

MESTRADO

JOSÉ LUIZ LACERDA FERREIRA

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO:
VANTAGENS E DIFICULDADES NA PERSPECTIVA DE ALUNOS**

2010



*Mestrado em Educação – Campus Centro I
Avenida Presidente Vargas 642, 22º andar – Centro
20071-001 Rio de Janeiro – RJ
Telefones: (21) 2206-9740 / 2206-9858*

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ LUIZ LACERDA FERREIRA

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO:
VANTAGENS E DIFICULDADES NA PERSPECTIVA DE ALUNOS**

Rio de Janeiro
2010

JOSÉ LUIZ LACERDA FERREIRA

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO:
VANTAGENS E DIFICULDADES NA PERSPECTIVA DE ALUNOS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Estácio de Sá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Doutora Lúcia Regina Goulart Vilarinho

**Rio de Janeiro
2010**

VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

A dissertação

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO:
VANTAGENS E DIFICULDADES NA PERSPECTIVA DE ALUNOS**

elaborada por

JOSÉ LUIZ LACERDA FERREIRA

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Curso de Mestrado em Educação como requisito parcial à obtenção de título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro,

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Lúcia Regina Goulart Vilarinho
Presidente
Universidade Estácio de Sá

Prof^a Dr^a Lina Cardoso Nunes
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Claudio Starec
Faculdade Senac-Rio

À minha família, pelo incentivo, ajuda e compreensão. Em especial, à minha mãe, pelo alicerce da minha formação; à esposa por partilhar os períodos de luta e, com paciência, aceitar os períodos de minha ausência.

AGRADECIMENTOS

Apenas uma página é pouco para expressar gratidão a tantos que contribuíram. Fica então uma menção a alguns, como forma de demonstrar os meus agradecimentos a muitos.

À minha orientadora, Professora Dr^a. Lúcia Regina Goulart Vilarinho, com quem muito aprendi e a quem devo pelas críticas e correções a este trabalho.

À Professora Dr^a. Lina Cardoso Nunes, de quem levo muitos ensinamentos, pois tem me estimulado desde os tempos da graduação em Pedagogia, nesta universidade, onde recebi uma base conceitual firme e articulada com as transformações da Educação.

Ao Professor Claudio Starec, grande incentivador, desde os tempos do curso de jornalismo, também realizado na Universidade Estácio de Sá.

A todos os professores do Mestrado em Educação da UNESA, pelas contribuições oferecidas ao meu projeto de pesquisa e ao meu aprimoramento, que ensejaram reflexões e aguçaram o meu espírito científico.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, sempre atenciosos e solícitos.

RESUMO

A inserção de disciplinas *online* em cursos de graduação, sem ultrapassar 20% de sua carga horária total, é possibilidade recente permitida pelo Ministério da Educação (MEC) às instituições de ensino superior credenciadas para desenvolver a modalidade da educação a distância (EAD). Sendo proposta inovadora torna-se relevante ouvir o que os alunos, sujeitos da experiência, têm a dizer sobre a mesma, especialmente por se ter verificado na revisão inicial da literatura a inexistência de pesquisa dirigida à escuta desse ator. Nesta direção foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa junto a 46 alunos de dois cursos de licenciatura, matriculados em universidade particular, localizada na cidade do Rio de Janeiro. As questões norteadoras do estudo foram: (a) que diferenças os alunos apontam entre o estudo presencial e o *online*? (b) que dificuldades encontram no ensino *online*? (c) que vantagens vêm nesta modalidade de ensino? (d) como esses sujeitos se posicionam sobre esta oferta? Tais questões foram desdobradas em diversas perguntas que, depois de validadas, passaram a integrar um questionário aplicado presencialmente aos estudantes. Os dados coletados foram analisados com apoio de orientações da técnica de Análise de Conteúdo, o que demandou a organização do *corpus* do estudo e a análise-interpretação das respostas: recorrentes, singulares e implícitas. Para a realização desta análise organizou-se uma abordagem teórica composta de três eixos, a saber: (a) definições de EAD e a inserção desta modalidade no ensino superior; (b) tecnologias digitais na EAD; (c) docência *online*. Os resultados evidenciaram que: (a) os alunos não conseguem estabelecer diferenças entre o ensino presencial e o *online*; para eles a diferença se restringe ao aspecto da flexibilidade espaço-temporal; (b) as dificuldades encontradas no estudo *online* se concentram na falta do professor presencial (para tirar dúvidas na mesma hora em que ela surge, para dar segurança e incentivar a estudar); (c) os alunos não foram capazes de apresentar vantagens para o estudo *online*, registrando apenas e novamente a questão da flexibilidade; e (d) todos, à exceção de um, preferem o ensino presencial e o principal motivo destacado foi a precária relação professor-aluno. A pesquisa revelou a existência de três grupos entre os sujeitos: o primeiro, expressou uma visão ingênua quanto à oferta das disciplinas *online*, relacionando-a exclusivamente à necessidade de domínio tecnológico para o enfrentamento dos novos desafios da educação; o segundo, evidenciou uma visão mais crítica em relação à oferta da EAD, vinculando-a a questões econômicas; e o terceiro, foi incapaz de se posicionar sobre os motivos da oferta em tela.

Palavras-chave: Educação Superior a Distância. Vantagens e Desvantagens. Percepções de Alunos.

ABSTRACT

The integration of disciplines in undergraduate courses online, without exceeding 20% of its total workload, recent possibility is allowed by the Ministry of Education (MEC) at accredited institutions of higher education to develop the sport of distance learning (ODL). Being innovative proposal is relevant to hear what students, subjects of experience, have to say about it, especially since it was found in the initial review of the literature the lack of research aimed at listening to this actor. This direction was made a qualitative survey among 46 students from two courses, enrolled in private university, located in Rio de Janeiro. The questions guiding the study were: (a) indicate that differences between students studying online and in person? (b) that the difficulties found in online teaching? (c) what benefits they see this type of education? (d) how these guys stand on this offer? Such questions were fielded several questions on that after validated, have joined a questionnaire administered to students in person. The collected data were analyzed with the help of technical guidelines for content analysis, which required the organization of the corpus of the study and analysis, interpretation of responses: recurrent natural and implicit. For this analysis we organized a theoretical approach consists of three axes, namely: (a) definitions of EAD and the inclusion of this modality in higher education, (b) digital technologies in distance learning, (c) teaching online. The results showed that: (a) students can not differentiate between online and classroom learning, for them the difference is confined to the aspect of space-time flexibility, (b) the difficulties involved in online study focused on the lack of teacher face (to ask questions at the same time it arises, to ensure safety and encourage the study), (c) the students were not able to provide benefits to the online survey, registering only and again the issue of flexibility, and (d) all, except for one, prefer to face teaching and the main reason stated was the poor teacher-student relationship. The research revealed the existence of three groups of subjects: first, a naive view expressed as to the offer of courses online, relating solely to the need for the technology field to face the new challenges of education, the second showed a vision more critical regarding the provision of distance learning, linking it to economic issues and the third was unable to stand on the reasons for the offer on the screen.

Keywords: Higher Distance Education. Advantages and Disadvantages. Perceptions of Students.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IA	Inteligência Artificial
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UNED	Universidade Nacional de Educação a Distância

SUMÁRIO

1. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA QUESTÃO A SER APROFUNDADA	09
1.1 INTRODUÇÃO	09
1.2 OBJETIVO GERAL, QUESTÕES DE ESTUDO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	16
2. ABORDAGEM TEÓRICA: QUESTÕES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	20
2.1 DEFINIÇÕES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUA INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	20
2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	24
2.3 A DOCÊNCIA <i>ONLINE</i>	27
3. RESULTADOS DO ESTUDO: COM A PALAVRA OS ALUNOS	35
3.1 AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS	35
4. AS VANTAGENS E AS DESVANTAGENS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE DOIS CURSOS DE GRADUAÇÃO	65
4.1 SÍNTESE COMENTADA DOS RESULTADOS.....	65
4.2 RESPONDENDO ÀS QUESTÕES DE ESTUDO.....	77
REFERÊNCIAS	80
ANEXO	85
1 - Questionário para Alunos da UNESA que cursam disciplina com parte do conteúdo a distância (oferecida <i>Online</i>).....	86

1. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA QUESTÃO A SER APROFUNDADA

1.1 INTRODUÇÃO

O ensino superior, na maioria dos países, desde meados dos anos 60 do século passado, vem enfrentando desafios bastante complexos. Ainda que provocados por problemas muito diferenciados, dependentes do contexto onde se insere a oferta educacional, tais desafios apresentam íntima relação com os avanços sócio-políticos dos direitos de cidadania e as profundas alterações na dinâmica do capitalismo mundial, as quais, entre outras implicações, vêm conferindo valores mercantis às instituições de ensino superior.

Para Santos (2004, p. 22), o desenvolvimento do ensino universitário em países centrais, nos 40 anos que se seguiram à segunda guerra mundial, assentou-se, de um lado, nos êxitos das lutas sociais pelo direito à educação, traduzidos em democratização do acesso à universidade e, “por outro, nos imperativos da economia que passou a exigir uma maior qualificação da mão-de-obra nos setores-chave da indústria”. Este mesmo autor admite que a crise econômica dos anos 70 (entre nós conhecida como ‘crise do petróleo’), de efeitos mundiais, foi marcada, no campo educacional, por uma dualidade, que envolveu de um lado a redução dos investimentos públicos na educação superior e, de outro, a intensificação da concorrência entre empresas com vistas a inovações tecnológicas baseadas em conhecimentos científicos, o que levou à necessidade de formação de mão de obra altamente qualificada. Em relação aos anos 90, Santos aponta outra problemática que foi a explosão da oferta de empregos dependentes de baixíssimo nível de qualificação.

Tal fato colidiu com a expansão da necessidade de mão de obra qualificada, predominante nos anos 70 e 80. Este autor considera que a globalização¹ neoliberal da economia ao se intensificar a partir do início dos anos 90 aprofundou a dualidade dos mercados de trabalho entre países e no interior de cada um deles. Ela tem favorecido, também, a fuga de cérebros e a sub-contratação de serviços tecnicamente avançados, seja

¹ Ianni (1998, p. 13) entende que a globalização constitui “processo histórico-social de vastas proporções, abalando mais ou menos drasticamente os quadros sociais, mentais e referenciais de indivíduos e coletividades”. Este fenômeno modificou o mapa do mundo, dando margem a outras formas de sociabilidade, seja a nível local, nacional ou planetário.

por meio da internacionalização de empresas ou por imigração, muitas vezes clandestinas. Antunes e Alves (2004, p. 7) admitem que “no contexto do capitalismo mundializado, dado pela transnacionalização do capital e de seu sistema produtivo, a configuração do mundo do trabalho é cada vez mais transnacional”. Para esses autores, a mundialização produtiva tem gerado uma classe trabalhadora que entrelaça suas dimensões local, regional, nacional à esfera internacional. Destacam que não apenas o capital se transnacionalizou; existe, paralelamente, um complexo processo de ampliação das fronteiras em relação ao mundo do trabalho. Do mesmo modo que o capital, hoje, é internacional, também os trabalhadores, cada vez mais, se deslocam de seus países para atender aos interesses produtivos das grandes (mega) empresas.

No rastro desses desafios, nos últimos 20 anos, os países também passaram a conviver com a transitoriedade das qualificações profissionais, o que tem consolidado sistemas não-universitários de formação profissional e a criação de cursos superiores com duração reduzida (cursos para formação de Tecnólogos). Santos (2004) destaca que ao longo dos anos 1990 as universidades se transformaram em objeto de concorrência, ou seja, elas próprias passaram a ser orientadas por necessidades mercadológicas.

No Brasil, o fenômeno da privatização do ensino superior remonta aos anos 70 e nasce atrelado a necessidades do mercado, uma vez que o país vivia um período de expressivo desenvolvimento econômico. Segundo Benda (1984), a expansão desenfreada do ensino superior é a característica mais impressionante da educação nas décadas de 60 a 80 do século passado. Em 1964 o ensino superior abrigava aproximadamente 120 mil alunos; em 1970 eram 500 mil os matriculados neste nível e em 1984 o número de aluno chegava a 1.400.000. Portanto, as matrículas cresceram mais de 10 vezes em um período de 20 anos. O autor destaca que o crescimento não se deu apenas nos grandes centros urbanos, mas se deslocou para municípios pouco expressivos do ponto de vista econômico-financeiro. Àquela ocasião (1984) o país possuía 30 universidades federais, 3 estaduais, 3 municipais e 21 particulares, tendo mais de 800 faculdades isoladas, o que colocou 75% das vagas neste nível de ensino nas mãos de instituições particulares. Para Benda (1984, p.58), este cenário transformou a “educação em um negócio muito rentável dado o grande número de incentivos fiscais – o preço das mensalidades, as reiteradas subvenções (‘empréstimos’ sem retorno), a precarização da fiscalização, etc”. Com a política implementada neste período ficou a impressão de que se tinha democratizado a educação superior.

A tendência à privatização continuou nos anos 90 e início do novo século,

amparada pela Reforma do Estado (BRASIL – MARE, 1995)², também conhecida como proposta Bresser Pereira, conduzida no governo Fernando Henrique Cardoso, que visou a diminuição do Estado por meio de uma série de processos de privatização. No bojo desta reforma, a educação foi situada como setor de serviços não exclusivos do Estado, que precisa ser transformado em organização social, uma espécie de entidade ‘pública não estatal’. Isto fez com que a educação deixasse de ser concebida como direito e fosse visualizada como serviço, que pode ser público ou privado. Neste contexto, os direitos sociais passam a se subordinar à lógica do mercado, à racionalidade administrativa, sendo a educação transformada em mercadoria e o cidadão em cliente. As reformas iniciadas no governo Fernando Henrique (da previdência, sindical, da educação, entre outras) se deslocaram para o governo Lula da Silva (OLIVEIRA, 2008).

Esses problemas trazem consequências para a universidade, na medida em que impactam seus objetivos de ensino e pesquisa. Como adverte Goergen (2001, p. 1),

o ensino está assumindo um caráter bancário, a-político e des-subjetivante; imperam os princípios da racionalização e manipulação dos indivíduos que são tratados como coisas ou números enquadrados segundo os princípios determinantes da ordem (sistema), da economia (mercado) e da eficiência (lucro).

Este autor entende que, na contemporaneidade, a autonomia da razão e do Estado dilui-se em um novo paradigma que é o mercado; isto traz implicações a discursos, conteúdos de ensino e objetos de pesquisa no âmbito do ensino superior que, muitas vezes, passam a ter como parâmetro orientador o mercado. Como eficiência, *performance*, lucro, utilidade, constituem padrões muito fortes no mundo empresarial (na economia) eles passam a se refletir na universidade.

Brunner (2004, p. 27), reconhecendo que a educação superior sempre preparou para o mercado de trabalho, admite que “a globalização acentuou perversamente essa incumbência, ao imprimir à empresa educativa um sentido empresarial, utilitário e de mero adestramento da força de trabalho”. Ele registra que a ampliação da oferta de empregos no setor de serviços (que exige pessoas com habilidades inter-pessoais); a necessidade, cada vez maior, da elevação dos níveis de escolaridade e o domínio das tecnologias digitais; além de uma formação diversificada e flexível, vêm impelindo a educação para soluções que atendam à demanda reprimida de educação superior.

² Em 1995 teve início no Brasil a Reforma da Gestão Pública ou reforma gerencial do Estado com a publicação, nesse ano, do Plano Diretor da Reforma do Estado e o envio para o Congresso Nacional da emenda da administração pública que se transformaria, em 1998, na Emenda 19. Maiores informações em: <<http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp>> Acesso em 02/12/10.

Neste cenário se dá, também, a expansão das tecnologias de informação e comunicação (TIC), não apenas fomentando e dando apoio ao fenômeno da globalização, mas trazendo implicações para o campo educacional. Brunner (2004, p. 22) situa a globalização como uma crescente interconexão de atividades em nível mundial, considerando as tecnologias digitais como forças transformadoras de quase todos os setores da vida social, entre os quais destaca: o trabalho, a produção, o lar, o consumo, o comércio, o entretenimento, a socialização e a transmissão de saberes, o mundo empresarial, a oferta de serviços e a circulação de todo tipo de dado e conhecimento. Inclui, também, o Estado como instância afetada pela globalização e as TIC.

Interessam-nos particularmente as transformações que as tecnologias digitais vêm produzindo sobre o ensino superior, sem desconsiderar que este se encontra impactado por algumas megatendências, entre as quais Brunner (*idem*) destaca: pressão demográfica em nível mundial; processos econômicos baseados no uso intenso de informações e conhecimentos, ou seja, produção de mercadorias cada vez mais dependente de ciência e tecnologia; expansão de programas e serviços de ensino transnacionais, apoiados no uso da internet, o que estimula concorrência na oferta educacional, gerando um mercado global da chamada ‘e-educação’, sendo o ensino superior o *locus* privilegiado deste fenômeno; e crescente privatização da oferta educacional (face às tendências neoliberais de minimização do Estado em relação ao seu dever de garantir educação superior de qualidade).

González, no Prólogo ao livro de Brunner e Uribe (2007), afirma que há um interesse crescente em relação ao ensino superior, derivado de múltiplos fatores, a saber: a expansão, do nível de escolaridade nos últimos anos; a remoção de certas barreiras a este nível de ensino como a adoção do sistema de créditos; o aumento das expectativas em relação à educação, resultado direto da ampliação do consumo; o aumento de instituições particulares de ensino, bem como o acesso aberto que alguns cursos admitem (muito usual em universidades que oferecem cursos à distância como, por exemplo, a *Open University*³). Este autor afirma que tal interesse não se expressa apenas em seu país, o Chile, que experimentou, entre 1990 e 2005, um crescimento de 14 para 35% no ensino superior; ele também ocorre em muitos outros, nitidamente naqueles que participam da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais entre 1985 e 2003 incrementaram a população neste nível de ensino para uma média em torno de 8,0%.

³ Segundo Peters (2001), a *Open University*, fundada na Inglaterra em 1969, é o grande modelo de universidade aberta a distância. Por conta de sua original concepção e maneira de trabalhar, se destaca entre as doze reconhecidas *open universities* existentes no mundo e as demais universidades de ensino a distância.

O impacto das mudanças sobre o campo educacional provoca respostas que redirecionam formas tradicionais de desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem. Uma dessas respostas consiste na expansão da oferta da educação a distância (EAD), modalidade educativa revigorada com o apoio das tecnologias de rede, que quebraram a rigidez de dois princípios basilares dos sistemas educacionais, a saber: a escola é o lugar adequado para se aprender; e o meio mais adequado para se transmitir conteúdos é o texto plano ou linear (o livro didático) (ALVES, 1994). Com as TIC, a educação está indo além dos espaços tradicionais de ensino-aprendizagem, apoiando-se em informações / conhecimentos que se encontram postados em ambientes virtuais.

Tapscott (1999) afirma que estamos saindo de uma educação centrada em tecnologias analógicas, usadas na situação de aula face a face, como por exemplo: anotações de aula, livros, textos, TV, vídeo, retroprojetor, para entrar em uma era da educação *high tech*, onde predominam as tecnologias digitais: a rede, os simuladores, foros digitais, jogos, sistemas tutoriais, entre outros. Para este autor, ainda não é possível saber exatamente como será a educação ao longo do novo milênio, mas o certo é que ela será muito diferente do modelo tradicional que se conhece, havendo já nítidas evidências de que a EAD *high tech*, ou seja, a educação *online* fará parte desse novo cenário.

A consolidação da EAD como alternativa institucional para o ensino superior, no Brasil, começa com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) que, em seu artigo 80, estabeleceu que o poder público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação desta modalidade em todos os níveis ensino. Neste artigo ficou também definido que apenas instituições credenciadas pela União podem assumir a EAD.

Em 2001, o Ministério da Educação (MEC) aprovou a Portaria nº 2.253 que dispôs sobre o emprego da EAD em até 20% do currículo de um curso de graduação, na modalidade presencial. Em 2004 esta Portaria foi substituída por outra, a n. 4.059/04 que, contendo seis artigos, definiu as bases da oferta dos 20%, a saber: (a) somente cursos superiores reconhecidos podem utilizar a modalidade semi-presencial; (b) o MEC entende por modalidade semi-presencial as atividades de ensino centradas na auto-aprendizagem e com mediação de recursos didáticos organizados com apoio de diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota; (c) a oferta das disciplinas a distância não pode ultrapassar os 20% da carga horária de um curso; (d) o ensino a distância deve incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado das TIC; (e) devem ser previstas atividades presenciais e de tutoria; (f) a atividade de tutoria implica a

existência de docentes qualificados em consonância com o previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária presencial e a distância; (g) as instituições devem encaminhar à Secretaria de Educação Superior (SESu) as modificações efetuadas no projeto pedagógico, bem como o plano de ensino de cada disciplina ofertada na modalidade a distância; (h) a oferta de disciplinas na modalidade semi-presencial será avaliada e considerada nos procedimentos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

Com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o artigo 80 da LDBEN/96, definiu-se, em seu artigo 1º, a EAD como: “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Assim, apoiada pela legislação, a oferta de cursos de graduação a distância explodiu nos últimos anos. Em 2000 eram apenas 10, oferecidos por instituições públicas, totalizando 1682 matrículas. Já em 2003, o número pulou para 52 (36 públicas e 16 privadas), atingindo 49.911 matrículas, ficando a maior parte desses cursos (38 – 73%) concentrada na região sudeste (DEMO, 2006). Em 2005, de acordo com ao Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (INSTITUTO MONITOR, 2006), havia 217 instituições, sendo 54 públicas e 163 privadas credenciadas, oferecendo EAD para níveis de ensino variados, a saber: pós-graduação *lato sensu*, graduação, extensão universitária, aperfeiçoamento, técnico, médio, educação de jovens e adultos (EJA), assim distribuídas: (a) Região Centro-Oeste - 22; (b) Região Nordeste – 18; (c) Região Norte - 13; (d) Região Sudeste -103; Região Sul – 61. Segundo esses dados verifica-se a concentração da oferta na região sudeste e a expansão em nível das instituições particulares, o que inverte a tendência inicial de concentração na esfera das instituições públicas. Este documento informa, também, que àquela ocasião (2005) o total de matrículas em cursos dessa modalidade era de 504.204, ou seja, aproximadamente meio milhão de alunos. Outra informação relevante para nosso estudo encontra-se no último levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2008)⁴, no qual se aponta a existência de 647 cursos de graduação totalmente a distância.

Cabe aqui salientar que a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁵ em 2005, inserida na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

⁴ Dados disponíveis em site do INEP <http://www.inep.gov.br>, levantamento na versão preliminar de 2008.

⁵ No site < <http://uab.capes.gov.br/index.php> > encontram-se os objetivos da instituição.

tendo intensa relação com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, veio atender à pressão pela expansão da educação superior. Esta parceria tem produzido a interiorização da oferta da EAD em regiões do território nacional, onde os habitantes encontram muitas dificuldades para dar continuidade aos seus estudos. Ainda que esta pesquisa não trate de cursos de graduação totalmente a distância, os dados aqui apresentados revelam o interesse do ensino superior pela EAD.

