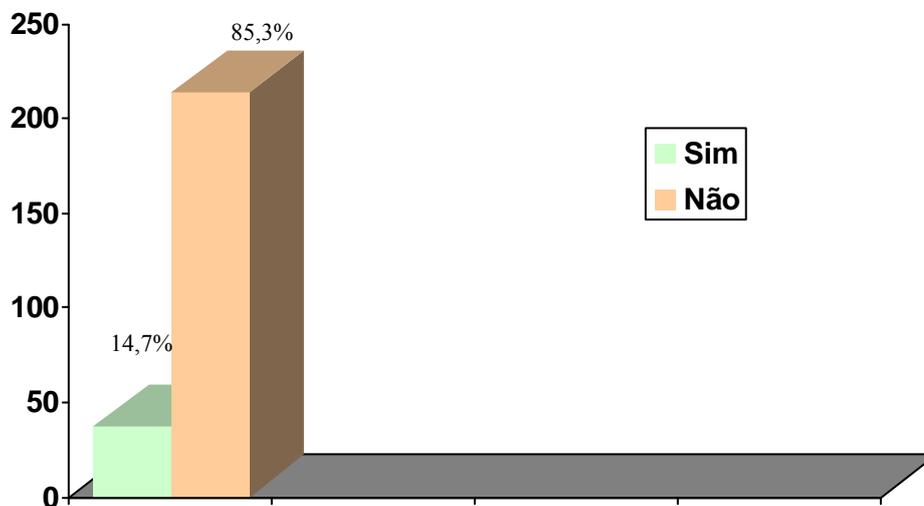


Gráfico 2 – Experiência Anterior em EAD

Os dados do Gráfico 2 mostram que a maior parte dos participantes da pesquisa, 85,3%, responderam que nunca haviam estudado antes a distância, sinalizando a pouca experiência que tinham com essa modalidade de ensino-aprendizagem.

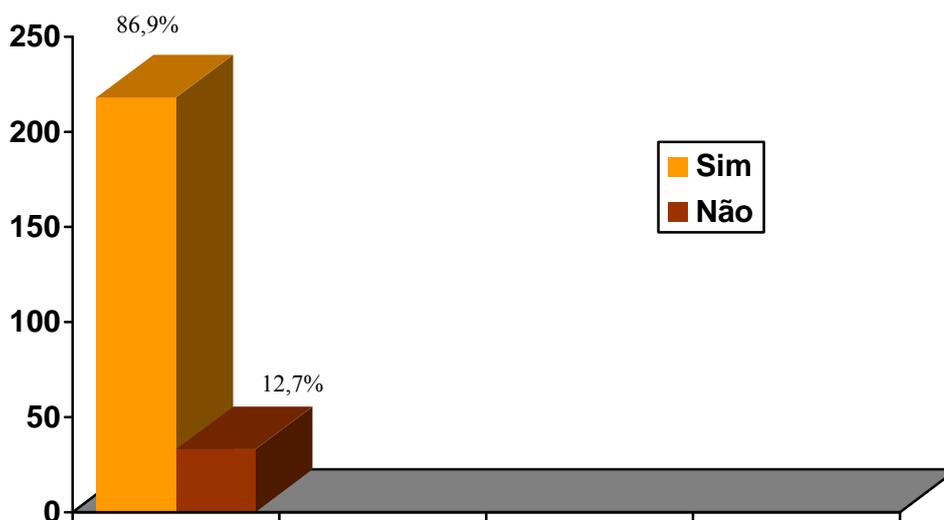


Gráfico 3 – Situação de Trabalho

De acordo com o Gráfico 3, a maior parte dos participantes da pesquisa, 86,9%, trabalhavam, característica dos alunos que estudam em cursos noturnos. Embora o UnICESP tenha alguns cursos diurnos, eles não foram alvo da pesquisa.

Tabela 7 – Tipo de Vínculo Empregatício

Tipo de Vínculo	f	%
Não trabalho no momento	32	12,7
Sou estagiário	33	13,1
Sou terceirizado	83	33,1
Pertenço ao quadro efetivo da organização	103	41,0
Total	251	100,0

Os dados da Tabela 7 mostram que o maior percentual dos participantes da pesquisa pertence aos quadros efetivos das organizações em que trabalham. Esses dados refletem a realidade profissional da cidade de Brasília, marcada pela presença de um grande número de organizações públicas cujo acesso se dá por meio de concursos.

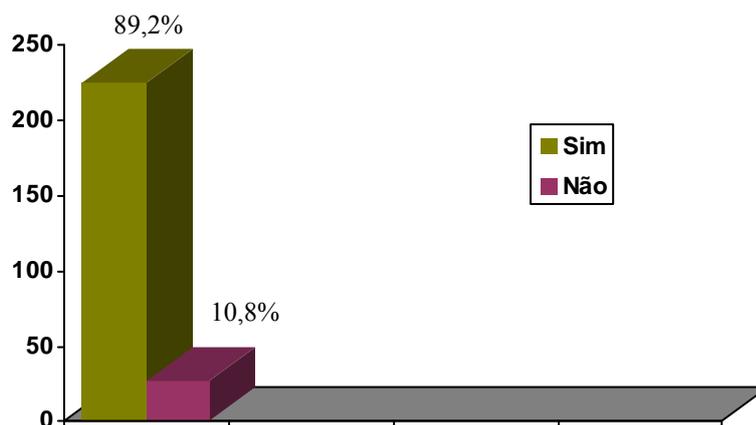


Gráfico 4 – Facilidade de Acesso com Computador e Internet

Com relação às condições de acesso ao computador e à Internet, os dados do Gráfico 4 mostram que a maior parte dos respondentes, 89,2%, reportaram facilidade de acesso. Esses resultados apontam que os participantes da pesquisa possuem uma boa infra-estrutura tecnológica para realizarem cursos a distância.

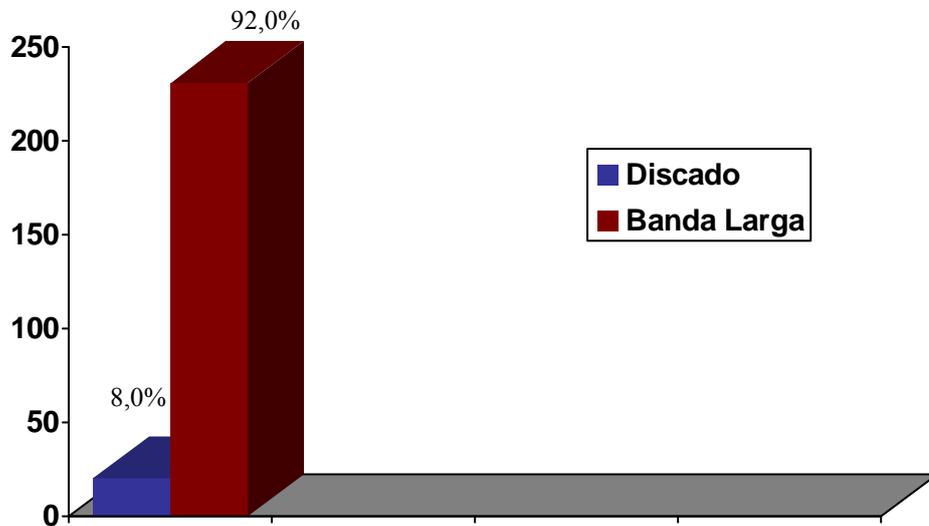


Gráfico 5 – Tipo de Conexão

Com relação ao tipo de conexão à rede de computadores, os dados do Gráfico 5 mostram que a maior parte dos respondentes, 92,0%, possui conexão do tipo banda larga. Esses dados apontam que os participantes da pesquisa possuem um acesso mais rápido à rede de computadores, o que facilita a realização de cursos a distância.

2.4 - Instrumento

2.4.1 – Pesquisa Qualitativa

Na pesquisa qualitativa o instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada. Foi elaborado um roteiro (tópico-guia) para cada um dos grupos entrevistados.

2.4.2 – Pesquisa Quantitativa

Na pesquisa quantitativa foi aplicado um questionário formado por dois instrumentos, um de avaliação de reação e, outro, de avaliação de interface gráfica:

- **Avaliação de Reação de Curso a Distância** - Trata-se de um instrumento construído e validado por Vargas (2004), para identificar o nível de satisfação dos

alunos com a ação educacional que realizaram na modalidade a distância. O instrumento é composto por 32 itens para serem respondidos com base numa escala do tipo “Likert” de cinco pontos, variando de “Discordo Totalmente” para “Concordo Totalmente”.

- **Avaliação de Interface Gráfica** – É um instrumento construído e validado por Carvalho (2004), para identificar a percepção do aluno com relação à qualidade gráfica do curso a distância. O instrumento possui 17 itens para serem respondidos por meio de uma escala do tipo “Likert” de cinco pontos, variando de “Discordo Totalmente” para “Concordo Totalmente”.

Os dois instrumentos foram submetidos a uma nova análise fatorial para confirmar sua validade. Os resultados das análises realizadas são apresentados no Capítulo 3.

Além dos 49 itens dos dois instrumentos (32 do instrumento de Avaliação de Reação e 17 do instrumento de Interface Gráfica), foram acrescentadas mais oito perguntas para obtenção dos dados demográficos dos participantes da pesquisa. Cópia do questionário final integrando os dois instrumentos e mais as questões demográficas encontra-se no Anexo “A”.

2.5 – Procedimentos de Coleta de Dados

2.5.1 Pesquisa Qualitativa

Na pesquisa qualitativa a entrevista foi realizada individualmente, dentro do próprio UnICESP, em horário que se mostrou mais conveniente para os entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas e tiveram uma duração média de 30-45 minutos.

2.5.2 Pesquisa Quantitativa

O instrumento da pesquisa quantitativa foi disponibilizado na página do UnICESP, pelo Diretor do UnICESP Virtual, com aviso a todos os alunos solicitando cooperação para a pesquisa que estava sendo realizada. As respostas dos alunos caíam diretamente em um

banco de dados que possibilitou a transferência direta para um programa estatístico, evitando assim o trabalho de digitação.

Considerando a demora por parte dos respondentes, o pesquisador optou por imprimir o instrumento e aplicá-lo diretamente nos alunos em sala de aula, com a permissão dos professores.

2.6 - Procedimentos de Análise dos Dados

2.6.1 – Pesquisa Qualitativa

A análise dos dados da pesquisa qualitativa foi realizada por meio da técnica de “análise de conteúdo”, segundo orientação de Bardin (1977). As entrevistas foram gravadas e transcritas. Foram adotados os seguintes procedimentos descritos por Bardin:

- Leitura flutuante do “corpus”, texto transcrito das gravações.
- Nova leitura para demarcação das verbalizações e identificação dos temas.
- Ordenação das verbalizações dentro de cada tema.
- Quantificação das frequências dos temas.
- Organização dos temas dentro das categorias, conforme critério semântico.
- Preparação de um quadro geral com as categorias temáticas.
- Elaboração e definição das categorias finais.

