

PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Aluno: Elizabeth Leite
Orientador: Hélène Bertrand

1. Introdução

Falar em Educação sem falar em Educação a Distância é uma tarefa impossível nos dias de hoje. No mundo globalizado em que estamos vivendo, a pressão por mudança é cada vez maior. E com a Educação não poderia ser diferente.

Há algumas décadas, acreditava-se que, uma vez concluída a graduação, o profissional estaria apto a atuar na área escolhida por toda a vida. Hoje, entretanto, a realidade é outra. Na era da globalização, há uma forte demanda por mais habilidades, competências, aprendizagem e reaprendizagem. Assim sendo, a educação continuada torna-se um requisito fundamental para manter-se atualizado e competitivo. Essa necessidade, no entanto, vê-se atrelada a uma grande dificuldade: conciliação dos horários de trabalho e estudo.

Nesse contexto, a Educação a Distância passa a ter uma posição de destaque. Devido a sua grande potencialidade de eliminar fronteiras geográficas, sociais e econômicas, aliada aos avanços tecnológicos, que lhe propiciam maior interatividade, a Educação a Distância vem ganhando prestígio, surgindo como alternativa para complementar a educação presencial.

Com base nisso, a universidade tem investido em projetos de educação a distância. Entretanto, a adoção dessa modalidade de ensino não deve ser feita simplesmente replicando o modelo presencial no ambiente virtual. O modelo de ensino virtual pressupõe uma redefinição de papéis. O professor deixa de ser o detentor de saber e controlador da aprendizagem para ser um orientador, um estimulador do conhecimento e da interação com os outros participantes do processo. O aluno, por sua vez, assume uma postura mais ativa, tornando-se responsável pela construção de seu conhecimento e aprendizado.

A mudança do tradicional modelo presencial para o modelo a distância põe em questão se os alunos, que estão acostumados ao modelo presencial, estariam preparados para o ambiente de aprendizagem virtual. Diante desse fato, duas hipóteses são propostas: H1: o estímulo para uma maior participação no fórum de discussão está positivamente correlacionado com um aumento da motivação do aluno em ambientes de aprendizagem virtual. H2: o aumento da motivação do aluno estaria positivamente correlacionado com a sua satisfação em participar de um programa de educação a distância.

Com o intuito de compreender melhor a dinâmica desse modelo de ensino, bem como as necessidades envolvidas nesse processo, este projeto busca avaliar a percepção de um grupo em relação a um projeto de educação a distância, oferecido por uma instituição de ensino superior em parceria com uma organização privada. Os objetivos secundários serão: revisar a literatura sobre as principais teorias de Educação a Distância e verificar como estas percepções se correlacionam com a motivação e a satisfação em particular de um curso a distância.

2. Educação a Distância

2.1. Conceitos

De acordo com Moore and Kearsley (1996, p.1), o “[...] conceito de Ensino a Distância é simples: alunos e professores estão separados pela distância e algumas vezes também pelo tempo”. Na tentativa de definir as características básicas da EAD, os autores apontam seis elementos essenciais

para caracterizar esse modelo de ensino: (1) separação entre estudante e professor; (2) influência de uma organização educacional, especialmente no planejamento e preparação dos materiais de aprendizado; (3) uso de meios técnicos-mídia; (4) providências para comunicação em duas vias; e (5). A quase permanência da ausência de grupos durante o processo de aprendizagem (Keegan, 1990). De todas essas características, a única que não se aplica em modelos de educação a distância mediada por computador é a última, onde se abre a possibilidade de formação de redes de aprendizagem, com foco na colaboração entre os participantes (Harasin et al, 2005; Holmberg, 2003).

Aretio (1996), por sua vez, defende que na modalidade a distância, a relação do aluno é mais com a organização e sua estrutura, enquanto que no modo presencial a relação professor-aluno é mais íntima. Dessa forma, é fundamental que a educação à distância seja planejada cuidadosamente, com a implantação de uma estrutura adequada para atender ao aluno de forma que este não se sinta solitário no processo. Erros de planejamento no ensino a distância são mais difíceis de corrigir e levam mais tempo para ajustes do que na modalidade presencial.