Não há dúvida que a EAD é recurso relevante para levar o ensino-aprendizagem a grandes contingentes de alunos. Neste sentido, Peters (2001) situa a *Open University*⁶ como o modelo mais reconhecido de EAD, iniciado em 1971 com 24 mil matrículas e contando, em 2011, com 250 mil alunos. Ele afirma que o ensino nesta instituição se tornou bastante original e profissional, estando em estreita associação com os meios de comunicação.

É fato que o ensino presencial se encontra enraizado na vida dos alunos e professores, porém não podemos deixar de admitir que existe uma tendência à sua integração com a educação a distância. Moran (2002) salienta que, na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual (que conectam pessoas que estão distantes fisicamente), o conceito de presença também se altera. Ele diz que o importante não é a quantidade de horas que alunos e professor passam juntos, mas sim a vivência de processos interativos, o que também pode ser feito a distância, com a mediação da tecnologia.

É de se esperar que este seja o caminho a ser adotado pelas instituições de ensino superior (IES) ao optarem pela oferta de disciplinas integrantes do currículo na modalidade semi-presencial, ou seja, com 20% de sua carga horária a distância. Como, no entanto, a expansão da EAD tem sido intensa, algumas indagações ficam no ar: ela vem, realmente, atender às reais demandas por ensino superior ou esse movimento serve mais à tendência mercadológica⁷ já observada em relação a cursos de graduação? O que aqueles que estão sendo submetidos a esta modalidade educativa – especialmente os alunos – têm a dizer sobre tal vivência, considerando que, na maioria das vezes, os principais interessados não são ouvidos? Há qualidade no ensino oferecido a distância em cursos de graduação?

Para aprofundar essas indagações, entendemos que a nossa pesquisa deveria se iniciar com um levantamento de dados no banco de dissertações e teses da CAPES⁸,

⁶ Maiores informações sobre a Open University no site: < www.open.ac.uk/about/ >.

⁷ A tendência mercadológica das universidades é tema do livro de Brunner e Uribe (2007). Para estes autores tal tendência pode ser vista como um período de transição entre um sistema educacional elitista, homogêneo e de base estatal em direção a um sistema de massas, altamente diversificado e orientado pelo mercado.

⁸ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, disponível em: < <http://servicos.capes.gov.br/capesdw> >. Acesso em: 23/09/2007.

selecionando os estudos que se ocupam da educação a distância no ensino superior, para, a partir destes, identificar os que tratam da oferta dos 20% a distância no ensino de graduação, nosso interesse especial. Encontramos, então: 1.169 trabalhos que focalizam a ‘Educação a Distância’, sendo 214 teses e 955 dissertações, mas apenas 98 deles (8%) tratam da ‘Educação a Distância no Ensino Superior’, sendo 18 teses e 80 dissertações. Analisados os resumos dessas 98 produções, verificamos que: 16 focalizam ambientes virtuais de aprendizagem (plataformas tecnológicas); 14 abordam a formação do professor em EAD; 13 tratam das novas mídias (TIC); 6 discutem o Projeto Veredas⁹; os demais pesquisam outros temas dispersos, mas nenhum aborda a utilização da EAD em até 20% do currículo de curso de graduação presencial.

Procuramos, então, em revistas da área educacional postadas no *site Scielo*¹⁰, avaliadas pelo repositório *Qualis* da CAPES na categoria qualidade A¹¹, artigos que tratassem de EAD e, mais especificamente, da oferta dos 20%; não encontramos qualquer trabalho nesta direção.

Diante dessa lacuna, consideramos que nosso foco de estudo era oportuno, particularmente porque seria investigado em campo, tendo nas vivências dos alunos uma importante fonte de informações quanto às vantagens e limitações da inserção de uma carga horária de estudos a distância, na ordem de 20%, no currículo de um curso de graduação.

Pensamos que a pesquisa pode oferecer subsídios a docentes e gestores de cursos de graduação sobre a relação educação presencial – educação a distância, para que possam atender mais adequadamente às necessidades e expectativas dos alunos - sujeitos que merecem ser ouvidos dada a centralidade que, hoje, possuem no contexto de processos formais de ensino (abordagens educacionais construtivistas).

⁹ Trata-se de projeto dirigido à formação de professores (Curso Normal Superior), vinculado à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, iniciado no ano de 2002.

¹⁰ Site: < <http://www.scielo.br/>>

¹¹ As revistas pesquisadas foram: Caderno CEDES (Unicamp); Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas –SP); Educar em Revista (Universidade Federal do Paraná); Educação e Sociedade (Unicamp); Educação e Pesquisa (USP); Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Fundação Cesgranrio); Paidéia (USP); Proposições (Faculdade de Educação Unicamp); e Revista Brasileira de Educação (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPEd), incluindo todos os números que o site apresentava.

1.2 OBJETIVO GERAL, QUESTÕES DE ESTUDO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa teve, pois, por objetivo geral investigar as percepções¹² de alunos de cursos de graduação sobre a oferta de 20% da grade curricular na modalidade a distância. Deste objetivo mais amplo foram retiradas as seguintes questões de estudo: (a) que diferenças os alunos apontam entre o estudar presencialmente e o *online*? (b) que dificuldades encontram no ensino *online*? (c) que vantagens veem nesta modalidade de ensino? (d) como esses sujeitos se posicionam sobre esta oferta?

Foram sujeitos da pesquisa alunos matriculados em dois cursos de graduação de uma universidade particular, com sede na cidade do Rio de Janeiro, que incluem disciplinas a distância, amparadas pela Portaria n. 4.059/04. A coleta de dados foi feita no primeiro semestre letivo de 2010. Tal instituição possui inúmeros *campi* localizados em diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro. Para fins de nossa pesquisa foram ouvidos alunos que faziam seus cursos em *campi* situado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. A opção de estudar as percepções dos alunos dessa universidade se deve a três fatores: o primeiro refere-se à relevância da instituição no contexto do ensino superior privado no estado do Rio de Janeiro; o segundo tem a ver com a facilidade que tínhamos para coletar os dados, tendo em vista que realizamos nosso curso de graduação nesta universidade e no referido *campi* e sempre mantivemos contato com gestores desse contexto, o que foi fundamental para obter apoio à pesquisa; e o terceiro relaciona-se ao fato de que as universidades públicas, localizadas no estado do Rio de Janeiro, ainda não estão oferecendo cursos com 20% na modalidade semi-presencial e, por este motivo, não foram focalizadas.

O teor das questões de estudo nos direcionou para uma abordagem predominantemente qualitativa dos dados coletados. Esta abordagem pode ser compreendida pela explicação dada por Patton (1990, *apud* GONZÁLEZ REY, 2002, p.68):

os métodos qualitativos voltam-se à exploração, ao descobrimento, à lógica indutiva [...] Os pesquisadores qualitativos tentam entender as múltiplas inter-relações entre as dimensões que emergem dos dados sem fazer uma afirmação *a priori* ou hipóteses específicas sobre as relações lineares ou correlacionais entre variáveis estritamente definidas.

¹² Entendemos percepção como um fenômeno complexo, através do qual o mundo exterior é apreendido e interpretado como sendo ordenado em totalidades. Estímulos presentes assim como experiências do passado são integrados e elaborados na visão de conjunto. BÜHLER, Charlotte - *A Psicologia na vida do nosso tempo*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1978.

A abordagem qualitativa apóia-se em diferentes processos de construção do conhecimento, os quais focalizam o objeto de estudo de forma bem distinta daquela que usualmente é conduzida na pesquisa quantitativa. Nessa abordagem, o foco do estudo deve ser desvelado em sua complexidade, o que exige compreender sua história e o contexto onde se insere, bem como os elementos que marcam sua singularidade. Como afirma González Rey (2002, p.91), a singularidade é a expressão da riqueza e plasticidade do objeto / fenômeno em estudo. Ainda segundo este autor, a pesquisa qualitativa não tem por objetivo expressar em operações os conteúdos diretos e explícitos obtidos na coleta de dados, “com o fim de convertê-los em entidades objetivas suscetíveis de processamento matemático”; ao contrário, o que ela pretende é o “conhecimento como processo permanente, de caráter aberto, dentro do qual o pesquisador sempre descobre e constrói opções”.

A escolha desta abordagem também determinou a necessidade de uma definição quanto à postura teórico-metodológica a ser assumida por nós, na condição de pesquisador. Nesta direção, consideramos que o processo de pesquisa deveria se ancorar na perspectiva do construtivismo social filiado à corrente filosófica da fenomenologia, o qual tem como uma de suas finalidades “a interpretação das ações dos indivíduos no mundo social e as maneiras pelas quais os indivíduos atribuem significados aos fenômenos sociais” (SCHUTZ, 1967, *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 133). Nossos indivíduos eram alunos na vivência da EAD, a ela atribuindo significados.

Os alunos foram convidados a responder um questionário, apresentado ao final desta dissertação, o que nos obrigou a estar na instituição em vários dias e horários, permanecendo nas imediações das salas de aula para pedir que colaborassem voluntariamente. Assim, foram ouvidos alunos de vários períodos e turnos.

Tendo em vista que o número de sujeitos da pesquisa (os alunos) seria significativo, optamos por coletar os dados por meio de questionário, composto de perguntas fechadas e abertas. Por questionário entende-se um conjunto de perguntas que são respondidas por escrito pelo pesquisado; logo, os dados obtidos representam os pontos de vista dos pesquisados (GIL, 2002). Este instrumento foi validado por duas professoras, mestres em educação, ambas com experiência em EAD.

As informações coletadas no âmbito das perguntas fechadas do questionário ofereceram uma caracterização dos sujeitos da pesquisa que nos ajudou a compreender melhor as informações contidas nas perguntas abertas; estas foram analisadas com apoio de orientações sugeridas por Creswell (2007).

Segundo este autor, analisar os dados consiste em extrair sentido das informações contidas no texto (escrito ou gravado), o que demanda, de início, organizar o material obtido para a análise. A partir daí cabem inúmeras leituras sobre o material que vão aprofundando os sentidos que ali se expressam e permitindo passar de um sentido geral das informações para uma análise detalhada (específica) de partes que se evidenciam como recorrentes. Ele sugere seis passos nesta análise, a saber: (a) organizar os dados para análise, o que implica em definir o *corpus* do estudo (b) ler todos os dados obtidos, quantas vezes forem necessárias, para obter o sentido geral das informações; (c) realizar uma análise detalhada por meio de um processo de codificação, o que demanda organizar o material em conjuntos que atendem a determinadas características; (d) com apoio do processo de codificação realizar uma descrição do cenário e/ou das pessoas, determinando, também, as categorias ou temas de análise; (e) planejar a inserção da descrição e dos temas na narrativa qualitativa; e (f) por último, interpretar ou extrair significado dos dados e resultados, o que significa indagar ao final do trabalho: quais foram as lições aprendidas? (CRESWELL, 2007).

A análise dos dados teve como norte o teor das questões de estudo, o qual se relaciona diretamente com o campo da Didática, ou seja, com temas que tratam de ensino-aprendizagem. Assim, foram pesquisados na literatura pedagógica os seguintes temas: (a) atividades de ensino-aprendizagem na educação superior *online*; (b) relação professor-aluno na educação superior *online*; (c) docência *online*; e (d) qualidade da EAD no ensino superior *online*. A organização de um referencial teórico sobre esses conteúdos foi fundamental para que se pudesse estabelecer um contraponto entre as respostas dos alunos e o que recomendam os autores no plano da prática pedagógica em EAD, tendo em vista especialmente as limitações e vantagens que os autores encontram nesta proposta. O estudo desses temas nos levou, então, a consolidar três aspectos que passaram a compor a abordagem teórica utilizada para interpretar as respostas dos alunos.

Sendo esta uma pesquisa predominantemente qualitativa, duas ressalvas precisam ser feitas. A primeira refere-se à impossibilidade de generalizar as conclusões encontradas a outros grupos de alunos que também estejam vivenciando os 20%; cada grupo tem uma realidade e tentativas de generalização acabam sendo forçadas. A segunda diz respeito às limitações da pesquisa, pois se trata do olhar de um pesquisador sobre um conjunto de respostas muito específicas que envolvem a percepção de alunos de uma universidade particular com sede na cidade do Rio de Janeiro.

Para concluir o presente capítulo, no qual buscamos dar ao leitor a visão geral da pesquisa, esclarecemos a organização das demais partes da dissertação. No capítulo 2

situamos a abordagem teórica, isto é, o fruto de nossa pesquisa bibliográfica, que se encontra diretamente relacionada com a parte substantiva das questões de estudo. No capítulo 3 registramos e comentamos os resultados; e no quarto capítulo desenvolvemos nossas conclusões que, em última instância, são as respostas que encontramos para as questões de estudo.

2. ABORDAGEM TEÓRICA: QUESTÕES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nesta parte apresentamos o embasamento teórico que organizamos a partir da nossa pesquisa bibliográfica. Com ele pudemos compreender melhor os resultados derivados do estudo de campo. Este embasamento se divide nas seguintes partes: (a) definições de EAD e inserção desta modalidade no ensino superior; (b) tecnologias digitais na EAD; (c) docência *online*.

2.1 DEFINIÇÕES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUA INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

A educação a distância tem uma longa história de experimentações, sucessos e fracassos. Sua origem mais remota apresenta relação com as cartas de Platão e as epístolas de São Paulo, que se propunham a disseminar idéias a distância. Com a invenção da imprensa¹³ e a disseminação de material impresso ampliaram-se as possibilidades para esta modalidade de educação. O livro é, com certeza, a tecnologia mais importante na área de EAD antes do aparecimento das modernas tecnologias eletrônicas, especialmente as digitais. Com o livro (mesmo que manuscrito) o alcance da EAD aumentou significativamente em relação às cartas. Em seu longo processo de consolidação, encontramos, no final do século XVIII, as primeiras experiências de EAD conduzidas por correspondência. O sucesso dessas iniciativas abriu espaço para um amplo desenvolvimento do chamado ‘ensino por correspondência’ a partir de meados do século XIX. No século XX, a EAD amplia suas possibilidades por força das parcerias que passa a

¹³ A invenção dos tipos móveis, no final da Idade Média, por Johannes Gutenberg (1398-1468) lançou as bases materiais para a moderna [economia baseada no conhecimento](#) e a aprendizagem em massa.

estabelecer com as diferentes mídias audiovisuais: de início o Rádio (primeiras décadas do século XX); em seguida a TV e o Vídeo (a partir dos anos 1950); e mais recentemente com as mídias digitais, entre elas destacando-se o computador e a internet (de forma mais intensa a partir dos anos 1990). Como situa Nunes (1994, p. 7), a EAD hoje pode se valer de

multimeios que vão desde os impressos à simuladores *online*, em redes de computadores, avançando em direção da comunicação instantânea de dados voz e imagem via satélite ou por cabos de fibra ótica, com aplicação de formas de grande interação entre o aluno e o centro produtor, quer utilizando-se de inteligência artificial - IA, ou mesmo de comunicação instantânea com professores e monitores.

Tendo uma trajetória tão ampla não faltaram à EAD diversas propostas de definição, cabendo sempre lembrar que tais tentativas representam visões contextualizadas das suas possibilidades.

Ainda de acordo com Nunes (1994), desde os anos 70 do século passado, encontramos autores relevantes apresentando definições de EAD. Assim, para Peters (1973, *apud* NUNES, 1994) trata-se de um método racional de compartilhar conhecimentos, habilidades e atitudes, com base na divisão de trabalho, valendo-se de meios de comunicação, de forma a atingir, ao mesmo tempo, grande número de estudantes. Este autor entende que o ensino a distância é a ‘forma industrializada de ensinar e aprender’. Podemos perceber a relação desta definição com o contexto do mundo do trabalho nos anos 70 do século passado, quando predominavam os modelos taylorista e fordista na produção industrial¹⁴.

Outro autor a definir a EAD na década de 70 é Moore (1973, *apud* NUNES, 1994). Diferentemente de Peters, ele vê o ensino a distância como um conjunto de métodos instrucionais, tendo nos meios (impressos, eletrônicos e/ou mecânicos) aliados que facilitam a comunicação entre alunos e professores.

Tanto Peters quanto Moore identificam a EAD como metodologia, o que é perfeitamente compreensível face à visão educacional tecnicista que predominava nos anos 70, tanto nos Estados Unidos como em outros países da Europa.

¹⁴ Na sociedade industrial, baseada na produção fabril, predomina o trabalho físico-manual, orientado por sistemas organizativos os quais colocam em prática a separação das funções de concepção e planejamento da ação produtiva. Os trabalhadores século XIX e XX eram moldados, tanto em conhecimento, como em atitudes, para atuarem numa estrita função com seu posto de trabalho. Sua educação, mesmo básica, já vinha demarcada sob a idéia de treinamento e adestramento devendo cumprir rigorosamente todas as normas operatórias (ARAÚJO, 2002).

Nos anos 90, destaca-se a definição oferecida por Keegan (1991, *apud* NUNES, 1994), a qual se expressa pelas características intrínsecas desta modalidade educacional: (a) utilização de meios técnicos de comunicação; (b) comunicação em via de mão dupla, que envolve alunos e professor em diálogo constante; (c) possibilidade de encontros presenciais; (d) integração de população estudantil, dispersa geograficamente, em torno de objetivos de ensino-aprendizagem comuns; (e) atendimento a população predominantemente adulta; (f) utilização massiva de materiais auto-instrucionais.

Essas definições evidenciam a preocupação com a relação EAD - tecnologias de informação de comunicação e seu potencial de atender a grandes contingentes de alunos. Hoje, no entanto, com as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, que cada vez mais se fazem presentes no campo educacional, encontramos outras definições como as de Aretio (2009, p.32). Em um primeiro momento (mais especificamente no ano de 1994) este autor situa a EAD como:

um sistema tecnológico de comunicação bidirecional (multidirecional), que pode ser massivo, baseado na ação sistemática e conjunta de novos recursos didáticos, contando com o apoio de uma instituição e um sistema de tutoria que, separados fisicamente do estudante, propiciam a este uma aprendizagem independente (cooperativa) (tradução nossa).

Passados 15 anos, o mesmo autor, na obra acima mencionada, reconhece que esta definição deveria ser complementada. Considerando, então, determinadas características que têm de estar, necessariamente, presentes em um processo educativo para que este se defina como EAD, Aretio passa a dar destaque ao que chama de ‘diálogo didático mediado’. Assim, ele diz que esta modalidade educativa “se baseia em um diálogo didático mediado entre o professor (instituição) e o estudante que, localizado em espaço diferente daquele, aprende de forma independente e também cooperativa, colaborativa, entre pares” (p.39).

Para caracterizar-se como educação a distância, Aretio (*idem*) aponta as seguintes características: (a) a separação quase sempre constante entre alunos e professores, havendo, hoje, com apoio das tecnologias digitais a possibilidade da comunicação síncrona (imediate, ao mesmo tempo, com escuta da voz e visualização da imagem dos falantes, via tecnologia específica como o *Skype* e a *webcam*); (b) uma comunicação mediada, de dupla via entre alunos, professores e formadores, ou seja, entre todos os atores envolvidos, o que pode ser feito por meio dos mais variados recursos; (c) aprendizagem independente, na qual o aluno tem o controle do espaço onde prefere

estudar, do horário que melhor lhe convém e do próprio ritmo de estudo. O estudo independente pode ser complementado por encontros presenciais; (d) suporte de uma instituição educacional que planifica, desenha, produz material didático (por si mesma ou por contratos de profissionais especializados), e que implementa o processo, garantindo a motivação para os estudos.

Pelas considerações apresentadas, percebemos que o Ensino Superior é local privilegiado para a disseminação desta modalidade educativa, tendo em vista que recebe estudantes adultos (na ampla maioria dos casos com mais de 18 anos) e com experiência acadêmica que pode garantir o autocontrole no desenvolvimento do estudo independente. Nesta direção, cabe retomar a perspectiva de Vilarinho (2003, p. 270) quando afirma:

no ensino superior talvez esteja, hoje, o espaço mais propício da Educação Continuada a Distância, na medida em que: (a) já é comum encontrar-se muitas instituições conectadas a redes, o que garante a base tecnológica para projetos [...]; (b) a pesquisa configura-se como uma de suas funções intrínsecas, determinada inclusive pela legislação educacional, constituindo o caminho didático mais adequado à construção / produção do conhecimento; (c) as instituições de ensino superior, em particular as universidades, há algum tempo desenvolvem processo de orientação acadêmica, nos quais é dada bastante autonomia aos alunos para pesquisas e construir conhecimentos; (d) já começa a existir uma conscientização por parte da comunidade acadêmica quanto à importância deste nível de ensino acompanhar, com agilidade, as demandas mais amplas da sociedade relativas à formação / atualização profissional, o que pode favorecer a competitividade com a transitoriedade do conhecimento; (e) tem se verificado experiências universitárias que tentam recuperar o significado da integração do conhecimento acadêmico, registradas em livros e artigos; e (f) é, também, neste nível de ensino que se busca, de forma mais sistemática, analisar criticamente / avaliar o produzido, caminho indispensável ao estabelecimento da importância / eficácia dessa modalidade na educação.

Como já mencionamos no primeiro capítulo, podemos encontrar duas possibilidades para a EAD no ensino de graduação oferecido em nosso país: (a) em currículos que admitem 20% da carga horária total sendo ministrada a distância (Portaria n. 4.059/04), sendo, neste caso, os cursos considerados presenciais; e (b) em cursos onde o conteúdo é ministrado totalmente a distância, mas que admitem a possibilidade de encontros presenciais para atividades complementares, especialmente aquelas que se destinam a preencher lacunas na aprendizagem (Decreto 5.622, de 19.12.2005, que revoga o Decreto 2.494/98, que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB).

Cabe salientar que em ambas as situações, o processo avaliativo fundamenta-se especialmente em prova presencial.

Para finalizar esta seção, registramos a definição oficial de EAD, contida no Portal do MEC¹⁵, que nos permite visualizar a sua estreita relação com a proposta de Aretio (2009) aqui destacada.

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

2.2. TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nas agendas das políticas educacionais dos países da América Latina está cada vez mais presente a idéia de que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser incorporadas às atividades docentes com vistas a enriquecer a aprendizagem dos alunos. Complementarmente, nos trabalhos acadêmicos na linha de ‘estados da arte’ sobre a presença das TIC na educação verifica-se a defesa de que devem fazer parte do processo de inovação das práticas pedagógicas (POGGI, 2008).

Se hoje não cabe mais pensar a sociedade e a educação sem as TIC, também não há como deixar de refletir sobre o que significa a sua inclusão em processos educacionais. Elas podem servir aos mais diferentes propósitos como: (a) atender a necessidades educativas de crianças, jovens e adultos, facilitando e potencializando a aprendizagem, seja ela presencial ou a distância; (b) promover processo de cooperação e troca de experiências; (c) gerar integração territorial nas mais diferentes áreas da atividade produtiva; (d) ajudar a criar novos espaços e oportunidades de aprendizagem para distintos públicos; (e) fomentar e desenvolver processos de formação continuada (*IDEM*).