Ainda de acordo com as orientações de Bardin (1977), foram observados os seguintes procedimentos: escolha do “tema” como unidade de análise; citação da frequência/recorrência dos temas; observância da pertinência e significado do conteúdo investigado.

2.6.2 – Pesquisa Quantitativa

Com os dados obtidos na pesquisa quantitativa, foram realizadas análises estatísticas descritivas e inferenciais. Foram feitas, também, análises fatoriais e de consistência interna dos itens dos dois instrumentos utilizados – Avaliação de Reação e Avaliação de Interface Gráfica. As análises estatísticas foram feitas usando-se a versão 13.0 do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

■

Capítulo 3 – Apresentação e Discussão dos Resultados

De acordo com o apresentado na parte introdutória desta dissertação, o presente trabalho buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: “Que barreiras as instituições de ensino superior estão enfrentando para implantar disciplinas a distância e qual o nível de satisfação do corpo docente e discente com essa experiência?”

O objetivo geral, em resposta a essa questão de pesquisa, foi definido como: “Pesquisar, em uma instituição de ensino superior (IES), as barreiras à implantação da Educação a Distância e o nível de satisfação dos alunos com a realização de disciplinas nessa modalidade de ensino-aprendizagem”. As etapas para se alcançar esse objetivo geral foram traduzidas em dois objetivos específicos:

1. Investigar a existência de barreiras institucionais e pessoais à implantação da Educação a Distância em uma IES.
2. Analisar o nível de satisfação dos alunos com a realização de disciplinas a distância.

Assim, este Capítulo apresenta e discute os resultados encontrados na realização da pesquisa. Ele está estruturado em duas grandes seções. A primeira refere-se à análise dos dados obtidos com a pesquisa qualitativa e, a segunda, apresenta e discute os resultados encontrados com a pesquisa quantitativa

3.1 – Resultados da Pesquisa Qualitativa

De acordo com o mencionado no Capítulo 2, foram entrevistados cinco grupos de sujeitos. A análise dos dados dessas entrevistas foi feita usando-se a técnica de Análise de Conteúdo, com base no trabalho de Bardin (1977). Essa autora trabalha com categorias, construídas a partir da leitura do texto transcrito das entrevistas. Para Bardin, essas categorias devem traduzir o conteúdo básico existente no texto original do discurso dos entrevistados.

3.1.1 – A Construção das Categorias

O primeiro passo para a construção das categorias foi a criação de cinco quadros, um para cada grupo de entrevistados. a) diretores da Instituição; b) coordenadores de curso; c) tutores das disciplinas; d) alunos de disciplinas a distância; e) alunos de disciplinas presenciais.

A partir da leitura dos textos dos entrevistados, emergiram os quadros de categorias-síntese para cada um dos cinco grupos de sujeitos. As categorias foram discutidas e interpretadas à luz do referencial teórico.

3.1.2 – Resultados da Análise de Conteúdo

Os resultados da análise de conteúdo das entrevistas feitas com os sujeitos dos cinco grupos elencados (diretores, coordenadores, tutores, alunos de disciplinas *on-line* e alunos de disciplinas presenciais) serão apresentados a seguir.

3.1.2.1 – Grupo de Sujeitos: Diretores do UnICESP

A análise de conteúdo dos textos desse grupo formou duas categorias-síntese: “A Visão do UnICESP para a Educação a Distância e a “Avaliação do Processo de Implantação da EaD no UnICESP. Cada uma dessas duas categorias será apresentada e discutida a seguir.

Com relação à primeira categoria-síntese “A Visão do UnICESP para a Educação a Distância”, o Quadro 7 mostra que a visão dos dirigentes da IES pesquisada está coerente com a tendência nacional e internacional que redireciona os rumos da Educação. As transformações provocadas pela Revolução Tecnológica, conforme atestam vários autores (Toeffler, 1980; Silva, 2003; Vargas, 2003) causaram mudanças em todas as áreas do conhecimento, entre elas, a da Educação.

Essa visão também reforça a declaração de Hanna (2003) quando a autora afirma que a distinção entre a aprendizagem feita presencialmente e a aquela desenvolvida a distância está diminuindo drasticamente, na medida em que as universidades estão oferecendo múltiplos formatos de aprendizagem como opções para atender um número maior de alunos.

Os incentivos dados pela legislação brasileira de Educação a Distância, também têm estimulado as instituições de ensino superior a adotarem essa modalidade de ensino-aprendizagem, conforme lembram Maia (2002) e Moran (2003).

O Quadro 7, apresentado na página seguinte, mostra a definição da categoria-síntese “A Visão do UnICESP para a Educação a Distância” e exemplos de verbalizações:

Categoria-Síntese 1 – A Visão do UnICESP para a Educação a Distância
<p>Definição: A EAD passou a ser uma necessidade e demanda do mercado. A intenção é facilitar a vida dos alunos que trabalham e estudam, implantando um método que possa criar condições de educação continuada fora da sala de aula. Trata-se de uma visão de futuro. O MEC estimula a iniciativa. Trata-se de um caminho inexorável e de vanguarda. A intenção é fazer tudo o que a lei permite e ampliar os cursos a distância. Propõe-se a implantação da metodologia em cursos além da área de informática onde os alunos já estão familiarizados, um curso de graduação e de pós-graduação totalmente a distância. Na verdade a nossa visão é a de implantar plenamente a EAD, participar como muitas grandes instituições desta realidade do Brasil.</p>
<p>Temas: frequência (26)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar a demanda do mercado (3) • Busca de aprimoramento para a Instituição (3) • Facilitar a vida dos alunos (4) • Abertura e flexibilização do MEC (4) • Ampliar o uso da EaD investindo em outros cursos (12)
<p>Verbalizações:</p> <p><i>“Em primeiro lugar porque a Educação a Distância passou a ser uma necessidade, ou melhor, deixou de ser apenas uma necessidade e passou a ser como uma exigência do próprio mercado...”</i></p> <p><i>“...busca constante de aprimoramento...”</i></p> <p><i>“e de envidar esforços em facilitar a vida dos alunos, em que se possa propiciar condições de educação continuada fora da sala de aula”</i></p> <p><i>“...a abertura que o MEC já deu nos cursos de graduação que autorizaram até 20% das disciplinas a distância...”</i></p> <p><i>“A visão realmente é ampliar o uso dela, apesar dos percalços da primeira experiência, como qualquer primeira experiência é um processo difícil de ser implementado porque você não tem..”</i></p> <p><i>“Implantar gradativamente, até o limite autorizado pelo MEC, de outras disciplinas, utilizando a modalidade a distância, inicialmente para àquelas que são consideradas mais em nível teórico, e que não exigem a presença permanente do professor em sala de aula.”</i></p>

Quadro 7 – A Visão do UnICESP para a Educação a Distância

Apesar das demandas impostas por uma nova era e do apoio dado pelo Governo Brasileiro, observa-se que ainda são grandes as dificuldades encontradas pelas instituições de ensino que optam por implantar a Educação a Distância.

Estudo conduzido por Vargas (2004) mostra que pode haver várias barreiras à implantação de programas Educação a Distância tanto no nível institucional – barreiras relacionadas ao nível macro da organização – como no nível pessoal – barreiras relacionadas ao nível micro da organização.

Algumas dessas dificuldades, muito salientadas na literatura de EaD, apareceram no discurso dos dirigentes do UnICESP. Entre elas estavam as relacionadas à falta de cultura dos professores e dos alunos para trabalharem com essa modalidade alternativa de ensino-aprendizagem.

No Capítulo 1 deste trabalho, Maia e Garcia (2002) relatam que na implantação da Educação a Distância, a Universidade Anhembi Morumbi, também encontrou alguns desafios, entre eles, a necessidade de a instituição adequar-se à expectativa do aluno virtual.

O Quadro 8, apresentado a seguir, aponta algumas dificuldades encontradas pelo UnICESP, no discurso dos diretores da Instituição. Ele apresenta a definição da categoria-síntese “Avaliação do Processo de Implantação da EaD no UnICESP” e exemplos de verbalizações:

Categoria-Síntese 2 – Avaliação do Processo de Implantação da EaD no UnICESP
Definição: Falta de cultura dos professores e dos alunos para trabalhar com a modalidade a distância. Os processos administrativos têm cultura voltada para a modalidade presencial. Exige dos alunos maior necessidade de leitura.
Temas: frequência 8 <ul style="list-style-type: none"> • Falta de cultura de professores e alunos para a modalidade a distância. (4) • Dificuldades dos processos administrativos (2) • Demanda necessidade de material próprio para a EAD e mais leitura dos alunos. (2)
Verbalizações: <p><i>“Outra dificuldade é a falta de cultura de professores e alunos em interagir num ambiente virtual.”</i></p> <p><i>“Em primeiro, as dificuldades nos processos administrativos, pois existe uma cultura administrativa voltada para a modalidade presencial, e na modalidade presencial sempre existe um tempo mais amplo para que alguns tenham a situação dele regularizada porque basta ele estar em sala de aula que a situação vai se regularizando durante o semestre.”</i></p> <p><i>“...necessidade de um material próprio para a dinâmica do EAD, seja pela necessidade maior de leitura e escrita fomentada na utilização de recursos de EAD, coisa que por vezes é minimizada na interação presencial.”</i></p>

Quadro 8 – Avaliação do Processo de Implantação da EaD no UnICESP na Visão da Direção

3.1.2.2 – Grupo de Sujeitos: Coordenadores de Cursos

A análise dos textos desse grupo originou também duas categorias-síntese que, pelo teor do conteúdo, receberam a mesma denominação: “A Visão do UnICESP para a Educação a Distância” e a “Avaliação do Processo de Implantação da EaD no UnICESP”.

Entretanto, embora semelhantes nos nomes, essas categorias apresentaram uma pequena mudança no foco dado pelos diferentes sujeitos. No caso dos coordenadores de cursos, observa-se que a visão de expansão da EaD na Instituição é mais cautelosa do que a dos diretores. Para eles, a ampliação deve ocorrer com cuidado, resolvendo-se primeiro uma série de problemas que apareceram na experiência pioneira de implantação das duas primeiras disciplinas a distância.

Com relação às dificuldades encontradas no processo de implantação, os coordenadores foram mais específicos, detalhando melhor os problemas encontrados, talvez porque tenham tido maior proximidade com os desafios vivenciados no processo de implantação das disciplinas a distância, pois atuavam mais diretamente com os alunos e os tutores.