Outro aspecto que passa a ter papel fundamental é a tecnologia. Rodrigues (2004) aponta que a importância do uso de tecnologias de comunicação e a evolução destas influenciam de modo determinante as possibilidades de interação, que são a base do processo de ensino-aprendizagem e um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da EAD.

2.2. Evolução Teórica

A Educação a Distância surgiu na metade do século XVIII (apesar de existirem relatos anteriores a este período) (Peters, 2004), pela necessidade de atender a alunos que não podiam atender à escola regular, mas que precisavam se preparar para o mundo industrial. Esse primeiro momento - metade do século XVIII - até a década de 70 no século XX é o período caracterizado como a 1ª geração da Educação a Distância, cuja tecnologia característica é a mídia impressa (Sammons, 2003; Peters, 2003).

A partir do final dos anos 60 e início da década de 70, observa-se um rápido desenvolvimento, graças à evolução dos meios de comunicação. Esse período é caracterizado pela introdução dos meios de comunicação em massa: notadamente o rádio e a televisão, seguido do vídeo e de fitas cassetes, e mais tarde da implantação de centros de estudos. Inicia-se aqui a 2ª geração da EAD (Sammons, 2003; Peters, 2003). A introdução dessas novas tecnologias permitiu que houvesse uma rápida expansão da Educação a Distância, pois os novos meios de comunicação abriram novas possibilidades de atingir uma massa de pessoas muito maior.

A partir da década de 80, o termo Educação a Distância passa a ser utilizado com mais frequência. E o reconhecimento da utilização do termo como referência a esse modelo de ensino pode ser atestado quando, em 1982, o *International Council for Correspondence Education* (ICCE) decidiu mudar seu nome para *Internacional Council for Distance Education* (ICDE), fato este que revela as origens do termo em questão (HOLMBERG, 1995).

Com o avanço dos estudos nesta área, começam a surgir diversos autores e correntes propondo teorias para a Educação a Distância. Entre os modelos teóricos mais influentes, três correntes se destacam:

1. Teoria da Industrialização. Desenvolvida por Otto Peters (Alemanha);
2. Teoria da Independência e da Autonomia proposta por Rudolf Manfred Delling (Alemanha), Charles A. Wedmeyer (E.U.A) e Michael G. Moore (E.U.A); e
3. Teoria da Interação e da Comunicação que tem em Borje Holmberg (Suécia), John A. Bääth (Suécia) e David Sewart (Inglaterra) seus principais defensores.

Segundo a Teoria da Industrialização, descrita por Peters, os princípios de produção industrial devem ser aplicados na Educação a Distância, incluindo planejamento, divisão de trabalho, produção em massa, automação, padronização e controle de qualidade.

A Teoria da independência e da Autonomia, por sua vez, apresentada por Michael Moore, faz a distinção entre a distância física e a distância comunicativa. Cria-se uma distância transacional, que é

determinada pela medida com que docentes e discentes interagem (diálogo) e por quanto o estudo está predeterminado e relacionado com a estrutura.

Finalmente, a Teoria da Interação e da Comunicação de Holmberg (1995, 2003) defende que um curso a distância deve utilizar um estilo de conversação com o aluno, buscando criar um senso de pertencimento e cooperação que interfira positivamente em sua motivação.

Os anos 90 caracterizam o início da 3ª geração da Educação a Distância. Entra em cena a educação *on-line*, mediada por computador, proporcionando ainda mais autonomia ao aluno. As novas mídias, mesmo a distância, possibilitaram um aumento da interação entre os alunos, dos alunos com o professor e dos alunos com a organização de ensino, proporcionando meios capazes de estimular o envolvimento e a comunicação entre os participantes, seja por intermédio de ferramentas síncronas (em tempo real) ou assíncronas (remota) (Fuks, 2000).