Para nossa pesquisa interessa especialmente os propósitos que se relacionam à promoção / facilitação da aprendizagem a distância, particularmente aqueles que se fazem com apoio das chamadas tecnologias digitais, isto é, aparelhos que utilizam os circuitos eletrônicos digitais, as ferramentas virtuais disponibilizadas por estes aparelhos e, também, as formas de uso que se relacionam a esses recursos. Este interesse tem por respaldo básico a posição de Lévy (1994, p. 16) ao afirmar que “os produtos da técnica moderna, longe de adequarem-se apenas a um uso instrumental e calculável, são importantes fontes de imaginário, entidades que participam plenamente da instituição de mundos percebidos”. Isto significa que a incorporação das tecnologias digitais aos processos educacionais traz

¹⁵ Recolhida no endereço:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13105&Itemid=879>

implicações aos modos de pensar e conceber a realidade. Complementando esta consideração, também podemos citar Postman (1994) que, no início da década de 90, denunciava a submissão de todas as formas da vida cultural à tecnologia e à técnica. Para este autor, as tecnologias contemporâneas se inserem na cultura como uma espécie de ‘intrusa’ e acabam por (re)definir e subjugar elementos dos mais diferentes campos do conhecimento humano, como as artes, a política, a religião, a família, a verdade, a história, a privacidade e a inteligência.

Trazendo esta perspectiva para o campo educacional, destacamos Martín (2008) que aborda o impacto das tecnologias digitais na aprendizagem. Esta autora admite que as características intrínsecas desses recursos produzem diferenças no modo de raciocinar e produzir conhecimentos, seja em relação a alunos ou professores. Com elas fica mais fácil: (a) planificar ações, captando diferenças entre meios e fins, o que contribui para o desenvolvimento da autoconsciência e auto-regulação; (b) potencializar a interatividade e uma relação mais ativa com a informação; (c) trabalhar com simulações, interagir com a realidade virtual, realizar experimentações e explorações; (d) transitar entre diferentes sistemas de representação, potencializando a generalização da aprendizagem; (e) organizar as informações de múltiplas e flexíveis formas; levantar questionamentos; (f) favorecer o protagonismo do estudante; (g) criar possibilidades para o trabalho em grupo, tornando-o mais colaborativo.

Portanto, não faz mais sentido ignorar a presença marcante dessas tecnologias na sociedade e, muito menos, ter receio ou resistir às possibilidades que trazem ao campo educacional. Nesta direção, quando aceitamos o desafio de incorporá-las a nossa prática pedagógica, temos, antes de tudo, que refletir sobre as possibilidades oferecidas.

Correia e Antony (2003) salientam que aqueles que navegam nas informações que alimentam os computadores e a rede, participam do fenômeno do hipertexto: um evento comunicacional marcado pelos seguintes princípios constitutivos: não-linearidade, intertextualidade, interatividade e heterogeneidade. Tais princípios já faziam parte do pensamento do homem letrado, mesmo antes dessas tecnologias existirem, no entanto, segundo essas autoras, o computador e a rede vêm potencializando esses princípios.

Em relação à não-linearidade textual, Correia e Antony (*idem*) afirmam tratar-se de um percurso sem definição prévia, conduzido segundo as intenções do leitor. É facilitada no hipertexto tendo em vista que qualquer ponto pode ser conectado a outro. Salientam que no contexto educacional, onde predomina a concepção de texto e de leitura linear, o hipertexto representa um avanço significativo. Ressaltam que sua estrutura não é resultante das possibilidades oferecidas pelo computador, mas sim da própria concepção de não-linearidade,

a qual também é encontrada em enciclopédias e dicionários, em virtude do acesso às informações por meio de índices. Chamam atenção sobre algumas questões que devem ser pensadas pelo professor que se utiliza de hipertexto, a saber: os limites do hipertexto; o aumento da demanda de funções cognitivas do leitor; a fragmentação da escrita; e a superficialização / futilização da leitura. Salientam que os hipertextos podem desistoriar, desterrar, dessignificar tradições culturais, sentidos históricos e concepções macroestruturais em benefício de relações intensas e esporádicas com objetos isolados.

A intertextualidade é apresentada como a possibilidade que o hipertexto possui no sentido de mudar o seu conteúdo. Isto significa que o hipertexto não tem um sentido que preexista à leitura; esta se constrói no texto. Nele podem se manifestar uma pluralidade de sentidos, exprimindo conflitos e oposições; conexões e integrações. A intertextualidade facilita o acesso ilimitado às mais diferentes fontes de informação. Destacam as autoras mencionadas que a intertextualidade sempre está presente nos textos, mesmos nos que não são eletrônicos, pois, na medida em que o escritor possui um repertório, apoiado em outros textos, aquilo que escreve representa a síntese de múltiplas vozes. A vantagem, porém, da intertextualidade no hipertexto eletrônico está no fato de que o repertório de apoio pode estar no seu próprio corpo.

Outro princípio destacado pelas autoras é a interatividade, situada como possibilidade do leitor interferir e transformar o texto, tornando-se um co-autor. A interatividade consiste em conectar temas e idéias em duplo sentido: escolher *links* e produzir inferências (construir o percurso que é significativo). Destacam que a interatividade (no sentido de definir o caminho a ser percorrido) já existia muito antes dos textos eletrônicos: em jornais e revistas, onde o leitor não segue uma ordem linear, sendo o percurso sempre adaptado às necessidades do leitor.

Quanto à heterogeneidade, as autoras afirmam que se trata da possibilidade do hipertexto aglomerar atos comunicativos muito diversos: linguísticos, perceptivos, gestuais, cognitivos, podendo, também, conter recursos visuais, imagens fixas e em movimento, sons, isoladamente ou em conjunto. Embora Correia e Antony (2003) salientem que o texto impresso já incorpora recursos distintos, estes ainda são limitados, se comparados ao potencial do ambiente eletrônico.

Assim, encontramos nos argumentos dessas autoras fundamentos para admitir que um ensino realizado com apoio das tecnologias digitais (educação *online*) tem o seu cerne no que elas designam de educação hipertextual. Seja no ensino presencial ou a distância, a escola sempre colocou ênfase no texto, do qual se derivam a leitura e escrita. A construção de um

texto, eletrônico ou não, deve ser, segundo as teorias de aprendizagem que colocam o aluno como sujeito de sua aprendizagem, processo ativo que entrelaça: sujeito / leitor / escritor, sendo intertextual (é construído na relação com diferentes textos); não-linear (o caminho não é definido no texto, mas, sim, pelo próprio leitor / escritor, segundo suas intenções); e heterogêneo (construído a partir de textos de diversas naturezas). O que diferencia o hipertexto do texto tradicional não é somente o suporte material em que é construído, mas especialmente sua concepção. A educação hipertextual pode estar presente em uma escola que não possua computadores. É válido, no entanto, lembrar que os computadores / rede possibilitam: (a) reunir diversos textos de diferentes mídias num mesmo suporte material; (b) velocidade de acesso a outros textos; (c) a inserção de outros textos ou de suas partes por meio de “colagem” e “cópia”; (d) o encurtamento de distâncias, favorecendo contatos com (muitas) outras pessoas; e (e) a construção coletiva de textos.

Deprendemos, então, que uma educação hipertextual significa experiência de construção de sentidos sem modelo pré-determinado, normativo, linear, fechado e acabado. Trata-se, sobretudo, de uma educação que não busca deter e transmitir verdades, ao contrário, relativiza o conceito de verdade, que inclui conflitos, contradições e tensões.

2.3 A DOCÊNCIA *ONLINE*

Como nossa pesquisa focalizou a oferta de disciplinas a distância ministradas por meio de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), consideramos que seria mais oportuno falar de docência *online*. Na oferta dessas disciplinas não havia previsão de encontros presenciais; apenas as avaliações somativas (final de período) eram conduzidas no espaço da universidade, com o suporte de um fiscal.

Kenski *et al* (2009) entendem que o professor em um mundo em rede é um incansável pesquisador, capaz de reinventar a cada dia, aceitando a imprevisibilidade da época como instrumento de formação e aprimoramento contínuos. Portanto, trata-se de um outro professor, que não aceita mais ser mero transmissor.

Aretio (2009) afirma que o professor da EAD tem de assumir uma série de compromissos. Nesta direção, ele precisa ser um profissional que: (a) tenha clareza sobre o que é a docência na EAD, sua abrangência e limites – *compromisso com o trabalho*; (b) domine os conteúdos e competências específicos de sua área de ensino – *compromisso científico-profissional*; (c) saiba como desenvolver as especificidades da sua docência a distância, integrando-as no conjunto de recursos tecnológicos institucionais e às necessidades

dos próprios alunos - *compromisso pedagógico-tecnológico*; (d) saiba como deve se relacionar e tratar os alunos, especialmente como facilitar as relações entre eles, esforçando-se em assumir e ampliar as possibilidades comunicativas da rede – *compromisso pedagógico-comunicacional*; (e) compartilhe seus conhecimentos e discuta sua ação didática com colegas (pares), por meio de comunidades virtuais de aprendizagem, agregando valor aos seus saberes – *compromisso colaborativo*; (f) se empenhe em manter-se permanentemente atualizado, considerando os novos desenvolvimentos do saber – *compromisso formativo*; (g) possua uma inabalável atitude ética em toda a sua atividade educadora, assumindo e aplicando decisões legais que incluem, entre outros aspectos, o respeito aos direitos autorais à propriedade intelectual, tão questionados, hoje, em relação aos produtos inseridos na internet – *compromisso deontológico*.

Considerando especificamente o *compromisso com o trabalho*, que depende de um conhecimento claro das atribuições que o profissional tem no contexto de um projeto de EAD, cabe tomar por base os Referenciais de Qualidade do Ministério da Educação (MEC/SEED, 2007, p. 20), que sinalizam a importância de dois atores, situados em níveis distintos: o docente e o tutor. Para o docente as atribuições específicas seriam:

(a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; (b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; (c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; (d) definir bibliografia; videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas como complementares; (e) elaborar o material didático para programas a distância; (f) realizar a gestão acadêmica do processo ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar e acompanhar e avaliar os estudantes; (g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

No que tange aos tutores, os referenciais entendem que eles desempenham papel relevante no processo educacional, podendo constituir um quadro diferenciado no interior da instituição, distribuindo-se em tutores presenciais e tutores a distância. Os primeiros têm por atribuição máxima favorecer as atividades individuais e em grupo, cuidando da concretização qualitativa dos momentos presenciais obrigatórios. Ele deve estar em contato contínuo com os alunos e equipe pedagógica. Já o tutor a distância tem sob seus cuidados os estudantes que se encontram distantes, cabendo-lhe: (a) esclarecer dúvidas; (b) fomentar fóruns de discussão; (c) promover aprendizagem colaborativa, (d) selecionar material de apoio à aprendizagem; e (d) participar dos processos avaliativos.

Neste documento também são especificados os domínios que fazem parte da formação dos tutores: conteúdos específicos; mídias; fundamentos da EAD e modelos de tutoria.

Podemos, então, perceber que a docência na EAD não significa simplificação ou minimização do trabalho e da mediação do professor. Ao contrário, implica em expansão qualitativa de suas funções. Quando Aretio (2009) afirma que a EAD se baseia no diálogo didático mediado entre o professor e o estudante, dimensiona a complexidade da docência nesta modalidade.

Em relação ao *compromisso científico-profissional*, entendemos que o profundo conhecimento dos conteúdos a serem ensinados é o ponto de partida de um processo educacional. Selecionar e organizar adequadamente os conteúdos de aprendizagem é tarefa bastante difícil, uma vez que é por meio dos conteúdos que a escola (instituição de ensino, com seus currículos e programas) atinge a formação dos alunos nas suas diferentes dimensões, entre elas: política e social; metodológica e instrumental; prática; de especialização; ética (HERRERO, 1996). Portanto, a seleção tem a ver com os objetivos educacionais. Para selecionar adequadamente os conteúdos, este autor entende que é importante considerar a sua relevância para a vida atual e futura dos alunos. Um dos aspectos destacados por este autor em relação à seleção / organização dos conteúdos refere-se à quantidade de conteúdos que devem ser ministrados. Com o crescimento exponencial das informações, característico da contemporaneidade, torna-se difícil reduzir o conjunto dos temas a serem discutidos no âmbito de uma disciplina de ensino. Daí ser importante estabelecer a relevância dos conteúdos para a formação e o significado dos mesmos para os estudantes.

O compromisso *pedagógico-tecnológico* do docente é também defendido por diversos autores, como Giraffa (2002) e Perrenoud (2000). A primeira considera indispensável que o professor domine os recursos com os quais vai trabalhar. Somente após o domínio é que ele se sentirá confortável para resolver velhos e novos problemas que envolvem a educação. Defende, então, uma formação de professores que, necessariamente, incorpore as tecnologias aos seus processos, onde sejam discutidas as formas pedagógicas que possibilitam o diálogo educação-tecnologia. Do mesmo modo Perrenoud (*idem*), que sem situar esta competência como a principal entre as 10 que identifica como necessárias à docência no século XXI, salienta que as principais atividades que um professor deve dominar quando usa as tecnologias digitais, referem-se a: (a) trabalhar com editores de textos; (b) saber explorar as potencialidades didáticas dos ambientes virtuais em relação aos seus objetivos

de ensino; (c) comunicar-se a distância por meio da telemática; (d) utilizar as ferramentas multimídia no ensino. Para Tardif (*apud* PERRENOUD, 2000), as novas tecnologias (especialmente as digitais) demandam e oportunizam uma mudança de paradigma; mas não se trata de um paradigma que centralize as tecnologias e o ensino. Entende que o novo paradigma também não dá centralidade ao aluno, mas sim ao aprender. Assim, o ofício do professor se redefine: mais que ensinar, trata-se de fazer aprender Perrenoud (*idem*, p. 139), então, complementa:

as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio da divisão de trabalho que não faz mais com que todo investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação, quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos. A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem.

No âmbito do *compromisso pedagógico-comunicacional*, destacamos o diálogo mediado, bastante enfatizado por Aretio (2009). Sabemos que a Pedagogia de Paulo Freire (1921-1997) dá muita ênfase ao diálogo professor-aluno, no sentido de que um tem sempre a aprender com o outro. Para Freire (2003), é no diálogo que o sujeito se abre ao mundo e aos outros e com isto inaugura a relação dialógica na qual se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento. Cabe, pois, ao professor saber escutar, estimular a palavra; enfim, estar disponível para o diálogo.

Aretio (*idem*) afirma que o cerne da questão da EAD está na existência de um diálogo didático mediado, de dupla via, que se estabelece entre o professor e seus alunos, quando separados no espaço e no tempo. Ele menciona dois tipos de diálogos: (a) simulado e assíncrono – quando é feito via material didático (muitas vezes designado de material instrucional). Chama-se diálogo simulado por que a relação do aluno-professor/instituição é feita por meio do material (impresso ou virtual), que é estudado de forma independente e autônoma, mas este tipo de diálogo é insuficiente; (b) real e não simulado – este diálogo toma corpo por meio de um ensino tutelado (via tutoria), valendo-se de diferentes possibilidades: encontros presenciais, por correspondência eletrônica, telefone, fax, vídeo-conferência, *chat*, fórum, etc, podendo ser realizado de forma síncrona ou assíncrona. Neste diálogo, a aprendizagem deixa de ser solitária, para ser guiada e socializada com os pares.

Estabelecer e manter o diálogo em uma situação formal de ensino-aprendizagem implica, necessariamente, na utilização de algumas estratégias metodológicas que contribuem decisivamente para tal, por trazerem desafios ao aprendiz. São elas: as atividades com simulações; os estudos de casos; a resolução de exercícios e problemas; os comentários e discussões de textos; o método de projetos. No uso dessas estratégias devem predominar os trabalhos em equipe (em grupos), cooperativos e colaborativos, todos capazes de estimular a troca de idéias e experiências, o que significa dizer, o diálogo. Na situação educacional, o diálogo se amplia (ou se inibe) segundo a capacidade do docente de promover debates, discussões, troca de experiências, enfim de permear sua prática pedagógica com atividades que estimulem a interatividade produtiva.

Com a expansão dos ambientes virtuais de aprendizagem, o termo interatividade passou a ser muito usado, implicando em partilha, troca de opiniões, associação, estabelecimento de relações, discussão para rejeitar, conflitar e/ou partilhar idéias. Para nossa pesquisa, captamos o sentido de interatividade como co-autoria (SILVA, 2002), o qual se refere a uma produção coletiva, aberta, que vai se reformulando e ampliando, onde não há destaques: todos têm algo a oferecer de forma significativa.

As atividades de simulação são muito importantes por que implicam em colocar o aprendiz em uma situação, a mais próxima possível, do real. No caso de cursos que envolvem a formação de professores, podemos trabalhar com simulações de aulas: por exemplo, solicitar ao futuro docente que ministre para seus colegas e professor a aula que irá dar em uma situação real. No caso desta simulação, podemos designá-la de pré-prática.

A resolução de problemas e o método de projetos são estratégias de ensino-aprendizagem bem antigas, que remontam à Pedagogia da Escola Nova¹⁶ (final do século XIX e início do XX). Elas foram explicitadas de forma detalhada por dois estudiosos do campo educacional: o filósofo John Dewey (1859-1952) e seu discípulo William Kilpatrick (1871-1965) (VILARINHO, 1984). Hoje, se potencializam com as tecnologias digitais, que permitem ao aprendiz navegar na internet para obter subsídios para os problemas e projetos que lhe são apresentados, envolvendo os conteúdos didáticos.

¹⁶ O Movimento da Escola tem origem na Europa, depois se espalha pelos Estados Unidos, envolvendo educadores que perceberam que 'a criança não era um adulto em miniatura'. A partir desta percepção, começam a surgir estudos acurados sobre o desenvolvimento infantil, que buscavam identificar como se dava a aprendizagem nas crianças. Com base no conceito de atividade (é da natureza da criança e do próprio homem estar sempre em atividade), surgiram propostas de ensino-aprendizagem que colocavam a criança como centro do processo de aprender fundamentado na ação (atividade). Eram os chamados 'métodos ativos' (CARVALHO, 1972).

Para Fagundes *et al* (1999), fazer projetos é uma atividade inerente à natureza humana e quando eles são usados na educação podem vir atrelados a duas perspectivas: (a) ensino por projeto; e (b) aprendizagem por projeto. No primeiro caso, ancora-se na figura do professor: este escolhe o projeto e as formas possíveis de desenvolvê-lo. Já a aprendizagem por projetos supõe uma linha diferente; nela, os conhecimentos prévios dos alunos são centralizados em uma inter-relação com os conteúdos de ensino. As dúvidas dos alunos têm de ser consideradas, pois sendo extraídas da própria vida mobilizam os esforços de aprendizagem (ação).

Os estudos de caso são muito usados nas atividades de pesquisa, sendo que, na EAD, têm a grande vantagem de levar o aluno a pesquisar autonomamente para compreender o caso que lhe é apresentado. André (1984) destaca um ponto que pode dificultar a realização dos estudos de caso: a necessidade de permanência do pesquisador no local de investigação por se trata de um estudo que busca o aprofundamento do problema apresentado. Na realidade, este tipo de estudo busca ir à raiz da problemática apresentada. Para esta autora, realizar um estudo de caso de forma condensada só pode agravar as críticas que têm sido feitas a este tipo de pesquisa. Talvez uma saída fosse conduzi-lo por um grupo de pesquisadores, o que interessa especialmente à EAD por valorizar processos colaborativos.

Os comentários e discussões de textos são atividades muito usuais nas situações presenciais de ensino-aprendizagem, mas seu sucesso depende da capacidade do professor de apresentar perguntas aos alunos que estimulem a reflexão sobre o(s) texto(s). No caso da EAD, essas atividades podem ser desenvolvidas em fóruns ou *chats*, porém algumas normas servem tanto para a situação presencial como a distância. São elas: (a) elaborar perguntas que estimulem a reflexão (e que não cobrem somente informações). As reflexões podem ir no sentido de levar o aluno a analisar; sintetizar; exemplificar; comparar; classificar; valorar; criticar; intuir; pensar divergentemente; (b) apresentar perguntas claras; objetivas; interessantes (é bom quando são relacionadas a assuntos de interesse dos alunos); e estimulantes; (c) criar um clima de espontaneidade que acolha qualquer resposta, mesmo aquelas que não apresentam o nível de desempenho esperado (VILARINHO, 1984). O professor deve ficar atento a todos: os que respondem e os que ficam em silêncio, buscando 'brechas' para que todos participem.

Outro compromisso destacado por Aretio (2009) diz respeito ao *compromisso colaborativo*, que envolve alunos e professores dispostos a produzir conhecimentos coletivamente. Com apoio das tecnologias digitais esta produção pode assumir novas dimensões pela facilidade de acesso a informações que circulam na rede. Silva (2002)

esclarece que aprender colaborativamente envolve planejar e desenvolver inúmeras ações, entre elas a de resolver problemas em grupo, buscar e fazer por si mesmo. Campos *et al* (2003, p. 26) conceituam *aprendizagem colaborativa* como uma “proposta pedagógica na qual estudantes se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto”. Com a aprendizagem colaborativa espera-se ampliar: a responsabilidade individual; ajuda mútua; capacidade de diálogo; habilidade de compreender a dinâmica pela qual o grupo se movimenta; capacidade de enfrentar desafios e, também, o envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem. Sem dúvida, a aprendizagem colaborativa na EAD, apoiada pelas tecnologias digitais, adquire novos contornos, permitindo aos alunos ganharem autonomia em relação à necessidade de interferência do professor.

Na sequência, Aretio (2009) fala do *compromisso formativo*, que significa a capacidade do professor assumir a necessidade de formação contínua. A educação permanente do professor que atua na EAD, além de considerar a questão da atualização dos conteúdos, também tem de se dirigir para o acompanhamento crítico das inovações tecnológicas. É preciso tomar conhecimento dos avanços, verificando e selecionando os que agregam valor à educação formal, para depois relacioná-los à questão metodológica. Para Christov (1998, *apud* LIBÂNEO, 2004), a educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano, que estão em permanente mudança. Na medida em que a realidade muda, o saber que temos sobre esta precisa ser atualizado (revisado, complementado, ampliado). No contexto da educação em geral e da EAD, a formação continuada funciona como oportunidade de análise das mudanças que atingem nossa prática.

Por último, está o *compromisso deontológico*. A ética deontológica dá prioridade ao conceito de dever e só, posteriormente, situa o conceito de bem com as consequências de suas ações. Os juízos morais sobre a ação humana não têm como justificativa a obtenção de bons resultados ou a sua utilidade. Na ética deontológica as ações do homem são avaliadas em função de seus princípios implícitos, portanto independentemente dos seus efeitos, trata-se, pois, de uma ética do dever. Esta ética é fundamental na profissão docente, pois como bem salienta Santos (2008) trata-se de formadores que têm como atribuição formar bem outros sujeitos, de modo que sejam responsáveis pelos seus atos e capazes de assumir esta responsabilidade. A docência não implica apenas a transmissão de conhecimentos; ela também postula e inculca valores; daí ser fundamental a formação ética do professor, mais especificamente, uma formação fundamentada na ética deontológica, que centralize o homem como fim e não como meio.