A visão e as dificuldades apontadas pelos coordenadores também encontram respaldo na literatura da EaD, conforme exemplificado anteriormente. Considerando-se a classificação de barreiras proposta por Vargas e Lima (2004), é clara a presença de barreiras do nível institucional. Os Quadros 9 e 10, apresentados a seguir, sintetizam as duas categorias referentes aos Coordenadores dos Cursos:

Categoria-Síntese 1 – A Visão do UnICESP para a Educação a Distância
<p>Definição: A ampliação deve ser condicionada apenas ao aperfeiçoamento e ao atendimento do que é determinado por lei. Deve-se garantir a melhoria da comunicação institucional, do atendimento ao aluno e atualização de programas e <i>softwares</i>. É importante tratar institucionalmente o programa de modo a se transmitir mais transparência e tranquilidade na solução de problemas. É interessante a ampliação do tempo de tutoria.</p>
<p>Temas: frequência 10</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliação da EaD no UnICESP (5) • Melhoria das Condições Estruturais (4) • Melhoria das Condições Pedagógicas (1)
<p>Verbalizações:</p> <p><i>“Atendendo o que é determinado por lei, com certeza deve haver uma ampliação da EaD”.</i></p> <p><i>“Melhorar a comunicação institucional e as ferramentas de atendimento ao aluno.”</i></p> <p><i>“Precisa ter melhorias de acesso ao sistema”.</i></p> <p><i>“Deve-se garantir a atualização de programas e softwares ”.</i></p> <p><i>“Precisa ter melhorias de acesso ao sistema”.</i></p> <p><i>“Procurar uma maneira de se tratar institucionalmente o programa de maneira a passar para o aluno segurança e conforto na solução dos problemas”.</i></p> <p><i>”É preciso que se amplie o tempo de tutoria”.</i></p>

Quadro 9 – A Visão do UnICESP para a Educação a Distância na Visão dos Coordenadores

Categoria-Síntese 2 – Avaliação do Processo de Implantação da EaD no UnICESP
<p>Definição: Experiência válida com tendência à expansão. Faz parte da atualidade fornecer disciplinas à distância. É importante para a Instituição desenvolver <i>know how</i> nessa modalidade de ensino. É iniciativa que ameniza as dificuldades dos alunos. As dificuldades foram falta de treinamento dos professores, falta de atendimento ao aluno, problemas de comunicação interna, de aceitação do método e culturais.</p>
<p>Temas: frequência 11</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa que ameniza as dificuldades dos alunos (2) • Estímulo à inovação (3) • Problemas estruturais (5) • Problemas culturais (1)
<p>Verbalizações:</p> <p><i>“Muitas vezes as IES tem alunos que não podem assistir aulas presenciais por inúmeros motivos. Esta metodologia ameniza esta dificuldade.”</i></p> <p><i>“É uma experiência válida em virtude de ser uma inovação com tendência a expansão”.</i></p> <p><i>“...é importante para a instituição desenvolver know how nessa modalidade de ensino”.</i></p> <p><i>“Falta de treinamento dos alunos, professores e funcionários, ineficiência do sistema.”</i></p> <p><i>“Dificuldades nos programas e suportes tecnológicos”.</i></p> <p><i>“Problemas na comunicação institucional”.</i></p> <p><i>“No início houve problemas de “cultura” (aceitação). Hoje esta metodologia é bem vista e aceita por todos os nossos discentes”.</i></p>

Quadro 10 – Avaliação do Processo de Implantação da EaD no UnICESP na Visão dos Coordenadores

3.1.2.3 – Grupo de Sujeitos: Tutores das Disciplinas

O grupo de sujeitos formado pelos tutores que atuaram nas duas disciplinas oferecidas a distância formou uma categoria-síntese, denominada de “Avaliação da Experiência de Tutoria”.

A análise dessa categoria-síntese, mostra que os professores-tutores sentiram falta de maior interação com os alunos e sugerem um fortalecimento no uso de ferramentas de sincronia para estimular essa interação.

Comparando-se esses pontos observados com a literatura da área, é de notar que Wolcott (2003) já chamara a atenção para várias barreiras à participação de docentes nos cursos a distância que passam a ser oferecidos pelas instituições de ensino.

Uma dessas barreiras referia-se à falta de inadequação ou a ausência de alguns aspectos de suporte organizacional (falta de incentivos, falta de recompensas, falta de apoio administrativo ou tecnológico, por exemplo). Observou-se, no discurso dos professores-tutores, que uns se ressentiram da redução do número de horas-aula, enquanto outros apontaram alguns aspectos que precisariam ser melhorados para que a Instituição pudesse ampliar a oferta de cursos a distância.

Na classificação de barreiras proposta por Vargas e Lima (2004), as maiores dificuldades apontadas pelos tutores relacionam-se com a presença das duas categorias de barreiras – infra-estrutura organizacional e infra-estrutura instrucional – que formam o nível de barreiras institucionais.

Um exemplo de barreira da categoria infra-estrutura organizacional que aparece no discurso dos tutores é a redução da carga horária sofrida pelos professores das disciplinas que foram colocadas a distância.

Exemplo de barreira da categoria infra-estrutura instrucional está relacionado ao desenho instrucional das disciplinas *on-line*. No discurso dos tutores, as disciplinas não foram desenhadas de forma a estimular a interação entre aluno/professor e aluno/alunos, deixando de otimizar as potencialidades oferecidas pela mídia computador e Internet no processo de interação entre os atores que integram um sistema de ensino-aprendizagem a distância.

O Quadro 11, apresentado a seguir, apresenta a categoria-síntese “Avaliação da Experiência de Tutoria”, onde as verbalizações dos tutores deixam clara a presença de várias barreiras que estão dificultando a implantação da EAD na Instituição:

Categoria-Síntese – Avaliação da Experiência de Tutoria
<p>Definição: A experiência é válida por ser uma inovação com tendência à expansão, porém, houve corte considerável de hora/aula do professor. A ênfase positiva é o estímulo e o direcionamento à autonomia do aluno, porém há pontos negativos como o pouco contato interpessoal e poucas perguntas da parte dos alunos. Para ampliar o sistema, seria preciso uma série de melhorias, por exemplo: nos níveis de interação professor-aluno; na utilização de ferramentas síncronas; nos conteúdos; treinamento de tutores etc.</p>
<p>Temas: frequência (15)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inovação (3) • Redução de Carga Horária (1) • Autonomia do Aluno (2) • Falta de Contato Interpessoal (3) • Ambiente de Cobrança (2) • Ampliação do Sistema de EaD (4)
<p>Verbalizações:</p> <p><i>“É uma experiência válida em virtude de ser uma inovação com tendência a expansão. Porém, logo da implementação, tivemos um corte considerável de hora/aula, de 20h passamos a receber menos do que 4h”.</i></p> <p><i>Fazer o aluno entender que na educação na distancia ele é o sujeito do conhecimento para isso ele precisa desenvolver determinadas competências Autoconhecimento, Auto-suficiência ... Na educação presencial o professor dirige esse processo para o aluno.</i></p> <p><i>“Além do obvio, a falta de contato interpessoal face a face que muito faz falta, o tutor não acompanha a aprendizagem dos alunos, eles quase não fazem perguntas sobre o conteúdo, há quase nenhuma troca de idéias”.</i></p> <p><i>“Infelizmente a maioria das comunicações foram de uma única via, alunos e professores não interagiram diretamente em tempo real”.</i></p> <p><i>“A falta de interesse dos alunos em fazer perguntas, em interagir com os tutores. Não estabelecemos uma relação de ensino e sim de cobrança, o tutor cobra a execução dos exercícios avaliativos ao passo que os alunos cobram a correção e a nota dos mesmos”.</i></p> <p><i>“Alteração da plataforma, maior nível de interação entre os professores, melhoria da qualidade de trabalho dos tutores uma coordenação do virtual que articule dos às coordenações de todos os cursos. E um canal de comunicação via telefone tutor aluno”.</i></p> <p><i>“ ...um novo sistema que corrija as lacunas deixadas pelo atual; em segundo oferecer cursos e treinamentos aos tutores, aos monitores e a todos envolvidos; e por último rever as horas disponibilizadas para cada turma”.</i></p>

Quadro 11 – Avaliação da Experiência de Tutoria

3.1.2.4 – Grupo de Sujeitos: Alunos das Disciplinas *On-line*

O grupo de sujeitos formado pelos alunos das disciplinas *on-line* formou uma categoria-síntese, denominada de “Avaliação da Experiência de Aluno *On-line*”.

Nesse grupo de sujeitos, observa-se que os alunos reconhecem vantagens no estudo a distância quando apontam a maior facilidade para administrar o tempo. Por outro lado, são enfáticos em apontar uma série de dificuldades quando realizaram as disciplinas a distância.

Tomando-se por base a classificação de Vargas e Lima (2004), verifica-se que os alunos também apontaram a presença das duas categorias de barreiras, infra-estrutura organizacional e infra-estrutura instrucional, ambas do nível institucional.

Houve muitas reclamações com relação ao atendimento dos serviços de secretaria e dos serviços do professor-tutor (infra-estrutura organizacional). A relação professor-tutor e número de alunos nas turmas também foi apontada como uma dificuldade (infra-estrutura instrucional).

Comparando-se os resultados desse grupo de sujeitos com os grupos formados pelos coordenadores e pelos tutores, infere-se que, de uma maneira geral, dificuldades apontadas pelos alunos não se mostraram muito diferentes. Esse resultado pode sinalizar que os problemas que ocorreram foram generalizados e reconhecidos de forma unânime pelos principais atores envolvidos no processo de implantação da EAD: coordenadores de curso; tutores e alunos.

