

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Avaliação do curso de graduação em administração presencial da UFSM e a distância da UFSM/UFRGS quanto ao processo de ensino aprendizagem em relação às dimensões: aluno/aluno, aluno/professor e aluno/conteúdo

Dissertação de Mestrado

Rodrigo Barros Severo

Santa Maria, novembro de 2008.

**Avaliação do curso de graduação em administração
presencial da UFSM e a distância da UFSM/UFRGS
quanto ao processo de ensino aprendizagem em relação
às dimensões: aluno/aluno, aluno/professor e
aluno/conteúdo**

por

Rodrigo Barros Severo

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Vânia Medianeira Flores Costa

Santa Maria, RS, Brasil.
2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

A Comissão Examinadora abaixo assinada, aprova o Projeto de
Dissertação de Mestrado

Avaliação do curso de graduação em administração presencial da
UFSM e a distância da UFSM/UFRGS quanto ao processo de ensino
aprendizagem em relação às dimensões: aluno/aluno, aluno/professor
e aluno/conteúdo

elaborado por
Rodrigo Barros Severo

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Administração

COMISSÃO EXAMINADORA:

Vânia Medianeira Flores Costa, Dr^a.
(Presidente/Orientador (a))

Maria Ivete Trevisan Fossá, Dr^a. (UFSM)

Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso, Dr^a. (UFSM)

Mauri Leodir Löbler, Dr. (UFSM)

Santa Maria, novembro de 2008.

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem como principal objetivo identificar as percepções dos alunos durante o processo de ensino aprendizagem dos cursos de graduação em administração presencial da UFSM e a distância UFSM/UFRGS, em relação às dimensões: aluno/aluno, aluno/professor e aluno/conteúdo. O estudo caracteriza-se por ser de natureza descritiva, de cunho qualitativo, uma vez que busca conhecer qual a melhor forma de avaliar as práticas de ensino segundo indicadores previamente definidos, por meio da análise qualitativa das entrevistas aplicadas. Os resultados encontrados não identificaram diferenças significativas com relação aos constructos pesquisados, pois os alunos tanto do ensino presencial quanto do EAD demonstraram ter opiniões muito semelhantes. Além disso, pôde-se verificar que as duas metodologias podem se complementar de uma forma a maximizar o aprendizado do aluno tornando as aulas presenciais mais atrativas por meio de recursos lúdicos e as aulas a distância menos distantes na tentativa de aproximar cada vez mais tutor e aluno.

ABSTRACT

This present study aims, mainly, to identify the students' perceptions during the learning process of the non-distance Business Administration undergraduate courses of UFSM between the distance version from UFSM/UFRGS, in relation to the dimensions: student/student, student/professor and student/content. The study characterizes itself as descriptive and qualitative, once it seeks to know which is the best way to evaluate the teaching practices, according to measures previously defined, through the qualitative analyses of the interviews. The results founded did not identify significative differences in relation to the constructs researched, because the students, even from the non-distance course as from the distance one, demonstrate similar opinions. Besides that, it could be verified that both methodologies can complement it selves in a way to maximize the learning, turning the non-distance classes more attractive with the use of ludic resources and the distance classes "less distant" with a more intensive relationship between tutor and the student.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.1 Problematização do tema	9
1.2 Objetivos	11
1.2.1 Objetivo primário.....	11
1.2.2 Objetivos Secundários	11
1.3 Justificativa	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 Escolas de Aprendizagem	14
2.1.1 Behaviorismo.....	14
2.1.2 Cognitivismo.....	15
2.1.3 Construtivismo.....	16
2.2 O ensino superior brasileiro – breve histórico	19
2.2.1 Lei nº 9.394/96 – A regulamentação do ensino superior brasileiro.....	23
2.3 Ensino Superior em números	24
2.3.1 Ensino presencial – cursos de graduação	25
2.3.2 Ensino presencial – educação tecnológica.....	31
2.3.3 Ensino à distância (EAD).....	32
2.3.3.1 Conceitualização, histórico e evolução	32
2.3.3.2 Características, Vantagens e Desvantagens da EAD	37
2.4 A qualidade no ensino superior brasileiro	40
2.5 Modelos de Avaliação do Ensino	44
2.5.1 Modelo de Avaliação de Kirkpatrick (1978) segundo SCHRÖEDER (2005)	45
2.5.2 Modelo Avaliação Integrado e Somativo (MAIS)– Borges-Andrade (1982)	49
2.5.3 Modelo de Avaliação Abbad (2003).....	51
2.5.4 Modelo de Avaliação de Reação do EAD de Bueno (2003).....	53
3 MÉTODO	54
3.1 Desenho da Pesquisa	54
3.2 Método Adotado para Realização do Estudo	55
3.3 Definição das Características Analíticas da Pesquisa	56
3.4 Técnica de Coleta de Dados	57
3.5 Análise dos Dados Coletados	57
4 RESULTADOS	61
4.1 Análise e interpretação dos resultados	61
4.2 Limitações	78
5 CONCLUSÃO	80
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXO A - ROTEIRO DA ENTREVISTA	89

1 INTRODUÇÃO

A sociedade mundial vem passando, nos últimos tempos, por constantes desafios e evoluções, impostas pelos avanços tecnológicos. Diante disso, pode-se dizer que estas evoluções a transformaram em uma sociedade baseada na informação. Um requisito fundamental dessa sociedade baseada na informação é o conhecimento, pois os dias atuais exigem que os indivíduos estejam sempre atualizados e desenvolvendo novas competências para que possam competir no mercado globalizado. Segundo Moran (2000) o processo de educação é aquele que permite a professores e alunos se integrarem nas escolas e organizações e transformarem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem.

Sveiby (1998) corrobora com o pensamento de que a única vantagem competitiva duradoura está relacionada ao capital humano, seus conhecimentos e habilidades. O pensamento de Sveiby (1998) reitera a busca por uma educação permanente, por formas de manter a aprendizagem como requisito fundamental à sobrevivência, ao invés de imaginar a formação superior como estágio final frente à vida profissional.

Além disso, é importante salientar que esta busca por uma educação permanente, colocada por Sveiby (1998), deve estar alinhada com as novas tecnologias impostas por esta nova sociedade baseada na informação, sendo que o domínio destas tem sido considerado um dos aspectos fundamentais para a atuação profissional presente.

A velocidade de informações está exigindo novas posturas na educação. Dessa forma, a mera transmissão de conhecimentos não é suficiente para os padrões da sociedade atual, há uma necessidade pela educação para reflexão e para o diálogo e, principalmente exige-se uma nova postura pedagógica de ensino, capaz de desenvolver habilidades para o aluno construir sua própria maneira de pensar, agir e decidir.

Segundo Vigotsky (1987), a comunicação está intimamente relacionada com a aprendizagem, pois através da linguagem é que se estrutura o pensamento para a transmissão do conhecimento e das idéias. Para o autor, também é por

meio dela que um aluno pode entender o pensamento de outro, ocorrendo com isso trocas de pontos de vista e culminando no processo de aprendizagem.

A globalização não está modificando apenas as técnicas de ensino que incorporam uma nova tecnologia, mas também vêm forçando a própria concepção do ensino a repensar os seus caminhos. As novas tecnologias estão ocupando um lugar maior nas instituições de ensino que contribuem para a busca de caminhos que favorecem a universalização da educação.

Com a presença dessas novas tecnologias surge o Ensino à Distância (EAD) que é uma modalidade de ensino promissora e que colabora com as novas exigências educacionais. Spodick (1995) define educação à distância como um sistema que deve prover toda e qualquer oportunidade educacional que seja necessária para qualquer um, em qualquer lugar e a qualquer tempo.

Para Spodick (1995) a educação à distância, mais especificamente via internet, é mais uma opção metodológica das tantas existentes, pois esta nova metodologia pedagogicamente possui características próprias que necessitam de novas formas de aprendizagens que devem ser aplicadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino. Esta nova forma pedagógica exige que as estratégias de ensino-aprendizagem sejam revistas. O professor, diante desta nova forma pedagógica e de ensino precisa ter uma visão inovadora, que pressupõe a participação dos alunos, ele pode utilizar-se de ferramentas simples disponíveis na Internet ou nos ambientes de aprendizagem virtual para que consiga melhorar a interação entre todos, e para conseguir atingir seus objetivos pedagógicos (Schröder, 2005).

Diante dessas novas formas de ensino na presente pesquisa realizou-se uma avaliação do processo de ensino aprendizagem do curso de graduação em administração presencial da UFSM e do curso de graduação em administração da UFSM/UFRGS, em relação às dimensões: aluno/aluno, aluno/professor e aluno/conteúdo.

Esse estudo avaliou o processo de ensino aprendizagem na visão dos alunos, no final do processo de aprendizagem por meio de uma entrevista semi-estruturada. Nesta entrevista avaliou-se a visão dos alunos em relação às práticas

pedagógicas utilizadas pelo professor da turma, o relacionamento que os alunos tiveram com o professor, o relacionamento existente entre os alunos, assim como, outras variáveis que constam no modelo de Bueno (2003).

Essa dissertação está estruturada em 5 capítulos, o primeiro contém introdução, os objetivos a que o estudo se propõe alcançar, o problema do estudo e a justificativa que demonstra a importância da pesquisa. O capítulo dois é composto pelo referencial teórico, que detalha todo embasamento teórico e empírico do estudo. Já no terceiro capítulo abordou-se todos pressupostos metodológicos que foram utilizados para dar validade e confiabilidade ao referido estudo. O capítulo 4 apresenta os resultados e limitações advindos das entrevistas semi-estruturadas realizadas junto aos alunos. E, por fim, no capítulo 5 foi realizado um encerramento da dissertação com a conclusão evidenciando pontos positivos e negativos que ocorreram durante a pesquisa.

1. 1 Problematização do tema

A educação à distância vem tentando consolidar suas práticas de ensino-aprendizagem nos últimos tempos, o que faz com que ela deixe de ser apenas uma modalidade de ensino com potencialidade de vencer barreiras geográficas e reduzir custos, para se firmar como uma alternativa ao sistema de ensino tradicional. A demanda por educação nas Instituições de Ensino Superior tem aumentado cada vez mais nos últimos tempos, bem como, se diversificado. Hanna (1998) corrobora com este pensamento e salienta que além dessa demanda gerar um aumento na oferta dos cursos, esses devem primar pela busca de qualidade reconhecida.

Com relação a esta busca pela qualidade reconhecida, Salas & Cannon-Bowers (2001) afirmam que as novas mídias de ensino à distância, ainda pouco exploradas, exigem recursos distintos dos utilizados no ensino presencial, ainda pouco explorados, havendo pouco cuidado e pouca preocupação em produzir conhecimento científico em ensino à distância. Segundo Barcia & Vianey (1998), cursos a distância são inconstantes e não possuem regularidade, com isso

surgem sempre muitas dúvidas com relação à implantação desses cursos. Para o autor, as principais dúvidas são as barreiras políticas, os antigos paradigmas, a resistência interna, a falta de recursos tecnológicos, a desconsideração da essência da aprendizagem e da comunicação e a acessibilidade restrita.

Diante disso, verifica-se que a busca pela qualidade do ensino tanto a distância quanto presencial é imprescindível para os programas de ensino. Segundo Rodriguez (2004) muitos destes programas falham nesta busca, não dando ênfase para os níveis de planejamento do programa de ensino e nem para as práticas psicopedagógicas adotadas durante o processo de ensino aprendizagem, não transferindo, desta forma a essência do aprendizado aos envolvidos no programa de ensino.

Com isso, faz-se extremamente importante avaliar os programas de ensino vigentes nas Instituições de Ensino Superior dos dias atuais, com o intuito de verificar se estes possuem um nível aceitável de qualidade, se levam em consideração práticas psicopedagógicas de ensino e se tais práticas acrescentam algo no processo de ensino-aprendizagem.

Essa pesquisa refere-se aos modelos de avaliação como sendo modelos de avaliação para o ensino, porém vale ressaltar que nada impede que sejam adaptados para programas de treinamento de organizações, da mesma forma que alguns modelos que serão apresentados nesta pesquisa foram elaborados para avaliar programas de treinamento e posteriormente adaptados para avaliar programas de ensino.

O modelo de avaliação mais clássico é o de Kirkpatrick (1976), posteriormente modificado por Hamblin (1978). Nesse modelo são avaliados os níveis de reação (satisfação do aluno), aprendizagem (conhecimento adquirido), comportamento e resultados sendo que este último nível é dividido em organização (processos organizacionais) e valor final (efeito nos indicadores financeiros). Os autores consideravam em seus estudos que os níveis possuíam relação linear, seqüencial e alta correlação. No entanto, pesquisas empíricas vêm demonstrando resultados diferentes, no Brasil, Borges-Andrade (1982) formulou o

Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS que vem servindo de referencial para várias destas intervenções aplicadas na área.

A motivação do estudo está alicerçada na comparação do processo de ensino aprendizagem do curso de graduação em administração presencial da UFSM e do curso de graduação em administração a distância da UFSM/UFRGS na visão de seus alunos. O objetivo do estudo é verificar qual a satisfação desses alunos com o programa de ensino a que estão submetidos. Portanto, a articulação do problema que dá suporte ao alcance do objetivo proposto é apresentada: **Qual a avaliação dos acadêmicos do curso de graduação em administração (presencial UFSM e a distância UFSM/UFRGS) quanto ao processo de ensino aprendizagem em relação às dimensões: aluno/aluno, aluno/professor e aluno/conteúdo?**

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo primário

- Identificar as percepções dos alunos durante o processo de ensino aprendizagem dos cursos de graduação em administração presencial da UFSM e a distância UFSM/UFRGS, em relação às dimensões: aluno/aluno, aluno/professor e aluno/conteúdo.

1.2.2 Objetivos Secundários

1 - Verificar a satisfação dos alunos em relação aos conteúdos que foram transmitidos no decorrer do curso.

2 - Analisar como se deu a relação entre os alunos e professores.

3 - Identificar como aconteceram as interações entre alunos durante o curso e o nível de satisfação dos mesmos com estas interações.

4 - Identificar quais práticas pedagógicas se mostraram mais adequadas neste processo de aprendizagem.

5 - Comparar os resultados encontrados no curso de graduação presencial com os do a distância, a fim de verificar pontos que podem complementar as práticas de ensino aprendizagem utilizadas em cada um dos métodos.

1.3 Justificativa

A dinâmica das transformações tecnológicas vem provocando uma revolução mundial em todos os setores da sociedade, o processo de ensino é claro, não iria escapar desta revolução. A disseminação do uso de computadores, bem como, o acesso a internet está possibilitando mudar a forma das Instituições de Ensino Superior disseminarem o conhecimento. As fontes de pesquisa pela Internet, assim como os cursos à distância vêm crescendo com uma velocidade muitas vezes incontrolável. Com isso as Instituições de Ensino Superior começam a repensar suas práticas de ensino-aprendizagem (Kemczinski, 2000).

Os computadores vêm se tornando indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem, com isso o surgimento de máquinas mais velozes e confiáveis chegam mais rapidamente ao público. Para Kemczinski (2000) os professores se beneficiam nesse processo, pois podem dispor de processos multimídia capazes de fornecer a eles, instrumentos que agilizam a comunicação com os alunos, proporcionando mais contato com conteúdos lúdicos e amigáveis.

Dentre essas novas tecnologias empregadas no ensino, a internet se destaca na medida em que pode oferecer vários recursos a custos relativamente baixos quando comparada a outras mídias de ensino à distância. Freitas (1999) afirma que a internet, assim como os outros tipos de mídias utilizadas no ensino à distância, não representam um novo método de ensino, mas sim um novo meio

técnico para o ensino. Para que o ensino à distância possa ser considerado um novo sistema educacional, segundo Maggio (2001), precisa incorporar noções de autonomia e flexibilidade na concepção de programas instrucionais.

A grande questão dos dias atuais é se o ensino à distância com todas estas práticas inovadoras é melhor do que o ensino presencial, com as práticas de ensino-aprendizagem tradicionais. Diante disso, o presente trabalho faz uma avaliação da satisfação dos alunos envolvidos em práticas de ensino-aprendizagem a distância e presencial, com o intuito de verificar qual a percepção dos alunos com relação ao processo de ensino que participam.

Com relação a este tipo de avaliação Zaina (2002) corrobora com a idéia de que existem vários softwares na *Web* para se fazer avaliações dos alunos em cursos a distância. Porém, a autora lembra que existe uma carência de métodos que direcionem a utilização das tecnologias e que dêem suporte aos alunos durante o processo de ensino aprendizagem. Portanto, esse estudo pretende encontrar formas de dar esse suporte aos alunos por meio das opiniões que foram levantadas junto aos próprios alunos, visando sempre, fazer estas avaliações com todo o rigor científico exigido pela ciência.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo é apresentada a sustentação teórica que deu suporte à pesquisa realizada, para tal o capítulo foi dividido em cinco tópicos: o primeiro trata de um relato sobre as escolas de aprendizagem; o segundo aborda um breve histórico do ensino superior brasileiro; o terceiro demonstra o ensino brasileiro em números fazendo uma distinção entre ensino presencial, tecnólogo e a distancia. E, por fim, no quarto tópico são apresentados alguns modelos de avaliação do ensino.

2.1 Escolas de Aprendizagem

O processo de aprendizagem segundo Souza (2008) pode ser definido como a maneira utilizada pelas pessoas para adquirem novos conhecimentos, desenvolverem competências e mudarem o seu comportamento. Por outro lado, segundo o autor, percebe-se que qualquer definição está, invariavelmente, relacionada a pressupostos político-ideológicos do homem. Dessa forma é relevante realizar um breve relato das principais escolas de aprendizagem: behaviorismo, cognitivismo e contrutivismo.

2.1.1 Behaviorismo

Segundo Webber (2002) behaviorismo é uma união das várias correntes de pensamento existentes na Psicologia, tendo como ponto central o comportamento. Os behavioristas de orientação positivista, para o autor, trabalham com o princípio de que a conduta dos indivíduos é observável, mensurável e controlável, assim como as ciências exatas. Webber (2002) considera Watson como o pai do behaviorismo metodológico, Watson declarava a psicologia como um ramo puramente objetivo e experimental das ciências naturais, e que a psicologia tinha como finalidade prever e controlar o comportamento dos indivíduos.

O behaviorismo metodológico de Watson segundo Webber (2002) consiste na teoria explicativa do comportamento publicamente observável da Psicologia, o que quer dizer que a Psicologia deve ocupar-se do comportamento animal além é claro do comportamento humano, isto deve ocorrer apenas quando for possível uma observação pública para que se possa mensurar as variáveis, ao invés de ocupar-se dos estados mentais que possam gerar ou influenciar tais comportamentos. Portanto para o autor o behaviorismo metodológico acredita na existência da mente, mas quando trata sobre comportamento ele a ignora, ou seja, os estados mentais não se classificam como objetos de estudo empírico.

