

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ADMINISTRAÇÃO E EM OUTRAS GRADUAÇÕES: A EXPERIÊNCIA DE UMA IES DO DISTRITO FEDERAL

Autoria: Geraldo Leopoldo Silva de Torrecillas, Miramar Ramos Maia Vargas

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi pesquisar, em uma instituição de ensino superior (IES), as barreiras à implantação da Educação a Distância e o nível de satisfação dos alunos com a realização de disciplinas nessa modalidade. A pesquisa foi de caráter exploratório e usou abordagens qualitativa e quantitativa. Participaram dirigentes, docentes e discentes de nove cursos oferecidos pela IES. A pesquisa qualitativa usou entrevista individual semi-estruturada com 18 sujeitos envolvendo diretores, coordenadores de curso, professores e alunos. A pesquisa quantitativa usou dois instrumentos: “Avaliação de Reação de Curso a Distância” e “Avaliação de Interface Gráfica”, respondidos por 251 alunos de nove cursos de graduação, entre eles, o de Administração. Foi feita análise de conteúdo com os dados da pesquisa qualitativa. Na quantitativa, foram feitas estatísticas descritivas e inferenciais, além de análises fatoriais e de consistência interna dos itens dos dois instrumentos usados. Os resultados apontaram barreiras institucionais e pessoais que dificultaram a implantação da EaD na IES. O nível de satisfação dos alunos do curso de Administração, bem como dos seus colegas de outras graduações, não foi muito alto com a realização de disciplinas a distância.

Introdução

A Revolução Tecnológica iniciada na metade do século passado trouxe mudanças significativas para o Estado, o indivíduo e as organizações. Entre as muitas vantagens trazidas por essas mudanças estão a maior rapidez e facilidade de acesso às informações necessárias ao atendimento das novas demandas impostas por uma nova era. Para Vargas (2003), essas mudanças abriram novas perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem que ocorre nos ambientes corporativo e acadêmico. Em ambos os contextos, passou-se a conferir uma atenção especial ao uso da Educação a Distância (EaD) associada às tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

Com relação ao contexto acadêmico, objeto do presente estudo, observa-se que nas últimas décadas tem crescido o interesse das instituições de ensino pelo uso da Educação a Distância. Cada vez mais os países estão lançando mão dessa modalidade de ensino-aprendizagem para: a) melhorar o nível de escolaridade dos indivíduos; b) ajudar na formação e capacitação profissional; c) melhorar o sistema educacional tradicional, ajustando-o às necessidades do mundo atual. O interesse do corpo discente pela EaD também tem aumentado. Pesquisa conduzida por Qureshi et al. (2002), sobre o perfil de alunos de cursos universitários presenciais e a distância, mostrou que os alunos que estudavam *on-line* acharam que as limitações de tempo e dificuldades financeiras tornaram a modalidade a distância mais atrativa.

Franco (2005) afirma que a ampliação qualificada da EaD emerge como uma determinação política para se intensificar a oferta de educação em todos os níveis, atendendo um número cada vez maior de indivíduos. Para Franco, vários fatores tornam a EAD uma prioridade a ser efetivamente concretizada e institucionalizada no País. Entre eles estão, por exemplo, a dimensão territorial do Brasil, a sua diversidade regional e social e a demanda crescente pela educação superior - uma decorrência da expansão da educação básica e das exigências cada vez maiores de qualificação profissional continuada no mercado de trabalho.

Entretanto, é recente a regulamentação da Educação a Distância para o ensino superior brasileiro e muitas instituições ainda estão começando a despertar para as novas possibilidades trazidas pela EaD. Em razão disso, ainda há pouca pesquisa no Brasil que investigue como está acontecendo o processo de implantação da Educação a Distância nas instituições de ensino superior.

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

1 - Referencial Teórico

1.1 A Legislação Brasileira de EaD

No Brasil, a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), abriu as fronteiras para a introdução da Educação a Distância no âmbito do ensino superior. A partir dessa nova LDB, a última datava de 1961, vários instrumentos legais foram criados para normatizar a Educação a Distância no Brasil, destacando-se, entre outros, a Portaria nº 301, de 07/04/98, e a Portaria 2.253, de 18/10/2001.

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

A Portaria nº 2.253 representou outro avanço importante para a entrada da EaD no ensino superior, pois autorizou as instituições acadêmicas a ofertarem, na modalidade a distância, até 20% da carga horária dos seus cursos presenciais. Para Maia (2002), ela trouxe para as instituições acadêmicas a discussão de como desenvolver, pensar, propor e criar metodologias de ensino que vislumbrem novas maneiras de ensinar e aprender que não necessariamente aquelas que se conheciam e se aceitavam até então, como a sala de aula tradicional e presencial. Na opinião de Maia, a Portaria representou, também, a ampla visão e desejo do Ministério da Educação em promover e ampliar o acesso à informação e ao conhecimento por intermédio de tecnologias interativas de ensino-aprendizagem, e abriu um leque de potencialidades e possibilidades de otimização do tempo presencial de professores e alunos.

Observa-se, contudo, que a regulamentação por si só não garante benefícios imediatos a serem alcançados pelas instituições de ensino. Ainda são grandes os desafios que enfrentam os países que estão implantando e ou fortalecendo o uso da EaD nos seus sistemas educacionais e o Brasil não é exceção.