O Quadro 12, apresentado a seguir, ilustra algumas verbalizações obtidas a partir da análise de conteúdo das entrevistas feitas com os alunos que realizaram as disciplinas a distância:

Categoria-Síntese – Avaliação da Experiência de Aluno <i>On-line</i>
<p>Definição: Experiência boa porque facilita a vida, dá para administrar o tempo. Há maior disponibilidade para a família. As maiores dificuldades foram: falta de estrutura da IES para oferecer a disciplina a distância envolvendo, imprecisão de informações, dificuldade de acesso dos tutores às disciplinas, entre outras.</p>
<p>Temas: frequência (23)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilidades da EaD (7) • Dificuldades da EaD (11) • Sugestões de Melhoria (5)
<p>Verbalizações:</p> <p><i>“Eu gostei, pois me permitiu estudar a disciplina Língua Portuguesa em momentos que tinha folga, em casa às vezes e no trabalho, na hora do almoço.”</i></p> <p><i>“Achei fascinante, pois com essa metodologia o aluno pode administrar seu tempo, além da facilidade de estudar o conteúdo da matéria nas horas de folga e em qualquer lugar que esteja”.</i></p> <p><i>“Não gostei nem um pouco, o UnICESP deixou a desejar, o suporte aos alunos era péssimo não conseguimos ter o retorno que esperávamos”.</i></p> <p><i>“Dificuldade em manter contato com o tutor pelo site e/ou pelo telefone”.</i></p> <p><i>“...o acesso ao professor tutor, dificultou um pouco o aprendizado, e os horários que fazia meus contatos e que precisava das respostas de imediato, sempre recebia com atraso as informações que solicitava”.</i></p> <p><i>“A maior dificuldade foi não ter o auxílio dos tutores nas horas que precisava”.</i></p> <p><i>“O sistema também foi bastante falho, pois era o primeiro semestre com cursos a distância então fomos feitos de cobaias”.</i></p> <p><i>“...informar com mais objetividade os procedimentos que os alunos deverão tomar, antes do início de cada semestre para não precisarem ir a Secretaria a busca de informações”.</i></p> <p><i>“Dimensionar o número de tutores pelo número de alunos matriculados na matéria. Ou seja, para cada tutor um número “x” de alunos. Com isso não sobrecarregará a carga de um tutor apenas, e os alunos terão acesso mais rápido para tirar as dúvidas surgidas”.</i></p>

Quadro 12 – Avaliação da Experiência de Aluno *On-line*

3.1.2.5 – Grupo de Sujeitos: Alunos das Disciplinas Presenciais

O último grupo de sujeitos entrevistados foi formado por alunos que optaram por não fazer, na modalidade a distância, as disciplinas “Língua Portuguesa” e “Metodologia

Científica”. Esses alunos preferiram fazer essas duas disciplinas na forma presencial, mesmo elas sendo oferecidas em um dia e em horário que não eram muito atraentes – sábado à tarde. À categoria-síntese que emergiu da análise do conteúdo do discurso desses alunos foi dado o nome de “Preferência pela Modalidade Presencial”.

Observa-se, analisando-se o Quadro 13, que muitos alunos ainda têm uma percepção equivocada com relação à Educação a Distância. Alguns comentários evidenciaram a crença de que um conteúdo pode ser melhor aprendido em um curso presencial do que em um curso a distância e de que o rendimento do aluno na modalidade presencial seria superior ao da modalidade a distância.

Essas crenças, evidenciadas no discurso dos alunos que optaram por fazer as disciplinas “Língua Portuguesa” e “Metodologia da Pesquisa” na modalidade presencial, sinalizam que o UnICESP, em seu processo de implantação da Educação a Distância, enfrentou também barreiras do nível pessoal.

De acordo com a classificação de Vargas e Lima (2004), as barreiras do nível pessoal estão relacionadas a certas características que os indivíduos possuem e/ou a situações por eles enfrentadas que podem interferir na eficácia do evento instrucional. Nesse nível estão agrupadas três categorias de barreiras: demográficas, motivacionais e tecnológicas.

No caso específico do discurso desse grupo de alunos, ficou clara a presença de barreiras motivacionais. Segundo Vargas e Lima (2004), exemplos dessas barreiras são as crenças de aprendizagem, a percepção de auto-eficácia, a percepção de utilidade do curso, o uso de estratégias de aprendizagem, entre outros.

O Quadro 13, apresentado na página seguinte, ilustra alguns exemplos de verbalizações desse grupo de alunos:

Categoria-Síntese – Preferência pela Modalidade Presencial
<p>Definição: A não opção pelas disciplinas a distância deveu-se às reclamações dos colegas sobre os defeitos no atendimento ao aluno, a demora no retorno às dúvidas, percepção de que certas disciplinas deveriam ser necessariamente presenciais.</p>
<p>Temas: frequência (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentários Negativos dos Alunos (3) • Percepção Favorável ao Ensino Presencial (2)
<p>Verbalizações:</p> <p><i>“Em função dos comentários que ouvi dos alunos que cursaram disciplinas a distância que não foram muito positivos”</i></p> <p>.</p> <p><i>“Considerando algumas informações que tive por intermédio de colegas e que acompanhei o drama de alguns quando precisavam contatar com os professores das disciplinas e se dirigiam a Secretaria e nunca conseguiam as informações corretas”.</i></p> <p><i>“Um outro motivo que também não me incentivou a matricular-me em nenhuma das duas disciplinas oferecidas nessa modalidade, foi baseado nos comentários que ouvi de colegas que já cursaram e está cursando alguma dessas matérias”.</i></p> <p><i>“Não tenho convicção que o ensinamento através de disciplinas na modalidade a distância transmita o conteúdo de forma e profundidade com eficácia”.</i></p> <p><i>“Ainda acredito que na modalidade presencial o aluno tem um rendimento maior”.</i></p>

Quadro 13 – Preferência pela Modalidade Presencial

Uma síntese dos resultados da pesquisa qualitativa apresentados nesta seção mostra que, a partir da análise do discurso dos sujeitos entrevistados, emergiram várias categorias em razão dos cinco diferentes grupos de participantes, assim distribuídas:

- **Grupos 1 e 2** – Nesses dois grupos, formados pelos dirigentes e coordenadores do UnICESP, respectivamente, emergiram duas categorias comuns. Essas categorias foram denominadas de “A Visão do UnICESP para a Educação a Distância” e “Avaliação do Processo de Implantação da EaD no UnICESP”.
- **Grupo 3** – Esse grupo, formado pelos professores que atuaram como tutores nas disciplinas ofertadas a distância, emergiu apenas uma única categoria denominada de “Avaliação da Experiência de Tutoria”.

- **Grupo 4** – O discurso dos sujeitos desse quarto grupo, formado pelos alunos que cursaram as disciplinas “Língua Portuguesa” e “Metodologia Científica” na modalidade a distância, formou uma única categoria denominada de “Alunos das Disciplinas *On-line*”.
- **Grupo 5** – No último grupo de participantes da pesquisa qualitativa, formado pelos alunos que optaram por cursar as disciplinas “Língua Portuguesa” e “Metodologia Científica” na modalidade presencial, também formou uma única categoria chamada de “Alunos das Disciplinas Presenciais”.

Uma análise dos discursos desses cinco grupos mostra que ainda são grandes as dificuldades encontradas pelas instituições que estão aproveitando a abertura da legislação brasileira para implantar a EaD. Tomando-se por base a literatura da área, é possível observar que essas dificuldades são categorizadas como barreiras institucionais e pessoais que interferem na implantação da Educação a Distância.

3.2 – Resultados da Pesquisa Quantitativa

Nesta seção, serão apresentados os resultados referentes à parte quantitativa da pesquisa, que utilizou a aplicação de dois instrumentos: “Avaliação de Reação de Cursos a Distância” e “Avaliação de Interface Gráfica”.

Inicialmente, serão apresentados os resultados referentes à validação dos dois instrumentos usados na pesquisa. Apesar de que esses dois instrumentos tinham sido validados estatisticamente pelas autoras que o construíram, optou-se por uma nova validação, em razão de terem sido usados em um novo contexto de pesquisa e com uma nova amostra de sujeitos. Em um segundo momento, serão apresentados os resultados obtidos com a aplicação dos dois instrumentos na amostra de 251 alunos que realizaram as disciplinas a distância.

3.2.1 – Validação dos Instrumentos da Pesquisa

Conforme informado no Capítulo 2, para avaliar o nível de satisfação dos alunos de graduação que participaram de disciplinas na modalidade a distância, foi aplicado um questionário formado por dois instrumentos de pesquisa. O primeiro, de “Avaliação de Reação de Cursos a Distância”, de Vargas (2004), e o segundo, de “Avaliação de Interface Gráfica”, construído por Carvalho (2003).

Para assegurar maior rigor científico à pesquisa realizada, os dois instrumentos foram submetidos a uma nova análise estatística para confirmar a validade e consistência interna dos itens. Os resultados obtidos com essa nova validação dos instrumentos serão descritos a seguir.

3.2.1.1 – Instrumento “Avaliação de Reação de Cursos a Distância”

A – Análise Preliminar do Banco de Dados

O banco de dados foi formado pelos 251 alunos que responderam ao questionário. Foi feita uma análise preliminar para se verificar a exatidão da entrada dos dados, os valores ausentes (item sem resposta), o ajustamento entre as distribuições das variáveis e os pressupostos da análise multivariada. Foi observado que o conjunto de variáveis possuía normalidade, linearidade e homocedasticidade.

Na análise fatorial, Tabachnick e Fidell (1996) sugerem uma proporção de 10 sujeitos para cada item do instrumento e que o número ideal para esse tipo de estatística seria uma razão de, no mínimo, sete sujeitos para cada item. Pasquali (no prelo) afirma que, na verdade, qualquer valor entre 5 e 10 é aceitável. A razão de casos encontrada para a validação do instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância” foi de 7.8 sujeitos por item 1, ou seja, acima do limite mínimo estabelecido pela literatura.

B – Análises Fatoriais e de Confiabilidade

Seguindo a orientação de Pasquali (no prelo) para a realização de uma análise fatorial, foram efetuados os seguintes procedimentos:

- elaboração da matriz de covariância, feita pela análise dos componentes principais;
- análise da matriz de covariância em termos de fatorabilidade (cálculo dos índices KMO e outros) e do número de fatores a ser extraídos;
- extração inicial dos fatores por meio de uma das várias técnicas de análise fatorial;
- rotação dos fatores para uma estrutura final;
- interpretação dos fatores;
- construção dos escores fatoriais para pesquisas futuras.

A análise dos componentes principais apontou que o uso da análise fatorial no conjunto de dados seria adequado, com base nos seguintes indicadores:

- a matriz de correlação evidenciou 90% de correlações superiores a 0,30;
- na medida de adequação amostral encontrada, método *Kaiser–Meyer–Olkin* (KMO), o índice obtido foi de 0,96, considerado excelente pela literatura;
- o teste de esfericidade de Bartlett apresentou uma probabilidade igual a $p < 0,000001$.

A análise dos componentes principais indicou ainda uma estrutura empírica com **três fatores** que explicavam 65,1% da variância total das respostas dos sujeitos aos itens do instrumento.