Webber (2002) cita ainda outros tipos de behaviorismo existentes, que são o behaviorismo radical e o filosófico. O primeiro em oposição ao behaviorismo metodológico foi desenvolvido como uma proposta de filosofia sobre o comportamento humano, se propõe a explicar o comportamento com base em um modelo de seleção por consequências, seu principal autor foi o psicólogo americano Burrhus Skinner. Já o segundo (behaviorismo filosófico) segundo Webber (2002) consiste na teoria analítica que trata do sentido e da semântica das estruturas de pensamento. Defende a idéia de que estado mental, é na verdade a idéia de disposição comportamental ou tendências comportamentais. Segundo o autor o behaviorismo filosófico é baseado nos fundamentos de Ryle e Wittgenstein.

2.1.2 Cognitivismo

O cognitivismo iniciou com os pesquisadores Jean Piaget e Jerome Bruner, que fundamentaram toda teoria acerca desta corrente. Piaget é considerado por muitos o principal expoente do cognitivismo, segundo Piaget (1971) o homem na busca pelo conhecimento, passa por quatro etapas. Essas etapas para o autor são: sensório motor, pré-operatório, operatório-concreto, e o operatório-formal. Cada etapa segundo Piaget (1971) identifica a evolução do ser humano em seu

processo cognitivo. Com elas, o autor afirma que o conhecimento é construído por etapas, fazendo com que o ser humano passe por uma reconstrução permanente.

Para Garcia (2004) cognitivismo é o ramo da psicologia que estuda o processo mental, ou seja, a cognição. Esse campo de estudo faz suas inferências por meio do estudo da memória de trabalho, da percepção. Segundo o autor existem duas linhas da cognição, a primeira investiga o método científico positivista, rejeitando a introspecção. Já a segunda considera explora os estados mentais internos, como crenças e desejos. A escola de pensamento que nasce desta abordagem é conhecida como cognitivismo. Conforme Garcia (2004) este é o ramo da psicologia mais novo, vem sendo trabalhado como uma área separada desde o início dos anos 60, apesar de já terem surgido anteriormente outros pensadores nesta área.

Segundo Montiel (2007) a abordagem cognitiva foi divulgada por Donald Broadbent, em 1958. A partir desta divulgação o objeto de estudo do cognitivismo passou a ser o processamento de informação. O autor relata que este processamento compara o cérebro com todo seu complexo mental à softwares de computadores. Depois disso o autor fala que novas teorias da psicologia surgiram, tais como sistemas dinâmicos e novas teorias que consideram o corpo e mente como um só. Para Montiel (2007) as grandes áreas de pesquisa cognitivista são: percepção, memória, representação de conhecimento, linguagem e pensamento.

2.1.3 Construtivismo

Segundo Mortimer (2001) nos anos 70 uma série de pesquisadores contestaram as pesquisas de Piaget, pois ele não levava em consideração as idéias que as crianças tinham da forma como lhes eram transmitidos os conceitos durante seu processo de ensino. Foi sugerido também que fossem realizadas novas pesquisas dos estudos de Piaget que levassem em consideração as idéias que os envolvidos no processo de ensino tinham do mesmo, propondo que fossem

deixadas de lado as estruturas lógicas subjacentes adotadas nas pesquisas de Piaget. (Driver & Easley 1978, apud Mortimer, 2001).

Destas sugestões de aplicar novas pesquisas encontraram-se outros resultados. Mortimer (2001) apresenta em seu artigo o resultado de uma pesquisa da época realizada por Viennot, em 1979, onde ele encontrou como resultado, que as idéias alternativas de crianças e adolescentes são pessoais, sendo individualizadas de acordo com o contexto de cada problema. Mortimer (2001) comenta que existiram outros pesquisadores concluindo que o construtivismo se dá por meio de um processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1987) as pessoas se criam através de sua história e de seu convívio social, fazendo com que suas relações com o meio ambiente, e também com outras pessoas no nível da consciência, sejam lidadas de maneira espontânea apenas quando o indivíduo não tem percepção e consciência sobre aquilo que está fazendo. De outra forma, conforme o autor as pessoas vão tomando consciência de que possuem uma consciência, abstraindo sobre suas ações e também sobre o meio. Desta forma, as ações deixam de ser espontâneas e passam a ser ações ou atos sociais e históricos, envolvendo a mente do indivíduo. Portanto, pode-se afirmar que Vygotsky (1987) estuda a intencionalidade da consciência e suas conseqüências.

Segundo Matthews (1992) apud Mortimer (2001) apesar das diferenças entre as pesquisas apresentadas sobre esta visão construtivista, existem duas características em que os autores concordam: a primeira é que o aluno só aprende quando está envolvido na construção do conhecimento e a segunda é que as vivências anteriores das pessoas influenciam diretamente no processo de aprendizagem. Ainda de acordo com esse autor a partir destas pesquisas surgiu o modelo de mudança conceitual que é uma forma de incorporar aos conceitos científicos as percepções dos estudantes. Para Mortimer (2001) da mesma forma que acontece com o construtivismo, o modelo de mudança conceitual engloba várias percepções diferentes. Assim, hoje se pode dizer, conforme Mortimer

(2001), que há um consenso em relação aos principais aspectos do construtivismo. Isso faz com que vários autores falem em uma fase pré-paradigmática do construtivismo, pois ele mostra aos poucos uma diminuição no número de publicações que criticam seus aspectos filosóficos, psicológicos e pedagógicos.

Diante deste relato sobre a situação do ensino com um foco no construtivismo faz-se necessário falar sobre a aprendizagem, nesta pesquisa abordou-se a aprendizagem focada na ação, relacionada ao campo administrativo. Depois fez-se um breve relato com relação à aprendizagem de adultos da área da educação para o campo da administração, baseado na pesquisa de Grohmann (2003).

Segundo Ruas (2002) no campo da aprendizagem na ação uma das principais teorias é a da aprendizagem informal e das comunidades de prática. O tipo de aprendizagem informal segundo o autor acontece naturalmente como parte do trabalho diário, como troca de críticas, no atingimento de suas metas, gerando um ambiente estimulante de desenvolvimento para todos seus funcionários.

Os benefícios mais sustentáveis em termos de necessidades individuais e organizacionais segundo Lave e Wenger (1991) apud Ruas (2002) tendem a ser o resultado da “ação” ou a “*learning situated*”, que é informal, e resulta diretamente de atividades relacionadas com o trabalho. Para Ruas (2002) esta é a aprendizagem que se dá nos intervalos da vida organizacional, por exemplo, no café ou durante uma saída de carro, em uma reunião em torno de uma piscina. Ela se caracteriza por relação e interação interpessoal em processos sociais básicos.

Os processos de aprendizagem segundo Fosnot (1998) apud Grohmann (2003) sugerem que o construtivismo é uma abordagem de ensino que busca oportunizar aos alunos experiências concretas, contextualmente significativas, nas quais eles possam buscar padrões, levantar suas próprias perguntas. Neste sentido segundo Grohmann (2003) a sala de aula deve ser um ambiente onde os alunos se sentem engajados nas suas atividades, discursos e reflexões.

Grohmann (2003) traz em sua pesquisa os apontamentos de Carvalho (2001) para a educação onde o autor coloca que há necessidade de uma pedagogia ativa, centrada na ação do sujeito; o papel do professor não como transmissor de informação, mas como colaborador indispensável na classe são pontos que sempre se manifestam nas versões mais difundidas de discurso construtivistas sobre educação.

Segundo Grohmann (2003) o construtivismo não acredita no ensino, em seu sentido convencional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possam acontecer por força do ensino, ou ser transmitida pelo professor sem que o aluno esteja engajado. Desta forma, segundo a autora a aprendizagem é uma construção que ocorre através da ação, da tomada de consciência e da coordenação das ações.

2.2 O ensino superior brasileiro – breve histórico

Esta seção tem por objetivo fazer um panorama do cenário universitário brasileiro mostrando algumas das reformas pela qual o Ensino Superior brasileiro passou, particularmente sobre a instituição universitária, bem como das políticas desenvolvidas pelo governo federal a esse respeito, seu histórico e dados atuais fornecidos pelo Governo Federal.

Segundo Mendonça (2000), um dos primeiros momentos que vale destacar da história universitária é o golpe militar de 1964 que interferiu no movimento universitário brasileiro com o intuito de repreender ações que aconteciam no meio através de censuras aos *campus* universitários, tanto com relação aos docentes quanto aos movimentos estudantis. Para Mendonça (2000) após longas pressões da classe média que ganhava força dentro do ambiente universitário o governo acabou cedendo a pressões e incorporando várias medidas analisadas em experiências universitárias anteriores o que desencadeou uma reforma global do sistema em 1966. Neste ano segundo a autora o governo militar empenhou-se na

modernização do ensino superior brasileiro, emitindo dois decretos-lei que encaminhavam a reestruturação das universidades federais.

Mendonça (2000) infere que, em 1968, o governo federal instituiu o Grupo de Trabalho (GT). Esse grupo era formado por representantes dos Ministérios da Educação e Planejamento, do Conselho Federal de Educação e do Congresso com o objetivo de estudar a reforma da Universidade brasileira. O Relatório do GT que foi aprovado forneceu as linhas gerais do paradigma com base no qual a universidade brasileira se consolidou. Nessa perspectiva, segundo o autor, a lei nº 5.540 afirmava explicitamente constituir-se a universidade na forma ideal de organização do ensino superior, na sua tríplice função de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda na concepção de Mendonça (2000), as universidades públicas entraram em um processo de consolidação, através da institucionalização da carreira docente e da implementação de alguns cursos de pós-graduação. No entendimento desse autor os cursos de pós-graduação foram os principais responsáveis pela mudança efetiva da universidade brasileira garantindo o desenvolvimento e aprofundamento de pesquisas e qualificando cada vez mais os docentes universitários. Para Mendonça (2000) nos anos 70 o ensino superior no país sofreu um processo de expansão muito grande devido a grandes investimentos advindos da iniciativa privada. Para se ter uma idéia deste processo de expansão, no período entre 1968 e 1974 as matrículas nas universidades públicas passaram de 158,1 mil para 392,6 mil, já nas instituições privadas esse número cresceu de 120,2 mil para 504,6 mil. (Gusso, Córdova e Luna, 1985, apud Mendonça, 2000).

As instituições de ensino superior então, nessa época passaram a se diversificar diferenciando-se, segundo Mendonça (2000), pelo lado das instituições públicas com o crescimento de faculdades e universidades estaduais e municipais. E pelo lado das instituições privadas com a transformação de um grande número de escolas isoladas em universidades e com o surgimento das universidades comunitárias. Esse autor argumenta que na década de 80 surgiram associações e sindicatos de docentes que começaram a reivindicar os direitos das Instituições de

Ensino Superior ao governo. Estas associações passaram a ser chamadas nos anos 80 de Associações de docentes universitários, que com o passar do tempo conseguiu se articular por todo território nacional formando uma Associação nacional. Já no governo Sarney constituiu-se uma Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, composta por professores universitários que chegou a elaborar um documento intitulado “*Uma nova política para a educação superior*”, o qual visava uma nova reforma do ensino superior brasileiro, que nunca chegou a ser aplicada na prática. (Mendonça, 2000)

Algumas barreiras significativas foram rompidas no Governo Fernando Henrique Cardoso e deram origem a uma nova Lei de Diretrizes e Bases (Mendonça, 2000). Esse autor salienta que com esse rompimento iniciou-se também uma política de congelamento de salários dos docentes das universidades federais, de diminuição de gastos com pesquisa e pós-graduação, entre outras, corroborando com a idéia de que todas essas medidas impactaram em uma desmobilização dos movimentos docentes.

Já o governo de Luis Inácio Lula da Silva, atual governante brasileiro, conforme o Mec (2008), foca os esforços da reforma do ensino superior brasileiro no aumento do número de vagas para ingresso em instituições de ensino superior. Uma das propostas contidas na reforma é o aumento do número de alunos por professor, ou seja, prevê que as instituições aumentem suas turmas. Outra medida que o governo federal está propondo as instituições envolve a criação de mais cursos noturnos e a adoção de medidas para reduzir a evasão.

Para o Mec (2008) além do aumento do número de alunos em instituições de ensino superior, o governo vem numa batalha para implementar uma política de cotas para negros, índios e classes menos privilegiadas nas universidades públicas brasileiras. Para o autor essa ação do governo visa diminuir a discriminação racial e desigualdades sociais, mas vem enfrentando críticas por parte da população devido a sua proposta de implementação.

Para modernizar as instituições de ensino, conforme o Mec (2008), o governo federal vem investindo uma boa quantia no Ensino a Distância, já que este é uma das mais modernas técnicas de ensino. Contudo, não se pode

esquecer de falar sobre a mudança que o Sistema de Avaliação Brasileiro sofreu. Segundo o Mec (2008) em 1995 o ensino superior brasileiro era avaliado pelo Exame Nacional de Cursos (ENC). O ENC era uma prova aplicada aos formandos, baseada nos conteúdos curriculares, onde os conceitos concedidos aos cursos variavam de A a E.

Para Rodrigues (2003) os conceitos eram calculados levando em consideração à média dos cursos (média aritmética das notas dos respectivos graduandos), a média geral da área e o desvio-padrão, que mede a dispersão das notas em torno da média.

Veja abaixo como eram dispostos os conceitos no ENC:

A = Notas acima de 1 desvio-padrão (inclusive) da média geral

B = Notas entre 0,5 (inclusive) e 1 desvio-padrão acima da média geral

C = Notas entre 0,5 desvio-padrão abaixo e 0,5 desvio-padrão acima da média geral

D = Notas entre 0,5 (inclusive) e 1 desvio-padrão abaixo da média geral

E = Notas abaixo de 1 desvio-padrão (inclusive) da média geral.

Nesse processo distribuam-se questionários de avaliação dos cursos realizados e de coleta de dados socioeconômicos que focalizam tanto os cursos quanto os alunos. Rodrigues (2003) comenta que muitas eram as preocupações das IES no que se referia aos resultados apresentados em relação ao ENC, principalmente ao se depararem com problemas alheios ao seu controle, como exemplo, protestos em relação ao tipo de avaliação que era feita, levava em consideração apenas o produto final, medindo os resultados em poucas horas de duração.

Conforme Rodrigues (2003) em 2004, o ENC foi substituído pelo Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA) vinculado ao Sistema Nacional de Educação Superior (SINAES). O PAIDEIA tem seu foco voltado para o movimento e integração, buscando compreender o estado da arte, as dinâmicas e valores agregados em cada área

de conhecimento. Para Rodrigues (2003) o PAIDEIA não se preocupa somente com a construção e reprodução dos conhecimentos, mas também e, principalmente, com a relação de professores e estudantes com as ciências, as tecnologias e as artes, tanto em seus aspectos intrínsecos, como extrínsecos e sociais. A autora ainda comenta que de acordo com sua proposta, o PAIDEIA deve se articular com outros procedimentos avaliativos mais amplos e tendentes à compreensão de conjunto dos cursos, das áreas, das instituições, do sistema, especialmente à avaliação institucional.

2.2.1 Lei nº 9.394/96 – A regulamentação do ensino superior brasileiro

As instituições de ensino superior no Brasil são reguladas por leis, decretos, portarias entre outras normativas. Todas elas amparadas na Lei das Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei nº 9.394), aprovada em dezembro de 1996.

A educação superior brasileira tem seus cursos e programas devidamente regulamentados no artigo 44 do capítulo IV da LDB. Neste artigo é evidenciada a seguinte distinção conforme a lei disponibilizada no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, em agosto de 2008:

- cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

O capítulo IV também se refere à organização da educação nacional, no artigo 19. Segundo o Mec (2008) as instituições de ensino classificam-se, quanto à categoria administrativa, em públicas e privadas e, quanto à organização acadêmica em: (a) universidades; (b) centros universitários; e (c) faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores (BRASIL, Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001).

De acordo com a lei:

a) Universidades: são instituições de ensino superior que se caracterizam pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão;

b) Centros universitários: são instituições que se caracterizam pela excelência do ensino, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações do Mec;

c) Faculdades integradas: são instituições que possuem sua base curricular em mais de uma área de conhecimento.

Contudo, fez-se um panorama da evolução do sistema de ensino superior brasileiro demonstrando reformas e períodos marcantes de sua história, assim como, alguns critérios utilizados pelo governo federal para avaliar os cursos de graduação. Um apanhado geral sobre a legislação que regula o ensino superior brasileiro segundo a LDB. A seguir serão apresentados dados referentes às IES apresentados no Censo de 2004.

2.3 Ensino Superior em números

Esta seção irá relatar à atual situação do ensino superior brasileiro, demonstrando o que é o ensino presencial, a educação tecnológica e o ensino a distância. Além de demonstrar alguns números sobre estes tipos de ensino.

2.3.1 Ensino presencial – cursos de graduação

O ensino superior presencial segundo o Mec (2008) abrange, entre outros, os cursos de graduação, abertos a pessoas que tenham finalizado o ensino médio e que, além disso, tenham sido aprovados em algum tipo de seleção. Conforme o Mec (2008) esta forma de ensino se desenvolve de uma maneira onde o professor assume o principal papel no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), coleta dados sobre a educação superior brasileira, com o objetivo de oferecer uma visão da situação atual do setor, em números.

Nessa pesquisa são feitos levantamentos de dados dos cursos de graduação, em termos de: vagas oferecidas nas instituições de ensino, inscrições realizadas, entre outras informações que identificam a real situação do setor de ensino superior brasileiro.

Os dados apresentados neste relatório são os disponibilizados no site do Governo Federal em 12 de fevereiro de 2008. E representam as informações obtidas no censo de 2004. Segundo o Mec (2008) neste censo foram pesquisadas 2013 instituições independentemente de seu tamanho, número de professores, número de alunos, número de cursos de graduação e de pós-graduação.

Fazendo uma análise do número de instituições de ensino superior do Brasil, conforme o Mec (2008) pôde-se perceber que no ano de 2004 a região sudeste manteve-se como sendo a região com o maior número de IES. Em segundo lugar temos um empate técnico entre a região sul e a região nordeste, seguidos pela região centro-oeste e norte. Pode-se atribuir estas disparidades existentes entre as regiões com relação ao número de IES devido ao grande e concentrado número de habitantes destas regiões.

Tabela 1: Crescimento das IES por Região / Brasil 1990 - 2004

Ano	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
1990	918	26	111	564	147	70
1995	894	31	92	561	120	90
2000	1.180	46	157	667	176	134
2004	2.013	118	344	1.001	335	215

Fonte: MEC/Inep/Deaes, 2008.

Conforme o Mec (2008) o número de IES cresceu muito de 1990 a 2004 tanto no setor público quanto no privado. Porém, segundo o Censo de 2004, enquanto no setor público surgiram cerca de 17 novas IES representando um crescimento substancial através de uma forte política fomentadora ao surgimento de tais instituições por conta do governo federal.

Analisando-se os dados, dispostos no censo de 2004, no setor privado, segundo o Mec (2008), obteve-se o menor índice de crescimento desde 1997. Mesmo com esta redução que o setor privado vem sofrendo ele ainda representa segundo o censo de 2004, 88,9% do total de IES do país. Na tabela 2 verifica-se alguns dados que demonstram essa desigualdade entre o setor público e o privado.