Para concluir este capítulo, podemos dizer que os aspectos levantados neste capítulo apontam a complexidade de se obter qualidade na EAD. Podemos, então, retornar a Aretio (2009) que oferece dez pontos a serem observados pelos docentes para promover a qualidade nesta modalidade educativa. São eles: (a) fundamentar suas propostas e ações em sólidas teorias pedagógicas, evitando os modismos; (b) reconhecer a importância dos princípios pedagógicos tradicionais, uma vez que eles continuam sendo importantes, mesmo que alguns deles necessitem ajustamentos; (c) aceitar inovações e mudanças; (d) superar as resistências, suas ou impostas por outros; (e) implementar pesquisas, buscando sempre avaliar criticamente o que está sendo desenvolvido; (f) trabalhar em equipe, formando grupos de pesquisa; (g) planejar cuidadosamente a prática pedagógica; (h) avaliar sistematicamente a qualidade da educação oferecida; (i) participar de comunidades de aprendizagem em rede; (j) procurar discutir com líderes institucionais as possibilidades da EAD de modo que esta modalidade possa, cada vez mais, atender aos seus propósitos de democratização da educação.

Desconsiderar estes aspectos, ignorar os compromissos que o professor deve abraçar ao assumir a docência *online* e resistir à incorporação pedagógica das tecnologias digitais aos processos formais de ensino compromete a qualidade da EAD.

3. RESULTADOS DO ESTUDO: COM A PALAVRA OS ALUNOS

Conforme explicitamos no primeiro capítulo, a coleta de dados sobre nossas questões de estudo foi feita em uma universidade particular, localizadas na cidade do Rio de Janeiro. O questionário aplicado continha 17 perguntas que se constituíam em desdobramentos das questões de estudo. Responderam ao questionário 46 alunos de graduação, todos vinculados a dois cursos de licenciatura: Pedagogia e Letras. A seguir apresentamos e interpretamos as respostas obtidas em cada pergunta do questionário.

3.1 AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS

A instituição em tela foi fundada no início da década de 70 do século passado, transformando-se em universidade no ano de 1988. Hoje, configura-se como uma das maiores instituições privadas de ensino superior do país. Sua rede de ensino é composta por 76 campi, estando 37 deles no estado do Rio de Janeiro e os demais localizados em outros 15 estados brasileiros. Possui ampla estrutura de ensino, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação lato e stricto sensu em diversas áreas do conhecimento, abrigando mais de 100.000 alunos. Tem como prática implementar cursos de férias abertos à comunidade, nos meses de julho e janeiro.

Os *campi* situados no município do Rio de Janeiro, em um total de 25, assim se distribuem: 5 no centro; 1 na zona sul; 8 na zona norte; 11 na zona oeste.

Os 46 respondentes, de ambos os sexos, possuíam idades variadas e estavam regularmente matriculados nos cursos de licenciatura mencionados, ministrados em um dos *campi* da zona norte. Com relação à caracterização desses sujeitos, após a tabulação dos dados das perguntas fechadas, encontramos o delineamento que se segue.

- (a) distribuição em termos de sexo – 40 eram do sexo feminino, o que equivale a 87% do grupo; e apenas 6 eram do masculino (13%);
- (b) as idades oscilavam dos 21 anos aos 54, tendo as seguintes concentrações: na faixa dos 20 anos encontramos 19 sujeitos; nos 30 anos o grupo maior – 20 respondentes; nos 40 anos situavam-se 6 sujeitos; e nos 50 apenas 1 indivíduo (com 54 anos). Observamos, então, que a maior concentração de alunos se deu no intervalo 21 a 38 anos, atingindo o percentual de 85%;

- (c) quanto curso que realizam, 33 (72%) vinculavam-se ao de Pedagogia e os demais (13 – 28%) eram da Licenciatura em Letras;
- (d) no que se refere ao período em integralização, a distribuição obtida foi a seguinte: 14 (30%) estavam no 7º. período, ou seja, praticamente terminando o curso; 20 (43%) realizavam o 6º.; 10 (22%) cursavam o 5º.; e somente dois (4%) estavam no 4º. período. Portanto, a grande maioria dos respondentes (44 – 96%) já tinha ultrapassado a metade dos estudos no âmbito do curso, o que nos sugeriu serem eles possuidores de alguma experiência acadêmica em relação ao ensino superior e à instituição, podendo, assim, responder, de forma mais consistente, às perguntas substantivas da pesquisa;
- (e) no que tange às disciplinas online que cursavam naquele semestre, encontramos as indicações que se seguem. Entre os 13 vinculados ao curso de Letras: 6 cursavam Cultura Clássica, sendo que um destes também integralizava Literatura Africana; 6 realizavam Literatura Africana; 1 não respondeu. No caso da Pedagogia, 1 sujeito não respondeu (registrou: *ainda não cursei nesta instituição, mas já tive experiência em outra*). Entre os demais (32), 19 cursavam Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, sendo que quatro sujeitos deste grupo também faziam Pedagogia nas Instituições não Escolares; 7 integralizavam somente a Pedagogia nas Instituições não Escolares; 3 realizavam Políticas Públicas e Organização da Educação Básica; e mais 3 concretizavam a disciplina Planejamento Educacional. Como se pode verificar, considerando os dois grupos, a grande maioria dos respondentes (41– 89%), realizava apenas uma disciplina *online*.

Os dados anteriores permitem que se estabeleça uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa: tratou-se de grupo predominantemente feminino (87%), o que não representa novidade, tendo em vista que este gênero prevalece em cursos de formação para o magistério, e jovem, pois a maioria (85%) se situava na faixa dos 21 aos 38 anos. A quase totalidade dos respondentes (96%) já tinha ultrapassado a metade do curso, o que os tornava mais aptos a responderem às nossas questões de estudo. Complementarmente, todos, menos um do curso de Letras que não respondeu (45 sujeitos - 98%), tinham ou estavam tendo a experiência da aprendizagem *online*.

As respostas às questões abertas foram analisadas com os objetivos de identificar:

- (a) o que era recorrente nas falas desses sujeitos; (b) o que evidenciava uma singularidade de

interesse para o campo do ensino *online*; e (c) o que estava subjacente às falas, ou seja, aquilo que não era explícito, mas ali se encontrava de alguma forma.

Seguimos os passos já destacados no primeiro capítulo (CRESWELL, 2007) para proceder à análise do conteúdo das respostas. Os resultados desta análise são apresentados na ordem das perguntas substantivas que compunham o questionário, que vão da questão 5 à 17.

Como os alunos percebem a oferta de disciplinas *online*

A pergunta 5 do questionário era: você sabe por que a universidade coloca algumas disciplinas *online*? Explique.

Exatamente a metade dos respondentes (23) declarou não saber os motivos da oferta. Entre os demais (todos doravante designados de R1, R2, R3..., ou seja, respondente 1, 2, 3, etc) encontramos as seguintes respostas:

R2 - *Nós somos futuras professoras que já precisamos estar integradas a esse tipo de disciplina para poder aplicar nos alunos.*

R5 - *Se eu não me engano, eu acho que foi por uma regra do MEC.*

R6 - *Não tenho a menor ideia, mas acho que é uma questão financeira ou de dar oportunidade de conhecimentos tecnológicos.*

R7 - *Acredito que a Universidade, com a disciplina online, atende um número grande de alunos com um só professor.*

R8 - *Não sei, porém acredito que seja para atender o maior número de alunos com apenas um professor, não precisando disponibilizar espaço físico e visando inserir os alunos em uma era digital e globalizada.*

R12 - *Não sei, mas acredito que seja uma parte “econômica”, pois vários alunos, de vários lugares diferentes, são “ensinados”, por apenas um professor.*

R13 - *Sim. Para nos ambientar com o novo e revolucionário método de ensino.*

R14 - *Penso que para integrar os alunos no mundo das tecnologias*

R17 - *Diz-se que é por causa da mudança de paradigma: Educação à Distância, mas acredito ser por questão financeira (um professor para muitos).*

R18 - *Acredito que seja para nos inserir na informatização, usar a tecnologia para a educação.*

R21 - *Para inserir o aluno no mundo tecnológico.*

R22 - *Não. Ninguém nunca me esclareceu muito bem, porém acho que é por causa da obrigatoriedade do currículo.*

R24 - *Não sei. Acredito que seja mais uma forma diferente de transmitir conhecimento.*

R26 - *Por causa da informatização, que é um acontecimento social.*

R30 - *Ao certo eu não sei, mas acho que é para economizar tempo e dinheiro, pois assim eles lucram mais.*

R32 - *Acredito que seja pela redução de custos com professor.*

R34 - *Não. Acho que pode ser uma coisa obrigatória ou para diminuir custo.*

R36 - *Não. Acredito que seja para reduzir custos financeiros.*

R37 - *Acho que é algo burocrático.*

R38 - *Não. Acredito que de repente para não ter aulas na sala.*

R40 - *Não. Imagino que seja alguma questão de lei, curso obrigatório ou para diminuir custo.*

R41 - *Para reduzir os custos.*

R46 - *Não sei, apenas acho que é para reduzir custo de funcionário.*

A leitura atenta dessas respostas permite, de imediato, que se estabeleçam dois grupos. O primeiro, composto de 10 sujeitos, entende a inserção das disciplinas *online* no currículo como algo vinculado ao esforço de situar os futuros professores no mundo das tecnologias digitais, cada vez mais utilizadas no campo educacional, para torná-los aptos a enfrentar os desafios da sociedade informacional. Eles também acreditam que se trata de algo exigido por instâncias administrativas superiores (da própria universidade, ou do MEC). As respostas de R2 e R5, por exemplo, expressam bem esta visão.

O segundo grupo (integrado por 13 indivíduos) registra claramente a percepção de que a oferta está atrelada a questões econômicas: otimização de espaços e diminuição de custos operacionais dos cursos, o que envolve, inclusive, aumentar o número de alunos por professores no âmbito da disciplina. As respostas de R32 e R41 são bem taxativas e vão nesta direção. Outras, embora evidenciando que os alunos se encontram confusos em relação aos motivos da instituição, tendem a dizer que se trata realmente de cortar custos.

No primeiro grupo se inserem percepções que defendem as disciplinas *online* pelo fato de que elas permitem: maior contato com a informatização; inserir o aluno no mundo da tecnologia; conhecer o ‘novo e revolucionário método de ensino’, o que denota uma ênfase no domínio da tecnologia (competência tecnológica). Há, portanto, indícios de que esses sujeitos possuem uma visão ingênua da relação tecnologias – processos de ensino; ao enfatizarem o domínio tecnológico, desprezam a relevância dos processos cognitivos que permitem pensar consistentemente o exercício do magistério.

No segundo, transparece uma visão crítica em relação às práticas da instituição, onde explícita e implicitamente se questionam: as economias em termos de espaços (usa-se

menos salas de aula); de recursos humanos (não são necessários tantos funcionários e se coloca sob a responsabilidade de um professor um número expressivo de alunos); e de tempo (as aulas quando ficam prontas são padronizadas, podem atender alunos dispersos geograficamente, valem para muitos semestres letivos).

As respostas, em sua maioria, são precedidas de um desconhecimento quanto às intenções da instituição na oferta dos 20% a distância. Os respondentes registraram: *não sei; acho; acredito*, o que sugere perplexidade diante da pergunta. Para alguns, talvez o questionário tenha sido uma oportunidade de refletir sobre esta inovação. As finalidades dessa oferta não estão claras e dão margem às percepções registradas. Esta é uma questão que, certamente, merecerá uma análise acurada por parte da instituição.

Como os alunos expressam sua preferência pelas modalidades de ensino que integram seu curso de graduação: o estudo *online* e as aulas presenciais.

A pergunta 6 do questionário continha a seguinte indagação: *prefere estudar presencialmente ou online? Explique.*

Apenas 5 alunos (11%) indicaram que preferem estudar *online*. Os demais (41-89%) defenderam as aulas presenciais. Para melhor entendimento das percepções dos respondentes em relação à indagação acima, separamos as respostas em favoráveis e contra a modalidade *online*.

R1 - *Online. Posso fazer o meu próprio horário.*

R18 - *Online. Embora seja um conteúdo exagerado o fator tempo conta muito. Como não disponho muito de tempo para mim é melhor.*

R25 - *Online. Permite que organize melhor o meu tempo.*

R33 - *Online. Flexibilidade de horário.*

R38 - *Online. Acho melhor, pois faço o meu horário e não fica tão cansativo, não preciso comparecer as aulas.*

Nas respostas que indicam a preferência, observamos a recorrência do fator tempo, o qual surge associado à flexibilidade na escolha das horas de estudo. A alegação de R18 (*não dispõe de muito tempo para estudar*) encontra-se implícita nas demais falas deste grupo. Fica evidenciada a utilidade da disciplina *online* para garantir um estudo ‘flexível’. Esta palavra no âmbito da EAD pode conter múltiplos sentidos, inclusive o de ‘estudo facilitado’.

No lado dos 89% que preferem estudar presencialmente, encontramos as seguintes explicações:

R2 - *Presencialmente. As questões que surgem, as dúvidas, a gente pode ter as explicações na hora.*

R3 - *Presencialmente. Pela constante presença do professor.*

R4 - *Presencialmente. Porque o professor está próximo para tirar dúvidas.*

R5 - *Presencialmente. Porque é melhor, pois temos contato com o professor de uma forma mais direta e o entendimento da disciplina é melhor.*

R6 - *Presencialmente. Por ter a facilidade de expor idéias e troca de conhecimentos com a turma e o professor.*

R7 - *Presencialmente. Venho de uma educação presencial e, acredito que a presença do professor é insubstituível.*

R8 - *Presencialmente. Gosto da troca e da interação com o professor, tenho um melhor aproveitamento do que ouço e do que troco tendo uma dificuldade maior em ler no computador, dificultando a minha concentração e não concordo com a degradação do meio ambiente com as impressões excessivas.*

R9 - *Presencialmente. Gosto da companhia dos colegas.*

R10 - *Presencialmente. Melhor interação entre professor e aluno.*

R11 - *Presencialmente. Resposta imediata do professor.*

R12 - *Presencialmente. Você debate diretamente com um professor e com seus colegas é muito mais proveitoso do que você ter que aguardar horas ou dias para ter uma resposta para tirar sua dúvida.*

R13 - *Presencialmente. Podemos tirar dúvidas imediatamente e o ambiente da sala é mais caloroso.*

R14 - *Presencialmente. Posso tirar as dúvidas de forma mais clara.*

R15 - *Presencialmente. Há mais calor humano; as dúvidas são elucidadas mais rápido.*

R16 - *Presencialmente. Pela interação entre professor e aluno.*

R17 - *Presencialmente. Acredito muito na interação entre aluno e professor; as dúvidas são mais esclarecidas e o diálogo ainda é uma ferramenta bastante necessária na educação.*

R20 - *Presencialmente. Inspira mais confiança.*

R21 - *Presencialmente. Porque tiro as dúvidas com o professor.*

R22 - *Presencialmente. Porque a troca com o professor e outros alunos é fundamental. O conhecimento através das aulas presencial acontece naturalmente.*

- R23 - *Presencialmente. Pelo constante atendimento do professor.*
- R24 - *Presencialmente. Acho que a presencial é mais motivadora e a interação é maior.*
- R26 - *Presencialmente. Porque eu acho importante o contato físico pessoal nas relações.*
- R27 - *Presencialmente. A presença do professor dá mais segurança e estímulo para o aluno.*
- R28 - *Presencialmente. Porque tem assistência constante do professor.*
- R29 - *Presencialmente. Pela proximidade física do professor (dificultando assim o que acontece no estudo online).*
- R30 - *Presencialmente. A disciplina online querendo ou não, a gente acaba relaxando; eu, por exemplo, por poder acessar e entrar quando quero, não tenho o mesmo compromisso que tenho com a disciplina presencial.*
- R31 - *Presencialmente. Assimilo melhor o ensino.*
- R32 - *Presencialmente. Não gosto da aula online, não tem professor para conversar, mesmo com o chat e com o fórum, não é a mesma coisa que presencial.*
- R34 - *Presencialmente, pois gosto do contato do professor com aluno, essa interação é importante.*
- R35 - *Presencialmente. Aproveito melhor as aulas.*
- R36 - *Presencialmente. É muito mais produtivo quando o assunto é tratado pessoalmente.*
- R37 - *Presencialmente. Gosto da troca de experiências com o professor e colegas.*
- R39 - *Presencialmente. Porque podemos tirar as dúvidas na hora com o professor.*
- R40 - *Presencialmente. Há maior interação entre professor e aluno.*
- R41 - *Presencialmente. Aprendemos com as dúvidas dos outros.*
- R42 - *Presencialmente. Há mais trocas de experiências.*
- R43 - *Presencialmente. Porque sinto a proximidade do professor.*
- R44 - *Presencialmente. Há mais rapidez na elucidação das dúvidas.*
- R45 - *Presencialmente. Tenho mais segurança.*
- R46 - *Presencialmente. Gosto da aula presencial porque ao mesmo tempo que você está participando também pode estar tirando dúvida, criticando, interagindo com o professor e os alunos.*

A análise dessas respostas nos permitiu agrupá-las em três grupos, a saber:

- (a) aqueles que dão uma centralidade à figura do docente; é o caso dos alunos que consideraram o professor um personagem indispensável por que – *tira dúvidas na hora* (9 sujeitos); - *o contato direto com ele é fundamental* (9 respondentes); - *garante a interação imediata com a turma* (6 alunos); sua

presença dá segurança (3 respondentes); *dá atendimento constante* (2 indivíduos). Encontramos aqui um total de 25 sujeitos (54%), priorizando o face a face com o professor da sala de aula presencial, o que corresponde a mais da metade do grupo de pesquisados. Como exemplos de respostas que se incluem nesta categoria temos, entre outras: R3; R4; R16; R23; R27;

- (b) os que têm como foco básico a aprendizagem do conteúdo, ou seja, situam a sala de aula presencial como o espaço mais propício à elaboração do conhecimento por que: *permite melhor compreensão do conteúdo* (4 respondentes); *nela se pode expor / trocar idéias* (4 sujeitos); *é propícia ao diálogo* (1 indivíduo). Neste grupo estão 9 alunos (19%). Respostas que se enquadram nesta categoria são, por exemplo: R6; R24; R35; R36; R37; e
- (c) por último, identificamos um conjunto de respostas que ressaltam a relação humana na sala de aula. Nele se incluem: *a companhia dos colegas* (R9); *o ambiente caloroso da sala de aula* (R15); *o clima de mais confiança* (em relação à sala virtual) (R20, 27 e 45); *a naturalidade com que acontece o conhecimento* (R22); *a motivação individual que se expressa mais fortemente* (R36); *as possibilidades de, ao mesmo tempo, participar, interagir, tirar dúvidas, criticar por força da presença física* (R46). Este grupo totalizou 8 respondentes (17%).

Cabe destacar a resposta dada por R32 - *Não gosto da aula online, não tem professor para conversar, mesmo com o chat e com o fórum, não é a mesma coisa que presencial*, que ao invés de dizer por que preferia a aula presencial, optou por registrar suas incompatibilidades com o estudo *online*, mas aqui também ficou implícita a centralidade dada à presença do professor.

De imediato, podemos levantar algumas suspeitas sobre a preferência dos alunos pelo ensino presencial. A centralidade da figura do professor sugere que este personagem, no *online*, não está tão presente quanto seria necessário. Pode-se supor, também, que a ênfase dada à sala de aula presencial como espaço de troca de experiências, de diálogo, onde se aprende melhor o conteúdo, significa, em contrapartida, a dificuldade de se organizar e dinamizar o ambiente virtual de aprendizagem para dar conta dessas atividades pedagógicas. Adicionalmente, há indícios de que o ‘clima’ vivido no contexto *online* de ensino é menos convidativo ao estudo/ discussão/ troca de informações.

As dificuldades vivenciadas pelos alunos nas aulas *online*

Na 7ª pergunta do questionário foi pedido aos respondentes que indicassem as dificuldades que encontravam no estudo *online*.

Das 46 respostas, apenas uma não apontou dificuldades: R17. É interessante notar que este respondente não se inclui entre aqueles 5 que preferiam estudar *online*. Assim, todos os que optaram pelas aulas a distância, também registraram problemas. As respostas são a seguir transcritas.

- R1 - *Dificuldade de conexão (algumas vezes lento).*
- R2 - *A falta de contato humano.*
- R3 - *A elucidação imediata das dúvidas.*
- R4 - *A distância do professor para o aluno, o retorno do professor com as explicações devidas é muito demorado.*
- R5 - *Tempo: são muitos textos, muitas informações e quase sempre as dificuldades não há explicação.*
- R6 - *Muitos textos para serem estudados sem a presença de um professor. É igual a namorar pela internet, sem encontrar a pessoa. Aí não dá!*
- R7 - *Falta de esclarecimento de dúvidas no momento, falta de contato, os alunos não opinam, falta de motivação, etc.*
- R8 - *Repito as palavras da resposta anterior, pois tenho dificuldade de me concentrar, em ler no computador e não concordo com a degradação do meio ambiente com as impressões excessivas e me falta a troca com o professor e a turma.*
- R9 - *Não estou acostumada ao uso do computador no dia a dia.*
- R10 - *A conexão às vezes é lenta.*
- R11 - *Falta de material humano para pronto atendimento.*
- R12 - *Falta de contato com o seu professor e colegas; o olho no olho que não existe. Na educação acho que não encaixa disciplina online.*
- R13 - *Falta de entendimento imediato, a matéria não fica explicada claramente mesmo depois dos fóruns.*
- R14 - *A falta de contato físico mesmo com o professor, a demora nas respostas sobre as dúvidas, sinto falta do afeto do professor.*
- R15 - *Falta de rapidez no atendimento.*
- R16 - *Disponibilidade (falta) de professor e tutoria*
- R17 - *A princípio foi a adaptação a uma nova maneira de aprender, agora 'tiro de letra'.*
- R18 - *A quantidade exagerada de textos. Não há necessidade*

- R19 - *Maior disponibilidade do professor.*
- R20 - *A distância entre professor e aluno e tempo exíguo nas explicações.*
- R21 - *Não tem com quem discutir os textos.*
- R22 - *A dificuldade em acessar, a comunicação com os professores, a falta de preocupação do professor em relação ao aluno (dificuldades...), a atenção, os inúmeros textos enormes que não consigo dar conta e adquirir o conhecimento.*
- R23 - *Interação com o professor.*
- R24 - *Falta de tempo para entrar na internet, desmotivação e cansaço para ler os textos na internet.*
- R25 - *Dependo de Lan House.*
- R26 - *Eu gosto de escutar a professora em sala de aula e escrever para gravar melhor. Na aula online não é possível.*
- R27 - *Estabilidade emocional, pois a presença de um professor causa maior impacto.*
- R28 - *A distância do aluno para o professor*
- R29 - *Falta de proximidade física do professor. Falta de pronto atendimento.*
- R30 - *Não poder tirar as dúvidas na hora, dificuldade ao acesso para quem não tem computador dentre outras.*
- R31 - *Melhor entrosamento entre professor aluno; dificuldade no uso do computador.*
- R32 - *Quando não entendo a matéria posta no fórum e o professor demora para responder minha dúvida. Quando ele responde já esqueci qual era minha dúvida.*
- R33 - *Algumas vezes a distância do aluno para o professor.*
- R34 - *Ter uma organização tremenda, pois por causa das presenciais acaba esquecendo a online, para mim essa é a maior dificuldade.*
- R35 - *A distância do professor; as dúvidas não são sanadas de imediato.*
- R36 - *Dificuldade na aprendizagem, pois temos que aprender do nosso modo, pois é constrangedor ter que escrever para solicitar ajuda ou explicação.*
- R37 - *Falta de comunicação.*
- R38 - *O fato de não ter um professor ali presente, mesmo sabendo que através de e-mail ele se faz presente. Os trabalhos em grupo.*
- R39 - *Acho um verdadeiro incômodo ficar estudando pelo computador.*
- R40 - *Demora no atendimento.*
- R41 - *Muito conteúdo e pouco apoio por parte do professor responsável.*
- R42 - *Uso do material oferecido para estudar.*
- R43 - *O retorno das explicações para dissipação das dúvidas.*

R44 - *Falta de pronto atendimento.*

R45 - *Melhor entrosamento, dificuldade no uso do computador.*

R46 - *Tenho muita dificuldade em acessar, pois não possuo internet e não tenho muito tempo quando estou na faculdade e por muitas vezes o laboratório de informática da universidade está lotado.*

Na análise das respostas oferecidas a esta questão encontramos as dificuldades mais recorrentes: (a) *feedback* demorado ou inexistente (14 alunos – 30%); (b) falta de contato com o professor (12 respostas – 26%); (c) problemas com a tecnologia (7 sujeitos – 15%); (d) pouco tempo para estudo (5 respondentes – 11%); (e) quantidade exagerada de textos para estudar (5 alunos – 11%); (f) falta de contato humano (3 respondentes – 6%); (g) falta de motivação/pouca concentração (3 alunos – 6%).