O “scree plot” (gráfico de sedimentação) também sugeriu uma estrutura empírica de três fatores, uma vez que, a partir do terceiro ponto observa-se uma mudança na inclinação da reta, conforme ilustra o Gráfico 6:

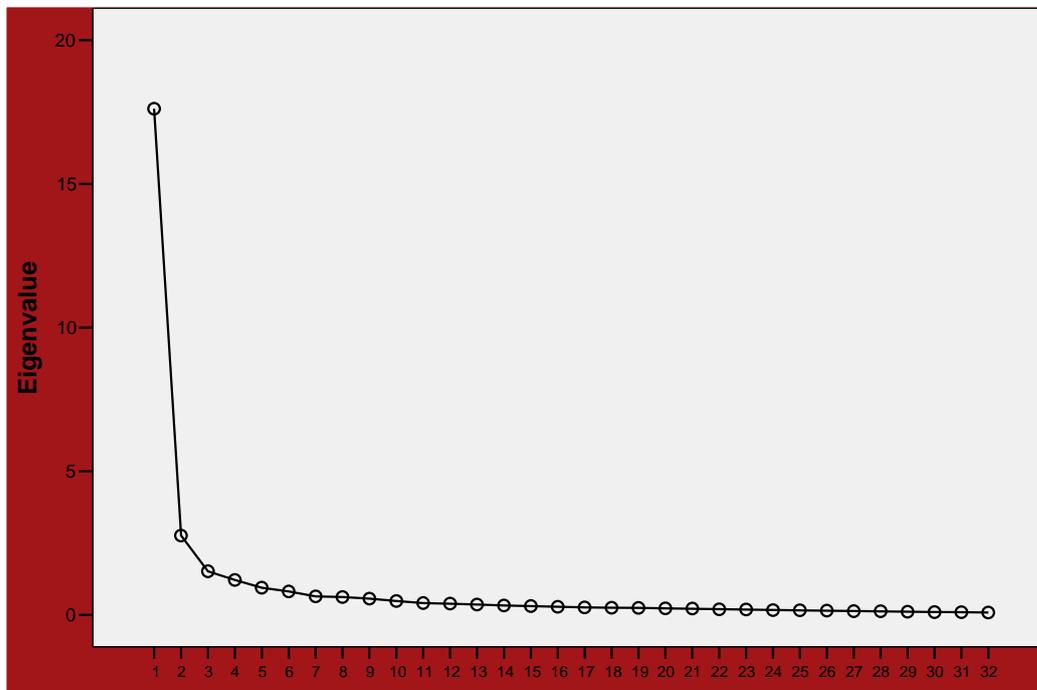


Gráfico 6 – Gráfico de Sedimentação do Instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância”

A partir dessas informações, foram feitas análises fatoriais dos eixos principais, usando o método PROMAX, e análises de consistência dos itens (Alfa de Cronbach). Para serem aproveitados, os itens deveriam apresentar um *eigenvalue* igual ou maior que 1; cargas fatoriais acima de 0,30; índices de consistência interna acima de 0,60; itens com conteúdo semântico semelhante e interpretabilidade das soluções propostas.

A Tabela 8, mostrada a seguir, apresenta a estrutura empírica do instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância”:

Tabela 8 – Estrutura Empírica do Instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância”

Itens	Cargas Fatoriais			h ²
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	
20	,961			0,83
21	,943			0,86
19	,902			0,79
22	,899			0,82
23	,868			0,77
24	,864			0,81
18	,847			0,79
17	,835			0,81
25	,791			0,75
16	,769			0,76
15.	,737			0,80
14	,684			0,80
13	,572			0,69
5		,987		0,83
7		,970		0,77
6		,939		0,79
3		,911		0,74
8.		,820		0,71
4		,727		0,72
1.		,662		0,71
11		,320		0,76
27			,835	0,70
31			,815	0,75
28			,802	0,82
29			,649	0,79
32			,594	0,79
10			,569	0,39
26			,444	0,79
30			,436	0,73
12			,379	0,59
9			,338	0,45
<i>Eigenvalue</i> (valor próprio)	17,31	2,47	1,06	
% variância explicada	54,1	7,7	3,3	
<i>Alfa de Cronbach</i> (α)	0,97	0,95	0,92	
Número de itens do fator	13	8	10	

Os dados da Tabela 8 mostram os seguintes resultados:

- **Fator 1 (“Desempenho do Tutor”)** - Foi formado por 13 itens que avaliavam o domínio do conteúdo, didática e relacionamento do tutor com a turma. O fator apresentou um ótimo índice de consistência interna ($\alpha = 0,97$).
- **Fator 2 (“Desempenho do Aluno”)** - Ficou com oito itens que avaliavam o desempenho do aluno com base em sua: motivação, participação no curso e percepção de aplicabilidade do conteúdo aprendido. O fator também apresentou um ótimo índice de consistência interna ($\alpha = 0,95$).
- **Fator 3 (“Desenho do Curso”)** – Apresentou um total de 10 itens que avaliavam o curso com base em: conteúdo, tecnologia utilizada, desenho instrucional. O fator apresentou um ótimo índice de consistência interna ($\alpha = 0,92$).

Nessa nova validação do instrumento, o número de fatores foi diferente daquele encontrado originalmente por Vargas (2004). Quando a autora aplicou o instrumento em uma população de 195 empregados que faziam um curso para agentes administrativos, na modalidade a distância, foi encontrada uma estrutura empírica de seis fatores: desempenho do tutor; desempenho do aluno; desenho do curso; utilidade do curso; suporte organizacional; relacionamento interpessoal.

Observa-se que, nessa nova validação, não apareceram os fatores “Utilidade do Curso”, “Suporte Organizacional” e “Relacionamento Interpessoal”. Os itens ficaram distribuídos em apenas três fatores. Esse resultado parece estar associado à própria história de construção do instrumento. Vargas (2004) narra que o instrumento de “Avaliação de Reação de Curso a Distância” foi construído a partir de um instrumento já existente para avaliação de cursos presenciais e que esse instrumento original tinha apenas três fatores: “Desempenho do Tutor”; “Desempenho do Aluno” e “Desenho do Curso”.

3.2.1.2 – Instrumento “Avaliação de Interface Gráfica”

A – Análise Preliminar do Banco de Dados

O mesmo procedimento descrito no subitem 3.2.1.1 foi feito para as respostas dadas pelos 251 alunos ao instrumento “Interface Gráfica”. A análise preliminar verificou a exatidão da entrada dos dados, os valores ausentes (item sem resposta), o ajustamento entre as distribuições das variáveis e os pressupostos da análise multivariada. Foi observado que o conjunto de variáveis possuía normalidade, linearidade e homocedasticidade.

Como o instrumento “Interface Gráfica” possui um número menor de itens, apenas 17, a proporção foi de 14,7 sujeitos para cada item do instrumento, bem acima, portanto, do mínimo estabelecido pela literatura.

B – Análises Fatoriais e de Confiabilidade

Foram adotados os mesmos procedimentos recomendados por Pasquali (no prelo), feitos para o instrumento anterior. A análise dos componentes principais apontou que o uso da análise fatorial no conjunto de dados seria adequado, baseada nos seguintes indicadores:

- a matriz de correlação evidenciou 92% de correlações superiores a 0,30;
- na medida de adequação amostral encontrada, método *Kaiser–Meyer–Olkin* (KMO), o índice obtido foi de 0,96, considerado excelente pela literatura;
- o teste de esfericidade de Bartlett apresentou uma probabilidade igual a $p < 0,000001$.

A análise dos componentes principais indicou uma estrutura empírica unifatorial que explicava 67,5% da variância total das respostas dos sujeitos aos itens do instrumento. O gráfico de sedimentação (Gráfico 7) também sugeriu uma estrutura unifatorial:

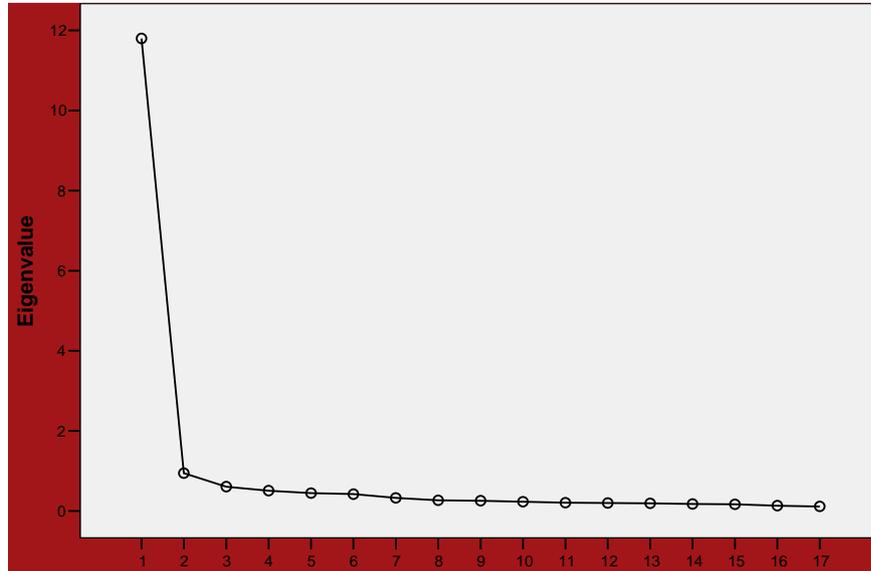


Gráfico 7 – Gráfico de Sedimentação do Instrumento “Avaliação de Interface Gráfica”

A análise dos componentes principais não detectou a presença de multicolinearidade. Foram feitas análises fatoriais dos eixos principais, usando o método de rotação oblíqua (Oblimin), e análises de consistência dos itens (*Alfa de Cronbach*).

Para serem aproveitados, os itens deveriam apresentar um *eigenvalue* igual ou maior que 1; cargas fatoriais acima de 0,30; índices de consistência interna acima de 0,60; itens com conteúdo semântico semelhante e interpretabilidade das soluções propostas.

A Tabela 9, apresentada a seguir, mostra a estrutura empírica do instrumento de Interface Gráfica:

Tabela 9 – Estrutura Empírica do Instrumento “Interface Gráfica”

Itens	Cargas Fatoriais	
	Fator Único	h^2
36	,870	0,78
38	,855	0,75
43	,854	0,74
49	,848	0,76
42	,843	0,76
35	,840	0,76
44	,830	0,74
40	,823	0,74
39	,823	0,72
41	,815	0,74
48	,805	0,73
47	,799	0,76
34	,796	0,75
46	,794	0,76
37	,793	0,71
45	,789	0,75
33	,784	0,74
<i>Eigenvalue</i> (valor próprio)	11,4	
% Variância Explicada	67,5	
<i>Alfa de Cronbach</i> (α)	0,97	
Número de itens	17	

Esse resultado corrobora os estudos de Carvalho (2003) e Borges-Ferreira (2005) que encontraram resultados semelhantes na validação do instrumento “Interface Gráfica”.

3.2.2 – Resultados da Aplicação dos Instrumentos da Pesquisa

Esta seção apresenta e discute os resultados obtidos com a aplicação dos dois instrumentos utilizados na pesquisa quantitativa: “Avaliação de Reação de Curso a Distância” e “Avaliação de Interface Gráfica”.