1.2 - Barreiras à Implantação da EaD

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

Muilenburg e Berge (2001) fizeram uma revisão de literatura sobre barreiras e fatores de sucesso em Educação a Distância. Alguns tópicos dessa revisão são apresentados no Quadro 1:

Autor	Barreiras
Yap (1996)	Fez pesquisa com 440 superintendentes e administradores e identificou cinco categorias de barreiras à implementação da EaD: 1) falta de equipamento e suporte ; 2) dificuldades de horários ; 3) custos ; 4) preocupações instrucionais e 5) assistência técnica e de treinamento . Essas mesmas categorias foram também identificadas por vários outros pesquisadores.
Cegles (1998)	Conduziu um estudo internacional sobre questões emergentes que afetam a pesquisa e a prática da educação a distância no ensino superior. As três rodadas da técnica Delphi, que incluíram administradores, pesquisadores e pessoal de apoio, produziram quinze categorias de questões: 1) questões relacionadas ao suporte para o aluno; 2) avanços tecnológicos, convergência e aplicação apropriada; 3) desenvolvimento do <i>staff</i> e treinamento profissional; 4) desenho instrucional/curricular e entrega da educação a distância; 5) garantia de qualidade; 6) alternativas de ensino e estratégias de aprendizagem, modelos e/ou sistemas; 7) parcerias colaborativas, vínculo com negócios, indústria e educação; 8) acesso à educação a distância; 9) métodos de avaliação e eficácia de resultados; 10) gestão e liderança na reengenharia da educação a distância; 11) questões administrativas, políticas e legais; 12) custos, taxas, recursos financeiros e investimento de capital; 13) convergência entre educação tradicional e a distância; 14) produção em massa e globalização da educação a distância; 15) educação formal continuada (educação para toda a vida).
Rezabek (1999)	Agrupou as barreiras à EaD em três categorias: 1) Barreiras Situacionais , resultantes da situação geral do indivíduo ou do meio-ambiente. Incluem questões como transporte, idade, limitações de tempo e responsabilidades familiares. 2) Barreiras Institucionais , criadas pelos programas, políticas e procedimentos de uma organização. Incluem problemas com admissão, matrícula, horário de cursos, ajuda financeira e serviços de apoio. 3) Barreiras Disposicionais , resultantes da bagagem pessoal do indivíduo, da atitude, motivação, estilo de aprendizagem e auto-confiança.

Quadro 1 – Barreiras e Fatores de Sucesso em Educação a Distância

Fonte: Muilenburg e Berge (2001)

Estudo conduzido por Porrás-Hernandez (2000) avaliou a implantação de um sistema educacional de telecomunicação em uma instituição de ensino superior reconhecida pela qualidade dos seus cursos presenciais. A avaliação incluiu quatro dimensões: alunos; professores; materiais instrucionais e suporte tecnológico. Os cursos tiveram boa avaliação quanto aos resultados de aprendizagem e à satisfação dos alunos e professores, todavia, algumas questões ainda precisavam ser consideradas, por exemplo: a) *professores*: maior suporte e acompanhamento para os professores, de forma a assegurar que as atividades de aprendizagem sejam consistentes com o modelo pedagógico adotado; o papel dos professores assistentes (tutores) precisa ser mais esclarecido, além disso, esses profissionais necessitam receber treinamento específico para terem um melhor desempenho; b) *alunos*: mais apoio por parte da instituição para que os alunos desenvolvam o estudo independente.

A evasão é considerada outra grande barreira à implantação da Educação a Distância. Os relatos encontrados na literatura são enfáticos em afirmar que nessa modalidade o nível de evasão ainda é bem maior do que o encontrado em cursos presenciais. Uma análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância no Brasil foi feita por Maia, Meirelles e Pela (2004). Os autores conduziram uma pesquisa com uma amostra de 37 instituições de ensino superior brasileiras, para investigar se existe relação entre o índice de evasão e a tecnologia utilizada nos cursos a distância. Dessas 37 instituições, 15 não foram consideradas válidas para o estudo, pois não apresentaram dados sobre o índice de evasão. Das 22 IES que, efetivamente, contribuíram para a pesquisa, os autores identificaram que: a) os cursos com maiores índices de evasão foram os de extensão e os de especialização; b) nos cursos em que a forma de interação entre professor/aluno ocorria apenas pela Internet, o índice de evasão foi maior; c) os cursos que apresentavam certificação própria, apresentaram uma média mais elevada de evasão do que aqueles certificados pelo MEC.

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

Estudo de Vargas e Lima (2004) mostra que há várias barreiras que podem dificultar a implantação da Educação a Distância tanto no contexto corporativo como no contexto acadêmico. As autoras classificaram essas barreiras em dois níveis, sendo que em cada nível foram ancoradas algumas barreiras específicas. O Quadro 2 sintetiza essa classificação:

Barreiras à Implantação da Educação a Distância	
Nível	Categoria
<p>Institucional</p> <p>São limitações inerentes ao domínio macro da organização e estão mais diretamente associadas às questões de tomada de decisão e de gestão de recursos, sejam eles de que ordem for (físicos, financeiros, materiais etc.).</p>	<p>1 - Infra-estrutura organizacional – Barreiras que interferem na implantação de um curso a distância cuja superação está mais vinculada às questões de ordem gerencial, técnica ou administrativa. A falta de apoio dos dirigentes e de recursos físicos, materiais e humanos são alguns exemplos.</p> <p>2 - Infra-estrutura instrucional – Barreiras relacionadas ao planejamento, desenvolvimento e execução de cursos a distância. A falta de um sistema de tecnologia instrucional adequado e de um sistema de tutoria responsável são alguns exemplos.</p>
<p>Pessoal</p> <p>Estão no domínio micro da organização, pois referem-se às características que os indivíduos possuem e/ou a situações por eles enfrentadas que podem interferir na eficácia do evento instrucional feito a distância.</p>	<p>1 - Demográficas – Referem-se às características pessoais e funcionais dos indivíduos, tais como gênero, idade, nível de escolaridade, local de trabalho, tempo de serviço e outras correlatas que podem influenciar no desempenho do curso a distância.</p> <p>2 - Motivacionais – Referem-se às atitudes dos indivíduos com relação à realização do curso a distância, as quais podem influenciar o processo de participação, persistência e desempenho.</p> <p>3 - Tecnológicas – Referem-se às atitudes dos indivíduos em relação ao uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, particularmente o computador, na realização de um curso a distância.</p>

Quadro 2 – Classificação das Barreiras à Implantação da Educação a Distância

Fonte: Vargas e Lima (2004)

Vargas e Lima (2004) conduziram uma pesquisa em uma organização de grande porte do setor elétrico brasileiro e observaram a presença das duas categorias de barreiras – **infra-estrutura organizacional** e **infra-estrutura instrucional** - propostas para o nível de **barreiras institucionais**. Na barreira **infra-estrutura organizacional**, alguns relatos comuns dos sujeitos relacionava-se com a capacidade tecnológica da organização. A estabilidade da rede e a velocidade de acesso à Internet não eram as mesmas em todas as localidades, e nem todas as unidades da Empresa contavam com equipamento adequado para a realização do curso. Na barreira **infra-estrutura instrucional**, os relatos comuns dos sujeitos sinalizaram problemas com relação a pouca divulgação do curso piloto que lançou o Programa de EaD, à carga horária do curso e ao desempenho de alguns professores-tutores que demoravam em repassar informações e esclarecimentos aos alunos.

No nível das **barreiras pessoais**, os participantes perceberam a presença de duas categorias de barreiras – **motivacionais** e **tecnológicas**. Com relação às barreiras **motivacionais**, foi observado que a motivação dos alunos em continuarem fazendo o curso mudou em razão de outras prioridades, como concluir outro curso que já estavam realizando, ou em razão de acontecimentos imprevistos como acidentes ou doenças enfrentadas pelos alunos ou seus familiares. Quanto às barreiras **tecnológicas**, os resultados sinalizaram que alguns alunos tiveram problemas com o domínio da mídia principal do curso – o computador.

A pesquisa apresentada neste trabalho foi feita com base na classificação de barreiras proposta por Vargas e Lima (2004). Ela se diferencia pela oportunidade de se investigar a presença dessas barreiras na implantação da Educação a Distância dentro do contexto acadêmico.

2 – Aspectos Metodológicos da Pesquisa

2.1 – Tipo de Pesquisa

A pesquisa teve caráter exploratório, pois conforme explicita Vergara (2000), permitiu identificar, sistematizar e acumular um maior conhecimento sobre os aspectos específicos que se pretendiam estudar. Ela pode ser caracterizada, também, como “estudo de caso”, pois segundo Grosf e Sardy (1985), nesse tipo de pesquisa a intenção é investigar, em profundidade, a situação de uma determinada unidade que, no presente estudo, foi uma instituição de ensino superior. Seguindo orientação de vários autores que recomendam trabalhar com delineamentos que envolvam múltiplos métodos, foram usadas as abordagens qualitativa e quantitativa de pesquisa.

2.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi feita em uma Instituição de Ensino Superior, criada em 1996. Na época em que a pesquisa foi realizada, a IES mantinha 50 cursos em nível de pós-graduação e 27 em nível de graduação, com um total de, aproximadamente, 5000 alunos, distribuídos em cinco *campi* localizados no Distrito Federal. O corpo docente era formado por 323 professores, com titulação de Especialista, Mestre e Doutor.

2.3 – Participantes da Pesquisa

2.3.1 Pesquisa Qualitativa

O Quadro 3 mostra quem foram os participantes da pesquisa qualitativa:

Pesquisa Qualitativa	
Participantes	Perfil Demográfico
<p>Grupo 1 - Dirigentes</p> <p>Formado por quatro representantes da direção: o Reitor; a Pró-reitora acadêmica; a Pró-reitora administrativa/financeira e o Diretor do UnICESP Virtual. O critério de seleção desse grupo foi baseado na posição estratégica ocupada pelos membros na Instituição.</p>	<p>Duas do sexo feminino e duas do sexo masculino. Cada um dos participantes tinha uma formação específica: Administração, Pedagogia, Geografia e Informática. Todos os quatro participantes possuem o mesmo tempo de serviço na Instituição, 11 anos e estavam na IES desde a sua criação.</p>
<p>Grupo 2 – Coordenadores de Curso</p> <p>Formado por quatro coordenadores dos seguintes cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis, Informática e Pedagogia. O critério de seleção para os membros desse grupo</p>	<p>Três do sexo masculino e uma do sexo feminino. Cada um dos participantes tinha uma formação específica: Administração, Engenharia Elétrica, Pedagogia e Contabilidade. No UnICESP, o tempo de</p>