Tabela 2: Distribuição das IES por categoria administrativa / Brasil 2001 - 2004

Ano	Brasil	Público	%	Privado	%
2001	1.391	183	13,2	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	1.789	88,9

Fonte: MEC/Inep/Deaes, 2008.

O censo apresenta ainda um detalhamento destas instituições dividindo-as dentro das regiões brasileiras, porém nesta pesquisa é apresentado apenas a divisão entre IES públicas e privadas para a Região Sul. Pois, esta é a região foco

desse estudo, visto que a pesquisa aqui apresentada foi realizada no Rio Grande do Sul. A seguir, veja a divisão entre IES públicas e privadas para a Região Sul.

Tabela 3: Distribuição das IES na Região Sul / Brasil 2001 - 2004

Ano	Brasil	Sul	Público	%	Privado	%
2001	1.391	215	33	15,3	182	84,7
2002	1.637	260	35	13,5	225	86,5
2003	1.859	306	36	11,8	270	88,2
2004	2.013	335	37	11,0	298	89,0

Fonte: MEC/Inep/Deaes,2008.

Percebe-se por meio da tabela 3 que a região sul teve uma redução no crescimento de IES públicas, caindo de 15,3% em 2001 para 11% em 2004. Já conforme o Mec (2008) o setor privado aumentou no mesmo período de 84,7% para 89,0%. Isto está associado, segundo Siqueira (2003), à globalização do capital e à expansão do chamado “capitalismo financeiro”, em que a educação é tratada como um serviço, e não mais como um bem público mantido pelo Estado. Isso leva para o autor a um rápido crescimento das instituições privadas de ensino superior.

O censo procurou também, segundo o Mec (2008), fazer uma distinção entre as IES verificando quantas eram Universidades, Faculdades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, etc. Apontando os seguintes números:

Tabela 4: Instituições de educação superior por organização acadêmica - 2004

Organização acadêmica	IES	%
Universidades	169	8,4
Centros universitários	107	5,3
Faculdades integradas	119	5,9
Faculdades, escolas e institutos	1.474	73,2
Centros de educação tecnológica e faculdades de tec.	144	7,2
Total	2.013	100

Fonte: MEC/Inep/Deaes,2008.

Na tabela 4, percebe-se que 8,4% das IES são universidades que se destinam a realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão. Os centros universitários representam cerca de 5,3% do total das IES, estes centros para o Mec (2008) se dedicam principalmente ao ensino de graduação, sem ter exigências legais relativas a atividades de pesquisa e extensão. As faculdades integradas se mantiveram estáveis nos últimos dois anos e pertencendo essencialmente ao setor privado. Já as Faculdades, Escolas e Institutos representam 73,2% das IES do País, em sua grande maioria pequenas com em média 600 alunos. Por fim, temos os centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia que representam 7,2%. Embora ainda estejam com uma representatividade baixa em relação ao número de IES conforme o Mec (2008) eles são os que mais vêm crescendo nos últimos anos, atingindo uma taxa de crescimento de 54,8% em 2004. Para o pesquisador Jaime Giolo, coordenador-geral de estatísticas da educação superior do Inep, a expansão da educação tecnológica deu-se pela iniciativa privada que, nos últimos anos, foi favorecida pela Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. O Mec (2008) infere que esta lei impedia a União de expandir a educação profissional, porém no ano passado, a lei foi alterada pelo Congresso Nacional o que vem possibilitando que a educação tecnológica cresça.

Analisando agora as matrículas ao invés do número de IES encontram-se outros percentuais. Verifica-se assim, segundo o Mec (2008) que apesar de os centros de educação tecnológicas e faculdades de tecnologia serem as que mais cresceram em 2004 elas ainda são as que têm menos matrículas. Por outro lado, para o autor, as Universidades crescem lentamente e representam 56,9% do número de matrículas dos alunos de IES. A seguir, verifique a tabela 5 com os dados totais das matrículas de alunos nas IES.

Tabela 5: Matrículas na educação superior por organização acadêmica - 2004

Organização acadêmica	Matrículas	%
Universidades	2.369.717	56,9
Centros universitários	614.913	14,8
Faculdades integradas	200.695	4,8
Faculdades, escolas e institutos	901.976	21,7
Centros de educação tecnológica e faculdades de tec.	76.432	1,8
Total	4.163.733	100

Fonte: MEC/Inep/Deaes,2008.

Analisando-se a tabela 5 observa-se que o maior número de matrículas estão concentradas nas Universidades (56,9%) e nas Faculdades, escolas e institutos (21,7%). Além, de verificar o número de IES e matrículas o Censo 2004, segundo o Mec (2008), também verificou o número de cursos para poder fazer uma análise do seu crescimento. O censo obteve os seguintes resultados com relação aos cursos das IES.

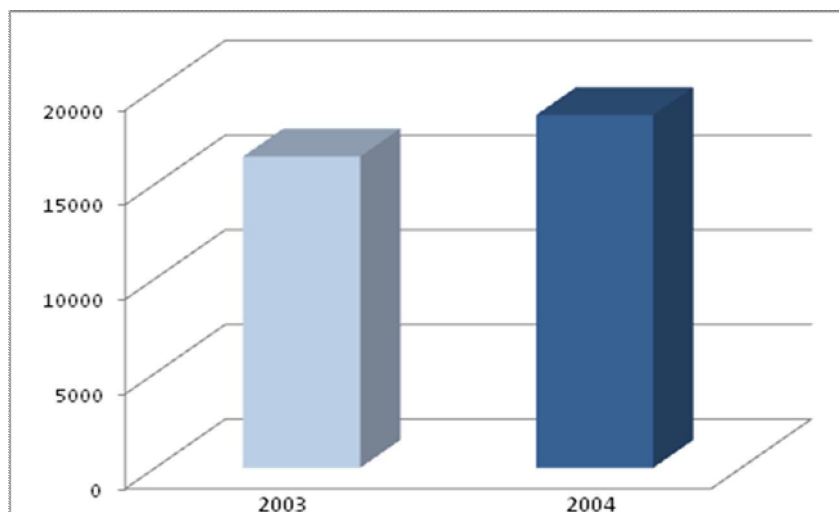


Gráfico 1: Crescimento dos cursos de graduação presencial
Fonte: MEC/Inep/Deaes,2008.

O Mec (2008) compara o número de cursos existentes em 2004 com o ano de 2003 e verifica que existiu um crescimento de 2191 novos cursos o que

representa um aumento de 13,3%. A região sul, segundo o Mec (2008), apresentou um crescimento de 9,5% cerca de 4% a menos que a média nacional. Esses 9,5% representam cerca de 309 novos cursos nos 3 estados pertencentes a região sul.

Traçando-se um paralelo entre cursos e número de matrículas é possível verificar quais são os cursos mais procurados no Brasil. Na tabela 6 apresenta-se os dados fornecidos pelo Censo com relação a este aspecto.

Tabela 6: Os dez maiores cursos por número de matríc. e concluintes - Brasil 2004

Cursos	Matrículas	%	Concluintes
Administração	620.718	14,9	83.659
Direito	533.317	12,8	67.238
Pedagogia	388.350	9,3	97.052
Engenharia	247.478	5,9	23.831
Letras	194.319	4,7	37.507
Comunicação social	189.644	4,6	26.816
Ciências contábeis	162.150	3,9	24.213
Educação física	136.605	3,3	17.290
Enfermagem	120.851	2,9	13.965
Ciência da computação	99.362	2,4	13.601
Total dos Dez	2.692.794	64,7	405.172
Brasil	4.163.733	100	626.617

Fonte: MEC/Inep/Deaes,2008.

Com os dados apresentados na tabela 6 constata-se que os cursos relacionados as Ciências Sociais e Humanas foram os mais concorridos. Sendo que 14,9% das matrículas se referem a Administração e 12,8% ao curso de Direito. Feito este breve panorama sobre as IES a seguir será feito um relato sobre o ensino tecnológico que vem em crescente evolução no País, ou mais precisamente a Educação Tecnológica.

2.3.2 Ensino presencial – educação tecnológica

A educação tecnológica é regulamentada pelo Ministério da Educação através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e pela Resolução CNE/CP3 do Conselho Nacional de Educação.

Segundo o Mec (2008) a educação tecnológica é uma graduação de nível superior que possui duração média de 2 anos. Ela foca-se no desenvolvimento das competências e habilidades que interessam ao mercado de trabalho. Para o Mec (2008) o Tecnólogo é aquele profissional de nível superior que tem como característica a prática exigida pelo mercado de trabalho e características voltadas para a inovação. Para que o aluno possa ingressar nesta modalidade é necessário que ele realize uma seleção especial e possua o Ensino Médio completo, além disso, vale ressaltar que esta seleção possui características importantes para a profissão que o aluno irá desempenhar.

Como esta modalidade de ensino, segundo o Mec (2008), tem seu foco na formação para o mundo empresarial ela geralmente é disponibilizada nas IES durante o período noturno, adequado a visão de que seu aluno deve estar mais direcionado para o mercado de trabalho para aperfeiçoar suas técnicas ao decorrer de seu curso. Com relação a educação tecnológica, o Censo de 2004 realizado pelo Governo Federal apresenta informações contundentes que demonstram o grande crescimento deste tipo de educação. Os resultados são apresentados e analisados abaixo.

Segundo o Mec (2008) em 1999, os centros de educação tecnológica eram praticamente insignificantes no cenário de ensino brasileiro, visto que existiam apenas 74 cursos em todo o país. Daí então, se passaram seis anos e o crescimento desses cursos foi assustador. No final de 2004 teve-se um crescimento de 924,3% em relação ao ano de 1999, este crescimento representa cerca de 684 novos cursos em todo o país. A seguir na tabela 7 apresenta-se a evolução de tais cursos durante o período de 1999 à 2004.

Tabela 7: Evolução dos cursos e centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia

Ano	Número de cursos	% de crescimento
1999	74	100,0
2001	183	147,3
2003	495	568,9
2004	758	924,3

Fonte: MEC/Inep/Deaes,2008.

Para o Mec (2008) este crescimento parece estar associado ao surgimento de cursos de educação tecnológica no setor privado, visto que até 2001 eram exclusivamente do setor público. Em 2004 estes cursos se propagaram tanto no setor privado que atingiram a meta de 75,3% do total de cursos desta modalidade no País.

Estes centros de educação, conforme o Mec (2008) geraram 74.866 vagas em 2004. Sendo que, destas vagas 18.649 se referem ao setor público e 56.937 ao setor privado.

2.3.3 Ensino à distância (EAD)

Nesse item aborda-se os diferentes conceitos do EAD que são colocados por alguns autores, histórico da educação a distância, características, além das vantagens e desvantagens que estão sendo atribuídas a esse tipo de ensino.

2.3.3.1 Conceitualização, histórico e evolução

Com o surgimento dos computadores e a crescente rapidez com que a *Internet* se espalhou pelo mundo Spodick (1995) afirma que o conceito de Ensino a Distância se difundiu rapidamente e vem se tornando um tema cada vez mais presente entre os pesquisadores da área. Para o autor os debates atuais com relação a EAD se focam em torno das concepções de ensino e de distância, onde pesquisadores tentam definir os termos conforme suas percepções e estudos.

Nessa área percebe-se que existe uma confusão de conceitos uma vez que várias terminologias semelhantes vêm sendo utilizadas para o Ensino à Distância, como, por exemplo, “Educação a distância”, “Treinamento a distância”, “Treinamento Virtual” e *E-learning*. Essas terminologias possuem suas particularidades, de acordo com as tecnologias utilizadas e o contexto em que são aplicadas.

Muitas vezes as definições atribuídas pelos autores da área se contradizem, veja alguns conceitos para o Ensino à Distância, no quadro 1, definido por especialistas da área, e perceba essas contradições.

Conceito EAD	Autor
Sistema que deve prover toda e qualquer oportunidade educacional que seja necessária para qualquer um, em qualquer lugar, e a qualquer tempo.	Spodick (1995)
Sistema de ensino em que o aluno realiza a maior parte de sua aprendizagem por meios de materiais didáticos previamente preparados.	Silva (2001)
Método caracterizado pela separação entre professor e aluno no espaço e/ou tempo, no qual o controle do aprendizado é realizado mais intensamente pelo aluno do que propriamente pelo instrutor.	Tarouco (1999)
Conjunto de métodos, técnicas e recursos, colocados à disposição de pessoas com motivação suficiente para adquirir conhecimentos ou qualificações sem a presença de um professor.	Preti (1996)
EAD não mais se caracteriza pela distância, pois a virtualidade permite encontros cada vez mais efetivos que possibilitam de fato a educação.	Litwin (2001)
Aprendizado planejado, que normalmente ocorre em local diferente do ensino, requer técnicas especiais no desenvolvimento do curso.	Moore (1996)

Quadro 1: Resumo dos conceitos EAD
Fonte: Desenvolvido pelo autor

Diante dessa confusão de conceitos em relação à definição de ensino à distância, seu surgimento não poderia ter sido diferente, também existe várias versões com relação ao surgimento do EAD.

Sendo assim, nesta pesquisa toma-se por base a evolução de Sherron (1997), que considera a existência de quatro gerações para o ensino à distância desde 1850 até os dias atuais. Para Sherron (1997), as gerações podem ser divididas da seguinte forma:

Gerações de EAD	Aspectos relevantes
Primeira Geração (1850 a 1960)	Iniciou via papel impresso, ganhando anos mais tarde a participação do rádio e da televisão.
Segunda Geração (1960 a 1985)	As práticas de ensino-aprendizagem são transmitidas aos alunos por meio de fitas de áudio, vídeo, fitas de televisão, fax e papel impresso.
Terceira Geração (1985 a 1995)	O ensino à distancia é transmitido aos alunos por meio de correio eletrônico, papel impresso, sessões de chat, Internet, CD-ROM, vídeo-conferência e fax.
Quarta Geração (1995 a 2006 estimado)	Correio eletrônico, papel impresso, sessões de <i>chat</i> , <i>Internet</i> , CD-ROM, vídeo-conferência, fax, computador, transmissões em banda larga, interação por vídeo e ao vivo.

Quadro 2: Gerações do EAD
Fonte: Adaptado de Sherron (1997)

Hoje, segundo Taylor (2005), verifica-se o surgimento de uma Quinta Geração. Para o autor esta nova geração é uma junção de tudo o que a quarta geração contempla adicionando a comunicação via computadores com sistema de respostas automatizadas. Além disso, o autor considera que deve ser acrescentado também à quarta geração acessos via portais educacionais e alguns processos institucionais. Segundo Taylor (2005) enquanto a quarta geração é determinada como sendo a geração da aprendizagem flexível a atual pode ser denominada como aprendizagem flexível inteligente.



Figura 1: Quinta Geração do EAD
Fonte: Adaptado de Taylor (2005).

Feita esta breve contextualização em nível mundial, verifica-se como a educação a distância se desenvolveu no Brasil no decorrer destes anos. Segundo Kurc (2006), a educação a distância no Brasil iniciou no ano de 1904, com o aprendizado por correspondência. A autora relata também em seu artigo que naquela época as instituições privadas não exigiam nível mínimo de escolaridade para ingresso em cursos técnicos, o que era extremamente prejudicial ao ensino. Os cursos técnicos a distância para Kurc (2006) começaram a se destacar no cenário nacional em 1923, devido o surgimento da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e da criação dos Institutos Monitor e Universal Brasileiro. Kurc (2006) relata que nas décadas de 70 e 80 os setores governamental e privado começaram a fomentar investimentos nos cursos a distância, diversificando as modalidades de ensino e começando a oferecer cursos supletivos a distância.

Para Kurc (2006) na década de 90 houve o surgimento no Brasil das universidades virtuais devido à nova mania da época, a *Internet*. E também devido ao fato de ter sido aprovada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) no final de 1996, que regularizou o EAD no Brasil para todos os tipos de cursos.

Segundo os dados oficiais do Anuário Brasileiro de Educação a Distância, publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). No mínimo, 1.278.022 brasileiros realizaram cursos de EAD em 2005, tanto pelos cursos reconhecidos quanto por projetos dos setores públicos e privados. Esses dados mostram também que o número de instituições regularizadas que ministram EAD passou de 166 em 2004 para 217 em 2005. Um crescimento de cerca de 30% em um ano. Com isso, o número de alunos dessas instituições em 2005 chegou em 504.204. Nesse mesmo período, houve um crescimento acelerado no número de cursos à distância, passando de 56 em 2004 para 321 novos cursos em 2005. A pesquisa do ABED mostra que as novas tecnologias vêm fomentando esse aumento exponencial no número de cursos e que as principais ferramentas utilizadas pelas instituições são:

a) Avaliação escrita de forma presencial, utilizada por 64,3%;

b) Apoio tutorial através de:

<i>e-mail</i>	86,75%
Telefone	82,7%
professor <i>online</i>	78,6%;
professor presencial	70,4%

Quadro 3: Apoio tutorial

Fonte: Adaptado de Anuário Brasileiro de Educação a Distância.

c) Entre as mídias utilizadas para as aulas de EAD a impressa é a recordista sendo utilizada por 84,7%, seguida pelo *e-learning* (61,2%) e pelo CD-ROM (42,9%).



Figura 2: Mídias utilizadas

Fonte: Adaptado de Anuário Brasileiro de Educação a Distância.

2.3.3.2 Características, Vantagens e Desvantagens da EAD

Para que se possa analisar as vantagens e desvantagens que o ensino à distância pode ter é necessário antes analisar as suas características. De acordo com Santos (1999) as características essenciais para um sistema de ensino à distância são: o aluno, o professor, o facilitador, o monitor, o suporte técnico, o suporte administrativo, os administradores, o conteúdo didático, o sistema de suporte ao material didático, o sistema de gerenciamento de aprendizagem e a mídia. O quadro 4 detalha melhor cada uma dessas características apontadas por esse autor.

Componentes do Ensino à Distância	Descrição dos componentes
Aluno	Elemento principal do processo de aprendizagem, sendo a preocupação central do sistema motivá-lo.
Professor	Facilitador do processo de aprendizagem
Facilitador	Responsabiliza-se pela facilidade de operação dos equipamentos da sala, por recolher tarefas e até motivar os alunos.
Monitor	Deve ter conhecimento sobre o conteúdo didático do curso, para poder responder dúvidas dos alunos.
Suporte Técnico	Compreende os aspectos técnicos relacionados com o sistema de EAD
Suporte Administrativo	Envolve o pessoal responsável pelo gerenciamento de

	matrícula, produção e distribuição de materiais.
Administradores	São responsáveis pela gestão do sistema de EAD, incluindo decisões sobre equipamentos, formatos e contratação de pessoal.
Conteúdo Didático	Compreende todas as referências primárias de informação materializada sob as mais diferentes formas: páginas <i>Web</i> , livros e apostilas, arquivos de vídeo, etc.
Suporte ao material didático	Consiste em um sistema com funções de conversão de arquivos de vários formatos para o formato do sistema, auxílio à edição de conteúdo, facilidades para disponibilização de material <i>on-line</i> , facilidades para criação de testes, provas e avaliações, facilidades para disponibilizar recursos de comunicação, configuração de cursos.
Sistema de gerenciamento de aprendizagem	É composto por módulos que envolvem funções para o controle do acesso ao curso, para gerenciar matrículas, registrar acessos dos alunos ao material, suporte à comunicação (<i>chat, news, e-mail</i> interno, listas), registrar frequência dos alunos, acesso ao conteúdo didático e mediar a interação instrutor-aluno e aluno-aluno.
Mídia	Engloba os meios de comunicação através dos quais são trocadas informações entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos.