3.2.2.1 – Análises Estatísticas Descritivas

Os itens que formavam os dois instrumentos foram respondidos com base numa escala do tipo “Lickert”, de cinco pontos, de acordo com a seguinte distribuição:

1 = discordo totalmente	4 = concordo um pouco
2 = discordo um pouco	5 = concordo totalmente
3 = não concordo nem discordo	

A Tabela 10 mostra que as médias mais altas alcançadas pelos três fatores que agrupavam os itens do instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância” ficaram abaixo do ponto 4 da escala:

Tabela 10 – Resultados da Aplicação do Instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância”

Curso	Desempenho do Tutor		Desempenho do Aluno		Desenho do Curso	
	M	DP	M	DP	M	DP
Administração	3,4	1,01	3,3	1,09	3,6	0,81
Contabilidade	3,8	0,78	3,6	0,72	3,8	0,60
Gestão Ambiental	2,5	0,55	2,8	0,47	3,0	0,39
Gestão em Marketing	2,0	0,96	2,0	0,97	2,3	0,89
Jornalismo	3,3	1,06	3,2	1,32	3,1	0,80
Pedagogia	2,6	1,15	2,5	1,12	3,0	1,05
Produção Audiovisual	2,6	0,56	3,5	0,75	3,6	0,78
Produção Publicitária	3,3	0,54	3,7	0,76	3,8	0,67
Tecnologia e Informática	3,1	0,56	3,6	0,77	3,6	0,73

Observa-se na Tabela 10 que os alunos do Curso de Contabilidade foram os que atribuíram a maior média para os fatores “Desempenho do Tutor” e “Desenho do Curso” (**3,8**) nas disciplinas que fizeram a distância. Média igual para o fator “Desenho do Curso” (**3,8**) também foi atribuída pelos alunos do Curso de Produção Publicitária. As respostas dos alunos do Curso de Produção Publicitária também formaram a maior média encontrada para o fator “Desempenho do Aluno” (**3,7**). Observa-se, também que em alguns cursos, o desvio padrão ficou um pouco alto (> 1,00), sinalizando nesses casos, que houve pouca concordância nas respostas dadas pelos sujeitos aos itens do instrumento.

O resultado encontrado com a aplicação desse instrumento nessa amostra de alunos sinaliza que os participantes da pesquisa não chegaram a concordar com as declarações positivas feitas sobre o “Desempenho do Tutor”, o “Desempenho do Aluno” e o “Desenho do

Curso”, apresentadas nos itens do instrumento. Em outras palavras, há indícios de que possam ter ocorrido problemas na oferta da modalidade a distância que interferiram numa melhor avaliação do desenho das disciplinas, do trabalho dos tutores e do próprio desempenho dos alunos.

Apesar de que, em geral, a avaliação feita pelos alunos dos nove cursos que participaram das disciplinas a distância não se mostrou muito favorável, observa-se que os problemas parecem ter sido maiores no Curso de Gestão em Marketing, onde os três fatores receberam médias muitas baixas.

Com relação à aplicação do instrumento “Avaliação de Interface Gráfica”, a Tabela 11 mostra que os resultados não diferem muito daqueles encontrados no instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância”:

Tabela 11 – Resultados da Aplicação do Instrumento “Avaliação de Interface Gráfica”

Curso	Interface Gráfica (Fator Único)	
	M	DP
Administração	3,7	0,63
Contabilidade	4,1	0,58
Gestão Ambiental	3,6	0,41
Gestão em Marketing	2,6	1,15
Jornalismo	3,2	0,84
Pedagogia	3,4	0,91
Produção Audiovisual	4,0	0,42
Produção Publicitária	3,8	0,45
Tecnologia e Informática	3,9	0,56

Os alunos que atribuíram a média mais alta (4,1) e a média mais baixa (2,6) também eram, respectivamente, do Curso de Contabilidade e do Curso de Gestão de Marketing. Nessa avaliação, o alcance do ponto 4 da escala mostra que alguns alunos “concordam um pouco” com as afirmações positivas feitas sobre a Interface Gráfica nos enunciados dos itens do instrumento. Todos os cursos, exceto Gestão de Marketing, apresentaram um desvio padrão baixo ($< 1,00$), sinalizando que houve alta concordância nas respostas dadas pelos sujeitos aos itens do instrumento.

O Gráfico 8 ilustra as médias, por curso, das respostas dos sujeitos ao instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância”, formado por três fatores (Desempenho do Tutor, Desempenho do Aluno e Desenho do Curso) e ao instrumento “Avaliação da Interface Gráfica”, formado por um único fator:

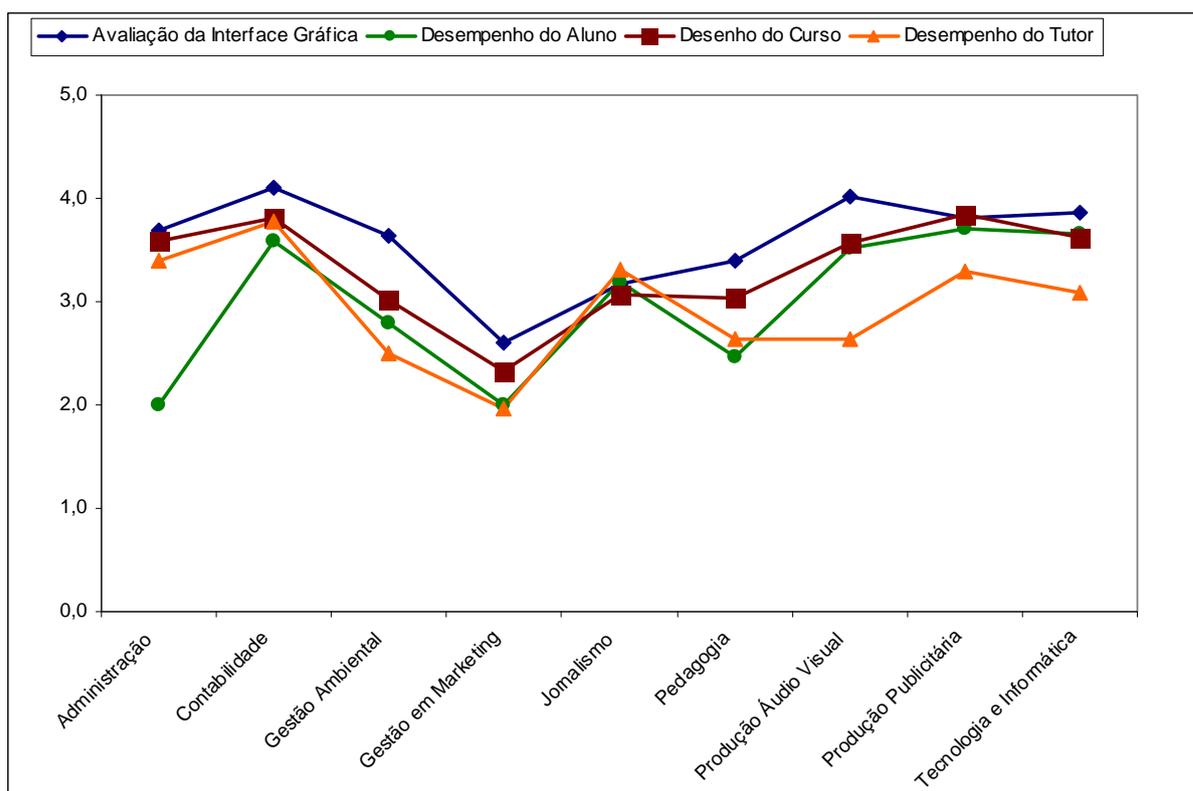


Gráfico 8 – Resultados da Avaliação de Reação de Curso a Distância e da Avaliação de Interface Gráfica

3.2.2.2 – Análises Estatísticas Inferenciais

Para se verificar a existência de diferenças significativas entre as médias das respostas do instrumento “Interface Gráfica” e dos três fatores do instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância”, utilizou-se um teste de ANOVA especificando o teste *post hoc* Tukey-b para verificação dos contrastes. Os resultados confirmaram que as médias foram todas diferentes: Interface Gráfica ($F_{(8,242)} = 10,64$; $p < 0,001$); Desempenho do Aluno ($F_{(8,242)} = 11,45$; $p < 0,001$); Desenho do Curso ($F_{(8,242)} = 10,99$; $p < 0,001$); Desempenho do Tutor ($F_{(8,242)} = 11,70$; $p < 0,001$).

Para uma análise conjunta dos dados pessoais, das disciplinas oferecidas, do instrumento “Avaliação de Interface Gráfica” e dos três fatores do instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância”, realizou-se uma análise multivariada da covariância para medidas repetidas. Foram usados como fatores agrupadores as seguintes variáveis (a) sexo, (b) disciplina (Língua Portuguesa e Metodologia Científica) e como covariantes as variáveis (c) faixa etária e (d) interface gráfica. Os valores dessas comparações multivariadas são descritos na Tabela 12.

Tabela 12 – Resultados das Comparações Multivariadas

Efeito	λ de Wilks	F	gl da hipótese	gl do erro	Sig.
Fatores*Avaliação de Reação	,97	3,01	2	244	0,05
Fatores*Faixa etária	,99	<1	2	244	n.s.
Fatores*Interface gráfica	,96	4,31	2	244	<0,05
Fatores*Sexo	,99	1,39	2	244	n.s.
Fatores*Disciplina	,89	14,24	2	244	<0,001
Fatores*Sexo*Disciplina	,98	2,84	2	250	0,06

Os três fatores do instrumento de “Avaliação de Reação de Curso a Distância” (Instrumento 1) mostraram diferença entre si quando considerados no modelo multivariado ($F_{2,244} = 3,01$; $p < 0,05$). Utilizando-se o critério de Wilks verificaram-se os seguintes resultados quanto à interação entre os componentes e os agrupamentos:

- (a) *Sexo*: os componentes não desviaram do paralelismo ($F_{2,244} = 1,39$; $p = n.s.$), conforme mostra o Gráfico 9, apresentado a seguir:

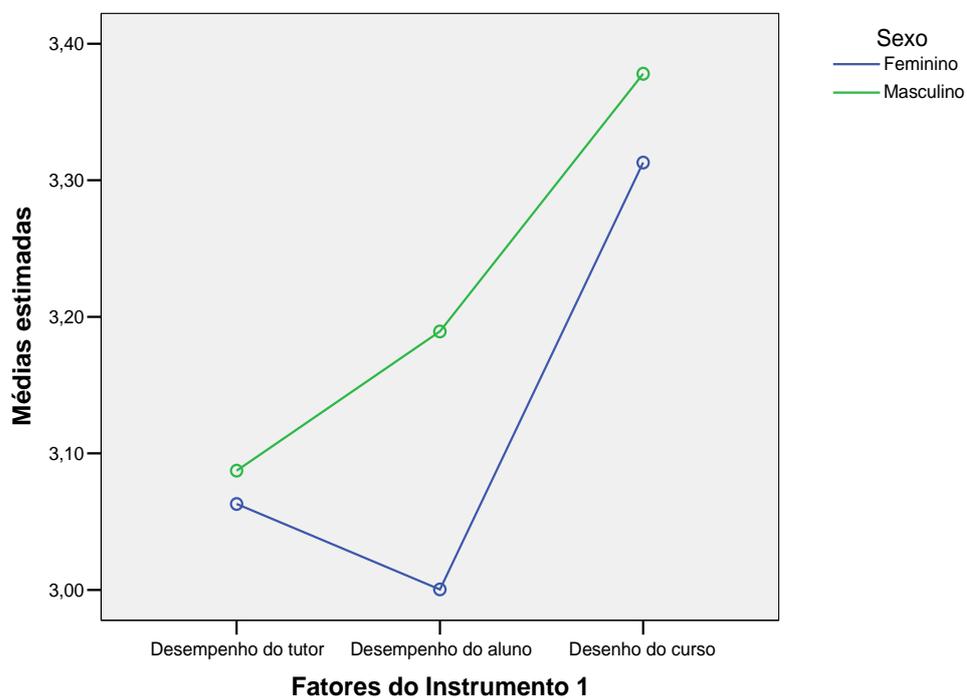


Gráfico 9 - Médias Estimadas nos Fatores do Instrumento 1 em Função do Sexo

(b) *Disciplina*: os componentes desviaram do paralelismo ($F_{2,244} = 12,24$; $p < 0,001$), conforme o mostra o Gráfico 10, apresentado a seguir:

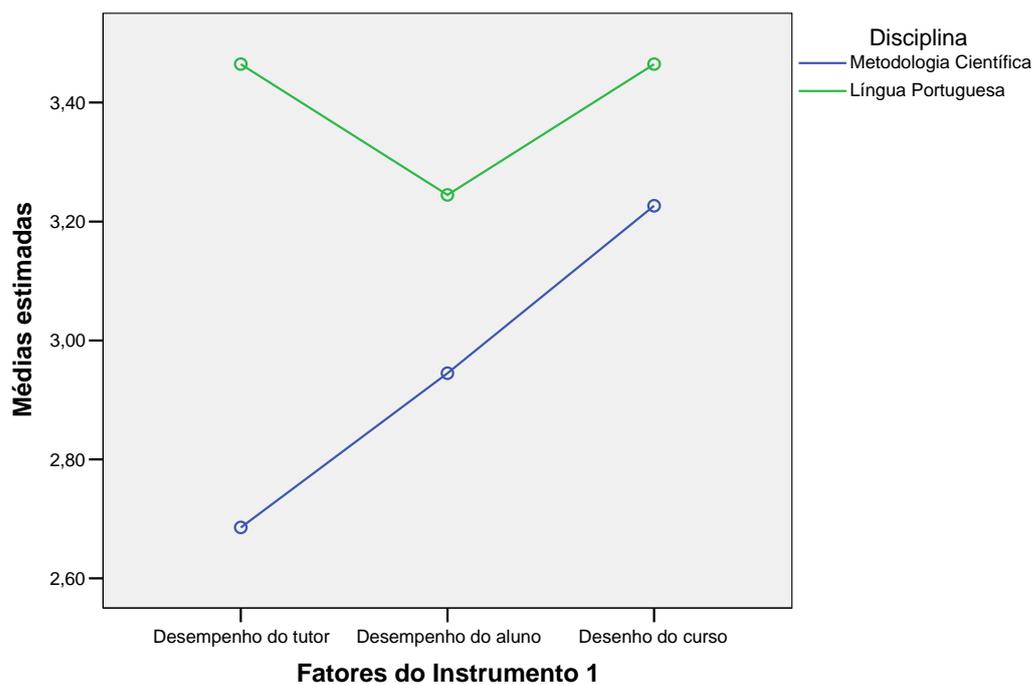


Gráfico 10 - Médias Estimadas nos Fatores do Instrumento 1 em Função das Disciplinas

Quanto à interação entre os fatores do instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância (Instrumento 1) e os covariantes observou-se que:

(c) *faixa etária*: os fatores não desviaram significativamente do paralelismo ($F_{2,244} < 1$).

(d) *interface gráfica*. Houve interação e os fatores desviaram do paralelismo ($F_{2,244} = 4,31$; $p < 0,05$).

O exame das correlações entre os três escores do instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância” (Instrumento 1) e o instrumento “Avaliação de Interface Gráfica” (Instrumento 2) revelou altas correlações entre as variáveis que formam a estrutura empírica desses dois instrumentos. Assim, como esses resultados mostraram alta multicolinearidade, optou-se por não realizar análises de regressão com essas variáveis como antecedente critério para prever os escores de desempenho do aluno. A Tabela 13 mostra as correlações encontradas:

Tabela 13 – Correlações entre os Fatores do Instrumento 1 e o Instrumento 2

		Fator 1 Desempenho do Tutor	Fator 2 Desempenho do Aluno	Fator 3 Desenho do Curso	Interface Gráfica	Faixa Etária
Fator 1 Desempenho do Tutor	Correlação de Pearson N	1 251				
Fator 2 Desempenho do Aluno	Correlação de Pearson Sig. N	,718** ,000 251	1 251			
Fator 3 Desenho do Curso	Correlação de Pearson Sig. N	,684** ,000 251	,807** ,000 251	1 251		
Interface Gráfica	Correlação de Pearson Sig. N	,562** ,000 251	,616** ,000 251	,714** ,000 251	1 251	

** Correlação significativa com 0,01.

Uma síntese dos resultados encontrados com a realização da pesquisa quantitativa, objeto desta seção 3.2, aponta que:

- A validação estatística dos dois instrumentos utilizados na pesquisa quantitativa - “Avaliação de Reação de Curso a Distância” e “Avaliação de Interface Gráfica” - mostrou que ambos apresentam uma excelente estrutura empírica, conforme já havia sido confirmado em resultados de pesquisas feitas anteriormente por outros autores.
- A aplicação do instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância” mostrou que as médias mais altas alcançadas pelos três fatores que agrupavam os itens do instrumento ficaram abaixo do ponto 4 da escala. Isso significa que os alunos não chegaram a concordar com as declarações positivas feitas sobre o “Desempenho do Tutor”, o “Desempenho do Aluno” e o “Desenho do Curso”. Esse resultado sinaliza que podem ter ocorrido problemas com a oferta das disciplinas *on-line*, o que levou os alunos que participaram da pesquisa a não avaliarem tão bem as duas disciplinas disponibilizadas pelo UnICESP na modalidade a distância. Os problemas parecem ter sido maiores no Curso de Gestão em Marketing, onde apareceram médias muito baixas.
- A aplicação do instrumento “Avaliação de Interface Gráfica” também mostrou resultados muito semelhantes ao do instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância”.
- O resultado da análise multivariada da covariância para medidas repetidas destacou que:
 - a) com base nas médias estimadas nos fatores de “Avaliação de Reação de Curso a Distância” em função do sexo, os componentes não desviaram do paralelismo;

- b) com base nas médias estimadas nos fatores de “Avaliação de Reação de Curso a Distância” em função das disciplinas, os componentes desviaram do paralelismo;
 - c) com relação à interação entre os fatores do instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância” e os covariantes “faixa etária” e “interface gráfica”, os fatores não desviaram significativamente quanto à faixa etária, mas desviaram do paralelismo quanto à interface gráfica.
- O exame das correlações entre os três fatores do instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância” e o fator único do instrumento “Avaliação de Interface Gráfica” revelou altas correlações entre as variáveis que formam as duas estruturas empíricas dos instrumentos. Esse resultado mostrou não ser recomendável, portanto, a realização de análises de regressão com essas variáveis.

▪

Considerações Finais

A chegada de uma nova era na metade do século passado provocou mudanças em todos os campos do conhecimento, incluindo-se naturalmente a Educação. Formas alternativas de ensino-aprendizagem começaram a ser pensadas para atender a demanda urgente pela formação continuada de novos conhecimentos.

Nesse processo de mudança, a Educação a Distância sob o impulso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC), passou a desempenhar um importante papel, conquistando espaço no plano internacional e, mais recentemente, tendo iniciado o seu processo de incorporação ao sistema educacional brasileiro.

Contudo, embora seja grande o potencial de uso da Educação a Distância, a literatura da área relata inúmeras dificuldades enfrentadas pelas instituições que buscam implantar essa modalidade de ensino-aprendizagem.

Este estudo investigou o processo de implantação da Educação a Distância no UnICESP, instituição de ensino superior localizada no Distrito Federal. Aproveitando os incentivos da legislação brasileira de Educação a Distância, a IES começou a introduzir essa modalidade de ensino-aprendizagem, oferecendo, inicialmente, as disciplinas “Língua Portuguesa” e “Metodologia Científica”.

A pesquisa desenvolvida nesta Dissertação buscou respostas para a questão: “Que barreiras as instituições de ensino superior estão enfrentando para implantar disciplinas a distância e qual o nível de satisfação dos alunos com essa experiência”?

Os objetivos traçados para a pesquisa foram:

Objetivo Geral

- Pesquisar, em uma instituição de ensino superior (IES), as barreiras à implantação da Educação a Distância e o nível de satisfação dos alunos com a realização de disciplinas nessa modalidade de ensino-aprendizagem.

Objetivos Específicos

- Investigar a existência de barreiras institucionais e pessoais à implantação da Educação a Distância em uma IES.
- Analisar o nível de satisfação dos alunos com a realização de disciplinas a distância.

A literatura tem atribuído a denominação de “barreiras” às dificuldades encontradas na implantação da Educação a Distância. Tomando por base a classificação de barreiras proposta por Vargas e Lima (2004), foi verificado que o UnICESP defrontou-se com barreiras do nível institucional e do nível pessoal durante o processo de implantação das primeiras disciplinas a distância.

Pesquisa realizada com cinco diferentes grupos de sujeitos envolvidos no processo de implantação da EAD na Instituição (diretores; coordenadores de curso; tutores das disciplinas; alunos das disciplinas *on-line* e alunos que preferiram fazer as disciplinas presencialmente a aderir à modalidade a distância) apresentou evidências importantes que merecem ser consideradas pela IES na continuidade do processo de implantação. Entre elas releva destacar as que se seguem:

- No discurso do grupo de diretores foi mencionada a falta de cultura dos professores e dos alunos para trabalharem com essa modalidade alternativa de ensino-aprendizagem.
- O grupo de coordenadores de cursos salientou que a ampliação da oferta da EAD na Instituição deve ser feita com mais cautela, garantindo-se, primeiro, a melhoria da comunicação institucional, do atendimento ao aluno e atualização de programas de *softwares*. A implantação da EAD deve ser tratada institucionalmente, de modo a transmitir mais transparência e tranquilidade na solução de problemas. O tempo de tutoria também deve ser ampliado.