2.3. Tecnologia e Comunicação

O processo de comunicação aluno-professor pode ser síncrono ou assíncrono. A comunicação síncrona caracteriza-se por permitir uma comunicação simultânea entre os atores envolvidos, motivando e incentivando a interação entre eles.

Já a comunicação assíncrona, por não requerer participação simultânea de alunos e professores, faz com que os primeiros possam escolher seu próprio ritmo de aprendizagem, proporcionando-lhes mais flexibilidade e tempo para o aluno refletir sobre as idéias apresentadas, checar anotações e fazer pesquisas.

As principais ferramentas de comunicação são: (1) *Chat ou Bate-Papo*. Permite que várias pessoas possam trocar informações de forma síncrona; (2) *Fórum de discussões*. Funciona de forma assíncrona. Permite aos participantes acompanhar as mensagens emitidas e recebidas que são organizadas por assunto em um local central. Por funcionar de forma assíncrona, o aluno tem tempo para refletir sobre as questões propostas; (3) *Correio eletrônico ou e-mail*. Também funciona de forma assíncrona. O emissor escreve a mensagem, define o endereço do receptor e a envia pelo correio e, imediatamente, ou após algum tempo, o receptor poderá acessá-la. Esse recurso é importante para a aprendizagem dos alunos porque os colocam em contato imediato, favorecendo a interatividade, a troca de materiais e a produção de textos em conjunto.

Com relação ao tipo de comunicação requerida pelo novo paradigma, Neto (2003) acredita que a universidade e a escola, como espaços comunicativos, devem ultrapassar o modelo criado pelos meios de comunicação de massa e olhar com toda a atenção para os novos meios interativos e multimidiáticos, se quiserem propor mudanças realmente significativas para os alunos e para a sociedade.

A realidade é que não existe uma tecnologia ou mídia definitiva em Educação a Distância. Fatores econômicos, pedagógicos e culturais, entre outros, definirão quais mídias/tecnologias o curso irá adotar.

3. A parceria universidade-empresa

3.1. Metodologia

Esta pesquisa avaliou a percepção dos alunos participantes de um programa de MBA oferecido por uma universidade do Rio de Janeiro em parceria com uma instituição bancária brasileira. O programa levou o ensino a 20 pólos espalhados pelas regiões Sudeste (10 pólos), Nordeste (9 pólos) e Centro-oeste (1 pólo) do Brasil, atingindo um total de 952 alunos. Foram avaliados os seguintes atributos: (1) os encontros presenciais; (2) a aquisição de novos conhecimentos; (3) o aumento da capacidade de estudar sozinho; (4) o *Site* do curso em relação à navegação; (5) a satisfação do aluno com o Fórum de discussão (6); a motivação do aluno com o curso e (7) uma avaliação geral do curso, medidos em uma escala Likert.

3.2. Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu entre 06 de julho e 11 de agosto de 2006 e foi efetuada de duas formas: (1) pela internet. Foi colocado no ar um questionário por duas semanas. A coleta de dados se mostrou bastante eficaz, tanto quanto à rapidez com que os alunos responderam, como em relação ao índice de respostas, que foi de 52% (106 questionários respondidos de um universo de 204 alunos). Entretanto, por um erro de sistema, foram aproveitados 54 questionários (desses, dois foram eliminados), pois 52 não possuíam a identificação do pólo. Participaram desta forma de coleta de dados 5 pólos, resultando no final em um aproveitamento de 26,4% de questionários; (2) por envio de questionário por e-mail para os alunos. Iniciou-se com um contato por telefone com os alunos dos outros 15 pólos, solicitando-os a responder os questionários. Em seguida, o questionário era enviado aos alunos por e-mail. Também foi solicitado ao setor administrativo da universidade que enviasse a todos os alunos (contatados ou não) um e-mail, via plataforma de ensino, pedindo que respondessem a pesquisa com o questionário anexado. Esse processo se estendeu por quatro semanas. Apesar do grande esforço envolvido (utilização do telefone, pessoal administrativo e várias formas de e-mail), o índice de resposta foi muito inferior à coleta pela internet chegando a 139 questionários respondidos (18,7%), de um total de 748 alunos distribuídos em 15 pólos.