baseou-se em dois fatores: 1) Com relação aos três primeiros cursos, foi a facilidade de acesso aos sujeitos, uma vez que são coordenadores de cursos que funcionam em um mesmo <i>campus</i> ; 2) Com relação ao curso de Pedagogia, embora funcione em outro <i>campus</i> , ele se mostrou estratégico porque a coordenadora participou de forma efetiva do projeto de implantação das disciplinas a distância.	serviço desses profissionais variava entre um mínimo de quatro anos e o máximo de nove anos.
Grupo 3 – Professores-Tutores Formado por dois professores-tutores. Um dos professores-tutores lecionava as disciplinas Língua Portuguesa e Metodologia Científica. O outro lecionava apenas Língua Portuguesa. O critério de seleção desses sujeitos foi a conveniência, pois, dos quatro professores-tutores existentes à época, esses dois se mostraram mais acessíveis ao pesquisador.	Ambos do sexo feminino. Cada uma com sua formação específica: Letras e Pedagogia. Uma possuía três anos de trabalho na Instituição, e outra, um ano e meio.
Grupo 4 – Alunos das Disciplinas On-line Formado por quatro alunos dos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis, Informática e Pedagogia, escolhidos aleatoriamente e que optaram por fazer as disciplinas na modalidade <i>on-line</i> .	Três pessoas do sexo feminino e um do sexo masculino. Dois alunos estavam cursando Administração; uma cursava Gestão em Marketing e uma cursava Pedagogia.
Grupo 5 – Alunos das Disciplinas Presenciais Formado por quatro alunos dos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis, Informática e Pedagogia, escolhidos aleatoriamente e que optaram por fazer as disciplinas na modalidade presencial.	Duas pessoas do sexo feminino e duas do sexo masculino. As duas pessoas do sexo feminino cursavam Ciências Contábeis e as outras duas cursavam Informática.

Quadro 3 – Participantes da Pesquisa Qualitativa

2.3.2 Pesquisa Quantitativa

A pesquisa quantitativa buscou atingir a população de alunos matriculados nas duas disciplinas oferecidas a distância – Língua Portuguesa e Metodologia Científica – para os alunos de nove cursos de graduação. Essa população totalizava **1356 alunos**, sendo 665 matriculados em Língua Portuguesa e 691 em Metodologia Científica. Desse quantitativo, responderam ao questionário **251** alunos, perfazendo um total de 18,51%. A Tabela 1 mostra a distribuição de alunos pelos nove cursos de graduação investigados, apontando que o maior quantitativo de respondentes foi do curso de Administração (21,1%).

Tabela 1- Distribuição dos Sujeitos por Curso

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

O levantamento demográfico mostrou que a maior concentração dos participantes da pesquisa quantitativa era: do sexo feminino (53%); estava na faixa etária entre 20 a 25 anos (36%); nunca tinha estudado a distância (85%); trabalhava (87%); pertencia ao quadro efetivo da organização (41%); tinha facilidade de acesso ao computador/internet (89%); tinha conexão de banda larga (92%).

2.4 - Instrumento

Na pesquisa qualitativa o instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada. Foi elaborado um roteiro (tópico-guia) para cada um dos grupos entrevistados. Na pesquisa quantitativa foi aplicado um questionário formado por dois instrumentos, um de avaliação de reação e, outro, de avaliação de interface gráfica:

- **Avaliação de Reação de Curso a Distância** - Instrumento construído e validado por Vargas (2004), para identificar o nível de satisfação dos alunos com a ação educacional que realizaram na modalidade a distância. O instrumento é composto por 32 itens para serem respondidos com base numa escala do tipo “Likert” de cinco pontos, variando de “Discordo Totalmente” para “Concordo Totalmente”.
- **Avaliação de Interface Gráfica** – Instrumento construído e validado por Carvalho (2004), para identificar a percepção do aluno com relação à qualidade gráfica do curso a distância. O instrumento possui 17 itens para serem respondidos por meio de uma escala do tipo “Likert” de cinco pontos, variando de “Discordo Totalmente” para “Concordo Totalmente”.

Os dois instrumentos foram submetidos a uma nova análise fatorial que confirmou sua boa estrutura empírica. No instrumento de Avaliação de Reação de Curso a Distância, os três fatores que agrupam os 32 itens apresentaram Alphas de Cronbach de 0,97, 0,95 e 0,92. O instrumento de Avaliação de Interface Gráfica, que possui estrutura unifatorial, obteve Alpha de Cronbach de 0,97.

2.5 – Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

Na pesquisa qualitativa, foram feitas entrevistas individuais, semi-estruturadas, dentro das dependências da IES. Os dados foram analisados por meio da técnica de “Análise de Conteúdo” descrita por Bardin (1977).

O instrumento da pesquisa quantitativa foi disponibilizado na página da IES, com aviso a todos os alunos solicitando cooperação para a pesquisa que estava sendo realizada. As respostas dos alunos caíam diretamente em um banco de dados que possibilitou a transferência direta para um programa estatístico – o SPSS – por meio do qual foram feitas análises estatísticas descritivas e inferenciais. Também foram realizadas análises fatoriais e de consistência interna dos itens dos dois instrumentos utilizados – Avaliação de Reação de Curso a Distância e Avaliação de Interface Gráfica.