As demais dificuldades foram registradas apenas uma vez, mas consideramos relevante listá-las. Foram elas: passividade dos alunos no ambiente virtual; cansaço de ler os textos na tela; dificuldade de organizar o estudo; aprendizagem muito individual; dependência de *lanhouse*; e a dinâmica dos trabalhos em grupo. Cabe registrar que neste conjunto de respostas, houve quem indicasse mais de uma dificuldade, o que gerou mais indicações que o número de respondentes.

As vantagens do estudo *online* na visão dos alunos

A 8ª. pergunta do questionário pedia aos respondentes que indicassem as vantagens que viam no estudo *online*.

Um conjunto de 11 alunos (24%) registrou que não encontrava qualquer vantagem no estudo *online*. Foram eles: R7; R9; R21; R22; R28; R33; R34; R36; R39; R46. Entre essas respostas destaca-se a de R46, ao dizer: *Porém, eu não achei vantagem alguma, se eu tivesse internet poderia acessar a qualquer hora, pois quem não tem internet fica difícil*. Tal registro aponta que mesmo no ensino superior existem alunos que não possuem computador e internet em casa e, nesta situação, estudar *online* é bastante difícil. Em termos quantitativos, não há como desconsiderar que 24% representam aproximadamente $\frac{1}{4}$ do total de respondentes afirmando que não vê vantagem nesta modalidade de ensino.

As demais respostas tendem a apontar apenas uma vantagem, como se pode observar nas transcrições que se seguem.

R1 - *Flexibilidade de horário.*

R2 - *A gente entra no momento que temos tempo.*

- R3 - *A liberdade de horário.*
- R4 - *Só a liberdade de horário que é bom.*
- R5 - *Tempo, pois podemos estudar em qualquer lugar.*
- R6 - *A única é não precisar ir a aula com data e hora, acho que é mais comodismo. Preferia ir a aula.*
- R8 - *Ainda não pensei a respeito, acredito que seja a disponibilidade de horário em que o aluno faz como puder e quando puder.*
- R10 - *Flexibilidade de horário.*
- R11 - *Horário flexível*
- R12 - *A única vantagem que vejo é que posso fazer o meu horário; nada além disso.*
- R13 - *Tempo.*
- R14 - *Podemos programar nosso horário de estudo.*
- R15 - *Horário flexível.*
- R16 - *Flexibilidade de horário.*
- R17 - *Disciplina e você faz seu horário.*
- R18 - *Comodidade ao estudar no horário que quiser.*
- R19 - *Flexibilidade de horário.*
- R20 - *Flexibilidade de horário.*
- R23 - *Horário.*
- R24 - *Não vejo muito. Prefiro o contato direto com os colegas e o professor. A única vantagem seria ler os textos da internet como apoio aos estudos.*
- R25 - *Poder flexibilizar o horário de estudos.*
- R26 - *Comodidade.*
- R27 - *O horário que é bom.*
- R29 - *Horário flexível.*
- R30 - *A única vantagem é o tempo, pois não precisamos comparecer a faculdade.*
- R31 - *Horário flexível.*
- R32 - *Flexibilidade de horário.*
- R35 - *Apenas no horário.*
- R38 - *Você estudar na hora que quer, no lugar que quer, você faz o seu horário.*
- R40 - *Disponibilidade no horário.*
- R41 - *Poder variar o horário das aulas, assim como os dias inclusive sábados e domingos.*
- R42 - *Flexibilidade de horário.*
- R43 - *Só a liberdade de horário que é boa.*

R44 - *Horário flexível.*

R45 - *Horário flexível.*

As respostas indicam que a maior vantagem é a flexibilidade de horário para estudar. Na medida em que não há obrigatoriedade de aula, o aluno pode fazer o seu próprio horário e isto traz, adicionalmente, a vantagem de também poder escolher o local do estudo: em casa, no trabalho, no transporte, etc. Três respondentes declararam que esta modalidade oferece mais comodidade aos estudos (R6; R18; R26). A resposta de R8 situa o estudo *online* na perspectiva de ‘facilitário’: *acredito que seja a disponibilidade de horário em que o aluno faz como puder e quando puder*. Apenas um aluno (R24) situou como vantagem a possibilidade de ler os textos na internet.

As diferenças entre o estudo *online* e o presencial

Na pergunta subsequente, a nona, os sujeitos apontaram as diferenças entre as duas modalidades de ensino que fazem parte do seu curso de graduação: o *online* e o presencial. Nesta direção, encontramos os registros que se seguem.

- R1 - *Online: liberdade de horário, responsabilidade (autonomia). Presencial: implica em depender de agenda pré-fixada.*
- R2 - *Online: é muito pessoal – o aluno e o micro qualquer dúvida – o aluno tem que pesquisar, buscar. Presencial: as dúvidas o professor está ali presente, falando e lançando no quadro.*
- R3 - *Online: falta de proximidade. Presencial: há melhor interação entre professor e aluno.*
- R4 - *Online: não gostei, o professor fica distante do aluno (não dá resposta às perguntas encaminhadas). Presencial: é ao vivo e melhor.*
- R5 - *Online: pelo computador, requer mais atenção, mais dinamismo. Presencial: o entendimento é melhor.*
- R6 - *Online: conhecimento superficial, se pode se chamar de conhecimento. Presencial: conhecimento adquirido que realmente vale a pena, pela troca de idéias.*
- R7 - *Online: frio, impessoal, distante, autoritário (caso o aluno não domine a Internet). Presencial: calor humano, proximidade com o aluno, participativo, respeita o aluno nas suas limitações.*
- R8 - *Online: os comentários, explicações e trocas são superficiais, sem contar com os textos longos para substituir os diálogos. Presencial: comentários mais*

fundamentados, dúvidas tiradas na hora, explicações mais profundas e principalmente, o professor conhece o aluno.

- R9 - *Online: mais difícil devido ao uso do computador. Presencial: pode-se tirar melhor as dúvidas com os colegas e professores.*
- R10 - *Online: horário flexível. Presencial: horário fixo.*
- R11 - *Online: horário flexível. Presencial: maior interação entre professor aluno.*
- R12 - *Online: respostas superficiais; respostas demoradas; falta de debate. Presencial: debates diretos com assuntos da matéria e também outros que surgem durante as aulas.*
- R13 - *Online: a frieza da máquina causa desmotivação. Presencial: caloroso, o calor das discussões faz com que aprofundemos os conhecimentos.*
- R14 - *Online: a falta de contato com o professor. Presencial: as conversas paralelas durante as aulas.*
- R15 - *Online: horário flexível. Falta de rapidez nas respostas. Presencial: horário rígido; respostas imediatas às solicitações.*
- R16 - *Online: falta de interação entre professor e aluno. Presencial: maior disponibilidade do professor.*
- R17 - *Online: disciplina: que pode lhe prejudicar e muito nos seus estudos se não tiver a frieza das aulas. Presencial: calor humano, contato, interação, isso não tem substituição.*
- R18 - *Online: quantidade exagerada do material. Presencial: quantidade exagerada de trabalhos, seminários, hora PTP, prova, tudo ao mesmo tempo.*
- R19 - *Online: a distância entre professor-aluno. Presencial: há maior interação entre professor-aluno.*
- R20 - *Online: não dá resposta imediata. Presencial: no vivo é melhor.*
- R21 - *Online: o aluno só recebe o resultado. Presencial: o aluno discute, tira dúvidas e constrói coletivamente*
- R22 - *Online: eu não conheço o meu professor. Textos enormes, falta de preocupação com os alunos, exercícios mecânicos, fico sempre perdida, mesmo estando em dia. Presencial: textos trabalhados com os professores tirando as dúvidas e esclarecendo os alunos o que vai acontecer durante o ano.*
- R23 - *Online: horário flexível. Presencial: horário rígido*
- R24 - *Online: cansativo; desmotivador. Presencial: interativo; motivador.*

- R25 - *Online: flexibilidade de horário; dificuldade de contato com os colegas. Presencial: horários fixos e maior interação com colegas e professores.*
- R26 - *Online: a aula é indutiva até o final, direciona o pensamento, não permitindo a construção lógica do pensamento. Presencial. a aula pode mudar de rumo, dependendo das dificuldades apresentadas pelos alunos, levando ou não a um outro tema, chegando a pontos diferentes de vista dos alunos.*
- R27 - *Online: horário flexível. Presencial: maior interação entre professor-aluno.*
- R28 - *Online: flexibilidade de horário. Presencial: horário rígido*
- R29 - *Online: horário flexível. Presencial: melhor interação entre professor-aluno.*
- R30 - *Online: dúvidas a longo prazo, textos bem extensos, contato com professor somente por e-mail... Presencial: não respondeu (NR).*
- R31 - *Online: o uso do computador; falta do calor humano. Presencial: atendimento imediato na solução de dúvidas.*
- R33 - *Online: liberdade de horário. Presencial: implica em depender de horário.*
- R34 - *Online: vejo mais como uma obrigação, a matéria é do meu interesse, mas me sinto desestimulada. Presencial: é mais dinâmico, participativo, interativo.*
- R35 - *Online: Falta de interação entre professor e alunos. Presencial: Participação dos alunos com a liderança do professor.*
- R36 - *Online: Dificuldade de aprendizagem. Presencial: mais entendimento do conteúdo.*
- R37 - *Online: NR. Presencial: a troca de informação; acho que é um bom aprendizado.*
- R38 - *Online: não tem um professor ali e nem tutor. Os trabalhos em grupo ficam difíceis. Presencial: tem professor, mesmo não presente, tem tutor. Fica tranquilo para fazer trabalho em grupo.*
- R39 - *Online: NR. Presencial: uma aula em grupo, que todos participam juntos.*
- R40 - *Online: horário-atendimento moroso. Presencial: atendimento imediato.*
- R41 - *Online: você estuda só, e assim suas dúvidas te cansam e deixam chato o que poderia ser bom. Presencial: o processo interativo; aprendemos com as dúvidas dos outros.*
- R42 - *Online: a distância entre aluno e professor. Presencial: maior interação entre professor e aluno*
- R43 - *Online: distância do professor. Presencial: o contato com o professor ao vivo.*
- R44 - *Online: dificuldade em entrar em contato com o professor. Presencial: presença constante do professor.*
- R45 - *Online: falta de calor humano. Presencial: solução imediata das dúvidas.*

R46 - *Online: a diferença é o compromisso de estar matriculado em uma disciplina online, onde você tem que correr atrás para tirar alguma dúvida. Presencial: o compromisso de estar no dia da aula e a diferença de tirar a dúvida que tem na mesma hora.*

As respostas evidenciam que a maior parte dos alunos não estabeleceu diferenças do ponto de vista metodológico entre as duas modalidades. Alguns, como R4 e R17 aproveitaram a pergunta para (re)afirmar as desvantagens do estudo *online*. Oito respostas (R1; R10; R11; R23; R23; R25; R27; R33 - 17%) situaram a principal diferença na questão do horário: flexível no *online* e rígido no presencial. Alguns destacaram como principal diferença o atendimento ao aluno, que no *online* deixa a desejar: as dúvidas não são logo retiradas, não há calor humano, falta a proximidade com o professor; a interação aluno-professor é limitada; o aluno tem de se ‘virar’ sozinho, isto é, ‘correr atrás’ para estudar e pesquisar; o encontro com o professor no ambiente virtual é difícil; as respostas do professor são superficiais. Enquadram-se nesta perspectiva as respostas de: R2; R3; R4; R7; R9; R13; R14; R16; R17; R19; R20; R21; R30; R31; R35; R40; R43; R44; R45 (19 respostas, que representam 41% dos sujeitos).

Encontramos, também, respostas que indicam a dificuldade de aprendizagem como principal diferença entre uma modalidade e outra. Aqui cabe enquadrar as respostas de R5; R6; R8; R12; R24; R34; R36; R38 (8 respondentes – 17%). As dificuldades se relacionam a: (a) necessidade de aulas dinâmicas quando estas são apoiadas pelo computador; (b) conhecimento superficial dos temas de estudo; (c) explicações também superficiais; (d) textos de estudo longos demais; (e) substituição do diálogo pelo estudo de textos; (e) respostas superficiais; (f) falta de debates; (g) propostas de exercícios mecânicos; (i) estudo cansativo e desmotivador; (j) estudo na perspectiva de ‘obrigação’; (k) respostas (*feedback*) demoradas.

Percebemos por este conjunto de respostas que as diferenças não valorizam o estudo *online*; ao contrário, elas situam o ensino presencial como a proposta mais adequada ao curso superior.

Uma resposta merece destaque; trata-se do registro feito por R7 - *Online: frio, impessoal, distante, autoritário (caso o aluno não domine a internet)*. Nesta fala está implícito o sentimento de que o estudo *online* tem a característica de ‘pacote instrucional’, pois quando o aluno fala de ‘ensino autoritário’ refere-se a um conjunto de ordens e propostas que limitam a criação, invenção.

O ensino presencial como modalidade que favorece o aprendizado

Na continuidade do questionário, isto é, na pergunta 10, os alunos foram convidados a indicar em que modalidade – *online* ou presencial – aprendiam com maior facilidade. Quase todos, à exceção de R18 e R25, disseram que tinham mais facilidade no sistema presencial (44 sujeitos - 96%). A análise das respostas nos permitiu visualizar os motivos que levam os alunos a aprender mais facilmente no ensino presencial:

- (a) por que as dúvidas são tiradas na hora da aula – R2; R14; R16; R23; R27; R30; R36; R40 (8 sujeitos – 17%);
- (b) por força da interação com a turma – R1; R9; R22; R24; R33; R41 (6 sujeitos – 13%);
- (c) por causa do diálogo (tem mais diálogo) – R3; R4; R15; R17; R46 (5 sujeitos – 11%);
- (d) pela presença do professor (que dá segurança) – R11; R28; R34; R38; R44 (5 sujeitos – 11%);
- (e) por que todos participam das decisões – R31; R35; R45 (3 sujeitos – 6%);
- (f) pelos motivos já destacados nas respostas anteriores – R5; R7; R12 (3 sujeitos – 6%);
- (g) por que o atendimento é rápido (imediato) – R42; R43 (2 sujeitos – 4%).

Os demais respondentes (10 sujeitos - 22%) apresentaram outros motivos que, no entanto, guardam uma proximidade com os anteriores. Foram eles:

- R6 - *por que é no presencial que adquirimos conhecimento;*
- R8 - *por que tenho memória auditiva e aprendo melhor debatendo oralmente;*
- R10 - *por conta do atendimento do professor e da participação dos colegas;*
- R13 - *por poder fazer questionamentos na hora em que o assunto surge;*
- R19 - *pelo calor humano e a proximidade do professor e dos colegas;*
- R20 - *por que o entrosamento entre professor-aluno é melhor;*
- R21 - *porque o aluno coloca seu conhecimento em debate e está sempre em construção;*
- R29 - *por que o professor dispõe de mais tempo para dar atenção ao aluno;*
- R32 - *presencialmente, não consigo aprender muito quando estou na frente de um computador, fico com bastante dor de cabeça;*
- R37 - *pela troca de conhecimentos.*

Como podemos observar, o professor é personagem central na fala dos alunos. Ele ganha a centralidade do processo de aprendizagem quando o aluno: (a) diz que as dúvidas são tiradas na hora – quem, na maioria das vezes, tira as dúvidas é o professor (8 sujeitos); (b) situa o diálogo como fonte principal de aprendizagem – quem provoca o diálogo é o professor (5 sujeitos); (c) afirma que a presença do professor dá segurança ao processo de aprender (5 sujeitos); (d) considera que o atendimento de suas necessidades pelo professor é rápido (2 sujeitos). Neste grupo encontramos 20 sujeitos, sendo que a estes podemos agregar as respostas de R10; R19; R29, o que perfaz um total de 23 alunos (50%) situando a relação direta com o professor como o fator decisivo da aprendizagem presencial. Portanto, para este grupo a modalidade presencial favorece mais a aprendizagem e isto se dá em função de determinadas atitudes (fornecer *feedback* imediato); práticas (prática do diálogo); e condições (criar um clima de segurança na sala de aula) implementadas pelo professor.

Houve, também, quem situasse outros fatores como base de sua aprendizagem no ensino presencial: a memória auditiva (R8) e a capacidade de colocar o seu conhecimento em discussão (R21 e R37).

A avaliação da aprendizagem nas disciplinas *online*

Na pergunta 11, os sujeitos tinham de responder como era feita a avaliação da aprendizagem no ensino *online*. Apenas um aluno não respondeu à indagação (R22). Encontramos 4 conjuntos principais de respostas:

- (a) avaliação realizada por meio da participação nos fóruns e de prova – R1; R3; R4; R8; R9; R14; R19; R20; R27; R28; R29; R30; R31;; R33; R34; R35; R42; R43; R45 (19 sujeitos – 41%);
- (b) avaliação por meio de debates e fóruns – R15; R16; R23; R40; R44 (5 alunos – 11%);
- (c) avaliação baseada em trabalhos *online*, fóruns e provas - R36; R37; R39 (3 alunos – 6%);
- (d) com base em prova de múltipla escolha *online* - R26; R32; R38 (3 alunos – 6%);
- (e) através de prova *online* – R6; R7 (2 sujeitos – 4%).

Os demais respondentes forneceram respostas distintas das anteriores:

R2 - *participação e questões sobre os textos*;

R5 - *questionamentos*;

- R17 - *pelo registro da frequência, pelas postagens nos fóruns e por meio de prova objetiva realizada no Laboratório de Informática;*
- R18 - *por meio de exercícios e pelo Fórum;*
- R21 - *ler os textos e ficar em frente ao computador respondendo às questões;*
- R24 - *através dos trabalhos enviados por e-mail;*
- R25 - *prova e participação fóruns e chats;*
- R41 - *por meio de prova conteudista (decoreba)*
- R46 - *a avaliação é feita através do computador, tudo online e a frequência é marcada de acordo com a participação do aluno.*

Tendo em vista que os alunos pertencem a dois cursos distintos era de se esperar que houvesse divergência em relação à forma como são avaliados. O dado básico dessas respostas é que todos são submetidos à prova objetiva, realizada no Laboratório de Informática, que incide sobre o conteúdo dos textos postados no ambiente virtual. O professor complementa esta avaliação considerando a participação nos fóruns. Portanto, prova e participação nos fóruns (aqui se inclui a frequência das postagens) são a base da avaliação da aprendizagem. Apenas um respondente (R25) indicou a participação no *chat* como elemento de avaliação.

No conjunto dessas respostas se destaca a de R41, que situa a sistemática de avaliação como conteudista e estimuladora da memorização. Relacionando este ‘modelo’ a respostas anteriores, nas quais se valoriza a presença do professor, a troca de informações, a interação entre os atores da turma (alunos e professores) e o diálogo, pode-se perceber a relevância deste registro, na medida em que sugere a inadequação do modelo avaliativo adotado pela instituição.

As vantagens e as limitações da sistemática de avaliação na visão dos alunos

Para compreender melhor a sistemática de avaliação do estudo *online*, a pergunta subsequente (12) indagou aos alunos se concordavam (ou não) com esta forma de avaliação. A análise das respostas permitiu agrupá-las em dois conjuntos: o dos concordantes (30 sujeitos – 65%); e o dos discordantes (14 – 30%). Cabe salientar que dois respondentes apresentaram respostas desligadas da pergunta.

No primeiro grupo encontramos as explicações que se seguem para justificar a posição adotada. Os alunos disseram que concordam por que:

R1, R10, R28, R31 – *é a forma mais justa.*

- R2 - *é a forma correta, mas creio que poderiam dar mais outro tipo de avaliação para somar ao que está sendo aplicado.*
- R3, R19, R27, R29, R33, R35 – *é a melhor forma.*
- R4, R20, R26, R30 – *é a única forma possível.*
- R5 - *é a forma mais lógica.*
- R9, R25 - *é a única forma possível; não há outra possibilidade, pois o MEC exige prova.*
- R11, R15, R40, R43, R44 – *é a forma mais eficiente.*
- R13 - *é forma inovadora, poupa tempo e é cômoda, mas não gosto.*
- R16, R23 – *é a forma mais proveitosa.*
- R32 - *o tempo de prova é somente uma hora e se fosse discursiva não daria tempo para digitar.*
- R34 - *não vejo outra alternativa, pois não conhecemos os professores e muitas vezes nem os colegas.*
- R38 – *é legal ser de múltipla escolha.*
- R40 – *é a mais prática.*

Como podemos observar, um número significativo de respostas contém indícios de que há uma concordância com a sistemática adotada. Encontram-se nesta categoria as respostas que dizem ser a estratégia a mais *justa*, a mais *correta*, a *melhor*, a mais *lógica*, a mais *eficiente*, a mais *proveitosa*, a mais *prática*, uma forma *inovadora e cômoda*, reunindo um total de 21 sujeitos (45%). Estes não questionam o ‘modelo’ e, provavelmente, tenderão a reproduzi-lo nas suas atividades docentes. Outros expressam a clara percepção de que, no contexto do ensino *online* que lhes é oferecido, não há outras alternativas possíveis: daí ser necessário se conformar e até mesmo concordar com a proposta. Enquadram-se neste grupo 7 sujeitos (15%) que dizem não ver outra alternativa, pois *se trata da única forma possível*. Neste conjunto sobressai a resposta de R34 que denota uma crítica à sistemática adotada.