Quadro 4: Componentes essenciais do Ensino à Distância

Fonte: Adaptado de Santos (1999).

Já Spodick (1995) apud Schröder (2005) relata em sua pesquisa cinco pontos fundamentais para que um programa de EAD atinja satisfatoriamente seus resultados:

- a) contato entre o professor e o aluno;
- b) aprendizagem ativa por meio de respostas do aluno;
- c) realimentação rápida, ao professor, do grau de compreensão do aluno;
- d) realimentação rápida ao aluno, de seu próprio desempenho;
- e) oportunidade de o aluno fazer revisões e aprender com seus próprios erros.

Com relação às vantagens que este tipo de ensino pode propiciar Santos (2000) considera que a EAD permite uma maior disponibilidade e ritmos de estudo

diferenciados aos alunos, elimina barreiras geográficas, estimula a auto-aprendizagem, fomenta a aquisição contínua de novos conhecimentos, da origem a métodos e formatos de trabalho diferenciados, otimiza recursos com redução significativa de custos, garante e promove familiarização com a tecnologia, torna conteúdo dos programas de ensino mais adequados e permanentes, permite conciliar aprendizagem com atividade profissional, igualiza oportunidades de formação de uma determinada população. Já Albuquerque (1999) enuncia como vantagens da EAD: o ensino de qualidade sem limite de tempo, espaço, idade e ocupação; um meio de atualização permanente; reduz custos da educação; possibilita acesso a um número maior de alunos; integra recurso educativos-multimídia.

Como desvantagens para o EAD Santos (2000) corrobora com o pensamento de que o EAD não proporciona uma relação humana aluno/professor, não existe a possibilidade do educador lidar com situações imprevistas, deve ser usada para programas de ensino mais generalistas e com menor componente prática, exige equipes multidisciplinares e dificulta a auto-motivação. Albuquerque (1999) comenta que o EAD tem como uma das principais desvantagens o desafio de mudar o papel do professor, do aluno e das instituições de ensino, o desafio técnico em função da precariedade dos meios de transmissão e de energia brasileira, a necessidade de se trabalhar detalhadamente o projeto de EAD e a resistência das pessoas ao uso de computadores e ao uso de tecnologias.

Em síntese, esquematizam-se algumas vantagens e desvantagens do EAD.



Figura 3: Vantagens e desvantagens do EAD
 Fonte: Adaptado de Albuquerque (1999) e Santos (2000)

2.4 A qualidade no ensino superior brasileiro

Os países constantemente vêm aumentando sua preocupação com a qualidade da educação superior nos últimos anos. E o Brasil, por sua vez, não poderia ficar fora desta tendência, devido ao grande número de IES existentes no país. Segundo o Mec (2008) devido a este fato o Governo vem desenvolvendo mecanismos para avaliar estas IES e para melhorar a qualidade do ensino superior brasileiro. Uma das ações do Governo Federal conforme o Mec (2008) para melhorar o nível de qualidade foi adotar um sistema de avaliação chamado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que consiste em avaliar as IES. O SINAES foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Na avaliação do SINAES, a qualidade das IES é analisada de diversas formas através de parâmetros definidos internacionalmente aliada a objetivos do processo educativo e do projeto pedagógico e científico das instituições.

Os parâmetros adotados para tal avaliação foram definidos internacionalmente e fazem referência a adequação e a objetividade dos processos de formação, ao rigor científico das IES, a condição social.(Mec, 2008)

Os princípios do SINAES de acordo com o MEC/ CONAES (2004, p. 13), são:

- Responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- Reconhecimento à diversidade do sistema;
- Respeito à identidade, à missão e à história das instituições;
- Globalidade institucional, pela utilização de um conjunto significativo de indicadores considerados em sua relação orgânica;
- Continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e para o sistema da educação superior em seu conjunto.

O SINAES é composto por três processos de avaliação que formam a sistemática da atual Avaliação do ensino superior do Brasil, que são:

1. Avaliação da Instituição (Auto-Avaliação e Avaliação Externa);
2. Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE);
3. Avaliação dos Cursos de Graduação.

A avaliação da instituição, segundo o Mec (2008), ocorre por meio de um processo de auto-avaliação da IES e logo em seguida é realizada uma avaliação externa de responsabilidade da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A avaliação é desenvolvida em cima de 10 dimensões.

Dimensões	Características
Dimensão 1	É avaliada a articulação e coerência da missão e do plano de desenvolvimento institucional.
Dimensão 2	São avaliadas as políticas para o ensino, pesquisa, pós-graduação, extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica como: bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.
Dimensão 3	Avalia as políticas e nas atividades a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua

Dimensão 3	contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.
Dimensão 4	Visa avaliar a comunicação interna e externa da instituição com a sociedade.
Dimensão 5	Avalia o perfil e condições institucionais relacionados as políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.
Dimensão 6	Faz uma avaliação da organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.
Dimensão 7	Avalia a infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.
Dimensão 8	Avalia o planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.
Dimensão 9	Avalia as políticas de atendimento aos estudantes: aprendizado, fornecimento de informações e relacionamento.
Dimensão 10	Verifica a Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Quadro 5: 10 dimensões da avaliação.

Fonte: site do MEC, junho 2008.

Quanto ao processo de avaliação do desempenho dos estudantes segundo o Mec (2008) é realizado por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). O ENADE é uma prova realizada junto aos alunos dos cursos disponibilizados pelas IES com o objetivo de mensurar o rendimento dos próprios alunos com relação à grade curricular a que foram submetidos, assim

como, mensurar suas habilidades e competências. O ENADE também verifica o nível social dos estudantes das IES através de um questionário socioeconômico.

Conforme o Mec (2008) completa-se com esse processo de avaliação dos cursos de Graduação os seguintes critérios de avaliação do corpo docente: instalações, atividades relacionadas a ensino, pesquisa e extensão, assim como o projeto pedagógico dos cursos.

O Mec (2008) destaca que os resultados advindos do SINAES são utilizados pelas instituições para que seja possível melhorar os pontos fracos encontrados na avaliação. Também servem para orientar políticas governamentais, dar um retorno à população sobre o nível de qualidade do setor de ensino superior brasileiro, entre outras.

Nesse contexto, o Mec (2008) infere que o ensino superior a distância brasileiro não pode ficar sem referenciais de qualidade, devido ao grande crescimento de cursos a distância nos últimos anos, conforme pode ser observado nos dados apresentados no tópico instituições de ensino superior em números. Diante disso, surge a necessidade pela definição de princípios, diretrizes, critérios que venham a servir como referenciais de qualidade.

Percebendo esse cenário, segundo o Mec (2008), a SEED/MEC elaborou com base na LDB, do decreto 5622 de 20 de dezembro de 2005 e do decreto 5773 de junho de 2006 um documento que regula e estabelece os referenciais de qualidade para EAD. Além desses decretos os referenciais de qualidade são baseados nas portarias 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

Os referenciais de qualidade para o EAD, conforme o Mec (2008) estão dispostos no decreto 5622, e estão ligados a vários aspectos, entre eles estão:

- caracterização do EAD com o objetivo de instruir o sistema de ensino;
- estabelecimento de avaliações presenciais;
- detalhamento dos planos de desenvolvimento institucional;
- limitação de vagas para o ensino a distância
- estabelecimento de um regime de cooperação entre os conselhos estaduais e nacional;
- vagas para pessoas portadoras de deficiência;

- institucionalização de um documento oficial com referenciais de qualidade para a EAD.

Quanto a esses referenciais sabe-se segundo o Mec (2008) que não existe um único modelo de EAD, cada programa nessa modalidade de ensino apresenta diferenças com relação à: linguagem, recursos tecnológicos, recursos pedagógicos. Constata-se que as IES têm liberdade para estruturar seus cursos.

Entretanto, para a SEED/MEC uma IES ou um curso de graduação a distância só serão considerados de qualidade se seus referenciais atenderem a critérios, segundo o Mec (2008), que são:

- 1) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- 2) Sistemas de comunicação;
- 3) Material didático;
- 4) Avaliação;
- 5) Equipe multidisciplinar;
- 6) Infra-estrutura de apoio;
- 7) Gestão acadêmico-administrativa;
- 8) Sustentabilidade financeira.

Cada um dos critérios subdividi-se em vários itens para que sejam as bases dos critérios de qualidade dos cursos de ensino superior a distância. Com base nesses itens o MEC (2008) define quais cursos possuem qualidade de ensino. A seguir, veja alguns modelos de avaliação de ensino.

2.5 Modelos de Avaliação do Ensino

A avaliação é um componente fundamental do ensino, é imprescindível que uma Instituição de Ensino avalie seus programas de ensino para que estes aprimorem cada vez mais suas práticas. Segundo Alves (1994) uma das grandes falhas das avaliações realizadas no EAD e também no Ensino Presencial é a falta de controle qualitativo. Nesta seção serão apresentados alguns modelos de avaliação de ensino.

2.5.1 Modelo de Avaliação de Kirkpatrick (1978) apud SCHRÖEDER (2005)

Para Kirkpatrick (1978) apud Schröder (2005) é considerado um dos pioneiros do processo de avaliação de ensino, por meio de quatro níveis: reação, aprendizado, comportamento e resultados. Embora o processo de avaliação de Kirkpatrick seja dividido em quatro níveis, vale ressaltar que o sucesso do resultado da mensuração dos níveis independem um do outro. Na seqüência são abordadas as peculiaridades desses níveis.

Nível 1 – Reação

Nesse nível segundo Kirkpatrick (1978) apud Schröder (2005) consiste em avaliar o aluno conforme sua participação nas atividades de ensino, se ele está adaptado ou não à forma como os conhecimentos lhe estão sendo transmitidos. Para o autor entre os quatro níveis este é o método que apresenta a forma de avaliação mais rápida, e é considerado o mais fácil em relação aos outros três níveis. O nível reação fornece aos responsáveis pelo programa de ensino um número considerável de informações a respeito do conteúdo que está sendo proposto durante o programa de ensino, da forma como estão sendo aplicadas as práticas psicopedagógicas, da relação entre aluno e professor, etc. Para Kirkpatrick (1978) apud Schröder (2005) o *feedback* que resulta dessa avaliação é importante tanto para os professores da organização quanto para os coordenadores dos programas de ensino, visto que o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem depende deste retorno. Também esta avaliação é importante porque se os alunos não reagirem de forma favorável a ela, provavelmente, não ficarão motivados a aprender, embora uma reação positiva não garanta o aprendizado, mas a negativa com certeza reduzirá a possibilidade do aluno aprender o que está sendo transmitido durante o programa de ensino.

Nível 2 – Conhecimento (Aprendizado)

Conforme Kirkpatrick (1978) apud Schröder (2005) ocorre mudança com relação à aprendizagem do aluno quando se pode perceber um aumento com relação ao conhecimento adquirido por ele, ou também quando se percebe um aumento das habilidades do aluno que está submetido ao programa de ensino. Este segundo nível de avaliação para o autor serve como um mecanismo para controlar a qualidade do que está sendo transmitido aos alunos, e é utilizado como instrumento de confirmação do aprendizado do aluno, isto é, verifica se o programa de ensino está cumprindo com seus objetivos e se o nível de aprendizagem alcançado é o esperado pelos professores. Para Kirkpatrick (1978) apud Schröder (2005) através dos resultados da avaliação pode-se obter melhorias com relação ao conteúdo abordado, e as práticas de ensino-aprendizagem que foram desenvolvidas durante o programa. Neste tipo de avaliação deve-se tomar cuidados com relação as respostas dos alunos, pois podem existir respostas que condizem mais com o comportamento do aluno do que com o nível de aprendizado dele.

Kirkpatrick (1978) apud Schröder (2005) infere que durante o decorrer do programa de ensino é essencial que o professor observe o progresso do aluno e troque informações com este, tendo em vista avaliar o aprendizado do mesmo, esse ponto é essencial para que se possa mensurar o nível de aprendizado do aluno. Para o autor o aprendizado é extremamente importante tendo em vista que nenhuma mudança no comportamento ocorre sem que seja alcançado pelo menos um dos objetivos do aprendizado, no entanto o inverso não ocorre, pois pode haver aprendizado sem mudança no comportamento.

Nível 3 – Comportamento

Kirkpatrick (1978) apud Schröder (2005) corrobora com a idéia de que esta avaliação parte do princípio de dar tempo ao aluno para que ele consiga assimilar os conteúdos abordados no treinamento e para que ele tente mudar seu comportamento. Para o autor neste tipo de avaliação não se tem como fazer uma previsão de quando as mudanças ocorrerão e nem se elas ocorrerão realmente. O

que se sabe é que se faz de extrema valia mensurar o comportamento, pois bons programas de ensino só são considerados eficientes e eficazes se acarretarem em uma mudança nas habilidades e atitudes dos alunos. Para Kirkpatrick (1978) apud Schröder (2005) existem cinco requisitos necessários para que o aluno mude seu comportamento:

- a) Querer mudar
- b) Conhecer o que faz e saber como fazer
- c) Ter um ambiente de trabalho com clima adequado
- d) Auxílio na aplicação do aprendizado
- e) Ser recompensado pela mudança de comportamento

Nível 4 – Resultados

Esta fase é considerada a mais complexa na visão de Kirkpatrick (1978) apud Schröder (2005), porque muitas vezes não se sabe como fazer tal avaliação, e também porque muitos consideram que qualquer alteração que ocorrer na organização depois do processo de treinamento é considerada efeito do mesmo, esquecendo de uma série de outros fatores que possam ter influenciado as mudanças ocorridas. Esta avaliação é mais utilizada em organizações para mensurar o resultado que os treinamentos estão trazendo para elas.

O objetivo desta avaliação segundo Kirkpatrick (1978) apud Schröder (2005) é identificar qual o retorno que a empresa obteve diante do programa de treinamento para isso devem ser utilizados indicadores da empresa, como dados de mercado, índices financeiros, aumento nas vendas, entre outros. Para calcular este retorno sobre o investimento deve-se medir o benefício usando os indicadores selecionados, calculando, para cada indicador a diferença entre os níveis de pré-treinamento e pós-treinamento. Após isso, para Kirkpatrick (1978) apud Schröder (2005) deve-se converter a mudança do benefício para um valor monetário indicando seu valor, viabilizando assim o cálculo de Retorno de Investimento (ROI). Se por alguma razão não for possível determinar uma cifra

objetiva, deve-se utilizar um valor aproximado, estimado pelos responsáveis da área.

Usualmente segundo Kirkpatrick (1978) apud Schröder (2005) são utilizadas duas fórmulas para calcular o retorno de investimento, a Relação Custo-Benefício e o Retorno de Investimento (*ROI*). Para o cálculo da Relação Custo-Benefício utiliza-se os benefícios e divide-se pelos custos. Já no cálculo do *ROI*, os custos são subtraídos dos benefícios totais para gerar o valor do benefício líquido, e logo após o valor gerado da subtração é dividido pelos custos.

Para Kirkpatrick (1978) apud Schröder (2005), a avaliação deve iniciar no nível 1, e passar para os demais níveis conforme os alunos avançam no decorrer do programa de ensino. Alguns professores querem chegar aos níveis 3 ou 4 o quanto antes, pois acham que os outros dois não são importantes, isto é um grande equívoco. Analisando esta estrutura de avaliação, e procurando encaixá-la nos diversos tipos de cursos que são ministrados, pode-se considerar que a Avaliação de Reação deverá ser feita em todos os cursos. Já a Avaliação de Aprendizagem para Kirkpatrick (1978) apud Schröder (2005) deverá ser feita para cursos onde o aluno deverá assimilar um conjunto de conhecimentos ou desenvolver habilidades. A Avaliação de Comportamento segundo o autor deve ser utilizada quando o principal objetivo do curso é a mudança no comportamento do aluno. E a Avaliação de Resultados para Kirkpatrick (1978) apud Schröder (2005) deverá ser desenvolvida quando os resultados representam alta prioridade para a empresa. O autor considera que a avaliação do ensino possui uma maior credibilidade quando se utilizam vários instrumentos de avaliação, pois ela possibilita assim uma maior gama de informações do que se fosse aplicado apenas um instrumento. Fica muito difícil de aceitar que um único instrumento de avaliação proporcione informações que atendam os 4 níveis citados acima. A escolha destes instrumentos deve ser feita de maneira cuidadosa, pois ela deve atender as características do aluno e do programa de ensino, verificando assim se fornecem informações de forma consistente e completa.

2.5.2 Modelo Avaliação Integrado e Somativo (MAIS)– Borges-Andrade (1982)

O modelo desenvolvido por Borges-Andrade, em 1982, para avaliação de treinamento e conseqüentemente para avaliação de ensino, foi baseado no modelo de Kirkpatrick de 1978 e indica quais as principais variáveis que deveriam ser utilizadas para este tipo de avaliação. (Borges-Andrade, 2004)

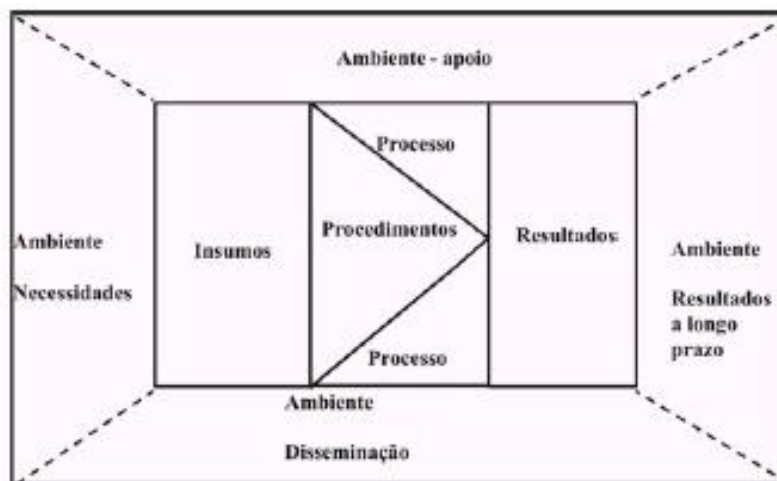


Figura 4: Modelo MAIS
Fonte: Borges-Andrade (2004)

Observa-se na figura 4 que o MAIS é formado por cinco componentes: ambiente, insumos, procedimentos, processo e resultados. Sendo que o componente ambiente está dividido em quatro sub-componentes: necessidades, disseminação, resultados a longo prazo e apoio. O quadro 6 explica de uma forma sucinta os componentes e sub-componentes que formam o modelo.