3 – Apresentação e Discussão dos Resultados

3.1 Resultados da Pesquisa Qualitativa

3.1.1 - Grupo 1: Dirigentes da IES

Surgiram duas categorias-síntese de análise: “**A Visão da Instituição para a EaD**” e “**Avaliação do Processo de Implantação**”. O Quadro 4, apresentado a seguir, apresenta as definições que sintetizam os resultados das duas categorias encontradas:

Categoria-Síntese 1 – A Visão da Instituição para a Educação a Distância na Visão dos Dirigentes
Definição: A EAD passou a ser uma necessidade e demanda do mercado. A intenção é facilitar a vida dos alunos que trabalham e estudam, implantando um método que possa criar condições de educação continuada fora da sala de aula. Trata-se de uma visão de futuro. O MEC estimula a iniciativa. Trata-se de um caminho inexorável e de vanguarda. A intenção é fazer tudo o que a lei permite e ampliar os cursos a distância. Propõe-se a implantação da metodologia em cursos além da área de informática onde os alunos já estão familiarizados, um curso de graduação e de pós-graduação totalmente a distância. Na verdade a nossa visão é a de implantar plenamente a EAD, participar como muitas grandes instituições desta realidade do Brasil.
Categoria-Síntese 2 – Avaliação do Processo de Implantação da EaD na IES
Definição: Falta de cultura dos professores e dos alunos para trabalhar com a modalidade a distância. Os processos administrativos têm cultura voltada para a modalidade presencial. Exige dos alunos maior necessidade de leitura.

Quadro 4 – Síntese dos Resultados do Grupo 1 “Dirigentes da IES”

O Quadro 4 mostra que na primeira categoria, os resultados apontaram que a visão dos dirigentes da IES está coerente com a tendência nacional e internacional que redireciona os rumos da Educação. Essa visão reforça a declaração de Hanna (2003) de que a distinção entre a aprendizagem feita presencialmente e a aquela desenvolvida a distância está diminuindo drasticamente, na medida em que as universidades estão buscando oferecer múltiplos formatos de aprendizagem como opções para atender a um número maior de alunos.

Na segunda categoria, observa-se que apesar das demandas impostas por uma nova era e do apoio dado pelo Governo Brasileiro, observa-se que ainda são grandes as dificuldades encontradas pelas instituições de ensino que optam por implantar a Educação a Distância. Algumas dessas dificuldades apareceram no discurso dos dirigentes da Instituição pesquisada, como por exemplo, as relacionadas à falta de cultura dos professores e dos alunos para trabalharem com essa modalidade alternativa de ensino-aprendizagem.

3.1.2 - Grupo 2: Coordenadores de Curso da IES

Nesse grupo, as duas categorias-síntese de análise foram idênticas ao do grupo de dirigentes: “**A Visão da Instituição para a EaD**” e “**Avaliação do Processo de Implantação**”. Entretanto, embora semelhantes nos nomes, essas categorias apresentaram uma pequena mudança no foco dado pelos sujeitos, conforme é observado no Quadro 5:

Categoria-Síntese 1 – A Visão da Instituição para a Educação a Distância na Visão dos Coordenadores
Definição: A ampliação deve ser condicionada apenas ao aperfeiçoamento e ao atendimento do que é determinado por lei. Deve-se garantir a melhoria da comunicação institucional, do atendimento ao aluno e atualização de programas e <i>softwares</i> . É importante tratar institucionalmente o programa de modo a se transmitir mais transparência e tranquilidade na solução de problemas. É interessante a ampliação do tempo de tutoria.
Categoria-Síntese 2 – Avaliação do Processo de Implantação da EaD no UnICESP
Definição: Experiência válida com tendência à expansão. Faz parte da atualidade fornecer disciplinas à distância. É importante para a Instituição desenvolver <i>know how</i> nessa modalidade de ensino. É iniciativa que ameniza as dificuldades dos alunos. As dificuldades foram falta de treinamento dos professores, falta de atendimento ao aluno, problemas de comunicação interna, de aceitação do método e culturais.

Quadro 5 – Síntese dos Resultados do Grupo 2 “Coordenadores de Curso”

No caso dos coordenadores de curso, observa-se que a visão de expansão da EaD na Instituição é mais cautelosa do que a dos diretores. Para eles, a ampliação deve ocorrer com cuidado, resolvendo-se primeiro uma série de problemas que apareceram na experiência

pioneira de implantação das duas primeiras disciplinas a distância. Com relação às dificuldades encontradas no processo de implantação, os coordenadores foram mais específicos, detalhando melhor os problemas encontrados, talvez porque tenham tido maior proximidade com os desafios vivenciados no processo de implantação das disciplinas a distância, pois atuavam mais diretamente com os alunos e os tutores. A visão e as dificuldades apontadas pelos coordenadores também encontram respaldo na literatura da EaD. Considerando-se a classificação de barreiras proposta por Vargas e Lima (2004), é clara a presença de barreiras do **nível institucional**.