3.3. Resultados da pesquisa

Para conceituar a avaliação apresentada pelos alunos, adotou-se o seguinte critério: entre 4,0 e 5,0 considerou-se a avaliação como **BOM**; entre 3,0 e 3,9 considerou-se a avaliação como **REGULAR**; abaixo de 3,0 considerou-se a avaliação como **FRACO**. O resultado da avaliação do programa pode ser resumido conforme gráfico 1 abaixo:

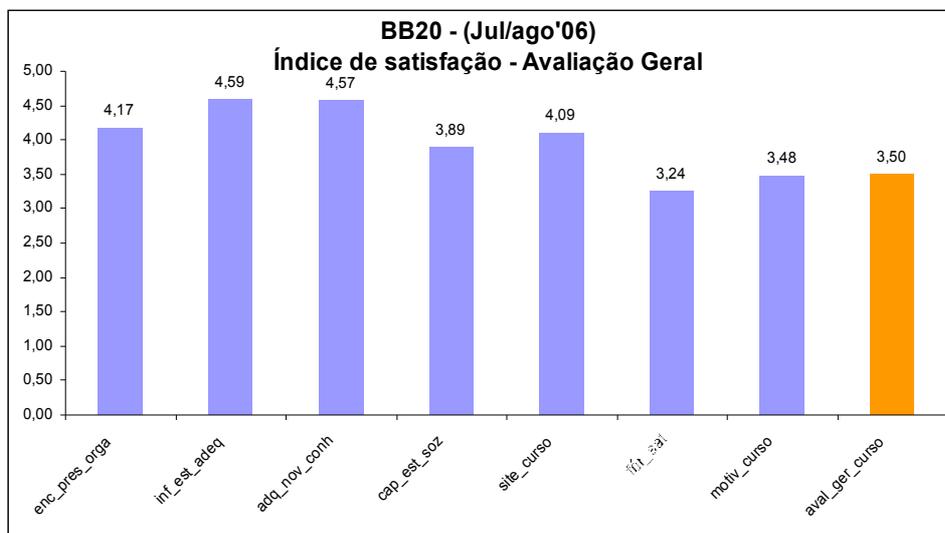


gráfico 1: Índice de satisfação em relação ao programa.

Observa-se, em uma escala de 1 a 5, que a *avaliação geral do programa* obteve grau 3,5, que de acordo com os critérios de conceito adotados acima, pode ser classificada como **REGULAR**. O mesmo pode ser dito em relação à *satisfação com o fórum* (3,24) e a *motivação com o curso* (3,48).

Já em relação às outras variáveis, excetuando-se o *aumento da capacidade do aluno em estudar sozinho* (3,89), todas ficaram acima do grau 4, classificado como **BOM**. As variáveis foram: (1) *Encontros presenciais* (divididos nas variáveis)- *organização do encontro presencial* (4,17) e *infra-estrutura do encontro presencial* (4,59),

(2) *Aquisição de novos conhecimentos por parte do aluno* (4,57) e (3) *Site do curso em relação a navegação* (4,09)

Numa primeira análise desses números, chama atenção a avaliação obtida pela variável *satisfação com o fórum*, pois este é o principal canal de comunicação entre o aluno e o professor. As outras formas de comunicação com o aluno são as vídeo-aulas gravadas em CD, uma aula presencial, que é ministrada para cada pólo ao final de cada disciplina, e a disponibilização de e-mails para uma comunicação mais direcionada. O *chat* não foi adotado por se acreditar que é uma ferramenta de comunicação confusa e desorganizada, corroborando a argumentação de alguns pesquisadores de EAD (Garrison *et al*, 2003) Assim, a comunicação assíncrona forma a base das interações do modelo, tendo no fórum o principal elo de ligação com o aluno. Seu papel na metodologia de ensino é fundamental para que haja um correto acompanhamento pelo aluno do programa proposto