Componentes	Descrição
Ambiente	<p>Dividi-se em quatro sub-componentes:</p> <p>1 Necessidades: abordam questões relativas ao processo de identificação de necessidades do aluno, e a forma de como os alunos são indicados para o processo de ensino.</p> <p>2 Disseminação: relata como o processo de ensino foi divulgado para os alunos e para a IE, em termos das informações repassadas, das mídias utilizadas e da sua adequação antes, durante e após a sua realização.</p> <p>3 Resultados a longo prazo: foca-se na transferência do que foi aprendido, abordando as mudanças ocorridas no desempenho do aluno a partir da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.</p> <p>4 Apoio: ressalta o suporte dado pela IE ao aluno para que ele participe efetivamente do programa de ensino antes e durante o programa.</p>
Insumos	Diz respeito às características dos alunos que irão participar do programa, em termos demográficos e aos pré-requisitos necessários para a participação deles
Procedimentos	Tem seu foco voltado para os processos instrucionais que serão utilizados, a adequação entre os conteúdos, os objetivos e as técnicas didáticas utilizadas no programa de ensino.
Processo	Trata da forma como ocorre o processo de aprendizagem durante o programa de ensino e também enfoca questões tais como o relacionamento entre os alunos e o relacionamento entre os alunos e professores, assim como a motivação dos alunos para aprender durante o curso.

Resultados	Enfoca o nível de assimilação e retenção dos conteúdos ao final do programa, é uma medida imediata do nível de aprendizagem.
-------------------	--

Quadro 6: Componentes do modelo MAIS
Fonte: Adaptado de Borges-Andrade (2004).

Esse modelo de Borges-Andrade tem sido utilizado em muitos contextos no Brasil, baseando-se na abordagem de sistemas instrucionais que para Borges-Andrade (1982) refere-se ao modo pelo qual os profissionais de educação conhecem e compreendem os processos e resultados subjacentes ao ensino e à aprendizagem, bem como às mudanças de desempenho que se desejam de um determinado indivíduo.

2.5.3 Modelo de Avaliação Abbad (2003)

O modelo desenvolvido por Abbad (2003) é derivado de dois modelos de avaliação o modelo MAIS de Borges-Andrade (1982) e o modelo IMPACT de Abbad desenvolvido em 1999. O modelo de Abbad (2003) é composto por quatro componentes: Características da Clientela, Reações, Falta de Suporte à Transferência de Treinamento e Impacto do Treinamento no Trabalho.

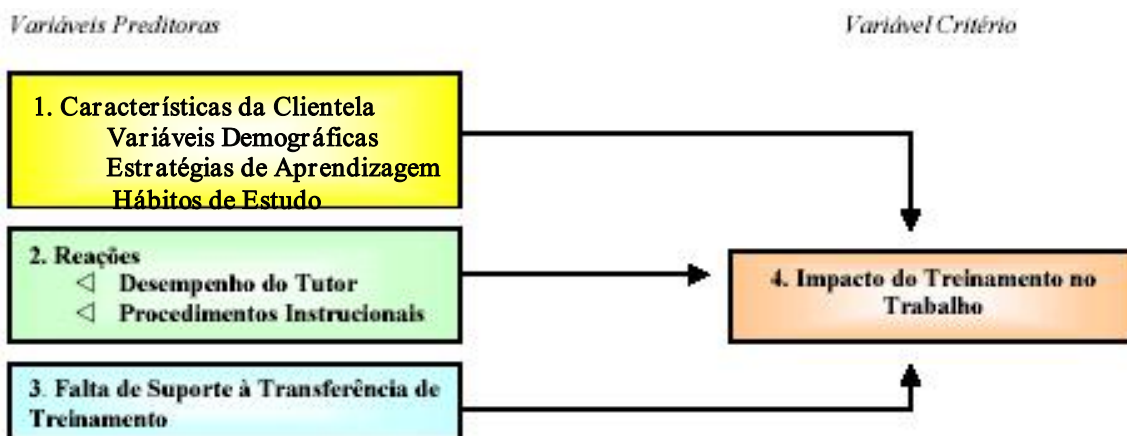


Figura 5: Modelo de Abbad
Fonte: Abbad (2003)

Na figura 5 observa-se que a variável Características da Clientela segundo Abbad (2003) é composta por: Dados Demográficos dos participantes (sexo, idade, região geográfica, nível de escolaridade, experiência na *Internet*, área de negócios de interesse, proprietário de empresa, participações anteriores em cursos à distância, ocupação atual), Estratégias de Aprendizagem e Hábitos de Estudo.

Abbad (2003) define as estratégias de Aprendizagem como sendo capacidades cognitivas e habilidades comportamentais, utilizadas pelo aluno para controlar seus processos psicológicos de aprendizagem. Segundo a autora a definição dessa variável, neste estudo, não inclui as estratégias de auto-controle emocional, propostas por Warr e Allan (1998) e Warr e Downing (2000).

Hábitos de Estudo no modelo de Abbad (2003) são às preferências dos indivíduos por determinadas estratégias de aprendizagem e por aspectos do contexto de estudo que o levam a escolher horário e formas de estudo, maneiras de adquirir e processar as informações, horas de estudos na internet, horas de estudo fora da internet, horário preferido de estudo, quantidade de leitura do material do curso.

Quanto ao segundo componente Reações ao Treinamento, Abbad (2003) refere-se à satisfação dos participantes em relação aos meios instrucionais utilizados no curso como: qualidade dos objetivos de ensino, conteúdos, seqüência, avaliações de aprendizagem, estratégias e meios, assim como a qualidade das ferramentas da web.

O terceiro componente do modelo de Abbad (2003) Falta de Suporte à Transferência, avalia a opinião dos alunos do processo de aprendizagem em relação ao nível com que variáveis do contexto familiar, social e/ou governamental prejudicam a aplicação das habilidades aprendidas no programa de ensino. Para a autora o último componente do modelo diz respeito ao Impacto do Treinamento no Trabalho, que para a autora são os resultados que o processo de aprendizagem obteve sobre o desempenho do aluno em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos no programa de ensino e trata-se de uma medida de avaliação de Impacto em Profundidade.

2.5.4 Modelo de Avaliação de Reação do EAD de Bueno (2003)

Bueno (2003) comenta que desenvolveu seu modelo de avaliação de reação em cima de quatro constructos básicos, o primeiro é a relação entre aluno e interface que visa analisar como os alunos se sentiram em relação a amigabilidade do sistema, e a utilização das mídias de comunicação existentes (Chat, fórum, e-mail).

O segundo constructo utilizado por Bueno (2003) diz respeito à relação entre aluno e conteúdo onde ele avalia qual a percepção do aluno com relação à forma com que o conteúdo foi apresentado, a participação do aluno e a absorção do conteúdo por parte dos alunos.

Para Bueno (2003) o terceiro constructo é a relação entre aluno e professor, neste constructo as seguintes variáveis são avaliadas: incentivo do professor a aprendizagem do aluno, frequência das interações entre professor e aluno, forma como o professor desenvolveu as interações.

O quarto e último constructo de acordo com Bueno (2003) é a relação existente entre alunos que segundo o autor considera a influência no aprendizado, o qual mensura a influência que os colegas têm no aprendizado do aluno. Influência no interesse pelo assunto que verifica qual a relação que os colegas têm sobre o assunto proposto. Oportunidade para aplicar o conhecimento, que verifica qual a percepção dos alunos com relação às oportunidades de aplicação do conhecimento adquirido na prática.

3 MÉTODO

Esta seção apresenta a metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa. Num primeiro momento, apresenta-se o desenho da pesquisa, a seguir aborda-se o método que foi utilizado, a definição das categorias analíticas do estudo, as técnicas de coleta de dados e, por fim, apresenta-se a forma de análise e interpretação dos dados.

3.1 Desenho da Pesquisa

Para que a presente pesquisa atingisse seus objetivos foi necessário superar várias etapas relevantes para sua adequada execução. A primeira etapa desta pesquisa incidiu no levantamento de subsídios teóricos necessários para o embasamento e a escolha do modelo de avaliação dos programas de ensino à distância que os alunos foram submetidos, mediante a uma intensa e específica revisão de literatura na área.

A segunda etapa correspondeu à escolha do modelo de avaliação que foi utilizado para avaliar os alunos submetidos ao processo de ensino-aprendizagem presencial e ao processo à distância, a partir da análise de vários modelos existentes na literatura.

A terceira etapa consistiu na escolha da Instituição de Ensino Superior e dos sujeitos pesquisados, esta escolha foi realizada por meio de uma verificação com a IES para verificar se ela dispunha da modalidade de ensino presencial e a distância para o curso de graduação em administração. Feito isso, realizou-se uma série de negociações com o responsável da IES para verificar há possibilidade de realizar a pesquisa.

A quarta fase, coleta dos dados, realizou-se através de uma entrevista semi-estruturada com os alunos das disciplinas foco do estudo para que estes pudessem relatar suas experiências vividas. A coleta de dados ocorreu com uma amostra não probabilística similar de 16 alunos do curso de administração a distância convênio UFRGS/UFSM e 16 alunos do curso de administração

presencial da UFSM, esses alunos foram escolhidos devido ao fato de estarem dentro de uma mesma faixa etária e também por possuírem uma renda salarial muito próxima.

A análise dos dados foi a quinta fase da pesquisa, nela analisou-se os resultados encontrados, essa análise foi qualitativa através de interpretação das transcrições das entrevistas realizadas.

3.2 Método Adotado para Realização do Estudo

Este estudo caracteriza-se por ser de natureza descritiva, de cunho qualitativo, uma vez que busca conhecer qual a melhor forma de avaliar as práticas de ensino segundo indicadores previamente definidos, por meio da análise qualitativa das entrevistas aplicadas.

A pesquisa descritiva, na visão de Gil (1994) tem como objetivo a descrição das características de determinado fenômeno ou possibilita estabelecer relações entre variáveis, isto se aplica a presente pesquisa, visto que a mesma se propõe a descrever os modelos de avaliação de ensino apontados pela literatura, bem como escolher um dos modelos, aplicá-lo com os sujeitos da pesquisa e verificar as características percebidas pelos mesmos em relação às avaliações a que eles foram submetidos. Também se pode dizer que a presente pesquisa se aplica à definição de Gil (1994) porque ela estabeleceu relações entre as variáveis que formam o modelo de avaliação do ensino.

A pesquisa utilizou como método, a pesquisa do tipo *survey*, este método pode ser descrito segundo Pinsonneault & Kraemer (1993) apud Freitas (2000) como a obtenção de informações sobre características, ações ou opiniões de um grupo de pessoas, que servem de representantes de uma determinada população, através de um instrumento de pesquisa. A pesquisa caracterizou-se ainda como *cross-sectional* devido à forma como os dados foram coletados em relação ao tempo, pois segundo Sampieri (1991) apud Freitas (2000) este tipo de caracterização se dá quando a coleta ocorre em apenas um momento.

A amostra utilizada na pesquisa é do tipo não probabilística, pois ela foi obtida a partir de um critério, não possibilitando que todos os elementos da população tivessem a mesma chance de ser selecionados. Segundo Hair (2005) a amostra não probabilística não pode ser generalizável. Ainda com relação ao tipo de amostra, pode-se classificá-la como sendo do tipo mais similar/mais diferentes ou *most similar/dissimilar cases* que segundo Bickman & Rog (1997) apud Freitas (2000) é o tipo de amostra que ocorre quando os participantes são escolhidos por representarem uma situação similar ou muito diferente, no caso desta pesquisa muito similar.

A pesquisa se caracteriza ainda como qualitativa, isto se justifica por meio da coleta e análise de dados onde realizou-se, entrevistas semi-estruturadas, que possibilitaram ao pesquisador identificar todas as práticas vivenciais percebidas pelos alunos e também a categorizar as respostas dos alunos fazendo uma distinção qualitativa dos resultados encontrados.

3.3 Definição das Características Analíticas da Pesquisa

Neste item, apresenta-se as categorias analíticas da pesquisa, assim como o modelo que foi utilizado na pesquisa, seus constructos e as variáveis que compõem cada constructo.

Com relação à avaliação de satisfação utilizaram-se os constructos e variáveis demonstrados no quadro 7.

CONSTRUCTOS	VARIÁVEIS
Relação entre Aluno e Conteúdo	A forma de apresentar
	A absorção das informações
	A participação do aluno
Relação entre Aluno e Professor	O incentivo do professor
	A frequência das interações
	A forma como foi feita
Relação entre Alunos	A influência no aprendizado
	Influência no interesse pelo assunto
	Oportunidade para aplicar o conhecimento

Quadro 7: Modelo de Avaliação de Reação

Fonte: Bueno (2003)

O modelo que foi utilizado nesta pesquisa para a Avaliação é uma adaptação do Modelo de Avaliação de Reação do EAD de Bueno (2003), a adaptação foi realizada para atender aos objetivos desta pesquisa, visto que o Modelo de Bueno (2003) foi idealizado para avaliar de forma quantitativa o ensino a distância e a presente pesquisa visa avaliar qualitativamente tanto o ensino a distância quanto o ensino presencial.

3.4 Técnica de Coleta de Dados

A técnica de coleta de dados que foi realizada nesse estudo foi à entrevista semi-estruturada. Para atingir aos objetivos delineados nesse estudo, o pesquisador, utilizou-se de um modelo de avaliação de ensino com indicadores previamente definidos e validados.

A entrevista semi-estruturada visa avaliar a satisfação dos alunos, sujeitos pesquisados, em relação ao programa a que foram submetidos. Eles responderam questões referentes à: relação entre aluno e conteúdo, relação entre aluno e professor e relação entre alunos. Estas relações foram divididas em constructos e cada um desses constructos contém variáveis que permitem identificar como é cada uma dessas relações na percepção dos alunos. A entrevista semi-estruturada aplicada encontra-se no Anexo A.

3.5 Análise dos Dados Coletados

Os dados da pesquisa foram analisados de forma qualitativa, para este estudo analisou-se 32 entrevistas que geraram 98 páginas de transcrição. A análise destas entrevistas foi realizada à luz do referencial teórico evidenciado nessa pesquisa, e conforme os passos descritos no livro de Bardin (1977):

- **Passo 1 - Pré-análise:** consistiu na organização do material que foi analisado com o objetivo de torná-lo operacional e formular algumas idéias iniciais.

- **Passo 2 - Exploração do material:** foi definido aqui qual seria a maneira de registrar e contextualizar as informações. Nesse passo também ocorreu a definição dos sistemas de categorias do estudo. Veja a seguir a categorização desse estudo elaborada para facilitar a análise dos dados.

Constructo 1: relação entre aluno e conteúdo

Variável 1: a forma de apresentar o conteúdo

Categorias:

- Satisfatório: alunos acreditam que a forma como o conteúdo foi apresentado não deixou dúvidas para seu entendimento.
- Regular: alunos acreditam que a apresentação do conteúdo não foi satisfatória para seu entendimento, mas também não foi insatisfatória.
- Insatisfatório: alunos acreditam que a forma como o conteúdo foi apresentado deixou dúvidas para seu entendimento.

Constructo 1: relação entre aluno e conteúdo

Variável 2: a absorção das informações

Categorias:

- Sim: alunos conseguiram absorver as informações transmitidas
- Não: alunos não conseguiram absorver as informações transmitidas
- Em parte: alunos absorveram as informações em parte.

Constructo 1: relação entre aluno e conteúdo

Variável 3: a participação do aluno

Categorias:

- Ativa: alunos participavam ativamente das aulas, participando em discussões, colocando suas opiniões.
- Passiva: alunos não participavam ativamente das aulas, não participavam das discussões, não davam suas opiniões.

Constructo 2: relação entre aluno e professor**Variável 1: o incentivo do professor****Categorias:**

- Influenciou: professor incentivou e influenciou o processo de aprendizagem.
- Não influenciou: professor não incentivou e com isso não influenciou o processo de aprendizagem.

Constructo 2: relação entre aluno e professor**Variável 2: a freqüência das interações****Categorias:**

- Sim: alunos estão satisfeitos com a freqüência das interações.
- Não: alunos não estão satisfeitos com a freqüência das interações.
- Em parte: alunos não estão satisfeitos, mas também não estão insatisfeitos com a freqüência das interações.

Constructo 2: relação entre aluno e professor**Variável 3: a forma como foram feitas as interações****Categorias:**

- *Chat*: professor e aluno conversam de maneira síncrona por meio da *internet*.
- Fóruns: professor elabora frases em uma plataforma virtual que visam despertar o interesse do aluno sobre determinados assuntos, nesse recurso os alunos devem deixar sua opinião sobre o assunto apresentado pelo professor.
- *E-mail*: professor e aluno conversam de forma *assíncrona* pela *internet*.
- Sala de aula: professor e aluno interagem frente a frente de forma presencial.

Constructo 3: relação entre alunos

Variável 1: influência no aprendizado**Categorias:**

- Sim: colegas influenciam no aprendizado.
- Não: colegas não influenciam no aprendizado.

Constructo 3: relação entre alunos**Variável 2: influência no interesse pelo assunto****Categorias:**

- Sim: colegas influenciam no interesse do aluno pelo assunto.
- Não: colegas não influenciam no interesse do aluno pelo assunto.

Constructo 3: relação entre alunos**Variável 3: oportunidade para aplicar o conhecimento****Categorias:**

- Existiu: aluno acredita que ele e seus colegas conseguiram vislumbrar oportunidades de aplicação prática.
- Não existiu: aluno não acredita que ele e seus colegas conseguiram vislumbrar oportunidades de aplicação prática.

- **Passo 3 - Tratamento dos resultados obtidos e interpretação:** esta última etapa consistiu no tratamento estatístico simples dos resultados (porcentagens), permitindo a elaboração de gráficos que condensam e destacam as informações fornecidas pela análise. A partir daí, foram feitas as interpretações de cada uma das questões da entrevista.

4 RESULTADOS

Nesta seção demonstram-se alguns pontos que possam ter influenciado negativamente nos resultados da pesquisa, pontos esses conhecidos como limitações do estudo. Além disso, também apresenta-se nesta seção os resultados encontrados após a análise das entrevistas.

4.1 Análise e interpretação dos resultados

Nesta seção serão apresentados os sujeitos da pesquisa, assim como, os resultados obtidos no estudo durante a aplicação das entrevistas que visaram avaliar a satisfação dos alunos do curso de graduação em administração presencial e a distância da UFSM de acordo com os constructos e variáveis apresentados anteriormente.