- O grupo de tutores apontou que uma das maiores dificuldades relacionava-se com a presença das duas categorias de barreiras – infra-estrutura organizacional e infra-estrutura instrucional – formadoras do nível de barreiras institucionais. Um exemplo de barreira da categoria infra-estrutura organizacional é a redução da carga horária sofrida pelos professores das disciplinas que foram colocadas a distância. Exemplo de barreira da categoria infra-estrutura instrucional está relacionado ao desenho instrucional das disciplinas *on-line*, pois as disciplinas não foram desenhadas de forma a estimular a interação entre aluno/professor e aluno/alunos, deixando de otimizar as potencialidades oferecidas pela mídia computador e Internet no processo de interação entre os atores que integram um sistema de ensino-aprendizagem a distância.

- O grupo de sujeitos formado pelos alunos que cursaram as disciplinas *on-line* reconheceu, como vantagens oferecidas pelo estudo a distância, ao apontarem a maior facilidade para administrar o tempo. Por outro lado, eles foram enfáticos em apontar uma série de dificuldades quando realizaram as disciplinas a distância. Houve muitas reclamações com relação ao atendimento dos serviços de secretaria e dos serviços do professor-tutor (barreira da categoria “infra-estrutura organizacional”). A relação professor-tutor e número de alunos nas turmas também foi apontada como uma dificuldade (barreira da categoria “infra-estrutura instrucional”).

- O discurso do último grupo de sujeitos, formado pelos alunos que optaram em fazer as disciplinas “Língua Portuguesa” e “Metodologia Científica” na modalidade presencial, evidenciou a presença de barreiras pessoais no processo de implantação da EAD no UnICESP. Esses alunos expressaram a crença de que um conteúdo pode ser mais bem aprendido em um curso presencial do que em um curso a distância, e de que o rendimento do aluno na modalidade presencial seria superior ao da modalidade a distância.

Ao se comparar os discursos dos grupos formados pelos coordenadores, pelos tutores e pelos alunos que fizeram as disciplinas *on-line*, observa-se que, de uma maneira geral, as dificuldades mencionadas não se mostraram muito diferentes. A relativa uniformidade observada nas falas dos diferentes grupos entrevistados sinaliza que houve realmente esses problemas (barreiras de diferentes tipos) na implantação da EAD na Instituição.

Com relação ao segundo objetivo específico estabelecido para este estudo – “analisar o nível de satisfação dos alunos com a realização de disciplinas a distância”, os resultados da aplicação dos instrumentos “Avaliação de Reação de Cursos a Distância” e “Avaliação de Interface Gráfica” mostraram que o nível de satisfação dos alunos não foi muito grande, reforçando, dessa forma, os resultados encontrados na pesquisa qualitativa.

O resultado alcançado com a aplicação de instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância”, mostrou que os alunos não chegaram a concordar com as declarações positivas feitas sobre o “Desempenho do Tutor”, o “Desempenho do Aluno” e o “Desenho do Curso”, apresentadas nos itens do instrumento. Esse resultado reforça os indícios de que ocorreram problemas que interferiram numa melhor avaliação do desenho das disciplinas, do trabalho dos tutores e do próprio desempenho dos alunos.

Na aplicação do instrumento “Avaliação de Reação Gráfica”, embora as médias tenham sido ligeiramente melhores, não foram ainda suficientes para atestar que os alunos se mostraram satisfeitos com o desenho gráfico feito para as disciplinas *on-line*.

Esses foram os resultados encontrados com a pesquisa realizada para atender a um dos requisitos exigidos para a conclusão do Mestrado em Gestão Social e do Trabalho. Como toda pesquisa de caráter mais exploratório, tais resultados não podem ser generalizados, pois estão mais diretamente relacionados com o contexto específico em que ela foi desenvolvida.

Não obstante, espera-se que este trabalho possa fornecer subsídios importantes à continuidade do processo de implantação da Educação a Distância no UnICESP. À luz dos relatos recolhidos da literatura consultada, verifica-se que as conclusões aqui lançadas confirmam que a implantação da Educação a Distância não é uma tarefa fácil ou trivial, pois são inúmeras as barreiras que se interpõem a esse empreendimento. Contudo, trata-se de um

processo irreversível ao qual as instituições e os indivíduos buscam se adaptar, para atender às demandas de um novo tempo.

Pesquisas como esta que foi realizada, podem contribuir para que as instituições de ensino conheçam melhor que tipos de barreiras podem interferir no sucesso da implantação da Educação a Distância. No caso específico do UnICESP, ela serve como uma etapa avaliativa inicial do processo de implantação das duas primeiras disciplinas *on-line* oferecidas pela Instituição.

Como ponto de encerramento deste trabalho, sugere-se como agenda de pesquisa futura que outros pesquisadores possam aprofundar o estudo dessa temática, envolvendo outros contextos educacionais e procurando trabalhar com um número maior de sujeitos. A idéia é que as barreiras à implantação da Educação a Distância possam ser bem mapeadas e tenham seu efeito minimizado, de forma que ambos – instituição e alunos – possam usufruir em plenitude os benefícios prometidos por essa modalidade de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABADD, G. S.; CARVALHO, R.S.; ZERBINI, T. Evasão em curso a distância via Internet: explorando variáveis explicativas. *RAE-eletrônica*, v.5, n 2, jul/dez 2006.

ALVES, J.R.M. As bases legais da educação a distância no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior** – Estudos. Brasília, n.26, 1999.

BARCIA, R.; VIANNEY, J. Pós-graduação a distância: a construção de um modelo brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Ano 16, n. 23, nov. 1998, p. 51-70.

BARRETO, L.S. Educação a distância: perspectiva histórica. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior** – Estudos, Brasília, n.26, p.16-22, nov.1999.

BERGE, Z.L. Planning and Managing Distance Training and Education in the Corporate Sector. In: MOORE, M.G.; ANDERSON, W.G. **Handbook of Distance Education**. Londres: LEA, Publishers, 2003.

COOKSON, P. S. Persistence in Distance Education: a review. In: MOORE, M.G. (Org.). **Contemporary Issues in American Distance Education**. New York: Pergamon Press, 1990.

FRAGALE FILHO, R. Org. **Educação a Distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, E.S. **Legislação e Normas da Educação a Distância**. Brasília: Funadesp, 2005.

GARCIA, W.E. A regulamentação da educação a distância no contexto educacional brasileiro. In: PRETI, O. **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000.

GIRARD, A. "Division sexuelle du travail rémunéré et domestique en Suisse, dans un contexte d'économie mondialisée". In: Reysoo, Fenneke. **Économie mondialisée et identités de genre**. UNESCO/DDC/IUED. Genève, Janeiro de 2002.

HANNA, D.E. Organizational Models in Higher Education, Past and Future. In: Moore, M.G.; Anderson, W.G. (Orgs.) **Handbook of Distance Education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

INSTITUTO DE PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO. Disponível em: www.abed.org. Acesso em 20 dez. 2005.

LANDIM, C.M.M.P.F. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.

LOBO NETO, F.J.S. Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos. In: Silva, M. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

- MAFRA, M.S. Educação a distância – Conceitos e Preconceitos. In: SILVA, E.B. (Org.). **A educação básica pós-LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MAIA, C. Portaria 2.253: oportunidades e desafios para o ensino superior. In: MAIA, C. (Org.) **Guia brasileiro de educação a distância 2002/2003**. São Paulo: Esfera, 2002.
- MAIA, C.; GARCIA, M. O trajeto da Universidade Anhembi Morumbi no desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem. In: MAIA, C. (Org.). **Ead.br: Educação a distância no Brasil na Era da Internet**. São Paulo: Anhembi-Morumbi, 2000.
- MAIA, M.C.; MEIRELLES, F.S.; PELA, S.K. Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil. 11º Congresso Internacional de Educação a Distância. Salvador. **Anais.....**, 2004.
- MORAN, J.M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M. (Org.). **Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2003.
- MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Distance Education: a systems view**. United States: Wadsworth Publishing Company, 1996.
- MOTA, R.; CHAVES FILHO, H. Perspectivas para a Educação a Distância no Brasil. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor, 2006.
- NISKIER, A. **Educação a distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Loyola, 2000.
- PAZ, C.R. et al. Monitoria online em educação a distância: o caso LED/UFSC. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.
- PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- PRETI, O. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.79, n.191, p.19-30, jan., 1999.
- RAMBLE, G. **The Management of Distance Learning Systems**. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning. 1992.
- RAMAL, A C. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. In: SILVA, M. (Org.) **Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2003.
- SANCHEZ, F. Um método de ensino em expansão acelerada. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor, 2006.
- SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**. Brasília, v.16,n.70,p,17-27, abr.jun., 1996.
- SILVA, J.S. A mudança de época e o contexto global cambiante: implicações para a mudança institucional em organizações de desenvolvimento. In: Lima, S.M.V. (Org.). **Mudança Organizacional: teoria e gestão**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SOUSA, E.C.B.M. Panorama Internacional da Educação a Distância. **Em Aberto**. Brasília, v.16,n.70,p,17-27, abr.jun., 1996.

TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e Novas Tecnologias**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de La Educacion; Brasília : UNESCO, 2004.

TRESMAN, S. Towards a Strategy for Improved Studenty Retention in Programmes of Open, Distance Education: A Case Study from the Open University UK, 2002.

TOEFFLER, A. The third wave. New York: Bantam Books, 1980.

UTIYAMA, F., BORBA S. F. P. **uma ferramenta de apoio ao controle da evasão de alunos em cursos a distância via Internet**. III Congresso Brasileiro de Computação – CBComp 2003 Informática na Educação. Disponível em: <http://64.233.179.104/search?q=cache:C-iVnpOnNhwJ:www.cbcomp.univali.br/anais/pdf/2003/ine153.pdf+%22educa%C3%A7%C3%A3o+a+distancia%22%2B%22desistente%22%2Bdefini%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR&gl=br&ct=clnk&cd=14>. Acesso 15 Mar. 2006

VARGAS, M.R.M. Educação a distância no contexto da mudança organizacional. In: Lima, S.M.V. (Org.). **Mudança Organizacional: teoria e gestão**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

VARGAS, M.R.M. **Barreiras à implantação de programas de educação e treinamento a distância**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

VARGAS, M.R.M.; LIMA, S.P.M.V. **Barreiras à implantação de programas de educação e treinamento a distância**. 11º. Congresso Internacional de Administração a Distância. 07 a 10 de setembro de 2004. **Anais ...** Salvador (BA).

VERGARA, S. C. Começando a definir a metodologia. In: _____. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 3e. São Paulo: Atlas, 2000.

WOLCOTT, L.L. Dynamics of Faculty Participation in Distance Education: Motivations, Incentives, and Rewards. In: MOORE, M.G.; ANDERSON, W.G. **Handbook of Distance Education**. Londres: LEA, Publishers, 2003.