Para compreender melhor esses primeiros resultados, procedeu-se uma análise de correlação entre as variáveis que obtiveram pior avaliação. A tabela 1 mostra a correlação entre as variáveis *avaliação geral do curso x motivação*, *avaliação geral do curso x satisfação com o fórum* e *satisfação com o fórum x motivação*. Os resultados indicam uma correlação positiva alta entre *satisfação com o fórum x motivação* (0,71 e significância estatística de 0,000 – ver tabela 6) e de moderada para alta entre *avaliação geral do curso x satisfação com o fórum* (0,50 e com significância estatística de 0,013 – ver tabela 6). Já a relação entre *avaliação x motivação*, a correlação é fraca (0,17) e sem qualquer significância estatística (0,236 – tabela 6). Este último número é corroborado com os resultados de Wikes e Burnham (1991) que não encontraram nenhuma relação entre motivação e avaliação do curso, sugerindo que a satisfação/insatisfação pode estar vindo de outra fonte. Dessa forma, sugere-se que o fórum possa ser uma fonte que esteja afetando a motivação.

0,17	avaliação do curso x motivação
0,50	avaliação do curso x satisfação com fórum
0,71	motivação x fórum

tabela 1: correlação avaliação geral x fórum x motivação

A tabela 2 mostra a conceituação pólo a pólo para cada uma das variáveis utilizando-se o critério por conceitos adotado acima (BOM, REGULAR e BAIXO):

pólo	organização do encontro presencial	infra estrutura do encontro presencial	aquisição de novos conhecimentos	aumento da capacidade de estudar sozinho	site do curso de fácil navegação	<i>cinco primeiras variáveis</i>		
						satisfação com o fórum	motivação com o curso	avaliação geral do curso
Aracaju	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	REGULAR
BH I	BOM	REGULAR	BOM	BOM	BOM	REGULAR	REGULAR	REGULAR
BH II	REGULAR	BOM	BOM	REGULAR	REGULAR	FRACO	FRACO	REGULAR
Campos	REGULAR	REGULAR	BOM	FRACO	REGULAR	REGULAR	BOM	FRACO
Cuiabá	REGULAR	BOM	BOM	REGULAR	BOM	REGULAR	BOM	REGULAR
Fortaleza	REGULAR	BOM	BOM	REGULAR	REGULAR	FRACO	FRACO	FRACO
Maceió	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	REGULAR	REGULAR	REGULAR
Natal	REGULAR	BOM	BOM	BOM	BOM	FRACO	REGULAR	REGULAR
Recife	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	REGULAR
Rio I	BOM	BOM	BOM	REGULAR	BOM	REGULAR	REGULAR	REGULAR
Rio II	REGULAR	BOM	BOM	REGULAR	BOM	FRACO	REGULAR	REGULAR
Rio III	BOM	BOM	BOM	REGULAR	REGULAR	FRACO	FRACO	REGULAR
Salvador I	BOM	BOM	BOM	REGULAR	REGULAR	REGULAR	REGULAR	BOM
Salvador II	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	REGULAR	REGULAR	BOM
São Luis	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	REGULAR	REGULAR	REGULAR
Teresina	REGULAR	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM
Uberlândia I	REGULAR	BOM	BOM	BOM	BOM	REGULAR	REGULAR	BOM
Uberlândia II	BOM	BOM	BOM	BOM	BOM	REGULAR	REGULAR	BOM
Vitória	REGULAR	BOM	BOM	REGULAR	REGULAR	REGULAR	FRACO	FRACO
Volta Redonda	BOM	BOM	BOM	REGULAR	BOM	FRACO	FRACO	REGULAR

tabela 2: atribuição de conceitos por pólo na avaliação do programa

Os resultados da tabela 2 podem ser sumarizados na tabela 3. Observa-se, por exemplo, que em 53,8% das vezes foi atribuído o conceito BOM (acima de 4,0).