A pesquisa realizou-se com alunos do curso presencial de administração da UFSM e com alunos do curso a distância do convênio UFRGS/UFSM. O referido curso de administração da UFSM foi reconhecido em 1971, pelo Decreto número 68.805/71, a partir disso o curso já formou mais de 1200 profissionais. Este curso passou por oito exames nacionais de cursos do MEC, sendo sete já com resultados divulgados, onde o curso obteve conceito "A". Já o curso a distância de administração convênio UFRGS/UFSM surgiu de uma parceria entre as duas instituições de ensino com o objetivo de difundir o ensino a distância para o centro do estado do Rio Grande do Sul. A parceria já possui mais de 2 anos e ainda está na sua primeira turma, a iniciativa vem se fortalecendo cada vez mais a medida que a modalidade de ensino a distância se difunde pelo país.

O semestre escolhido para aplicação da pesquisa foi o quarto semestre devido ao curso a distância e o presencial possuírem uma grande semelhança em seu conteúdo programático. Trinta e dois alunos foram foco deste estudo sendo que 16 do ensino presencial e 16 do EAD, os alunos possuíam na data da entrevista idade entre 20 e 30 anos, com renda familiar de aproximadamente 5

salários mínimos que possuem contato com *internet* e computadores regularmente.

Foram excluídos da análise dos dados todos aqueles alunos que possuíam uma renda muito superior ou bastante inferior a 5 salários mínimos, alunos que possuíam menos de 20 anos ou mais de 30. Também não participaram da análise dos dados aqueles alunos que haviam tido alguma experiência com cursos a distância, pois isso poderia de alguma forma influenciar suas respostas. Estas restrições foram impostas para que fosse possível diminuir as diversidades culturais existentes entre as pessoas, já que o construtivismo se forma por meio das experiências vividas pelas pessoas. Cabe aqui dizer que qualquer outra caracterização que pudesse distinguir as pessoas foco desse estudo não foram levadas em consideração. A seguir são apresentados e analisados os resultados encontrados na pesquisa.

Constructo 1: relação entre aluno e conteúdo

O primeiro constructo refere-se a relação entre aluno e conteúdo com relação a este constructo avaliou-se as seguintes variáveis: forma de apresentação do conteúdo, participação do aluno e absorção das informações. A seguir, uma análise detalhada dessas variáveis identifica como os sujeitos pesquisados se portaram frente a esses quesitos.

Variável 1: A forma de apresentar o conteúdo.

Com relação a essa variável os alunos tiveram que responder a seguinte pergunta:

- Qual sua opinião quanto à forma do conteúdo do curso que foi apresentado?

O gráfico 2 exemplifica quais foram as posições mais presentes nas respostas dos alunos.

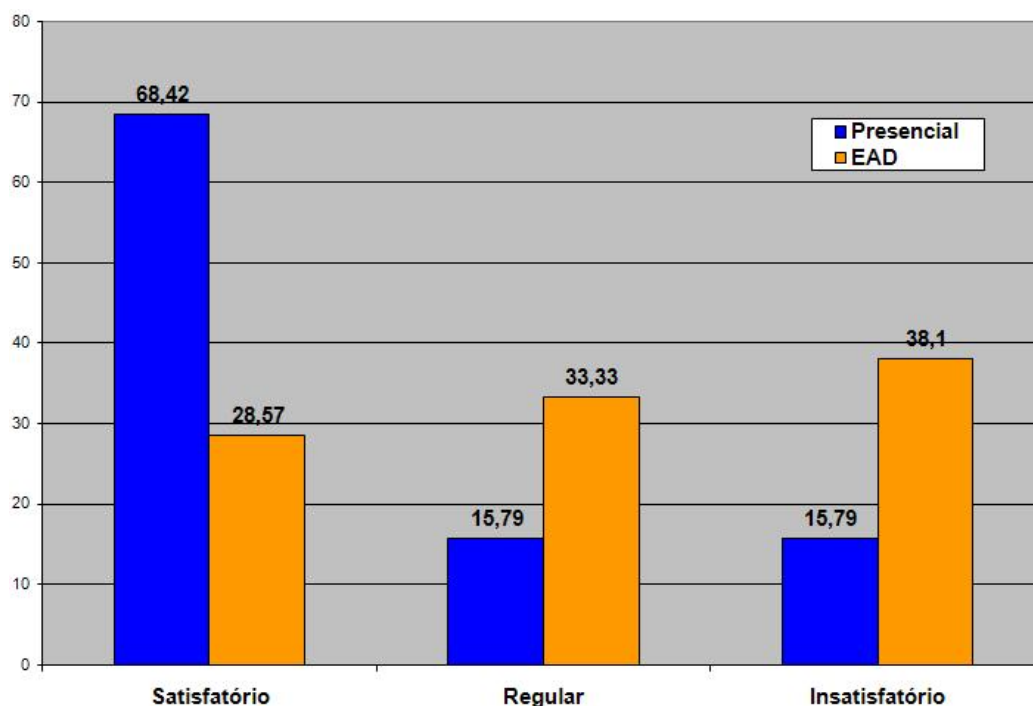


Gráfico 2: A forma de apresentar o conteúdo.
Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Como pode-se perceber no gráfico 2 o ensino presencial se sobressai em relação ao ensino a distancia. Pois, a grande maioria dos alunos da turma presencial consideram a forma com que o conteúdo do curso foi apresentada satisfatória. Os alunos do curso presencial que julgaram o curso satisfatório enaltecem a forma diversificada com que os conteúdos são expostos durante o curso, assim como, o corpo docente capacitado que o curso possui como pode-se observar nos seguintes relatos:

“A forma exposta é muito interessante, pois dá ao aluno a possibilidade de participar, tirar as dúvidas na hora em que elas surgirem.”

“Bom. O curso de administração da UFSM conta com um excelente corpo docente, o qual está comprometido com a formação de profissionais preparados para o mercado.”

Schlickmann (2008) corrobora com o exposto quando comenta que o ensino presencial é uma forma forte de ensino devido as interações entre aluno e conteúdo que são propiciadas em sala de aula.

Por outro lado, existem alunos do curso presencial que demonstraram-se insatisfeitos com a forma de apresentação do conteúdo e reclamaram da falta de aplicação prática e também da falta de interdisciplinaridade.

“... acredito que deveria haver maior integração com a prática, os modelos teóricos deveriam ser mais estudados, e deveria haver maior interdisciplinaridade.”

Já o curso a distância nesta variável apresentou resultados mais dispersos mostrando um alto nível de insatisfação, com a forma como o conteúdo a distância foi apresentado. Os alunos se mostraram insatisfeitos com a quantidade de leitura que tiveram no decorrer do curso e com o pouco tempo para absorção dessas leituras. São exemplos dessa análise os seguintes relatos:

“Conteúdo extenso para um tempo muito curto.”

“O conteúdo escrito é demasiadamente extenso, deveriam ter mais vídeos-aula explicativos dos referidos conteúdos.”

“O conteúdo é ótimo, só muito puxado, muito conteúdo em pouco tempo.”

Assim verifica-se nesse último relato que mesmo os alunos que consideraram a forma do conteúdo apresentado no curso a distância como boa reclamaram da alta carga de leituras. Esta insatisfação dos alunos corrobora com o pensamento de Zaina (2002) que acredita que a forma como foi apresentado o conteúdo no curso de EAD não é adequada. Para autora o curso a distância não pode ser transformado apenas em uma cópia digital do ensino presencial, mas sim em uma abordagem lúdica e atrativa.

Variável 2: A absorção das informações

Esta variável explora o estudo por meio de duas perguntas:

- Você considera que tenha conseguido absorver o conteúdo transmitido durante a disciplina?
- Defina como foi esse processo de interação com o conteúdo?

O gráfico 3 mostra resumidamente os resultados com relação a absorção do conteúdo.

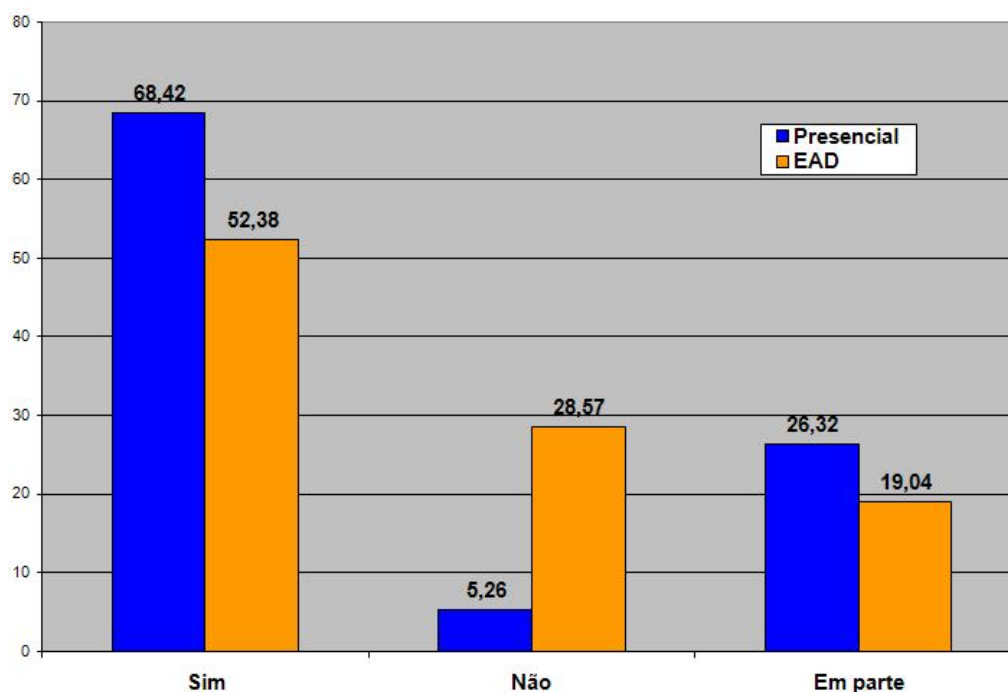


Gráfico 3: A absorção das informações.
Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Os resultados encontrados com relação a essa variável tanto no ensino presencial como no a distância são satisfatórios, pois os alunos em sua grande maioria acreditam que conseguiram absorver os conteúdos transmitidos durante as disciplinas. O que chama a atenção com relação a este quesito é a consciência dos estudantes com relação ao papel deles fora da sala de aula ou fora do ambiente virtual de aprendizagem que segundo a ótica construtivista é essencial para o aprendizado. Para Matthews (1992) apud Mortimer (2001) o aluno só aprende se estiver envolvido no processo de aprendizagem, comprove isso com o relato abaixo:

“Sim, absorvi, mas acredito que o estudo fora da sala de aula também influencia muito no meu aprendizado.”

Por outro lado, existem alunos que consideram não ter absorvido os conteúdos ministrados nas disciplinas colocando a culpa na falta de didática de

alguns professores e também da falta do tempo para absorção do conteúdo. Percebe-se dessa forma que os alunos do curso presencial insatisfeitos corroboram com a idéia de que a didática é falha.

“... a falta de didática dos professores do curso dificulta esta absorção.”

Já os 28,57% dos alunos do EAD que dizem não ter absorvido o conteúdo culpam novamente o excesso de conteúdo, ponto destacado por Zaina (2002) como um problema dos cursos de EAD, destaca-se o seguinte comentário:

“A absorção do conteúdo deixou a desejar pelo fato de ser muita quantidade em pouco tempo.”

Com relação às interações entre aluno e conteúdo os alunos do curso presencial citaram como principais recursos interativos as:

- leituras complementares;
- revisões pré-prova;
- aulas expositivas;
- debates em sala de aula;
- estudos de caso;e,
- aula ministradas com auxílio de data-show.

Já o pessoal do EAD citou como principais recursos de interações os:

- materiais impressos;
- chats;
- vídeos;
- fóruns de discussão; e,
- exercícios em grupo através da plataforma de ensino.

Essas ferramentas citadas pelos alunos do EAD são consideradas por Schröder (2005) como as principais ferramentas utilizadas no ensino pela internet.

Variável 3: A participação do aluno.

Para avaliar se o aluno foi participativo com relação ao conteúdo os alunos foram questionados da seguinte forma:

- Como foi sua participação neste processo de ensino-aprendizagem?

Abaixo, o gráfico 4 apresenta os resultados encontrados com relação a essa variável.

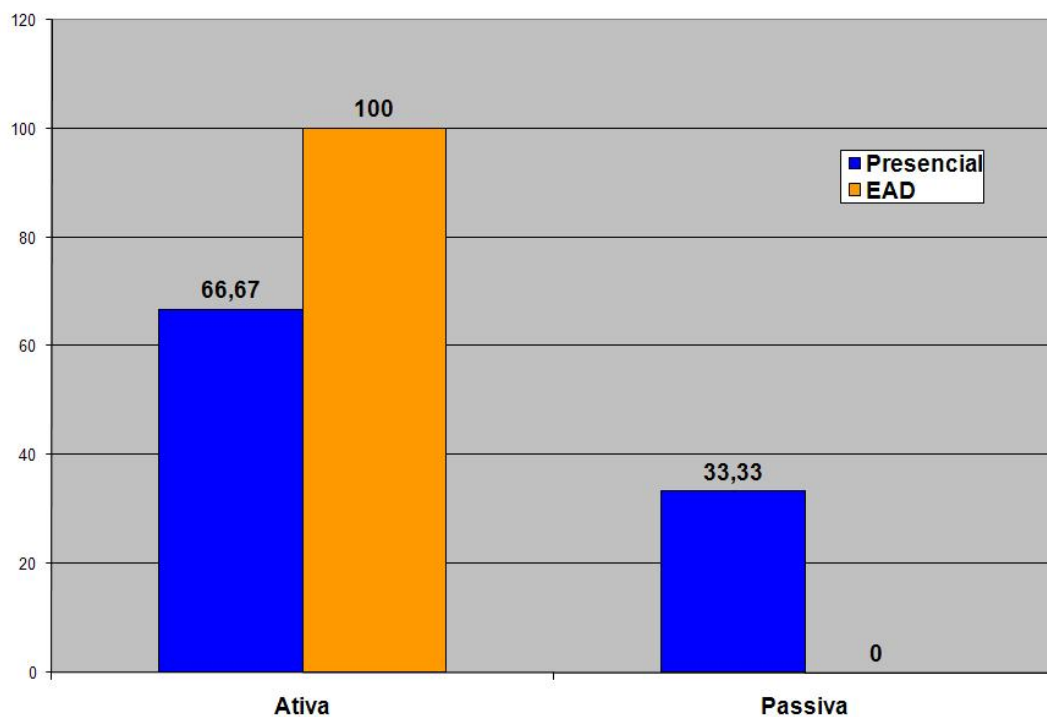


Gráfico 4: A participação do aluno.
Fonte: Desenvolvido pelo autor.

No gráfico 4 percebe-se que os alunos do ensino presencial em sua maioria, 66,67%, responderam que agem de uma forma pró-ativa, porém 33,33% proporção bastante considerável só participam das aulas quando solicitados, não fazendo nenhum esforço para expor suas opiniões atuando passivamente nas aulas. Muitos dos alunos que responderam agir de uma forma ativa acreditam que

se tivessem mais abertura ou se fossem instigados a participar das aulas atuariam ainda mais ativamente, como verifica-se na seguinte transcrição:

“Acredito que tenha participado o suficiente, gostaria de participar mais, porém as aulas não são instigantes o suficiente.”

Já com relação ao EAD todos os alunos (100%) disseram que participam ativamente das aulas. Isto se dá muito pela forma de como estão estruturados os cursos a distância, onde o aluno deve estar sempre aprimorando seus conhecimentos. Tendo a consciência de que se eles, alunos, não buscarem o aperfeiçoamento não conseguirão atingir seus objetivos. Verifica-se isso no seguinte comentário:

“Me dediquei ao máximo e aproveitei as ferramentas disponibilizadas. Um curso tanto presencial quanto a distância depende muito mais do aluno do que dos professores.”

Para Siqueira (2003) se o aluno não tiver a consciência de que deve agir ativamente durante as disciplinas o aprendizado dele se tornará falho.

Após análise dessas 3 variáveis, que juntas formam o constructo relação entre aluno e conteúdo pode-se inferir que tanto o curso presencial quanto o curso a distância mesmo com as falhas apontadas atendem a necessidade do aluno. Visualizou-se nas análises que os alunos do ensino presencial quanto a forma de apresentação do conteúdo estão bem mais satisfeitos que os alunos do EAD. Já com relação a absorção dos conteúdos os alunos em sua maioria, acreditam ter absorvido o conteúdo desenvolvido em sala de aula. Além deles acreditarem agir de maneira ativa nos dois tipos de ensino. Portanto, nos casos estudados o primeiro constructo pode ser dado como benéfico em relação às duas metodologias aplicadas.

Constructo 2: relação entre aluno e professor

O segundo constructo avaliou a relação entre aluno e professor por meio das variáveis: o incentivo do professor, a freqüência das interações e a forma

como foram feitas essas interações. Veja a seguir os resultados obtidos nesse constructo.

Variável 1: o incentivo do professor.

Esta variável foi analisada a partir do seguinte questionamento:

- Qual a influência que o professor (tutor) teve no seu processo de aprendizagem? De que maneiras ele o incentivou?

Com relação a essa variável encontrou-se um resultado preocupante, visto que tanto no curso presencial quanto no EAD teve-se um grande número de alunos que acreditam não ter sido influenciados de nenhuma forma pelo professor ou tutor. Veja o gráfico 5, abaixo.

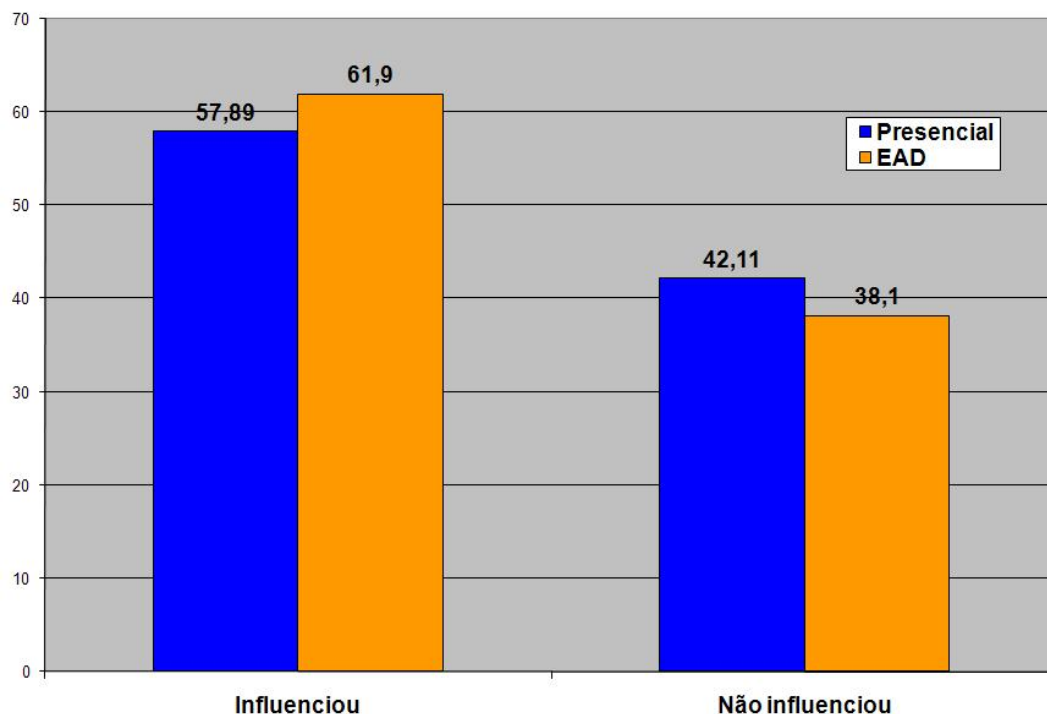


Gráfico 5: O incentivo do professor.
Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Os 57,89% dos alunos do ensino presencial que corroboram com a idéia de que o professor os influenciou no processo de aprendizagem compartilham da

idéia de que os professores conseguem complementar suas aulas com as experiências adquiridas ao longo de sua vida, o que vai ao encontro dos preceitos construtivistas, corroborando com o pensamento de Vigotsky de que o conhecimento é adquirido através das experiências vividas. Veja a seguir um dos relatos.