3.1.3 - Grupo 3: Professores-tutores da IES

O discurso dos professores-tutores que atuaram nas duas disciplinas oferecidas a distância formou uma categoria-síntese, denominada de “**Avaliação da Experiência de Tutoria**”, cuja definição é mostrada no Quadro 6:

Categoria-Síntese – Avaliação da Experiência de Tutoria
Definição: A experiência é válida por ser uma inovação com tendência à expansão, porém, houve corte considerável de hora/aula do professor. A ênfase positiva é o estímulo e o direcionamento à autonomia do aluno, porém há pontos negativos como o pouco contato interpessoal e poucas perguntas da parte dos alunos. Para ampliar o sistema, seria preciso uma série de melhorias, por exemplo: nos níveis de interação professor-aluno; na utilização de ferramentas síncronas; nos conteúdos; treinamento de tutores etc.

Quadro 6 – Síntese dos Resultados do Grupo 3 “Professores-tutores da IES”

A análise dessa categoria-síntese mostra que os professores-tutores sentiram falta de maior interação com os alunos e sugerem um fortalecimento no uso de ferramentas de sincronia para estimular essa interação. Comparando-se esses pontos observados com a literatura da área, é de notar que Wolcott (2003) já chamara a atenção para várias barreiras à participação de docentes nos cursos a distância que passam a ser oferecidos pelas instituições de ensino. Uma dessas barreiras referia-se à falta de inadequação ou a ausência de alguns aspectos de suporte organizacional como, por exemplo, a falta de incentivos, de recompensas e de apoio administrativo ou tecnológico. Observou-se, no discurso dos professores-tutores, que uns se ressentiram da redução do número de horas-aula, enquanto outros apontaram alguns aspectos que precisariam ser melhorados para que a Instituição pudesse ampliar a oferta de cursos a distância.

Na classificação de barreiras proposta por Vargas e Lima (2004), as maiores dificuldades apontadas pelos tutores relacionam-se com a presença das duas categorias de barreiras – **infra-estrutura organizacional** e **infra-estrutura instrucional** – que formam o nível de **barreiras institucionais**. Um exemplo de barreira da categoria infra-estrutura organizacional que aparece no discurso dos tutores é a redução da carga horária sofrida pelos professores das disciplinas que foram colocadas a distância. Exemplo de barreira da categoria infra-estrutura instrucional está relacionado ao desenho instrucional das disciplinas *on-line*. No discurso dos tutores, as disciplinas não foram desenhadas de forma a estimular a interação entre aluno/professor e aluno/alunos, deixando de otimizar as potencialidades oferecidas pela mídia computador e Internet no processo de interação entre os atores que integram um sistema de ensino-aprendizagem a distância.

3.1.4 - Grupo 4: Alunos das Disciplinas *On-line*

Nesse grupo de sujeitos emergiu uma única categoria-síntese que foi denominada de “**Avaliação da Experiência de Aluno *On-line***”. O Quadro 7 mostra a definição da categoria:

Categoria-Síntese – Avaliação da Experiência de Aluno *On-line*

Definição: Experiência boa porque facilita a vida, dá para administrar o tempo. Há maior disponibilidade para a família. As maiores dificuldades foram: falta de estrutura da IES para oferecer a disciplina a distância envolvendo, imprecisão de informações, dificuldade de acesso dos tutores às disciplinas, entre outras.

Quadro 7– Síntese dos Resultados do Grupo 4 “Alunos das disciplinas *on-line*”

A definição apresentada no Quadro 7, que sintetiza os resultados encontrados na categoria, sinaliza que os alunos reconhecem vantagens no estudo a distância quando apontam a maior facilidade para administrar o tempo. Por outro lado, são enfáticos em apontar uma série de dificuldades quando realizaram as disciplinas a distância. Tomando-se por base a classificação de Vargas e Lima (2004), verifica-se que os alunos também apontaram a presença das duas categorias de barreiras, **infra-estrutura organizacional** e **infra-estrutura instrucional**, ambas do nível **institucional**. Houve muitas reclamações com relação ao atendimento dos serviços de secretaria e dos serviços do professor-tutor (infra-estrutura organizacional). A relação professor-tutor e número de alunos nas turmas também apareceram como algumas das dificuldades encontradas (infra-estrutura instrucional).

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

3.1.5 - Grupo 5: Alunos das Disciplinas Presenciais

O último grupo de sujeitos entrevistados foi formado por alunos que optaram por não fazer, na modalidade a distância, as disciplinas “Língua Portuguesa” e “Metodologia Científica”. Esses alunos preferiram fazer essas duas disciplinas na forma presencial, mesmo elas sendo oferecidas em dia e horário que não eram muito atraentes – sábado à tarde. À categoria-síntese que emergiu da análise do conteúdo do discurso desses alunos foi dado o nome de “**Preferência pela Modalidade Presencial**” e sua definição está no Quadro 8:

Categoria-Síntese – Preferência pela Modalidade Presencial

Definição: A não opção pelas disciplinas a distância deveu-se às reclamações dos colegas sobre os defeitos no atendimento ao aluno, a demora no retorno às dúvidas, percepção de que certas disciplinas deveriam ser necessariamente presenciais.