conceito	Qtd	%
Bom	86,00	53,8%
Regular	59,00	36,9%
Fraco	15,00	9,4%
Total	160,00	100%

tabela 3: resumo dos conceitos para o programa

Numa segunda análise, dividiram-se as oito variáveis em dois grupos distintos: o primeiro grupo contou com os cinco primeiros itens da tabela 2, variáveis ligadas aos encontros presenciais e a aquisição de conhecimentos pelo aluno. Os resultados (tabela 4) demonstram um índice muito alto de conceitos acima de 4,0 (73%) e apenas 1 abaixo de 3,0.

conceito	Qtd	%
Bom	73,00	73,0%
Regular	26,00	26,0%
Fraco	1,00	1,0%
Total	100,00	100%

tabela 4: resumo dos conceitos para as 5 primeiras variáveis

Entretanto, quando se analisam separadamente os 3 últimos itens da tabela, *satisfação com o fórum, motivação com o curso e avaliação geral do curso*, a quantidade de avaliações acima de 4,0 (BOM) cai drasticamente (21,7%) e a quantidade de avaliações abaixo de 3,0 (FRACO) aumenta de 1,0% para 23,3%, conforme pode ser observado na tabela 5:

conceito	Qtd	%
Bom	13,00	21,7%
Regular	33,00	55,0%
Fraco	14,00	23,3%
Total	60,00	100%

tabela 5: resumo dos conceitos para as variáveis motivação, fórum e avaliação do curso

Efetuiu-se então uma análise da correlação entre a quantidade dos conceitos (BOM e FRACO) e as variáveis deste segundo grupo: *satisfação com o fórum, motivação e avaliação do curso*. Os resultados são sumarizados na tabela 6:

		FORUM	MOTIVACA	AVA_GERA	Bom	Fraco
FORUM	Pearson Correlation	1,000	,712**	,497*	,804**	-,531**
	Sig. (1-tailed)	,	,000	,013	,000	,008
	N	20	20	20	20	20
MOTIVACA	Pearson Correlation	,712**	1,000	,171	,586**	-,453*
	Sig. (1-tailed)	,000	,	,236	,003	,023
	N	20	20	20	20	20
AVA_GERA	Pearson Correlation	,497*	,171	1,000	,749**	-,426*
	Sig. (1-tailed)	,013	,236	,	,000	,030
	N	20	20	20	20	20
ALTA	Pearson Correlation	,804**	,586**	,749**	1,000	-,814**
	Sig. (1-tailed)	,000	,003	,000	,	,000
	N	20	20	20	20	20
BAIXA	Pearson Correlation	-,531**	-,453*	-,426*	-,814**	1,000
	Sig. (1-tailed)	,008	,023	,030	,000	,
	N	20	20	20	20	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

tabela 6: correlação entre conceito (BOM e FRACO) e as variáveis *motivação, fórum e avaliação do curso*. Fonte SPSS

Analisando-se os números da tabela 6, observa-se uma forte correlação positiva entre o conceito BOM e a *avaliação geral do curso* (0,749) e *satisfação com o fórum* (0,804). Todas as correlações com significância estatística de 0,000. Já em relação à *motivação*, a correlação é moderada (0,586) com significância estatística (0,003).

Em relação ao conceito FRACO, há uma correlação negativa moderada entre o conceito e a *avaliação geral do curso* (-0,426), o *fórum* (-0,531) e à *motivação* (-0,453). Todos com significância estatística pelo menos ao nível de significância de 0,05.