“Geralmente os professores trazem além dos conteúdos programáticos muita experiência de vida e troca de idéias sobre assuntos em geral.”

Por outro lado, aqueles 42,11% que acreditam não ter sido influenciados pelo professor comentam que se desestimularam pela falta de comprometimento dos professores, alegando que esses não possibilitam nenhum tipo de aprofundamento dos conteúdos, tornando as aulas monótonas e ultrapassadas.

“Influência mínima do que é dado na sala de aula. Não há incentivo para aprofundar o conteúdo e a maior parte dos professores não se coloca a disposição dos alunos.”

Para Santos (2000) uma das maneiras do professor influenciar o aluno é trazendo as teorias para o cotidiano do aluno sempre tentando aliar prática a teoria, pois somente desta forma o aluno conseguirá reter o conteúdo de uma maneira simples e por conseqüência disso sentindo-se motivado frente ao conteúdo.

No EAD a situação se mostrou ligeiramente superior (61,9%) com relação aos resultados encontrados no curso presencial, neste ponto os alunos do EAD demonstraram estar pensando de uma maneira alinhada com os alunos do presencial. Visto que os alunos identificaram que a maior influência que o professor consegue ter no aprendizado é trazendo conteúdos extra-classe, fazendo contextualizações com a prática através dos fóruns de discussão e de *chats*.

“O tutor ajuda na forma de assimilar o conteúdo trazendo exemplos do dia a dia para o conteúdo da disciplina.”

Para Schröder (2005) essa postura de o tutor contextualizar as aulas com discussões que envolvem o cotidiano dos alunos é uma maneira muito positiva que ajuda a reter a atenção dos alunos, diminuindo a evasão do curso a distância.

Já aqueles alunos (38,1%) que disseram não ter sofrido influência por parte do tutor afirmam que não se motivaram porque o tutor não abordava o ambiente extra-classe, os alunos disseram que o tutor apenas abordava o conteúdo que estava pré-determinado sem maiores contextualizações.

“Nenhuma, totalmente sem presença e com teorias já prontas, não deixando nós sair daquilo que estava proposto previamente.”

Pode-se inferir nessa variável que os alunos querem mais experiências práticas em suas aulas, assim como, contextualizações da teoria com o mundo organizacional não ficando preso apenas aos livros ou materiais didáticos disponibilizados.

Variável 2: a frequência das interações.

Os resultados desta variável identificaram que a forma como o curso está estruturado é o principal ponto para definir a frequência destas interações. Os alunos do ensino presencial responderam em sua maioria que as interações entre alunos e professores se deram diariamente, devido ao fato de terem aulas todos os dias da semana. Já os alunos do EAD colocaram que tem contato com os tutores da disciplina duas vezes por semana, pois são os horários pré-determinados para o acompanhamento do tutor.

Além disso, procurou-se saber na pesquisa se os alunos estavam satisfeitos ou não com a frequência das interações, a seguir o gráfico 6 ilustra os resultados encontrados.

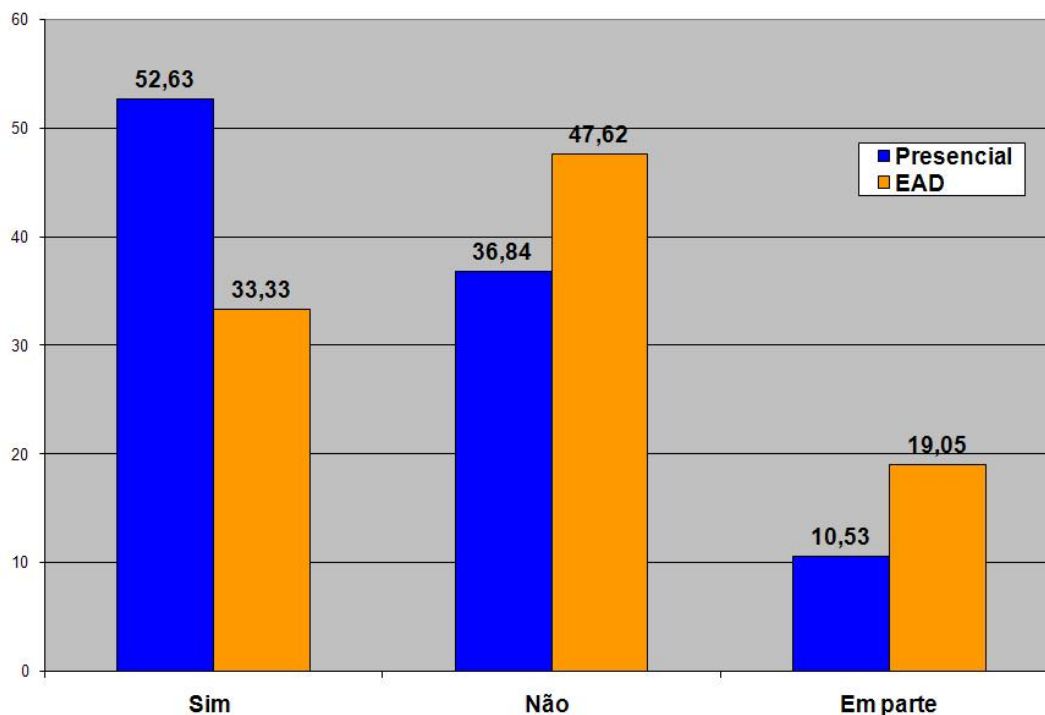


Gráfico 6: A freqüência das interações.
Fonte: Desenvolvido pelo autor.

No gráfico 6 verifica-se que a um alto nível de insatisfação por parte dos alunos com relação à freqüência das interações. Os alunos do presencial que não estão satisfeitos (36,84%) se queixam bastante da questão extra-classe, porém se mostram conscientes de que a não satisfação com a freqüência das interações se dá muitas vezes devido a falta de iniciativa deles próprios. Como por exemplo:

“...eu acho que depende do aluno buscar a interação.”

Já os 47,62% dos alunos do EAD insatisfeitos acreditam que a insatisfação se dá devido ao baixo contato que os alunos acreditam ter com os tutores, para eles algumas disciplinas, principalmente as exatas, deveriam ter mais momentos de interação entre tutor e aluno.

“...há disciplinas em que é necessário o intercâmbio com o professor de forma mais assídua.”

Santos (2000) corrobora com a idéia de que para um bom aprendizado é imprescindível que o aluno se comunique com o professor ou tutor, conseguindo tirar suas dúvidas no menor tempo possível.

Variável 3: a forma como foram feitas as interações.

Esta foi a variável do constructo que encontrou as maiores diferenças entre os dois tipos de ensino, pois os dois tipos se diferenciam principalmente pelo formato das interações com os alunos. Os alunos do curso presencial tiveram interações com os professores por meio de e-mail e das aulas presenciais.

Já o EAD mostrou ter uma variedade maior de interações, para os alunos as interações do EAD entre aluno e tutor se deram da seguinte maneira: chat, fórum de discussão, encontro presencial previamente agendado e e-mail. Para Schröder (2005) estas são as formas corretas de comunicação entre os alunos do ensino a distância.

Portanto, deixa-se como sugestão de melhorias para esse constructo uma maior frequência de interações entre professor e aluno, aproximando cada vez mais eles em ambientes extra-classe, pois isso facilitaria muito o processo de aprendizagem. Além disso, deve-se ter uma maior diversidade das formas como são feitas essas interações, não se detendo a forma como foi estruturado o curso.

Constructo 3: relação entre alunos

O terceiro e último constructo avaliado é o que diz respeito à relação existente entre os alunos do curso. Neste constructo foram avaliadas as variáveis: influência no aprendizado, influência no interesse pelo assunto e oportunidade para aplicar o conhecimento.

Variável 1: influência no aprendizado.

Esta variável avaliou se os colegas tiveram alguma influência no processo de aprendizagem. Para isso foi feito o seguinte questionamento:

- Seus colegas ajudaram você no seu processo de aprendizagem? De que forma?

Abaixo o gráfico 7 ilustra os resultados obtidos nessa variável.

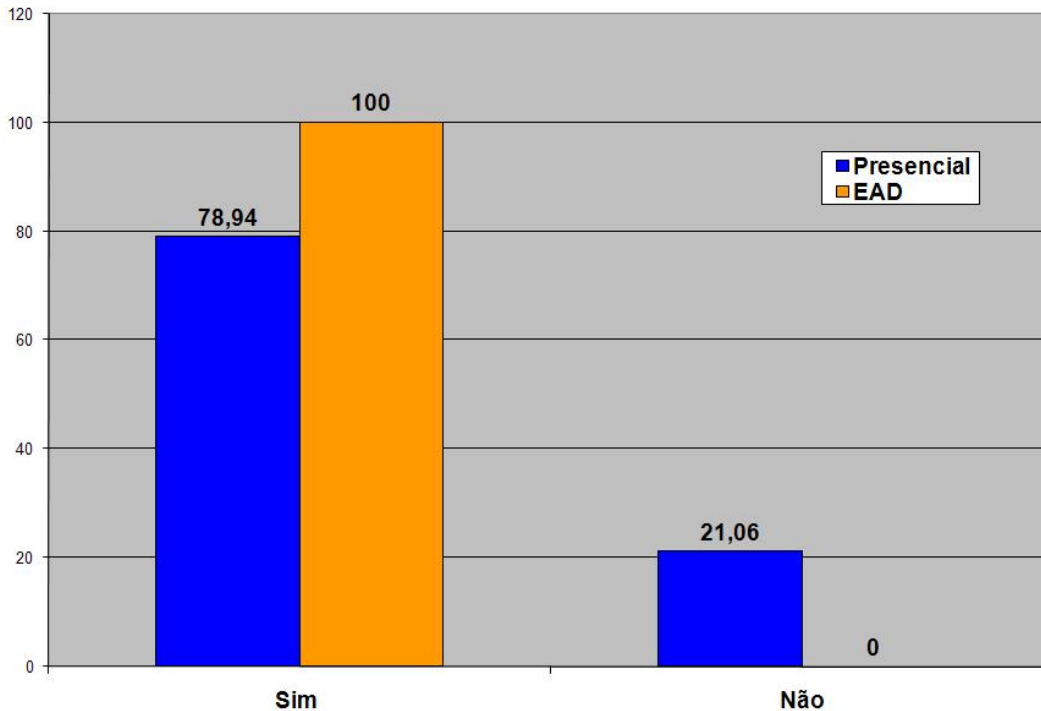


Gráfico 7: Influência no aprendizado.
Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Percebe-se que os alunos do curso a distância, em sua totalidade, acreditam que seus colegas ajudaram a aprimorar o processo de aprendizagem. Becker (2001) corrobora com a idéia de que todas as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem ajudam de alguma forma no aprendizado.

Muitos alunos disseram que sem a presença dos colegas não seria possível o entendimento do conteúdo devido as poucas interações com tutores. Alguns sendo até radicais ao ponto de colocar que os colegas foram fator determinante para o aprendizado. Veja abaixo um desses relatos:

“Os colegas são o único apoio que temos dentro desse curso.”

Já o ensino presencial apresentou uma porcentagem pequena de alunos que acreditam que os colegas não influenciaram no aprendizado (21,06%), porém

em sua grande maioria, 78,94%, acreditam que os colegas sempre auxiliam e geram pontos de reflexões importantes.

“...ajudaram sim, compartilhando experiências e informações.”

Com relação às formas de como se deu esse auxílio ao aprendizado pode-se dizer que os alunos dos dois tipos de ensino acreditam que o fator fundamental dos colegas é na troca de informações, tirando dúvidas advindas do conteúdo.

Variável 2: influência no interesse pelo assunto

Esta variável procurou identificar se os colegas ajudaram de alguma forma a aumentar o interesse do aluno pelo assunto tratado em sala de aula. Como você verá no gráfico abaixo a imensa maioria dos alunos concorda com Becker (2001) quando ele afirma que todas as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem ajudam de alguma forma no aprendizado. Pois, os alunos acreditam que os colegas influenciam de alguma forma no interesse pelo assunto ministrado em sala de aula.

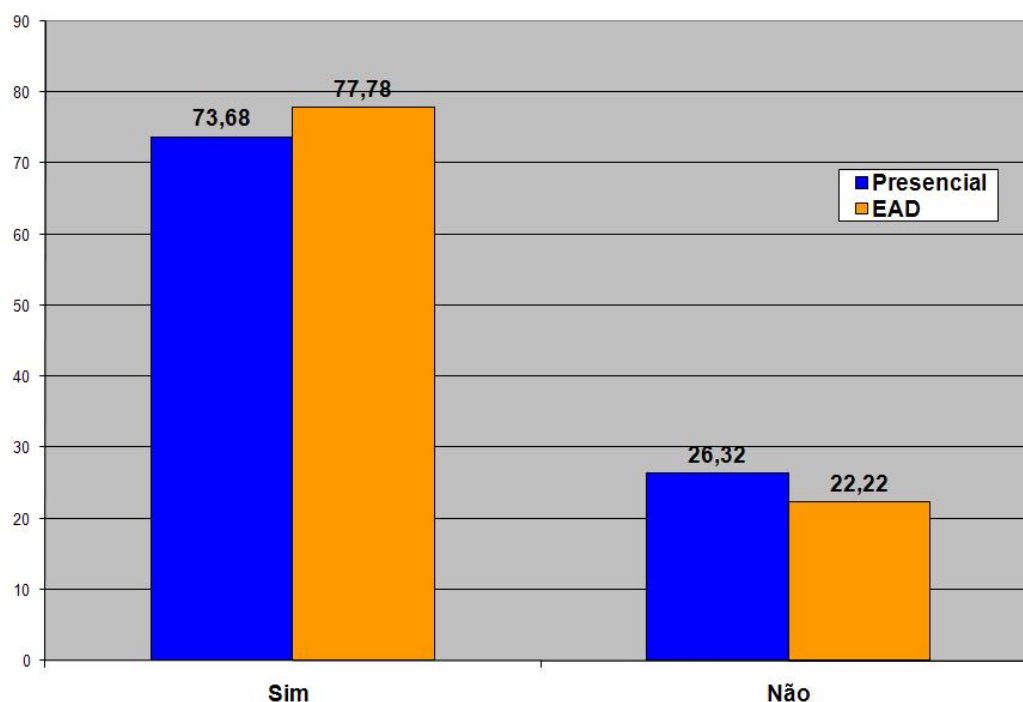


Gráfico 8: A influência no interesse pelo assunto.
Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Os alunos dos dois tipos de ensino afirmam que os colegas sempre ajudam a motivá-los por algum assunto em comum, levando para a sala de aula discussões muito interessantes e instigantes. A porcentagem dos alunos que acreditam ser motivados por colegas ficou muito próxima entre os dois tipos de ensino, sendo 73,68% do presencial e 77,78% do EAD. Veja um exemplo:

“Com certeza ter bons colegas nos motiva a ter vontade de aprender.”

Já aqueles alunos que não compartilham desta opinião, 26,32% do presencial e 22,22% do EAD, alegam que os colegas na maioria das vezes não têm influência, pois o interesse pelas áreas é individual e restrito a cada indivíduo.

“Não, pois o interesse por determinados assuntos se torna individual.”

Variável 3: oportunidade para aplicar o conhecimento

Esta variável avaliou se o aluno encontrou alguma possibilidade juntamente com os seus colegas de aliar o conhecimento prático à teoria desenvolvida em sala de aula.. Os resultados nesta variável foram assustadores, pois percebeu-se um alto índice de alunos que não encontraram nenhuma possibilidade de aplicação prática. O gráfico 9 representa melhor esse índice.

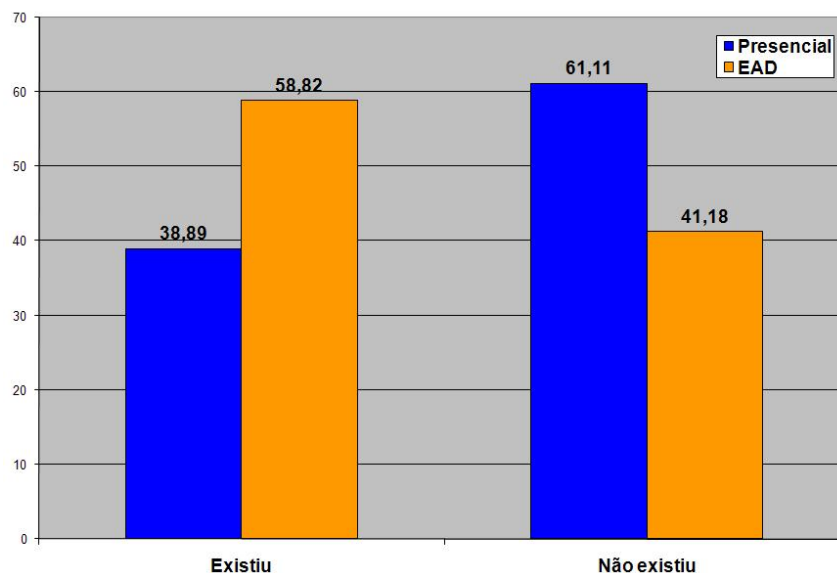


Gráfico 9: Oportunidade para aplicar o conhecimento.
Fonte: Desenvolvido pelo autor.

O curso presencial foi o que apresentou os piores índices com relação a essa variável. Muitos alunos (61,11%) acreditam que o curso não propicia nenhum momento de aplicação prática dos conhecimentos transmitidos em sala de aula ou que não enxergam nenhuma ligação entre a teoria e o meio organizacional impedindo com que eles juntamente com os colegas vislumbrem as aplicações práticas para o conteúdo visto em aula.

“Pouca, poucas disciplinas fazem a interação com a prática.”

“Até o presente momento considero poucas as oportunidades de aplicação.”

Já no EAD 41,18% dos alunos questionaram a grande quantidade de leituras colocando que isso impede com que a prática seja explorada em discussões entre colegas. A seguir veja um relato transcrito:

“No momento não consigo visualizar nada, só tenho a preocupação em tentar em vencer as disciplinas.”