Quadro 8 – Síntese dos Resultados do Grupo 5 “Alunos das Disciplinas Presenciais”

Observa-se, analisando-se o Quadro 8, que muitos alunos ainda têm uma percepção equivocada com relação à Educação a Distância. Alguns comentários colocaram em evidência as crenças de que um conteúdo pode ser mais bem aprendido em um curso presencial do que em um curso a distância e que o rendimento do aluno na modalidade presencial seria superior ao da modalidade a distância. Essas crenças, evidenciadas no discurso dos alunos que optaram por fazer as disciplinas “Língua Portuguesa” e “Metodologia da Pesquisa” na modalidade presencial, sinalizam que a IES, em seu processo de implantação da Educação a Distância, enfrentou também barreiras do **nível pessoal**. No caso específico do discurso desse grupo de alunos, ficou clara a presença de **barreiras motivacionais** que segundo Vargas e Lima (2004),

referem-se às crenças de aprendizagem, a percepção de auto-eficácia, a percepção de utilidade do curso, o uso de estratégias de aprendizagem, entre outros.

3.2 Resultados da Pesquisa Qualitativa

3.2.1 Aplicação do Instrumento “Avaliação de Reação de Curso de EaD”

A Tabela 2 mostra que as médias mais altas alcançadas pelos três fatores que agrupavam os itens do instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância” ficaram abaixo do ponto 4 da escala:

Tabela 2 – Resultados da Aplicação do Instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância”

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

Esse resultado sinaliza que os alunos não chegaram a concordar com as declarações positivas feitas sobre o “Desempenho do Tutor”, o “Desempenho do Aluno” e o “Desenho do Curso”, apresentadas nos itens do instrumento. Em outras palavras, há indícios de que possam ter ocorrido problemas na oferta da modalidade a distância que interferiram numa melhor avaliação do desenho das disciplinas, do trabalho dos tutores e do próprio desempenho dos alunos. Apesar de que, em geral, a avaliação feita pelos alunos dos nove cursos que participaram das disciplinas a distância não se mostrou muito favorável, observa-se que os problemas parecem ter sido maiores no Curso de Gestão em Marketing, onde os três fatores receberam médias muito baixas.

Os alunos do curso de **Administração** atribuíram a média 3,4 ao fator **desempenho dos tutores**, 3,3 ao fator **desempenho do aluno** e 3,6 ao fator **desenho do curso**, demonstrando, assim como os colegas das outras graduações pesquisadas, que não ficaram satisfeitos com as disciplinas oferecidas a distância.

3.2.2 Aplicação do Instrumento “Avaliação de Interface Gráfica”

Com relação à aplicação do instrumento “Avaliação de Interface Gráfica”, a Tabela 3, apresentada a seguir, mostra que os resultados não diferem muito daqueles encontrados no instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância”:

Tabela 3 – Resultados da Aplicação do Instrumento “Avaliação de Interface Gráfica”

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

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

Os alunos do curso de Administração atribuíram média 3,7, indicando que não ficaram muito satisfeitos com a interface gráfica das disciplinas *on-line*. O desvio padrão baixo, 0,63, indicou que houve alta concordância nas respostas dadas pelos alunos aos itens do instrumento.

3.2.3 Análises Estatísticas Inferenciais

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

Para uma análise conjunta dos dados do perfil demográfico dos alunos, das disciplinas oferecidas, do instrumento “Avaliação de Interface Gráfica” e dos três fatores do instrumento “Avaliação de Reação de Curso a Distância”, realizou-se uma análise multivariada da covariância para medidas repetidas. Foram usados como fatores agrupadores as seguintes variáveis (a) sexo, (b) disciplina (Língua Portuguesa e Metodologia Científica) e como covariantes as variáveis (c) faixa etária e (d) interface gráfica. Os valores dessas comparações multivariadas são descritos na Tabela 4.