No segundo grupo, se inserem 14 respondentes com posições contrárias ao ‘modelo’ adotado. Disseram eles:

- R6 - *não concordo, porque se você lê os textos no computador pela internet, porque a prova é presencial? Acho sem cabimento e contraditório.*
- R7 - *não concordo. A falta de conhecimento do professor com seus alunos atrapalha uma série de conceitos que forma uma nota. Na disciplina online só existe a prova.*

- R8 - *a forma de avaliar não é a mais correta, pois em uma prova o aluno não pode estar em um bom dia, e o professor não conhece o aluno e não pode avaliar o processo ou se ele tem dificuldades.*
- R12 - *não, porque não se está avaliando se o aluno realmente aprendeu, e sim, se ele decorou os textos.*
- R14 - *não concordo. Porque não é levado em consideração o estado físico (emocional) em que o aluno se encontra.*
- R17 - *com as postagens sim. Agora, com a prova não, porque você estuda pelos registros de frequência, pelos textos extensos e só tem uma hora para responder a 16 questões enormes e de interpretação do autor.*
- R18 - *não. Insisto na quantidade desnecessária de material. Não dá para imprimir, fica muito caro.*
- R21 - *não concordo. Acredito que se enviasse trabalhos para ser feito em casa se tornaria mais fácil.*
- R22 - *não, tudo tem que estar bem claro antecipadamente.*
- R24 - *não concordo. A avaliação é um processo muito amplo e dinâmico. A disciplina online é objetiva e me parece apenas uma medida como método de avaliação.*
- R37 - *acho que não deveria contar nota na participação da aula, pois não tenho tempo durante o dia para entrar no fórum.*
- R41 - *não concordo, não vale o que você aprendeu e sim o que você decorou, já que é múltipla escolha.*
- R46 - *não concordo. Por quê? Para que estamos nos formando em um curso de Pedagogia, não é para ser professor, com a disciplina online, para onde que vai esses professores?*

As duas respostas desconectadas da pergunta do questionário foram:

- R36 - *não concordo e nem discordo, pois o importante não é a avaliação, mas sim a aprendizagem do conteúdo.*
- R39 - *acho que por não ser presencial a cobrança de trabalho é maior.*

Da análise mais detalhada desse segundo conjunto de respostas, inferimos que os alunos discordam da estratégia de avaliação adotada pelos seguintes motivos: (a) a prova presencial é um contra-senso na modalidade a distância: se cabe estudar *online*, por que não é válido que o aluno evidencie o que sabe por meio da *web*, sem ser com prova objetiva de questões de múltipla escolha, realizadas somente no Laboratório de Informática da

instituição? (b) o desconhecimento do professor sobre quem são seus alunos: a modalidade *online* se torna tão impessoal que acaba ficando difícil para o professor compreender quem é o seu aluno, quais são as suas necessidades, o seu estilo de aprendizagem, etc. Tal impessoalidade dificulta e falsifica a avaliação; (c) a ênfase na memorização de conteúdos (o 'decoreba') torna a aprendizagem frágil e a avaliação superficial; (d) a quantidade de textos não permite que seus conteúdos sejam focalizados em uma hora de prova; (e) uma prova objetiva somente não avalia tudo o que se passou em um processo de aprendizagem; deveriam ser considerados diversos elementos (aqui se expressa uma visão de avaliação formativa bem registrada na fala de R24).

A relação aluno-professor na disciplina *online*

Na continuidade do questionário, os alunos foram instados a responder (pergunta 13) como era o contato deles com o docente da disciplina *online*? Na análise das respostas encontramos três grupos diferenciados pelo tipo de contato estabelecido. No primeiro grupo, composto de 20 respondentes (43%), o contato restringiu-se apenas à troca de mensagens por e-mail (R1; R9; R10; R15; R16; R17; R19; R23; R25; R27; R28; R29; R30; R37; R38; R39; R40; R42; R43; e R44).

No segundo conjunto (19 sujeitos – 41%) se incluem aqueles que definiram com mais precisão como se dava o contato (de um modo geral, adjetivaram), conforme a transcrição das respostas a seguir.

- R3 - *Precário, pois nem sempre as dúvidas são todas elucidadas.*
- R4 - *É muito ruim, pois o docente nunca tira todas as dúvidas.*
- R7 - *Frio, distante, superficial e deficiente.*
- R8 - *Somente através do fórum, onde respondo as questões, mas não há comentários do professor, pois segundo palavras dele, se não há comentários não há o que ser corrigido.*
- R 11 - *Há lacunas que devem ser preenchidas por um atendimento mais eficiente.*
- R12 - *Não há contato, pois simplesmente respondo às questões solicitadas e quando há algo a acrescentar, o professor coloca uma observação no site.*
- R13 - *Raro.*
- R14 - *Só ocorre através dos fóruns. É um contato "frio", puramente acadêmico.*
- R18 - *Ultimamente tem sido esporádico.*
- R 20 - *Deficiente, pois o docente nunca tira todas as dúvidas.*
- R22 - *Péssimo, postei duas perguntas que estou até hoje esperando as respostas.*

- R24 - *Geralmente não entro em contato. Somente envio e-mail para a entrega de trabalho.*
- R26 - *Nunca falei com ela. Porém já recebi alguns e-mails.*
- R31 - *Retorno lento na solução das dúvidas.*
- R33 - *Às vezes não tenho retorno.*
- R35 - *Deixa a desejar pela falta de interação.*
- R36 - *Raro, pois como relatei anteriormente, é constrangedor ter que escrever suas dúvidas.*
- R41 - *Ruim, no meu caso a professora não era disponível e quando questionada respondia com ignorância e deboche.*
- R45 - *Contato lento.*
- R46 - *Infelizmente tenho pouco acesso, acho que tem conteúdo demais e esse contato fica difícil, a gente tenta.*

O terceiro grupo (7 alunos – 16%) compreendeu aqueles que fizeram contato pelo fórum e os que não conseguiram estabelecer relação. Eles registraram:

- R2 - *Na disciplina anterior achei o docente distante, mas nessa ele participou bastante.*
- R6 - *Contato através do fórum.*
- R12 - *Não há contato, pois simplesmente respondo às questões solicitadas e quando há algo a acrescentar, o professor coloca uma observação no site.*
- R21 - *Através dos fóruns.*
- R24 - *Geralmente não entro em contato. Somente envio e-mail para a entrega de trabalho.*
- R32 - *Somente pelo fórum, nunca conversei com o professor em chat.*
- R34 - *Só através do e-mail e fóruns.*

Aprofundando o significado dessas respostas podemos inferir, em relação ao primeiro grupo, que seus integrantes ou se satisfizeram com o contato por *e-mail*, uma vez que não apresentaram qualquer comentário à relação *online* estabelecida, ou estavam admitindo a sua restrição (contato só por *e-mail*?). Já para outros 20 sujeitos, aqui incluindo-se a resposta de R12, a relação foi percebida como frágil, por ser: *precária, ruim, fria, superficial, distante, deficiente, rara, lenta, esporádica, péssima*. É marcada por *lacunas e não dá para tirar dúvidas*. Para 4 alunos o fórum se constituiu em espaço de relação com o professor. Somente um sujeito falou do *chat*.

Em algumas dessas respostas transpareceu a dificuldade do próprio aluno em estabelecer contato *online* com seu professor. Nesta situação podemos enquadrar: R24; R26; R36; e R46. A relação se faz no limite mínimo- ‘atender ao solicitado e pronto’.

Buscando compreender melhor a relação aluno-professor no ambiente virtual de aprendizagem, a pergunta subsequente (14) indagou: como você vê este contato?

Dois alunos não responderam (R13 e R37); já outros quatro (R1; R25; R30; R36 – 8%), considerando a disciplina *online* um dado da realidade (aquilo com se conta), registraram respectivamente: (a) *para a disciplina é adequado*; (b) *o contato é o suficiente para o desenvolvimento das tarefas propostas pelo curso*; (c) *é o mínimo, já que não temos contato pessoalmente*; e (d) *regular*.

Para a maioria, no entanto (40 sujeitos – 87%), a relação foi vista de forma negativa. Sete (15%) qualificaram exclusivamente de *deficiente* (R3; R4; R10; R20; R31; R43; R45). Outros três (6%) explicaram em que sentido indicavam que a deficiência da relação, o que oferece um total de 21% sujeitos com esta percepção.

R19 - *Deficiente pela demora das respostas.*

R27 - *Deficiente, pois nem sempre o professor elucida de maneira satisfatória as dúvidas.*

R29 - *Deficiente pelo manejo do instrumento.*

Quatro respondentes situaram a relação como *muito distante* sem explicar o significado de sua percepção (R9; R14; R24; R35). Outros três registraram que a relação era *péssima* (R22; R26; R38) e mais quatro explicitaram sua percepção em relação a esta qualificação:

R12 - *Péssimo, distante, superficial.*

R15 - *Péssimo, porque na maior parte das vezes a resposta decorada.*

R44 - *Péssimo, porque há dificuldade da disponibilidade do professor.*

R46 - *Tenho um olhar péssimo, não pelo professor, mas pela forma da disciplina, pois ainda não vi a docente.*

Portanto, nas categorias *muito distante* e *péssima*, localizamos onze alunos (24%).

As demais respostas, pela diversidade de enfoques, merecem ser transcritas:

R2 - *Sinto estranho. Não gosto como diz um texto da online – somos, mas teremos que deixar de ser receptores passivos.*

R5 - *Muito raro.*

R6 - *Horrível. Uma coisa é você tirar dúvida frente a frente com o professor, outra é perguntar no fórum e esperar a resposta. Quando recebe nem lembra da pergunta.*

R7 - *Não existe o que se conhece como contato.*

R8 - *Insuficiente e superficial.*

R11 - *Com algumas falhas, por exemplo, maior rapidez no atendimento.*

R16 - *Difícil porque o atendimento é lento.*

- R21 - *Deveria ter pelo menos uma aula presencial.*
- R23 - *Tem falhas por que não há pronto atendimento.*
- R28 - *Pouco produtivo.*
- R32 - *Precário, o horário que ele está no chat geralmente é algum horário que não posso entrar. Exemplo: meio-dia.*
- R33 - *Com algumas dificuldades pela distância.*
- R34 - *Um pouco complicado, sem muito estímulo.*
- R39 - *Mecânico.*
- R40 - *Precário pela morosidade no atendimento.*
- R41 - *Quase que desnecessário, já que nada eficaz.*
- R42 - *Não completa as necessidades do aluno.*

Observamos que dessas 17 respostas (37%), cinco reafirmaram explicitamente a questão da demora do atendimento (R6, R11, R16, R23, R40). Três delas (R7, R28 e R41) são bem radicais no sentido de que dispensariam a relação.

Podemos, pois, inferir pelas críticas apresentadas pelos alunos que eles não estão satisfeitos com a relação *online* estabelecida com seus professores.

A qualidade do ensino *online*

A pergunta 15 indagava se o ensino *online* tem a mesma qualidade do presencial. Apenas três sujeitos (6%) disseram que sim e explicaram sua posição:

- R9 - *Sim. Mas falta a interação com professores e colegas de classe.*
- R13 - *Sim. Tem a mesma qualidade pela elaboração do material, mas pela integração aluno-professor acho defasado.*
- R35 - *Sim, desde que o professor fique disponível.*

Outros dois (4%) consideraram sim e não, registrando:

- R4 - *Sim e Não. Da forma que a faculdade está fazendo, o ensino online acaba ficando prejudicado, pois a faculdade não está se preocupando com a qualidade.*
- R43 - *Sim e Não. Falta qualidade.*

Os demais respondentes (41 – 89%) disseram que o ensino *online* não tem a mesma qualidade do presencial. Três deles registraram não sem qualquer explicitação (R22, R36 e R37); os demais esclareceram suas percepções:

- R1 - *Não. A disciplina presencial permite uma maior troca com os colegas e professores.*
- R2 - *Não. Temos que nos atualizar por isso aceitar esse novo modelo de educação, onde a internet nos traz algo de diferente.*

- R3 - *Não. A faculdade deveria ter maior preocupação com a qualidade.*
- R5 - *Não. Como já disse, o presencial é bem melhor, pois há mais facilidade de tirar dúvidas.*
- R6 - *Não, por não ter contato direto com professor e turma.*
- R7 - *Não. Esse tipo de ensino é insuficiente e atrapalha o aprendizado.*
- R8 - *Não. Se quantidade for fator de qualidade... estudaríamos em casa, não seria necessário frequentar escolas, faculdades, cursos...*
- R10 - *Não. No presencial há maior entrosamento entre professor e alunos.*
- R11 - *Não. Falta a preocupação na qualidade do ensino.*
- R12 - *Não. Por tudo que já expliquei nas perguntas anteriores.*
- R14 - *Não. Porque você não vê o rosto do professor ao falar, não percebe nenhuma “emoção” nele..*
- R15 - *Não. Atendimento lento; tutoria em número pequeno.*
- R16 - *Não. No presencial há mais diálogo.*
- R17 - *Não. Porque com a presença do professor tudo é mais fácil.*
- R19 - *Não. O ensino online é prejudicado pela falta de qualidade.*
- R20 - *Não. Há necessidade de maior preocupação com a qualidade.*
- R21 - *Não. Porque o online tem uma única forma de avaliar e o presencial tem várias formas para avaliar o aluno.*
- R23 - *Não. Falta interação entre professor-aluno.*
- R24 - *Não. A qualidade não é a mesma. É muito precária e superficial.*
- R25 - *Não. As disciplinas presenciais permitem maior contato com os professores e colegas, o que enriquece o aprendizado.*
- R26 - *Não. O ensino poderia ser mais bem aproveitado se fosse presencial.*
- R27 - *Não. No ensino presencial o professor tem mais oportunidade de comunicação com o aluno.*
- R28 - *Não, por causa da distância com professor e colegas.*
- R29 - *Não. Falta de melhor qualidade na tutoria.*
- R30 - *Não. Pode até ser que sim para outras pessoas, mas para mim não tem a mesma qualidade.*
- R31 - *Não. Deve haver mais preocupação com a qualidade.*
- R32 - *Não. Na aula online nem sempre se consegue contato com o professor para tirar suas dúvidas.*
- R33 - *Não. Pela dificuldade de interação com professor e colegas.*

- R34 - *Não, pois não vejo o mesmo interesse e participação.*
- R39 - *Não. Por questões que já falei anteriormente.*
- R40 - *Não. Falta interação entre professor-aluno.*
- R41 - *Não. Faltam os exemplos que sempre surgem nas dúvidas coletivas.*
- R42 - *Não. Falta aprimoramento.*
- R44 - *Não. Pouco material humano para atendimento.*
- R45 - *Não. Há menos qualidade.*
- R46 - *Não. É uma discussão que você tem que ser super CDF para dar conta dos conteúdos e responder a todos.*

Uma leitura mais acurada das respostas permite visualizar os fatores que colocam a qualidade da EAD *online* em risco: (a) menor ou falta de interação entre o professor e a turma (R1; R6; R10; R16; R23; R25; R27; R28; R32; R40 - 11 sujeitos / 24%); (b) dificuldade ou impossibilidade de tirar as dúvidas (R5; R32; R41 - 3 sujeitos / 6%); (c) pouco material humano para realizar a tutoria (R15; R29; R44 - 3 alunos / 6%); (d) ensino-aprendizagem precário e superficial (R7 e R24 - 2 sujeitos / 4%); (e) quantidade excessiva de conteúdo para estudo (R8; R46 - 2 sujeitos - 4%); (f) falta da presença do professor (R14; R17 - 2 respondentes - 4%); (g) atendimento lento (R15 - 2%); (h) queda no interesse e na participação (R34 - 2%).

Verificamos, então, que 24 alunos (mais da metade dos sujeitos - 52%) explicitaram suas inquietações quanto à qualidade do ensino *online*. Ficou evidente que há problemas na relação professor-aluno, o que acaba por interferir na qualidade do processo educativo: o diálogo se empobrece, as dúvidas não são esclarecidas e quando ocorrem, as informações podem ser extemporâneas; a ênfase em conteúdos prejudica a aprendizagem e tende a fortalecer o ensino baseado na memorização; o atendimento tutorial é lento e insuficiente para o número de alunos. Por 'efeito cascata' os problemas deságuam no desinteresse e na queda da participação. Que fatores interferem nesta questão: despreparo pedagógico de docente para enfrentar a didática do ensino *online*? Turmas muito numerosas? Questões salariais?

As mudanças para o ensino *online*

Em continuidade (pergunta 16), indagamos o que eles sugeriam em termos de mudanças para o ensino *online* oferecido pela universidade. Um aluno não respondeu e outro disse não saber. Um grupo de 32 sujeitos apresentou suas propostas divididas em duas

categorias, a saber:

- (a) *promover maior contato com o professor / fazer com que o professor fique mais disponível* – (R3; R4; R10; R13; R15; R16; R19; R20; R23; R26; R27; R31; R34; R35; R38; R40; R43; R44; R45 – 19 sujeitos / 41%);
- (b) *deveria acabar, as aulas deveriam ser todas presenciais*. Ao todo 13 respondentes (28%) se enquadraram nesta proposta. Tendo em vista o teor das respostas deste grupo, consideramos relevante transcrevê-las:

- R6 - *Deixar de ser online para ser presencial.*
- R7 - *Para algumas áreas das Ciências Exatas ele poderia existir. Porém nas Ciências Humanas é inconcebível, por exemplo, na educação.*
- R14 - *Penso que não deve (precisa) haver ensino online.*
- R17 - *Acabar, pois as duas matérias que faço poderiam ser presenciais pela importância e necessidade das mesmas.*
- R22 - *Eu acho que não deveria ter essa matéria obrigatoriamente (por matéria entendemos modalidade).*
- R24 - *Não deveria ter essa opção e obrigação para quem opta por aulas presenciais.*
- R30 - *Acho que devem acabar e voltar as aulas presenciais, pois não é justo pagarmos o mesmo preço se estamos em casa, não temos professor ao vivo e a faculdade lucra em cima de nós.*
- R32 - *Na verdade acho que a aula online deveria acabar.*
- R36 - *Tudo. Na verdade por mim deveria acabar.*
- R37 - *Acho que essa matéria deveria ser presencial, pois na minha opinião seria mais produtiva, é muito importante para o pedagogo que queira atuar na empresa.*
- R39 - *Acho que não tem que ter, apesar de estarmos em uma época que para tudo utilizamos o computador, mas por enquanto pode ser usado para várias coisas, mas não para uma formação universitária.*
- R41 - *Tudo, acho que não deveria existir, caso não fosse possível ocorrer ao menos uma aula por mês (presencial).*
- R46 - *O que deve mudar é fazer presencial essas aulas, afinal nós pagamos muito caro por cada disciplina.*

As demais respostas (12 alunos – 46%) se direcionaram para outros focos, todos distintos entre si e também dos dois anteriores. Neste conjunto encontramos as seguintes sugestões:

- R1 - *Oferecer uma forma de financiar equipamentos para os alunos, como por exemplo, fechar grupos para conseguir preços menores por atacado.*
- R5 - *Com certeza deve mudar, embora seja difícil a mudança.*
- R8 e R21 - *Deveria ter uma aula online e outra presencial.*
- R9 - *Deveria ser utilizado somente em eletivas.*
- R11 - *Maior preocupação na qualidade; maior agilidade no atendimento.*
- R12 - *Sinceramente, acho que na área da educação não é muito proveitoso o ensino online.*
- R18 - *A quantidade de material é exagerada e acessos a exercícios e fóruns, que são um pouco exagerados também.*
- R28 - *Oferecer maiores subsídios para o aluno.*
- R29 - *Melhor preocupação com a qualidade do ensino; aumentar o número de equipamentos.*
- R33 - *Oferecer melhor laboratório de informática e resposta imediata do professor.*
- R42 - *Mais preocupação com a qualidade.*

Observamos, assim, três respostas dirigidas à questão dos equipamentos (R1; R29; R33); outras três centradas na melhoria em geral da modalidade (R11; R29 e R42). Cabe destacar a resposta de R9, considerando que a experiência *online* deveria ficar restrita às eletivas, o que coloca a modalidade em segundo plano no contexto da estrutura curricular dos cursos pesquisados.

As sugestões para melhorar a oferta de disciplinas *online*

Como última indagação (pergunta 17), pedimos aos alunos que escrevessem sugestões para a melhoria da oferta das disciplinas *online*. Um conjunto de 11 alunos (24%) não se pronunciou. Nas demais respostas, encontramos, em cada uma delas, diversas sugestões. Assim, na contagem das indicações extrapolamos o número de respondentes. Esta mudança na tabulação das recorrências foi necessária para oferecer ao leitor uma visão mais nítida dos aspectos que inquietam os alunos. Estes aspectos são os seguintes:

- (a) qualificar os tutores – R3; R13; R15; R19; R20; R23; R40; R44 (8 indicações – 17%);
- (b) melhorar os equipamentos e o Laboratório de Informática – R4; R11; R15; R20; R27; R29; R31; R43 (8 indicações – 17%);
- (c) melhorar o atendimento dado pelos tutores, tornando-o mais rápido / ágil – R11; R15; R16; R19; R20; R27; R29; R35; R40; R42; R45 (11 indicações – 24%);

(d) ser opcional (a pessoa escolhe se quer fazer a matéria *online* ou presencial) – R6; R24; R26 (3 indicações – 6%).

Algumas respostas foram bastante diferentes e, por isso mesmo, merecem ser transcritas. São elas:

R17 - *As provas poderiam ser menos extensas e ser compatíveis com os registros de frequência, pois o tempo é pouco. Para todas as outras provas temos 2 horas ou 1 hora e 20 minutos.*

R18 - *Maior flexibilidade na marcação das provas, diminuição na quantidade do material.*

R21 - *Deveria ter um tutor dentro da sala de aula.*

R22 - *Eu não entendi porque além de tudo tiraram a prova de consulta. Não deveria ser obrigatória ou eletiva para conclusão do curso. Os textos não deveriam ser tão extensos. Os exercícios mais elaborados. Os professores deveriam ser mais dinâmicos e interessados nos alunos, a ponto de incentivá-los em relação à matéria. O que mais falta é MOTIVAÇÃO para o acesso a essa disciplina.*

R32 - *Como disse na questão anterior, acho que a online deveria acabar, pois estou no sexto período e essa disciplina de todas que fiz foi a única que fiquei com nota baixa.*

R41 - *Ter hora e data para encontros online. Menos conteúdo e mais exemplos. Encontros mensais (presencial).*

R46 - *Já que é online, deveria ter pelo menos uma aula presencial por mês para podermos interagir com o professor e os colegas.*

Cabe, ainda, destacar duas respostas que foram bastante radicais, pois propõem a extinção das atividades *online*. Foram elas:

R7 - *Ele não deveria ser ministrado para o Curso de Pedagogia.*

R12 - *Chega de disciplina online no Curso de Pedagogia.*

Como podemos observar, as respostas desses 46 alunos oferecem muitas pistas interessantes sobre as dificuldades que eles vivenciam no ensino-aprendizagem *online*. Com o intuito de objetivar os resultados, para que fiquem mais claros, apresentamos no capítulo que se segue uma síntese comentada da análise das informações coletadas e, por fim, as respostas às nossas questões de estudo.