Pode-se inferir que este constructo não apresentou diferenças significativas na comparação dos resultados encontrados no ensino presencial com os encontrados no EAD. Também é possível afirmar que os alunos acreditam que seus colegas os influenciam com relação ao interesse pelo conteúdo e aprendizado deste conteúdo sempre com discussões bastante relevantes que procuram esclarecer dúvidas remanescentes do encontro com o professor ou tutor.

Além dos constructos perguntou-se aos alunos se eles teriam algumas sugestões de melhoria para o curso do qual eles fazem parte. A seguir, o quadro 8 demonstra as principais sugestões apontadas pelos alunos.

Sugestões	
Ensino Presencial	EAD
Recursos visuais mais atrativos.	Utilização de vídeo-conferência
Maior participação em eventos.	Aumento no número dos encontros presenciais.
Maior aplicação prática das teorias desenvolvidas em sala de aula.	Mais tempo para as disciplinas serem trabalhadas.
Aulas mais dinâmicas com utilização de data-show.	Diminuir o número de leituras, tentando alguns recursos mais atrativos como vídeos, animações.
Mais atividades em grupo, mais seminários.	Apostilas que sejam auto-explicativas

Quadro 8: Sugestões dos alunos.

Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Por fim, pode-se inferir que nesse estudo não foram encontradas diferenças significativas entre os tipos de ensino. Além disso, pode-se dizer que os três constructos relação entre aluno e conteúdo, aluno e professor e aluno e aluno são muito bem explorados nos dois tipos de ensino, possuindo alguns pontos falhos que podem ser trabalhados facilmente.

4.2 Limitações

No decorrer da revisão de literatura observou-se que este estudo possuía alguns pontos falhos que poderiam afetar de alguma forma nos resultados da pesquisa. Um desses pontos é a grande diferença cultural que existe entre os alunos, pois segundo Viennot (1979) as concepções adquiridas na infância e adolescência são pessoais, fortemente influenciadas pelo contexto do problema, bastante estáveis e resistentes à mudança, de modo que é possível encontrá-las mesmo entre estudantes universitários.

Outro ponto é a grande diferença de estruturas dos dois tipos de ensino, visto que o ensino presencial é estruturado de uma maneira onde o professor possui contato direto com o aluno enquanto que no EAD o professor é representado pelo tutor que estabelece contato com os alunos através da internet por recursos interativos como: *chat*, fóruns, *e-mails*, etc.

Também vale ressaltar que como os sujeitos pesquisados são poucos, e eram apenas de um curso, de uma única instituição de ensino e de semestres diferentes isso prejudicou a análise dos dados, não permitindo com que fossem feitas inferências com níveis aceitáveis de confiabilidade.

Mais um limitador da pesquisa é o fato de estudos comparativos nesta área serem muito incipientes, não existindo uma vasta literatura com modelos de avaliação consolidados que propiciem a comparação entre os dois métodos de ensino.

Por fim, é necessário dizer que os resultados obtidos não são inquestionáveis, pois a pesquisa possui limitadores e está exclusivamente ligada aos resultados dos sujeitos pesquisados não sendo possível generalizá-los para outros contextos ou outros métodos de aplicação.

5 CONCLUSÃO

Após a análise dos resultados conclui-se que a pesquisa obteve êxito no seu principal objetivo que era identificar as percepções dos alunos durante o processo de ensino aprendizagem dos cursos de graduação em administração presencial da UFSM e a distância UFSM/UFRGS, em relação às dimensões: aluno/aluno, aluno/professor e aluno/conteúdo, visto que a entrevista realizada continha variáveis que permitiram verificar a boa impressão que os alunos possuem tanto do ensino presencial quanto do a distância.

Os alunos do ensino presencial se mostraram satisfeitos com relação aos conteúdos transmitidos em suas aulas, enaltecem muito a qualidade das literaturas apresentadas pelos professores. Já os alunos do EAD criticaram a forma como o conteúdo foi transmitido a eles. Sugeriram que o conteúdo fosse passado de uma forma mais diversificada não se detendo apenas à tradicional leitura de livros. Para Zaina (2002) essa visão dos alunos está totalmente correta, pois a autora acredita que é por meio de uma abordagem lúdica e atrativa que se obtém sucesso na apresentação de conteúdos.

Na relação que existiu entre alunos e professores os alunos acreditam que existe um saldo positivo, pois para a maioria deles o professor teve influência significativa no aprendizado. O principal questionamento que se teve com relação a esse relacionamento foi o fato de se ter poucas interações fora da sala de aula ou no caso da educação a distância fora da plataforma de aprendizagem virtual. Santos (2000) afirma que para se ter um bom aprendizado é imprescindível que o aluno se comunique com o professor ou tutor, conseguindo tirar suas dúvidas no menor tempo possível.

Outro objetivo da pesquisa era verificar como os relacionamentos entre os alunos aconteciam, se os colegas acrescentavam algo para o aprendizado ou se eram meros amigos de sala de aula sem participação alguma no aprendizado. Mais uma vez os resultados encontrados se mostraram bastante positivos demonstrando que as interações entre os colegas muitas vezes propiciaram um

aprendizado contínuo e também despertando interesse em atividades extracurricular.

Quanto às práticas pedagógicas adotadas pelos professores as que se mostraram mais atrativas para os alunos são aquelas que trazem um maior dinamismo para a transmissão das informações como, por exemplo, no ensino presencial a utilização de data-show, dinâmicas em grupos, estudos de casos, debates, entre outras. Os exemplos para o EAD são um pouco diferentes, mas também seguem a linha do dinamismo. Para esses alunos as melhores práticas aconteceram quando os professores utilizaram recursos audiovisuais como vídeos e animações, esta visão dos alunos alinha-se a visão de Zaina (2002) que corrobora com a idéia de que o aprendizado é facilitado por meio de atividades mais lúdicas e atrativas.

Por fim, fez-se uma tentativa de comparação entre as duas metodologias estudadas e verificou-se que as metodologias não possuíram diferenças significativas com relação aos constructos pesquisados, pois os alunos tanto do ensino presencial quanto do EAD demonstraram ter opiniões muito semelhantes. Além disso, pode-se verificar que as duas metodologias podem se complementar de uma forma a maximizar o aprendizado do aluno tornando as aulas presenciais mais atrativas por meio de recursos lúdicos e as aulas a distância menos distantes na tentativa de aproximar cada vez mais tutor e aluno. Vale lembrar, que todas informações contidas nessa pesquisa fazem referência ao presente estudo de caso não podendo ser generalizado em hipótese alguma.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAD, G. **Um modelo integrado de avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT**. Brasília, 1999. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- ABBAD, G. ZERBINI, T. **Estratégias de Aprendizagem, Reações de um Curso via Internet, Reações ao Tutor e Impacto do Treinamento no Trabalho**. In: *Encontro da Anpad*, 2003, Salvador. ENANPAD 2003. Salvador: ANPAD, 2003. v. CDRom.
- ABBAD, G. ZERBINI, T. **Avaliação de treinamento a distancia: reação, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho**. In: *Encontro da Anpad*, 2003, Salvador. ENANPAD 2003. Salvador: ANPAD, 2003. v. CDRom.
- ALBUQUERQUE, Eliete. *PUC Abre Curso Para Interior*. Porto Alegre: ZH Classificados – Caderno de Empregos, 27 de julho de 1999.
- ALVES, J. R. M. **A Educação a Distância no Brasil: Síntese Histórica e Perspectivas**. Riode Janeiro. Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. 1994.
- ARETIO, Garcia. **Educación a distância hoy**. Madrid/ES, UNED, 1994.
- BARCIA, Ricardo; VIANNEY, João. **Pós-Graduação a Distância: A Construção de um Modelo Brasileiro**. Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília: ano 16, n. 23, nov. 1998. Pág. 51-70.
- BAQUERO, Ricardo. **Vigotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTOLOMEI, Rogério. **Ensinando em tempos de incertezas: a re-significação do erro em busca da melhoria de ensino**. In: Revista de educação PUC Campinas. Campinas. N17. 2004
- BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BITTENCOURT, Dênia Falcão. **A construção de um modelo de curso “latosensu” via internet – a experiência com o curso de especialização para gestores de instituições de ensino técnico UFSC/SENAI**. Florianópolis: 2001. (Dissertação de Mestrado defendida em junho/99 no PPGE/UFSC)

- BORGES-ANDRADE, J.E. **Avaliação Somativa de Sistemas Instrucionais: integração de três propostas.** *Tecnologia Educacional*, v.11(46), p.29-39, 1982.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; MOURÃO, L. **Avaliação de TD&E no Nível do Valor Final: Possibilidades de Mensuração.** In: *Encontro da Anpad*, 2004, Salvador. ENANPAD 2004. Salvador: ANPAD, 2004. v. CD-Rom.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; MORANDINI, D. C.; e MACHADO, M. S. **Impacto de treinamento gerencial e efetividade de equipes em ambiente de inovação tecnológica.** In: *XXXI Reunião Anual de Psicologia* (1999: Ribeirão Preto) Anais...Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1999. p. 53d. resumo.
- BUENO, Djalma Fernandes. **“avaliação de uma ferramenta de cursos a distância via web: o caso em uma empresa de telecomunicações”.** Dissertação (Mestrado). Florianópolis, 2003. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ministro da Educação, 2008.** Brasília, 2008.
- CARSWELL, A. D.; e VENKATESH, V. **Learner outcomes in an asynchronous distance education environment.** *International Journal of Human-Computer Studies*, v. 56, p. 475-494, 2002.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **CONSTRUTIVISMO – Uma pedagogia esquecida da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHRISTENSEN, E. W.; ANAKWE, U. P.; e KESSLER, E.H. **Receptivity to distance learning: the effect of technology, reputation, constraints, and learning preferences.** *Journal of Research on Computing in Education*, v. 33(3), p. 263-279, 2001.
- DRIVER, R. & EASLEY, J. (1978). **Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students.** *Studies in Science Education*, 12: 7-15.
- FIUZA, Patrícia. MARTINS, Alejandro. **Conceitos, características e importância da motivação no acompanhamento ao aluno distante.** In: Laboratório de ensino a distancia. UFSC, 2004.
- FOSNOT, C. **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FREITAS, Maria do Carmo Duarte. **Um Ambiente De Aprendizagem Na Internet Aplicado Na Construção Civil**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Florianópolis. UFSC. 1999.

FREITAS (H.), OLIVEIRA (M.), SACCOL (A.Z.) e MOSCAROLA (J.). O método de pesquisa survey. São Paulo/SP: **Revista de Administração da USP, RAUSP**, v. 35, nr. 3, Jul-Set. 2000, p.105-112.

GARCIA, Agnaldo. **Cognição e evolução: a Contribuição de Konrad Lenz**. In: Ciências e Cognição, 2004. Vol.4

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GROHMANN, Márcia Zampieri. **Reflexões sobre uma Aprendizagem Organizacional (parcialmente?) Construtivista**. In: *Encontro da Anpad*, 2003, Salvador. ENANPAD 2003. Salvador: ANPAD, 2003. v. CD-Rom.

GROHMANN, Márcia Zampieri. **A BUSCA DE UMA VISÃO MAIS INTEGRADA ENTRE AS TEORIAS EDUCACIONAIS PARA ADULTOS: DIÁLOGO ENTRE OS AUTORES**. In: Revista Contrapontos de jan/abril de 2007.

HAIR, Joseph F. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman,2005.

HAMBLIN, A.C. **Avaliação e Controle de Treinamento**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1978.

KEMCZINSKI, Avaniilde. CASTRO, João Ernesto. BRINGHENTI, Idone. HEINECK, Luiz Fernando Mahlmann. **O desempenho e a satisfação discente em um modelo de ensino-aprendizagem semi-presencial**. In: RIBIE,2000. Viña Del Mar. Chile.

KIRKPATRICK, D.L. **Evaluation of Training**. Em R.L. Craig. *Training and development handbook*. New York: McGraw-Hill, p.18.1–18.27, 1976.

KURC, Sheila. **Histórico da EAD**. In: Criando comunidades virtuais de aprendizado e prática. São Paulo, 2006.

- LITWIN, E. **Educação à Distância: Temas para o Debate de uma Nova Agenda Educativa**, Porto Alegre, Artmed, 2001.
- MAGGIO, M. **O tutor na educação a distância**. In: Litwin, E. (org.), *Educação a distância – temas para o debate de uma nova agenda educativa* (p. 93-110). Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MATTHEWS, M.R. (1992). **Constructivism and empiricism: an incomplete divorce**. *Review of Educational Research*, 22: 299-307.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. **A Universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação (maio-ago), n14: 131-150. São Paulo, Brasil.
- MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **“Distance Education: a systems view”** Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.
- MONTIEL, José Maria. **Alterações cognitivas e atencionais no transtorno de pânico**. In: Revista de Psicologia. UNIA, Santo André-SP, jan-jun 2007.
- MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo, Papirus, 2000.
- MORTIMER, F. Eduardo. **Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?** In: Instituto de física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- NUNES, Clarice. **Resenha de educação conformada: a política pública de educação no Brasil (1930-1945) de Marlos Bessa Rocha Mendes**. In: Revista Brasileira de Educação, maio-ago, número 017. São Paulo, Brasil, 2001.
- PANTOJA, M. J. B.; e BORGES-ANDRADE, J. E. **Uma abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e transferência nas organizações**. In: *Encontro da Anpad*, 2002, Salvador. ENANPAD 2002. Salvador: ANPAD, 2002. v. CDRom.
- PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110p.
- PIAGET, J. & GARCIA, R. **Psicogenese e Historia das Ciências**. Lisboa: Dom Quixote.1987.
- PILLA, Bianca Smith. **“A Dimensão Humana do Ensino à Distância numa Empresa de Telecomunicações”**. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, 2005. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.

- POSNER, G.J., STRIKE, K.A., HEWSON, P.W. & GERTZOG, W.A. **Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change.** *Science Education*, 66(2): 211-227.1982.
- PRETI, Oreste. **“Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada** In: Educação a distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996.
- RUAS, Roberto. ANTONELLO, Claudia. **Formação Gerencial: Pós-Graduação *Lato Sensu* e o Papel das *Comunidades de Prática*.** In: *Encontro da Anpad*, 2002, Salvador. ENANPAD 2002. Salvador: ANPAD, 2002. v. CDRom.
- SALAS, E.; e CANNON-BOWERS, J. **The Science of Training: a decade of progress.** *Annual Review of Psychology*, 52, p.471-499, 2001.
- SALLORENZO, L.H. **Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho: analisando e comparando modelos de predição.** Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- SANTOS, Eduardo Toledo; RODRIGUES, Marcos. **Educação a distância: conceitos, tecnologias, constatações, presunções e recomendações.** São Paulo: EPUSP, 1999.
- SANTOS, A. **Ensino a distância & Tecnologias de Informação.** Lisboa – FCA – Editora de Informática,2000.
- SCHLICKMANN, Raphael. MELO, Pedro Antônio de. ALPERSTEDT, Graziela Dias. **Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros** In: Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 2008.
- SCHRÖEDER, Christine da Silva. **“Critérios e Indicadores de Desempenho para Sistemas de Treinamento Corporativo Virtual: Um Modelo para Medir Resultados”.** Dissertação (Mestrado). Porto Alegre,2005. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.
- SILVA, Júlio César da. **Aprendizagem mediada por computador: Uma proposta para Desenho Técnico Mecânico.** Florianópolis: Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.
- SHERRON. G. T. ; BOETTCHER. J. V. **Distance learning: the shift to interactivity.** 1997.
- SKINNER, Burrhus Frederic (2003) **Ciência e comportamento humano.** 11.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 489p.

SIQUEIRA, Ângela. **As reformas do ensino superior no Chile e China. Avaliação – revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior.** Ano 8, vol. 8, número 4, dezembro de 2003.

SOUZA, D. **O processo de aprendizagem.** Blog Dudu Souza, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://dudusouza.wordpress.com/>>. Acesso em: 10 junho de 2008.

SPODICK, Edward F. **The evolution of distance learning.** [S. l.]: Hong Kong University of Science & Technology, 1995. Disponível em: <<http://sqzm14.ust.hk/distance>>. Acesso em: 15. set. 2006.

SVEIBY, Karl Erik. **A Nova Riqueza das Organizações – Gerenciando e Avaliando Patrimônios de Conhecimento.** Rio de Janeiro. Editora Campus. 1998.

TAROUCO, Liane. **Educação a distância: Tecnologias e métodos para implantação e acompanhamento.** *In:* WORKSHOP INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO VIRTUAL -WISE'99, 1999, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: WISE, 1999. p. 344-359.

VIENNOT, L. (1979). **Spontaneous Reasoning in elementary dynamics.** *European Journal of Science Education* 1(2): 205-221.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo. Editora Martins Fontes. 1987.

WALKER, S. **The value of building skills with online technology: online training costs and evaluation at the Texas Natural Resource Conservation Commission.** Em D. A., Scheiber e Z. L., Berge (Orgs.), **Distance Training: how innovative organizations are using technology to maximize learning and meet business objectives** (pp.270-286). San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

WARR, P. & ALLAN, C. **Learning strategies and occupational training.** *Internacional Review of Industrial and Organizational Psychology*, 13, 83-121, 1998.

WARR, P. & DOWNING, J. **Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition.** *British Journal Psychology*, 91, 311-333, 2000.

WEBBER, Lídia Natália Dobrian. **Conceitos e preconceitos sobre behaviorismo.** *In:* Psicologia Argumento. Curitiba. V.20. 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001. 2ª Edição.

ZAINA, Luciana Aparecida Martinez. **“Acompanhamento do aprendizado do aluno em cursos a distância através da web: metodologias e ferramenta”**. Dissertação (Mestrado). São Paulo, 2002. Universidade de São Paulo. São Paulo.

ANEXO A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Relação entre aluno e conteúdo

- 1 – Qual sua opinião quanto à forma do conteúdo do curso que foi apresentado?
- 2 – Você considera que tenha conseguido absorver o conteúdo transmitido durante a disciplina?
- 3 – Defina como foi esse processo de interação com o conteúdo.
- 4 – Como foi sua participação neste processo de ensino-aprendizagem.

Relação entre aluno e professor

- 1 – Como ocorreu a interação professor x aluno no processo de aprendizagem?
- 2 – Qual a frequência destas interações?
- 3 – Você acredita que as interações entre você e o seu professor (tutor) foram suficientes para o aprendizado?
- 4 – Qual a influência que o professor (tutor) teve no seu processo de aprendizagem? De que maneiras ele o incentivou?

Relação entre aluno e aluno

- 1 – Seus colegas ajudaram você no seu processo de aprendizagem? De que forma?
- 2 – Você acredita que seus colegas o influenciaram de alguma forma no interesse pelo assunto ministrado?
- 3 – Como você e seus colegas visualizaram as oportunidades de aplicação prática dos conhecimentos nesta disciplina?

Desempenho

- 1 – Que sugestões daria para melhorar a interação para que consiga absorver melhor o conhecimento?