Tabela 4 – Resultados das Comparações Multivariadas

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

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

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

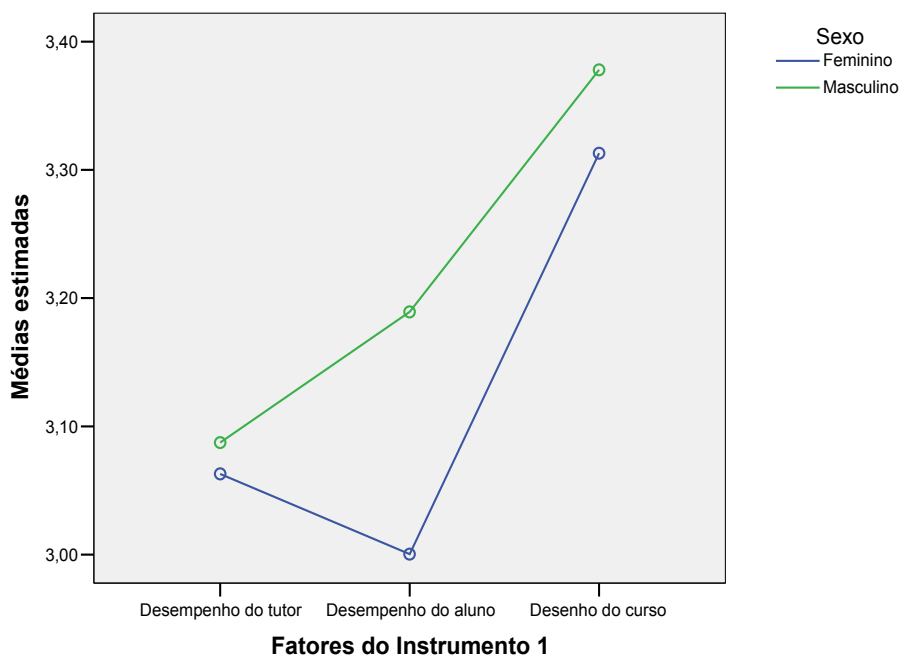


Gráfico 1 – Médias Estimadas nos Fatores do Instrumento 1 em Função do Sexo

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

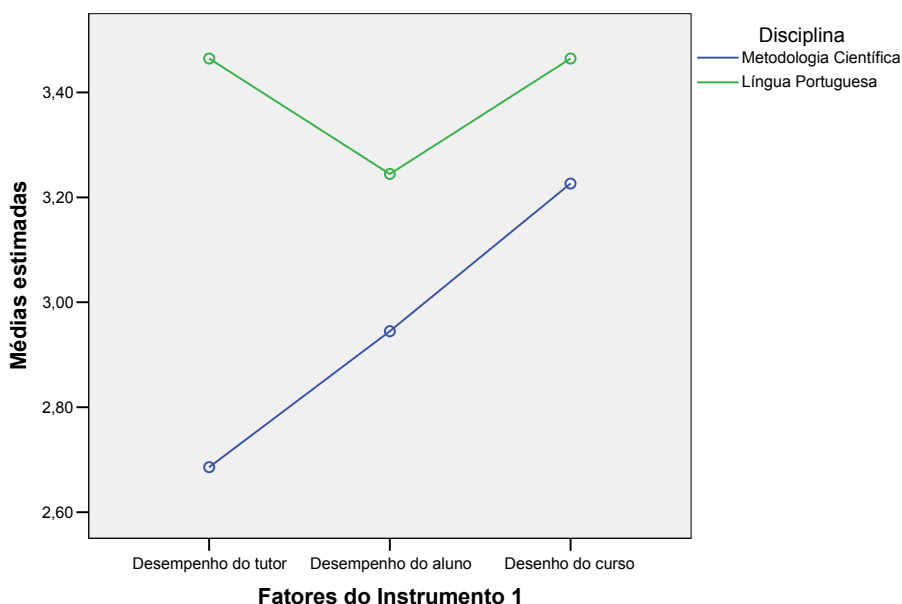


Gráfico 2 – Médias Estimadas nos Fatores do Instrumento 1 em Função das Disciplinas

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

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

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

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

Considerações Finais

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

Os resultados da pesquisa mostraram que ainda são grandes as dificuldades encontradas pelas instituições que estão aproveitando a abertura da legislação brasileira para implantar a EaD. Tomando-se por base a literatura da área, é possível observar que essas dificuldades são categorizadas como barreiras **institucionais** e **pessoais** que interferem na implantação da Educação a Distância. Essas dificuldades ficaram evidenciadas tanto no

discurso dos sujeitos que participaram da **pesquisa qualitativa** – dirigentes, coordenadores de curso, professores-tutores e alunos – como nas respostas dadas pelos alunos que responderam a dois instrumentos de avaliação na **pesquisa quantitativa**.

Os alunos do curso de Administração, bem como os das outras graduações investigadas, demonstraram pouca satisfação com a realização das disciplinas a distância, conforme sinalizado na análise dos dados obtidos com a aplicação dos instrumentos de “Avaliação de Reação de Curso a Distância” e de “Avaliação de Interface Gráfica”.

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

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

Espera-se que este trabalho possa fornecer subsídios à continuidade do processo de implantação da EaD no contexto acadêmico. Os resultados encontrados na pesquisa confirmam os relatos da literatura sobre o fato de que a implantação da Educação a Distância não é uma tarefa fácil ou trivial, pois são inúmeras as barreiras que se interpõem a esse empreendimento. Pesquisa como esta pode contribuir para que as instituições de ensino conheçam melhor que tipos de barreiras interferem no sucesso da implantação da Educação a Distância. No caso específico da IES pesquisada, ela serve como uma etapa avaliativa inicial do processo de implantação das duas primeiras disciplinas *on-line* oferecidas pela Instituição. Ressalta-se, todavia, que como toda pesquisa de caráter exploratório, os resultados encontrados não podem ser generalizados, pois são mais afetos ao contexto específico em que ela foi desenvolvida.

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

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. **Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e do Trabalho) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

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

GROSOFF, M.S.; SARDY, H. **A Research Primer for the Social and Behavioral Sciences**. New York: Academic Press, 1985.

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

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

MAIA, C. Portaria 2.253: oportunidades e desafios para o ensino superior. In: MAIA, C. (Org.) **Guia brasileiro de educação a distância 2002/2003**. São Paulo: Esfera, 2002.

MAIA, M.C.; MEIRELLES, F.S.; PELA, S.K. Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil. 11º Congresso Internacional de Educação a Distância. Salvador. **Anais...**, 2004.

MUILENBURG, L.Y.; BERGE, Z.L. Barriers to distance education: a factor-analytic study. **The American Journal of Distance Education**. 15 (2), p.7-22, 2001.

PORRAS-HERNANDEZ, L.H. Student variables in the evaluation of mediated learning environments. **Distance Education**, 21 (2), 385-395, 2000.

QURESHI, E.; MORTON, L.L.; ANTOSZ, E. An Interesting Profile-University Students who Take Distance Education Courses Show Weaker Motivation Than On-Campus Students. **Online Journal of Distance Learning Administration**, vol. V, nº. IV, 2002.

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

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

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

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

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