4. AS VANTAGENS E AS DESVANTAGENS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE DOIS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Este capítulo representa a conclusão do nosso estudo e se divide em duas partes, a saber: na primeira apresentamos uma síntese das informações coletadas em campo com os comentários teóricos que julgamos pertinentes, especialmente os apresentados no segundo capítulo; na segunda retornamos às questões de estudo localizadas no item 1.2 do primeiro capítulo, buscando respondê-las.

4.1 SÍNTESE COMENTADA DOS RESULTADOS

Como já mencionamos, a maior parte dos sujeitos da pesquisa eram mulheres (87%), e jovens, pois a maioria (85%) se situava na faixa dos 21 - 38 anos. A quase totalidade (96%) já tinha ultrapassado a metade do curso, o que deu margem a se supor que possuíam certa maturidade acadêmica para responder às indagações do questionário. Todos, à exceção de um, (45 sujeitos - 98%) tinham ou estavam tendo a experiência da aprendizagem *online*.

Sobre os motivos que levam a universidade a inserir disciplinas *online* em cursos de graduação, na forma da Portaria n.4.059/04, verificamos que os alunos se dividem em dois grupos. Uns (10 sujeitos) acham que os motivos se vinculam à necessidade de iniciar / familiarizar / tornar competente o licenciando para enfrentar o mundo digital. Em outras palavras trata-se de inserir o licenciando na cibecultura. Entendem, também, que a universidade cumpre determinações do MEC. Podemos enquadrar este grupo de 10 alunos em uma ‘visão ingênua’ da oferta de disciplinas *online*. Esta perspectiva pode estar incluída nos motivos da oferta, mas não é exclusiva. O MEC não obriga a inclusão de disciplinas *online*; ele normatizou a possibilidade, tendo uma política que estimula. Outros respondentes (13) registraram claramente a percepção de que a oferta está atrelada a questões econômicas: otimização de espaços e diminuição de custos operacionais dos cursos, o que envolve: diminuir o efetivo de docentes e aumentar o número de alunos no âmbito da disciplina *online*. No caso de algumas disciplinas que são comuns a mais de um curso vale misturar alunos de diferentes áreas. Isto pode ser bom por um lado, na medida em que possibilita a inter-relação de áreas de estudo, mas também serve à massificação de alunos no âmbito de uma turma. Assim, estes respondentes apresentaram uma visão mais crítica sobre as práticas

institucionais. Eles percebem a relação da oferta da EAD com objetivos mercadológicos, conforme destacaram Santos (2004) e Goergen (2001).

Assim, as respostas desses 13 alunos seguem a perspectiva de Demo (2006), quando este autor afirma que a educação, apesar de seu caráter humanizador, nas sociedades capitalistas atende às exigências de mercado. Nesta mesma direção situa-se Chauí (1999), que alerta para o problema da educação se transformar em negócio lucrativo e competitivo diante da proliferação de organizações particulares que visam, sobretudo, o lucro. Não podemos esquecer que a expansão das instituições privadas de Ensino Superior no Brasil ocorre principalmente após os anos 70, representando uma resposta às pressões da sociedade no sentido de ampliação da oferta e melhoria da qualificação da mão de obra. Ainda segundo Chauí (*idem*), o processo de privatização da Educação se derivou da reforma do Estado que, para modernizar e otimizar suas atividades, situou a educação no campo dos serviços não-exclusivos do Estado. A partir desta perspectiva, a educação passou a ser vista como ‘bem público’, sendo um direito de instituições públicas e privadas oferecerem seus serviços educacionais à população. Ao diluírem-se as fronteiras entre o público e o privado tornou-se natural o repasse de verbas públicas para o setor privado e o financiamento de recursos privados para instituições públicas.

A mercantilização da educação superior no contexto brasileiro tem se alinhado ao projeto neoliberal¹⁷ internacional, concretizando um papel estratégico que envolve: formação baseada no domínio de competências tecnológicas e na multifuncionalidade (capacidade de mudar rapidamente de atividade/função sem produzir efeitos negativos no mundo do trabalho); e no enfrentamento de processos competitivos individualistas que potencializem a qualidade da produção. No âmbito do ideário neoliberal, a meta é a transformação das universidades em empresas econômicas, o que pressupõe aceitar como princípios norteadores critérios de qualidade e eficiência. Isto significa que os processos formativos cada vez mais se voltam para o atendimento das exigências do mercado.

Segundo Demo (1992; 2004), podemos identificar a transformação das universidades em “fábricas de aulas”, nas quais a preocupação maior reside na capacitação de trabalhadores, deixando para segundo plano a formação do cidadão e do pesquisador. Tal transformação se evidencia claramente no desequilíbrio das partes que fundamentam a

¹⁷ Para Filgueiras (2006), o neoliberalismo é uma doutrina econômica; sua expressão prática se faz por meio de um projeto com seu respectivo modelo econômico. Os projetos neoliberais assumem matizes diferentes em função da formação econômica e social vigente no país antes de sua implantação. Daí ser impossível falar-se de projeto neoliberal único. No entanto, os princípios básicos são mantidos: (a) a desregulamentação do mercado; (b) a descentralização; (c) a flexibilização do trabalho em suas diversas dimensões; (d) o enfraquecimento do poder político das classes trabalhadoras.

universidade: ensino - pesquisa - extensão, quando se privilegiam as atividades de ensino.

Um número significativo de respondentes não tem clareza quanto aos motivos da oferta das disciplinas *online* pela universidade. Esses resultados apontam a necessidade da instituição realizar um esforço pedagógico para esclarecer a relevância dessa oferta. Estaria ela atrelada apenas a questões econômicas ou a intenção é a vivência de práticas *online* que veem se tornando mais usuais na educação superior e que, certamente, farão parte do cotidiano das escolas de educação básica?

Sobre a falta de clareza deste grupo em relação à oferta de disciplinas *online*, cabe considerar os achados da pesquisa de Fonseca (2010) que, ao estudar os motivos que levam as universidades públicas a ministrarem cursos de graduação a distância, verificou que, em um universo de 50 instituições, mais da metade revela, nos textos inseridos nos *sites* oficiais (*homepages*) onde registram a missão institucional, que a formação oferecida busca atender ao mercado profissional. Ao analisar também os objetivos dos cursos de graduação ministrados pelas universidades pesquisadas, Fonseca (*idem*) encontrou característica semelhante, pois 65% destes se apresentam a partir de objetivos que visam o atendimento às necessidades do mercado.

Isto significa que as observações dos 13 sujeitos, anteriormente mencionadas, são pertinentes e refletem pensamentos de autores relevantes no cenário educacional do país.

Quanto à preferência do aluno: aulas *online* ou presenciais, a grande maioria (40 alunos – 87%) prefere estudar presencialmente. Neste conjunto, distinguimos três subgrupos. O primeiro e mais numeroso (25 – 54%) não dispensa a figura do professor. Eles dão forte centralidade a este personagem, pois ele: tira as dúvidas imediatamente (os alunos valorizam a ideologia do *just in time*); garante a interação com a turma (é visualizado como mediador das relações sociais de modo a mantê-las nos limites desejáveis); dá segurança à aprendizagem com sua presença constante. O segundo subgrupo, composto de 9 alunos (19%), defende a sala de aula presencial por ela se constituir em espaço privilegiado para melhor compreensão do conteúdo, com troca e exploração de idéias e diálogo aberto a todos os presentes. No terceiro subgrupo encontram-se os respondentes (6 – 13%) que preferem a relação face a face da sala de aula na medida em que ela valoriza a relação humana (o estar junto que motiva, agrega, dá segurança, torna natural a vivência humana, promove a crítica).

Esta expressiva defesa da sala de aula presencial tem relação com alguns fatores. Em primeiro lugar, podemos supor que esses estudantes ainda estão contaminados pelas práticas presenciais que, certamente, foram as que vivenciaram no Ensino Fundamental e Médio ou que, até mesmo, podem estar desenvolvendo, no caso daqueles que são, ao mesmo

tempo, docentes e licenciandos. Tardif (1999) entende que os professores têm muita dificuldade de se libertar das práticas com as quais foram ensinados. Isto significa que quando um futuro professor foi, em sua educação básica, sistematicamente, submetido ao ensino baseado em aulas expositivas, centralizado na autoridade do mestre, tenderá a reproduzir este tipo de ensino. Assim, não causa surpresa verificar que a maior parte dos respondentes defende o ensino centrado no professor, representativo do modelo tradicional. Portanto, a defesa provavelmente tem a ver com as dificuldades dos professores de romperem com o paradigma tradicional de ensino, conforme sinalizou Perrenoud (2000), citado no capítulo 2.

Em segundo lugar, cabe afirmar, conforme verificamos pelo conjunto das respostas ao questionário, que a relação aluno-professor se mostra precária no que tange, especialmente, ao atendimento imediato (ou pelo menos rápido) das necessidades acadêmicas dos alunos, o que os leva a defender a sala de aula presencial. As críticas dos alunos seguem a direção de Britto (2010, p. 42) que, ao pesquisar os saberes e a formação para a docência *online*, salienta a importância de um professor com novo perfil. Esta autora recomenda que:

(a) a docência como um todo deve levar em consideração o mundo e a cultura do aprendiz; (b) a sociedade atual demanda processos pedagógicos dinâmicos, abertos, criativos e flexíveis; (c) o aprendizado deve ser contínuo, dialógico, colaborativo e criativo, inserindo o aluno na realidade que a ele se apresenta; (d) o docente deve compreender o novo perfil do aluno (os nativos digitais) e inserir-se na cultura digital; (e) é importante que se compreenda os conceitos de cultura em sua evolução até a cultura atual – a cibercultura, como forma de entender o contexto em que se insere o aprendiz de nosso tempo; (f) no contexto da Cibercultura há a necessidade de se desenvolver novas práticas docentes, gerenciar as aprendizagens e promover a troca de saberes; e (g) compreender os conceitos que permeiam a Cibercultura.

Britto (*idem*) assevera que, dadas às inovações que fazem parte dos novos ambientes de aprendizagem (AVA), se torna fundamental estar atento aos procedimentos e metodologias que redundam na reprodução da docência presencial. Considera indispensável uma coerência “com os princípios dos mais novos paradigmas educacionais, superando as limitações das abordagens empiristas e reprodutivistas, propondo novos papéis ao estudante” (RAMAL, 2006, p. 190, *apud* BRITTO, 2010). Aqui, também encontramos uma interface entre os achados de Britto e as postulações de Aretio (2009), quando este fala dos compromissos que o docente tem de assumir quando se propõe a trabalhar na EAD.

Um terceiro elemento que pode estar fortalecendo a defesa da sala de aula presencial diz respeito ao excesso de conteúdo que acaba sendo memorizado para ser avaliado em uma prova objetiva, realizada no período de pouco mais de uma hora. As falas dos alunos

remetem à perspectiva de ‘pacote instrucional’, ou seja, ao modelo de ensino que coloca o conteúdo como um fim em si mesmo e prioriza a avaliação somativa (resultados imediatos), o que se aproxima do ‘ensino bancário’ tão criticado por Freire (1987, p. 36) por ter como pressuposto a idéia de que o professor pode ‘depositar’ conteúdos na cabeça de seus alunos. A concepção bancária fundamenta-se em um conceito mecânico, estático, que considera os educandos como se fossem coisas. Assim, o que interessa é “fazer depósitos de comunicados” que, na realidade, representam um falso saber, mas que o professor supõe ser o verdadeiro saber. Para fazer frente a esta postura valem as recomendações de Herrero (1996), quando salienta a importância de selecionar conteúdos considerando a sua relevância para os aprendizes.

Diante das respostas desses alunos nos parece importante que a instituição em tela repense minimamente quatro problemas, a saber: (a) a docência, transformando-a em docência *online*; (b) o número de alunos alocados em cada turma; (c) a quantidade de conteúdo ministrado; e (c) a forma como este é avaliado.

Em relação às dificuldades que os alunos encontram no estudo *online*, estão as situadas pelos 45 sujeitos (98%) que declaram ter problemas com esta modalidade de ensino. Foram identificados os seguintes problemas em ordem decrescente de recorrência: (a) *feedback* demorado ou inexistente; (b) falta de contato com o professor; (c) problemas com a tecnologia; (d) pouco tempo para estudo; (e) quantidade exagerada de textos para estudar; (f) falta de contato humano; (g) falta de motivação/pouca concentração; (h) passividade dos alunos no ambiente virtual; (i) cansaço de ler os textos na tela; (j) dificuldade de organizar o estudo; (k) aprendizado muito individual.

Diversos autores têm se dedicado a estudar os entraves que surgem na EAD e que redundam na evasão de alunos dos cursos ministrados nesta modalidade. Coscarelli (2000) admite que os problemas se relacionam a: (a) propaganda enganosa a respeito da EAD; (b) cursos de EAD com característica de instrução programada; (c) falta de disciplina e autonomia dos alunos na aprendizagem; (d) repetição de práticas pedagógicas tradicionais não condizentes com a modalidade a distância. Já Coelho (2007) destaca outras questões: (a) falta da relação face a face; (b) insuficiente domínio das tecnologias, tanto por parte do professor como do aluno; (c) demora ou inexistência de *feedback*; (d) inexistência ou fraco sentimento de ‘pertença’ a uma instituição. Fávero e Franco (2006) discutem os problemas no diálogo professor – aluno (inexistente / precário / com retardo).

Portanto, as dificuldades apontadas pelos respondentes não fogem dos achados das pesquisas sobre a evasão na EAD. Há, porém, um aspecto que, embora não tenha sido

muito destacado pelos alunos, contribui decisivamente para ampliar as dificuldades com a EAD. Trata-se da autonomia na aprendizagem e que se insere na questão levantada ‘dificuldade de organizar o estudo’. Para Barbot e Camatarri (2001, p. 54) a aprendizagem se dá pela interação do sujeito com o seu meio, mas as informações utilizadas para construir o novo conhecimento ou reconstruir os pré-existentes são escolhidas de acordo com a subjetividade de cada um. Isto significa que a aprendizagem ocorre segundo os processos decisórios individuais que definem o que deve ser considerado no ato de aprender, ou seja, “cada um decide de forma autônoma que significado atribuir às solicitações externas”. Para estes autores as tecnologias digitais favorecem o crescimento daquele que aprende, reconfigurando a forma de construir conhecimento, e indicam que a escola e o professor não são mais as fontes exclusivas do saber. A construção da autonomia tem íntima relação com a auto-formação na medida em que situa o aluno como principal ator da construção de seus conhecimentos e dos significados produzidos durante o processo de aprendizagem. Ela difere do autodidatismo, pois os conhecimentos e valores incorporados vão além da pura construção do conhecimento e não implica em individualismo no ensino, mas sim capacidade de agir, emancipando-se da dependência dos outros.

Entendemos, pois, que quando o ensino se faz *online*, baseado em conteúdos e ambientes de aprendizagem virtuais, que demandam o acesso eficiente de múltiplas informações (de forma autônoma, rápida e inovadora), se torna fundamental uma boa dose de autonomia por parte do aprendiz. Navegar na *web* exige elevado grau de disciplina, organização, criticidade, reflexão e autonomia, o que permite ao sujeito não se perder na infinidade de rotas apresentadas. Podemos, pois, supor que esta seria a dificuldade maior dos sujeitos da pesquisa: ela estaria por trás de todas as outras que foram destacadas. Esta dificuldade poderia ser minimizada com estratégias adequadas de ensino-aprendizagem, conforme vimos no capítulo 2, com utilização de projetos de aprendizagem (FAGUNDES *et al*, 1999).

No que tange às vantagens do estudo *online*, ainda que tenhamos encontrado 11 alunos (24%) que afirmaram não encontrar qualquer vantagem, verificamos que a centralidade (quase que exclusiva) situou-se na flexibilidade do horário. O aluno pode fazer o seu próprio horário, utilizando os mais diversos locais de estudo, o que se traduz em comodidade. Coscarelli (2000) admite que a evasão tem muita relação com propagandas enganosas a respeito da EAD, que é apresentada como flexível, assumindo, assim, um caráter de ‘facilitário’. Portanto, nesta questão depreende-se que os alunos admitem (suportam) a EAD *online* pela comodidade espaço-temporal que nela se insere.

Ao registrarem as diferenças entre o ensino presencial e o *online*, a maior parte dos alunos não conseguiu estabelecer diferenças do ponto de vista metodológico. Para uns (19 – 41%) a diferença está no atendimento às necessidades dos alunos, que no *online* deixa muito a desejar. Com a distância física do professor, as dúvidas não são tiradas; as respostas do professor são superficiais; não há calor humano nas interações estabelecidas no AVA; o aluno fica totalmente responsável por sua aprendizagem (tem de se ‘virar’ sozinho). Para outros (8 – 17%) a diferença está na flexibilidade das possibilidades de estudo, em termos de tempo e espaço.

A insistência dos alunos na necessidade de ‘tirar as dúvidas’ que surgem no estudo nos leva a supor que eles se inserem em uma perspectiva de ensino-aprendizagem baseada na ‘Pedagogia da Certeza’ (JAPIASSU, 1983). Em nenhum momento, no conjunto das respostas, observamos uma valorização de questionamentos, de dúvidas, os quais são a ‘porta de entrada’ dos processos de construção do conhecimento. Japiassu (*idem*) se preocupa com o ensino que busca ensinar o já sabido, o conhecido, reduzido a uma mera transmissão de informações e que, assim, impede o aluno de refletir sobre o incerto e as dúvidas que permeiam a vida cotidiana. Diz ele: “se temos de ensinar algo aos nossos alunos, que lhes ensinemos a pensar, que lhes ensinemos a aprender, a se construir e reconstruir, a fazerem perguntas e a questionarem o já sabido” (p. 17). Aqui há íntima relação com a sugestão de Tardif destacada por Perrenoud (2000) no sentido de que o novo paradigma educacional deve ter como foco a aprendizagem.

Por outro lado, eles registram, em diversas perguntas do questionário, a superficialidade do atendimento docente. Na medida em que o atendimento é feito por registros escritos no AVA, a tendência é escrever o essencial. Cabe, pois, indagar: é este essencial suficiente? Ele dá para enriquecer o conteúdo, tornando-o mais dinâmico? Em que medida o atendimento ‘essencial’ se vale de *links* que podem ampliar os conceitos em estudo? Essas indagações talvez possam se constituir em objeto de outras pesquisas. Ficou evidente que no estabelecimento de diferenças os alunos reafirmaram sua posição em favor da sala de aula presencial, situando-a como a modalidade mais adequada a cursos de graduação.

A preferência pela sala de aula presencial foi confirmada na pergunta subsequente, onde os sujeitos (44 – 96%) situaram a modalidade presencial como a que promove / facilita a aprendizagem. Isto se deve à presença física do professor que, por estar junto dos alunos, tira as dúvidas na hora, promove o diálogo, dá segurança. Portanto, na percepção dos alunos, o professor presencial é muito melhor do que o *online*. Em relação a esta percepção cabe situar algumas considerações a respeito da docência *online*.

Vilarinho e Ganga (2009) entendem que o docente que tem o perfil tradicional compromete a construção de uma identidade própria quando atua na educação *online*. Na medida em que o contexto de ensino passa do presencial para o virtual, o professor precisa criar outras práticas pedagógicas, situando o aluno como co-autor em um processo que privilegia a interatividade e a construção de trabalhos colaborativos. Ele necessita ter o domínio tecnológico das interfaces do AVA utilizado no ensino *online* e, a partir daí, implementar propostas de atividades e estratégias metodológicas que tenham afinidade com as potencialidades do ambiente. Tais propostas e estratégias encontram seus principais subsídios nas abordagens construtivista e sócio-interacionista que defendem: o aluno como sujeito da aprendizagem; a aprendizagem como uma implicação das relações estabelecidas com o(s) outro(s), nascida de situações problemáticas que desafiam aquele que se propõe a aprender; o professor como mediador das informações a serem dissecadas / (re)elaboradas na forma de conhecimentos.

Ao que tudo indica, ou seja, pelo que se pode ler nas entrelinhas das respostas dos sujeitos da pesquisa, as concepções construtivista e sócio-interacionista não predominaram nas atividades desenvolvidas nas disciplinas *online*. Ficou também explícito que as atividades colaborativas não são muito usuais nas práticas *online* e isto vai de encontro ao proposto por Aretio (2009) quando enfatiza o diálogo didático mediado.

Sobre a avaliação da aprendizagem, os respondentes explicitaram que ela repousa em provas objetivas voltadas para o domínio de conteúdos, ficando para segundo plano as interações no AVA, sejam elas conduzidas no fórum (mais usuais) ou em *chats* (raros e tidos como inoportunos por serem propostos em horários que não atendem a todos os alunos). A maioria dos respondentes (30 – 65%) não concorda com a sistemática de avaliação adotada, especialmente por ser a prova presencial um contra-senso na modalidade a distância.

Aretio (2009, p. 188), pela sua ampla experiência com a EAD na Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) da Espanha¹⁸, esclarece que as provas a distância podem ser estruturadas de diversas maneiras, mas devem sempre considerar a natureza do curso (da disciplina) no(a) qual se insere. Ele sugere alguns tipos para essas provas:

Trabajos amplios que requieran poner en juego diversas capacidades cognitivas del estudiante que evalúan distintos objetivos de formación, hasta

¹⁸ Para saber mais sobre esta universidade vale acessar: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93.1&_dad=portal&_schema=PORTAL

pruebas objetivas, pasando por pruebas de ensayo o trabajos de elaboración, sean éstos teóricos o prácticos. Es aconsejable utilizar instrumentos de evaluación múltiples – incluso dentro de cada cuaderno o unidad de evaluación – que pueden ser válidos sin que creen especiales problemas para ser resueltos a distancia.

Este autor defende uma avaliação contínua que redunde em controle periódico do progresso acadêmico do aluno. Este tipo de avaliação, entre outras vantagens, estimula o aluno a estudar (em alguns casos, obriga), permite que as lacunas sejam identificadas e imediatamente corrigidas, prepara progressivamente para a prova final, estimula a relação bi-direcional do aluno com seu professor no caso da necessidade de tirar dúvidas. Uma das sugestões que oferece para a avaliação do progresso dos estudantes refere-se à auto-avaliação, a ser desenvolvida pelos próprios alunos, e a avaliação destes sobre as atividades de ensino: material didático e desempenho do professor. Ele acha que é muito importante o estudante ter a oportunidade de valorar o esforço realizado, o tempo dedicado aos estudos, as dificuldades superadas, o grau de satisfação com o que foi realizado. Entende que a auto-avaliação completa a hetero-avaliação e admite que a co-avaliação, realizada pelos próprios pares, seria muito oportuna e enriqueceria o processo avaliativo.

Na medida em que as atividades de avaliação são diversificadas e bem elaboradas (boa qualidade e ajustadas à situação) os problemas levantados pelos alunos tendem a diminuir. No caso da presente pesquisa, pudemos inferir que a avaliação se apresentou conteudista, ou seja, voltada para a memorização, o que significa imediatismo na aprendizagem: serve para responder à prova final. Alguns sujeitos mais críticos identificaram no processo avaliativo barreiras à reflexão e argumentação. Para estes ficou evidenciada uma avaliação que desconsidera o sujeito como construtor de sua aprendizagem.

Ainda no âmbito da avaliação cabe ressaltar a posição de 14 alunos (30%) que se conformaram com a prova objetiva, tendo-a como a avaliação possível no contexto da disciplina *online*. Estes podem se enquadrar na situação de ‘oprimidos’, segundo uma leitura da avaliação de produtos à luz do pensamento de Freire (1987). Para este autor, os oprimidos são

acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como aos seus ‘proprietários’ exclusivos, mas aos companheiros oprimidos que se assustam com maiores opressões.

Portanto, ficou nítida a composição de dois grupos em relação à avaliação: aqueles que conseguiram levantar as dificuldades e, assim, acabaram por não concordar com o modelo adotado e os conformados, que nem ao menos cogitaram outras possibilidades a serem desenvolvidas. O primeiro grupo provavelmente repensará as práticas avaliativas que irá desenvolver após a sua formação; o segundo tenderá a ser reproduzidor, deixando de lado oportunidades de inovação.

Os alunos também se posicionaram quanto à relação professor–aluno, sendo identificados dois grupos de percepções. O primeiro (20 sujeitos - 43%) considerou o contato por *e-mail* suficiente, ou seja, se deram por satisfeitos com esta relação, uma vez que não apresentaram críticas ao mesmo. O segundo, também composto de 20 alunos, mesmo considerando as atividades no fórum, os *e-mails* trocados, e eventualmente o debate em *chats*, percebeu a relação como ‘insuficiente’, adjetivo este que pode ser traduzido em duas categorias: (a) insuficiente por que é superficial, o que dá margem a tornar a relação precária (de baixa qualidade), sem o conteúdo ou explicações necessários, além de ser distante e fria; e (b) insuficiente por que não é imediata, ou seja, se faz lentamente e de forma esporádica.

Focalizando as dificuldades / entraves na relação professor–aluno na EAD, Moore (1991, *apud* PAULOMINAS, 2008) afirma que a com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional que, se não for bem cuidado, tem o potencial de gerar mal-entendidos entre as intervenções do tutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é designado de ‘distância transacional’. O espaço psicológico afeta as relações entre os atores e o comunicacional interfere na dinâmica e na estrutura do curso (disciplina). Para que a distância transacional contribua positivamente na aprendizagem, se torna fundamental cuidar de 3 variáveis: o diálogo, a estrutura do curso e a autonomia do aprendiz. O diálogo instrucional é mais do que uma interação, devendo-se fundamentar na teoria construtivista para ser relevante tanto para alunos como para professores. Seu objetivo é promover o entendimento (reflexão/compreensão) do aluno através de uma relação ativa, em que todos os participantes são ao mesmo tempo ouvintes e colaboradores. A estrutura, em última instância, significa a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos, das estratégias de ensino, dos métodos de avaliação e da possibilidade de atender às necessidades individuais dos alunos. A autonomia do aprendiz refere-se ao grau de liberdade que é dado ao aluno de modo que possa determinar seus objetivos de aprendizagem e participar das decisões de avaliação

do programa. Propostas de EAD que dão prioridade à estrutura, em detrimento do diálogo passam a exigir dos alunos um esforço muito maior na construção da sua autonomia. Foi o que transpareceu nas falas dos alunos.

No que tange à qualidade do ensino online, um contingente expressivo de sujeitos (40 – 87%) considerou que ela deixa a desejar, indicando seus principais problemas: a insuficiente relação professor – aluno (tomando como referência todos os pontos já abordados); o limitado número de tutores (muitos alunos para cada tutor); a quantidade excessiva de conteúdos de estudo; todos esses aspectos aliados ao diálogo superficial, o que provoca desmotivação e baixo interesse na participação na disciplina.

Novamente cabe recorrer a Aretio (2009). Para este autor, não se trata mais de evidenciar que existem e são relevantes outras modalidades de ensinar e aprender, distintas da situação face a face. O momento atual demanda atuar pedagogicamente para mostrar que a EAD pode ter qualidade. Ainda que a palavra qualidade seja polissêmica, dependendo em grande parte da percepção de cada um, Aretio (*idem*) entende que, se forem observados alguns pontos importantes na vivência da EAD, a qualidade pode emergir. Estes pontos são: (a) fundamentar todas as atividades pedagógicas em sólidas teorias (e nunca em modismos, oportunismos ou negócios); (b) reconhecer que a maioria dos princípios pedagógicos clássicos, que construíram a boa educação, ainda continuam atuais (desenvolver EAD ignorando esses princípios é cometer suicídio); (c) estar preparado para as mudanças (inovações que afetam tanto alunos como professores e gestores da EAD); (d) vencer as resistências às mudanças (mesmo sabendo que nem todas as resistências são negativas, é preciso, pelo menos, discutir as inovações); (e) desenvolver processos de investigação (pesquisa) que reforcem as boas propostas de inovação e as práticas que se mostram efetivas, buscando, também, articular propostas futuras; (f) formar equipes docentes e demais profissionais envolvidos com a EAD, de modo que não sejam meramente reproduzidas as práticas da escola tradicional; (g) planejar cuidadosamente todo o processo de desenvolvimento da EAD (fazer do planejamento um guia para a reflexão e a ação); (h) submeter as instituições, os programas, cursos e docentes a processos permanentes de avaliação da qualidade do trabalho desenvolvido; (i) fazer com a instituição e seus profissionais participem de redes (estamos em uma sociedade globalizada, os educadores, e em particular os profissionais vinculados à EAD, não podem ficar à margem do que outros grupos fora dos seus limites institucionais pensam e produzem); (j) discutir sempre com líderes educacionais, sociais e políticos as possibilidades da EAD. É preciso um trabalho de convencimento pautado em bases sólidas.

Considerando que as críticas dos sujeitos da pesquisa colocaram em relevo especialmente a relação professor – alunos, podemos inferir que as bases conceituais desta relação precisam se revistas.

Finalmente, os alunos falaram das mudanças que se fazem necessárias para o ensino *online* oferecido pela universidade. Duas propostas sobressaíram. A primeira delas (19 sujeitos – 41%) tem como foco a relação professor-aluno: é fundamental promover maior contato com o professor, fazendo com que este fique mais disponível. Este subgrupo entende que uma relação mais profunda afetará a questão metodológica: as explicações poderão se ampliar (elas têm sido superficiais e retardadas); o diálogo entre esses atores poderá se intensificar e provocar mais debates, dando margem a processos mais profícuos de reflexão.

Portanto, as considerações desses alunos se inscrevem na preocupação com a distância transacional, destacada por Paulominas (2008). Pode-se inferir que o diálogo está sendo forte entrave para um engajamento mais forte com o estudo *online*. Há, portanto, necessidade de promover o diálogo didático mediado (ARETIO, 2009). Os sujeitos ainda pontuam a necessidade de aulas dinâmicas quando estas são apoiadas pelo computador, de modo que sejam superadas as propostas de exercícios mecânicos. Sinalizam que a estrutura atual gera um estudo cansativo e desmotivador, em outras palavras esses sujeitos estão a dizer que o estudo *online* é visto na perspectiva de ‘obrigação’.

A segunda proposta, bastante radical, sugere a erradicação das aulas *online*, ou mais especificamente, sua permuta por disciplinas presenciais. Os mais comedidos neste subgrupo consideram que essas disciplinas poderiam ser opcionais, ou seja, o aluno optaria se quer fazê-la a distância ou presencialmente. Podemos, então, indagar: esta radicalidade não seria fruto de uma proposta que ainda não deu a devida centralidade ao aluno como construtor de sua aprendizagem? Não seria também oportuno, tendo em vista que estes alunos se expressam como sujeitos que ainda têm as suas resistências ao mundo virtual, prepará-los para as atividades a distância?

4.2 RESPONDENDO ÀS QUESTÕES DE ESTUDO

A partir dos comentários anteriores, podemos responder às questões da nossa pesquisa, apresentadas no capítulo 1.

A primeira questão versou sobre as diferenças que os alunos estabelecem entre o estudar presencialmente e o *online*. Uma análise do conjunto de respostas oferecidas por todos os sujeitos nos permite inferir que os alunos não conseguiram estabelecer, no que tange a

estratégias e metodologia de ensino, diferenças entre ambas as modalidades. Para poucos sujeitos a diferença básica se encontra na flexibilidade permitida pelo ensino a distância, a qual diz respeito a poder escolher o horário e o local mais conveniente para o estudo. Os alunos, no entanto, em diversas situações, foram registrando as diferenças que vivenciavam entre uma e outra modalidade: a falta da presença física do professor; as poucas possibilidades de diálogo; o atendimento demorado às dúvidas; a insegurança trazida pela falta de contato direto com o professor; a precariedade do atendimento marcada por contatos rápidos (superficialidade nas explicações e nos diálogos); a diminuta relação com os colegas, tornando difícil ou desmotivando a troca de experiências.

Pela predominância de respostas que apontam para aspectos negativos desta modalidade educacional, podemos afirmar que os alunos situam as diferenças em uma perspectiva de entrave ao sucesso da aprendizagem. Em outras palavras, a prática pedagógica característica da educação presencial facilita a aprendizagem; já a proposta desenvolvida no contexto em estudo para o ensino *online* apresenta grandes limitações para promover o processo de aprendizagem.

As reclamações dos respondentes e a forma como eles percebem a prática *online* dos professores contém indícios de que ambas as categorias de atores (alunos e professores) continuam contaminados pelo modelo tradicional de ensino. A relação presencial aluno-professor é o principal desejo dos alunos e tudo indica ser também desejada pelos professores. Estes, ao se movimentarem de modo superficial no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), denotam um ‘mal-estar’ (a aula *online*) a ser superado rapidamente. O fato dos docentes postarem breves mensagens (respostas) com atraso pode ser visualizado como um descontentamento com a EAD. Tudo indica, então, que nem alunos nem professores possuem perfil adequado para o ensino *online*.

É preciso que diferenças metodológicas significativas passem a direcionar o ensino *online*, o que envolve trabalhar com aprendizagem colaborativa, resolução de problemas, debates, metodologia de projetos, atividades de pesquisa individuais e coletivas, produção de texto, etc. As atividades coletivas devem partir de consensos que garantam o envolvimento e a participação de todos.

Na segunda questão os alunos tinham de indicar as dificuldades encontradas no ensino *online*. Novamente considerando o conjunto das respostas, verificamos que as dificuldades se ancoram na falta da presença do professor, que é visto como o centro do processo ensino-aprendizagem. Ficou nítido que os respondentes, ainda que alunos de duas licenciaturas, ou seja, em véspera de se tornarem professores do ensino fundamental

e médio, não assumiram as visões construtivista e sócio-interacionista que colocam o aluno como sujeito de sua aprendizagem e o professor apenas como um mediador. Eles pactuam de uma visão obsoleta de ensino-aprendizagem na qual o professor é um doador de conhecimentos. Esta visão também pode ser indício de uma fragilidade na formação recebida (até que ponto estudaram e discutiram consistentemente estas duas teorias na formação dada na universidade?) e de uma resistência a mudanças no paradigma educacional a que se submeteram durante sua vida de estudantes na Educação Básica. Poucas foram as dificuldades pessoais apontadas; somente alguns respondentes levantaram problemas como falta de tempo para estudar ou dificuldade com a tecnologia. Alguns registraram que a falta de contato com os colegas também contribui para ampliar as dificuldades, sugerindo que compreendem a importância da troca de informações e experiências como uma das bases para a aprendizagem. Outros reclamaram a quantidade de conteúdo para estudar. Nas respostas ficou explícita a valorização dos ingredientes da sala de aula tradicional: presença física do professor; contato direto com os colegas e conteúdo dosado.

Podemos, então, dizer que as dificuldades confirmam uma inadaptação, ou até mesmo um descontentamento com a EAD *online*.

A terceira questão voltou-se para as vantagens desta modalidade de ensino. De modo coerente, os alunos só apontaram como vantagem a flexibilidade de tempo e local de estudo. Percebemos que eles sentem falta da sala de aula convencional, não apenas pela necessidade de ter o professor ao lado deles, mas pelo calor do contato com os colegas, pelos diálogos que se estabelecem entre todos.

Em relação a esta posição dos alunos vale lembrar que muitos deles eram jovens (39 – 85%), tendo idades nas faixas dos 20 e 30 anos, portanto era de se esperar que fossem mais abertos às inovações educacionais, como é o caso do ensino *online*. No entanto, viram basicamente desvantagens, o que nos leva a supor razões em duas direções: (a) trata-se de sujeitos resistentes à mudança, acomodados ao ensino tradicional; e (b) o ensino *online* ministrado não contém os atrativos necessários a uma aprendizagem que deve se realizar, fundamentalmente, com autonomia e esforço próprio.

Por último, nossa quarta questão buscou saber como esses sujeitos se posicionavam em relação à inserção de disciplinas *online* no currículo de curso presencial. Talvez pelo fato de poderem comparar a parte presencial com a *online*, estando eles ainda imersos e contaminados pela vivência da sala de aula tradicional, foram radicalmente contra a experiência.

Ficou explícito o descontentamento dos alunos com a oferta dos 20% *online*, fato este que sugere outras pesquisas, com alunos de outros cursos da mesma universidade para que se possa avaliar a extensão desta percepção negativa.

Esperamos que ao responder essas questões surjam reflexões e discussões sobre como ampliar a qualidade da educação a distância oferecida no âmbito de cursos presenciais. As percepções dos alunos não podem ser desconsideradas, pois afinal é para eles que se faz a educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, J.R.M. *A educação a distância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Avançada em Educação, 1994.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, v.49, p. 51-54, maio, 1984.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização. Campinas, *Educação & Sociedade*, v.25, n.87, maio/ago, 2004, p.7-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>> Acesso em: 30 out. 2010.

ARAÚJO, M. J. *Trajectoria Familiar e Escolar dos Trabalhadores Diretos e Terceirizados de uma Fábrica de Grande Automação*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, 2002. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rdt3_12.htm>. Acesso em: out. 2010.

ARETIO, L. G. *Por qué va ganando la educación a distancia?* Madri: UNED, 2009.

BARBOT, M.J.; CAMATARRI, G. *Autonomia e aprendizagem: a inovação na formação*. Porto, Portugal: Rés, 2001.

BENDA, R. O ensino superior no Brasil. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 48, p. 57-62, fev. 1984. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/519pdf>>

Acesso em: dez. 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDB n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>> Acesso em: 09 dez. 2010.

_____. Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Brasília: MEC/SEED, agosto, 2007.

_____. *Decreto nº. 5622 de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, dezembro, 2005.

_____. Portaria Ministerial n. 4059 de 10 de dezembro de 2004.

_____. Portaria Ministerial n. 2253 de 18 de outubro de 2001, MEC, 2001.

BRITTO, S. M. de A. C. R. *Docência online no ensino superior: saberes e formação continuada*. 144 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, 2010.

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com novas tecnologias. In TEDESCO, J. C. (Org.) *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO; Buenos Aires: IPE, 2004.

BRUNNER, J.J.; URIBE, D. *Mercados universitários: el nuevo escenario de educación superior*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales, 2007, p. 5-11. Disponível em: <http://www.mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Libro_Mercados/Mercados_Universitarios.pdf> Acesso em: 16 dez. 2010.

CAMPOS, F. C. A. *et al. Aprendizagem colaborativa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). *A universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes. Porto Alegre: Cipedes, 1999.

COELHO, M. de L. *A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet*. 2007. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=10> Acesso em: out. 2010.

CORREIA, A.A.; ANTONY, G. Educação hipertextual: diversidade e interação como materiais didáticos. In: FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, ALMEIDA, R. de (Orgs.) *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 51-74.

COSCARELLI, C. V. *Educação a distância: mitos e verdades*, 2000. Disponível em: <<http://www.cei.inf.br,nov/2000>> Acesso em: 15 dez. 2010.

CRESWELL, J.W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DEMO, P. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. *Universidades, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstruídos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1992.

FAGUNDES, L.; MAÇADA, D.L.; SATO, L.S. *Aprendizes do futuro: as inovações começaram!* Brasília: MEC–SEED-ProInfo, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003153.pdf>> Acesso em: 28 nov. 2010.

FÁVERO; R.V.M; FRANCO, S.R.K. *Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância*, 2006. Disponível em <<http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25103.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2010.

FONSECA, F.B. *Cursos de graduação a distância: motivos e critérios de sua oferta em universidades públicas*. 120 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires, agosto, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basual/CO5.Filgueiras.pdf>> Acesso em: dez. 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRAFFA, L.M.M. A formação de professores e o uso das tecnologias de informação no ambiente escolar. São Paulo, *ABC Educativo*, ano 3, n. 14, 2002, p. 42-43.

GOERGEN, P. *A universidade em tempos de transformação*. Palestra para a Coordenação Central de Graduação (CCG) da Unicamp, fev. 2001. Disponível em: <http://www.prg.unicamp.br/Texto_univ_em_temp_trans_Pedro_Goergen.html> Acesso em: 30 nov. 2010.

GONZÁLEZ, C. P. Prólogo. In: BRUNNER, J. J.; URIBE, D. *Mercados universitarios: el nuevo escenario de educación superior*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales, 2007, p. 5-11. Disponível em: <<http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/LibroMercados/MercadosUniversitarios.pdf>> Acesso em: 16 dez. 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira-Thomson, 2002.

HERRERO, J. de J. *Introducción a la enseñanza universitaria: didáctica para la formación de profesorado*. Madrid: Dykinson, 1996.

IANNI, O. As ciências sociais na época da globalização. São Paulo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 13, n. 37, jun. 1998, p. 33-41.

INSTITUTO MONITOR. *Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância*. São Paulo: Monitor Editorial, 2006.

JAPIASSU, H. *Pedagogia da Incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KENSKI, V. M. *et al.* Ensinar e aprender em ambientes virtuais. Campinas, *Educação Temática Digital*, v. 10, n. 2, jun. 2009, p. 223-249.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1994.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Porto Alegre: Alternativa, 2004.

MARTÍN, E. *La evaluación en la educación básica: avances y desafío de Iberoamérica*. Organizada por la UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia, 2008.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Critérios de Qualidade. 2007. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislação/refead1.pdf>> Acesso em: 23 out. 2010.

MORAN, J. M. *O que é educação a distância*. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>> Acesso em: 13 dez. 2010.

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, *Revista Educação a Distância*, n. 4/5, dez 93/abr 94, p. 7-25.

OLIVEIRA, M. N. de. A privatização do ensino superior no Estado da Bahia (Brasil). *Seminário REDESTRADO*, 7, Nuevas regulaciones em America Latina. Buenos Aires, 3 a 5 julio, 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/A%20PRIVATIZA%20O%20DO%20ENSINO%20SUPERIOR%20NO%20ESTADO%20DA%20BAHIA%20_BRASIL_%20-%20IMPACTOS%20NA%20FORMA%20DOCENTE.pdf> Acesso em: nov. 2010.

PAULOMINAS, D. A. Efeitos da distância transacional nas tele-aulas via satélite com tutoria *on-line*. ENCONTRO EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - E-TIC 6. Universidade Estácio de Sá, 2008, p. 1-15. Disponível em <http://www.etic2008.files.wordpress.com/2008/11/ucpdelguel.pdf> Acesso em: nov. 2010

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PETERS, O. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2001.

POGGI, M. Prólogo. In TEDESCO, J. C. *et al.* Las TIC: del aula a la agenda política. Buenos Aires: UNESCO; IPE; UNICEF, abril, 2008.

POSTMAN, N. *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo: Nobel, 1994.

SANTOS, B. de S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, J. M. F. dos. Valores e deontologia docente: um estudo empírico. *Revista Ibero-americana de Educação*. n. 4, v. 2, out. 2008, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/2349Santosv2.pdf>> Acesso em: nov. 2010.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

TAPSCOTT, D. *Geração digital - a crescente e irreversível ascensão da geração net*. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1999.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

VILARINHO, L. R. G. *Didática: temas selecionados*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1984.

VILARINHO, L. R. G. Educação continuada a distância: anomalias no contexto do paradigma tradicional de ensino? In MARIN, A. J.; SILVA, A. M. M.; SOUZA, M. I. M. de. *Situações didáticas*. Araraquara, SP: JM Editora, 2003, p. 255-273.

VILARINHO, L.R.G.; GANGA, L.L. da S. Docência *online*: um desafio a enfrentar. Universidade Estadual de Ponta Grossa. *Olhar de Professor*, v. 12, n. 1, 2009, p. 95-109.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário para Alunos da UNESA que cursam disciplina com parte do conteúdo a distância (oferecida *Online*)

Pesquisa para o Curso de Mestrado em Educação – Linha Tecnologias da Informação e Comunicação nos Processos Educacionais

Prezado aluno,

Sua contribuição vai nos permitir repensar e aperfeiçoar a Educação a Distância em Cursos de Graduação. Grato: mestrando José Luiz Lacerda Ferreira.

1) SEXO: M () F () Idade: ___ anos

2) Curso que realiza: _____

3) Período que está cursando: _____

4) Disciplina(s) que cursa online: _____

5) Você sabe por que a Universidade coloca algumas disciplinas *online*? Explique, por favor: _____

6) Prefere estudar presencialmente () ou *online* ()?

Explique, por favor: _____

7) Que dificuldade você aponta no estudo *online*: _____

8) Indique as vantagens você vê no estudo *online*: _____

9) Que diferenças você percebe entre o estudo *online* e o presencial:

Online:

Presencial: _____

10) Você acha que aprende mais *online* ou presencialmente? Explique sua posição: _____

11) Como é feita a avaliação da aprendizagem na disciplina *online*?

12) Você concorda / não concorda com esta forma de avaliar. Explique, por favor sua posição: _____

13) Como é seu contato com o docente da disciplina *online*?

14) Como você vê este contato?

15) Você acha que o ensino *online* tem a mesma qualidade do presencial?

Sim () Não () Explique: _____

16) Nas suas aulas *online* você:

- trabalha colaborativamente (participa de *chats*, fóruns, projetos de pesquisa)

() sim () não _____

- usa hipertexto (texto com vários atalhos (*links*) para outros textos)

() sim () não _____

- pesquisa em sites indicados pelo seu professor

() sim () não _____

- tem acesso fácil ao seu professor / tutor para tirar suas dúvidas

() sim () não _____

- comunica-se com seus colegas de turma via *e-mail* ou sala de bate-papo

() sim () não _____

17) O que você acha que deve mudar no ensino *online* oferecido na universidade:

18) Use o espaço a seguir para registrar alguma sugestão para a melhoria da oferta das disciplinas *online*: _____