Comparando esses números com os resultados na tabela 1 acima, percebe-se a importância da comunicação ser eficaz no fórum. Argumenta-se então que esse, por ser o principal canal de comunicação entre o professor e os alunos, poderia impactar na motivação, e conseqüentemente, na avaliação geral do curso.

Ao observar a variável *satisfação com o fórum* e sua relação com as outras variáveis, percebe-se a importância de que os alunos sintam-se satisfeitos com o ambiente. Sua relação com todas as outras variáveis possui correlações com significância estatística., particularmente sua relação com a variável *motivação* (correlação positiva forte de 0,712). Revisitando a literatura a esse respeito, encontraram-se evidências empíricas de que o fator *motivação* é importante para a conclusão de um curso de EAD (Tallman,1994). Assim, infere-se que, aumentando a satisfação do aluno com o fórum, sua motivação aumenta, influenciando seu processo de aprendizado, o que pode levar a uma maior taxa de conclusão dos cursos a distância. Por outro lado, a queda de motivação pode resultar num aprendizado menos eficiente.

Como argumentam Jacobsohn e Fleury (2005), apesar de suas limitações, o fórum pode contribuir positivamente para o aprendizado do aluno. Portanto, o projeto pedagógico, quando possui o *fórum* como principal canal de comunicação, deve prever a melhor forma de sua utilização para garantir que o aluno não se sinta sem apoio do professor em seu processo de aprendizagem. Isto sugere a adoção de estratégias a serem seguidas pelo professor, que precisa mudar sua postura de detentor e responsável pela entrega do conhecimento para uma postura mais de mediador que passa a ser um orientador do aluno.

Segundo a teoria para a Educação a Distância proposta por Holmberg (1995, 2003), uma das hipóteses centrais são as relações pessoais, o prazer em estudar e a empatia, seja entre alunos, seja entre professores. Dessa forma, no presente estudo, no que se refere à interação aluno-professor, o modelo parece estar falhando em criar uma relação de empatia. Isso é importante para que o professor possa gerar no aluno um sentimento de pertencimento dentro do ambiente de ensino.

Portando o processo de diálogo desenvolvido e gerenciado pelo professor deve ser capaz de fazer com que o aluno se sinta seguro dentro do ambiente de aprendizagem. É importante o desenvolvimento de competências para que, ao lidar com os alunos, seja capaz de diminuir a distância psicológica e a solidão destes. É necessário gerar um sentimento de pertencimento para fazer com que os alunos se sintam parte de um a comunidade.

Neste contexto, o fórum deve ser tratado como um ambiente em que as interações devem ocorrer naturalmente e corriqueiramente. Entretanto, a forma de interação entre alunos e professor não deve ser avaliada em termos de número de mensagens, mas sim em termos de qualidade da interação. Essa questão, todavia, ainda aparece como sem resposta e surge como carente de mais investigação. O importante é a quantidade de interações ou a qualidade delas? Ou um balanço entre ambos?

Ainda, diferente da 1ª geração de EAD e da 2ª geração, a 3ª geração muda a perspectiva de se olhar a Educação a Distância. Se na 1ª e 2ª geração prevaleceram os fundamentos das teorias da industrialização e da autonomia e independência, na 3ª geração a ênfase passa a ser a interação proporcionada pelas diversas formas de comunicação existentes no ambiente mediado por computador. Assim, as relações construídas entre os participantes ganham importância em detrimento de uma menor independência do aluno. O papel do professor se torna crucial, exigindo-se que aprenda as competências necessárias para promover a interação de forma satisfatória.

Entretanto, observa-se que a prática do ensino no ambiente online não tem sido construída em cima de evidências empíricas, e sim da prática do dia a dia (Anderson, 2003). Sugere-se então que mais pesquisas sejam realizadas em cima das interações ocorridas nesses ambientes para que as estratégias de ensino propostas pelos professores se tornem mais efetivas.

4. Considerações Finais

A EAD é uma modalidade de ensino que vem se desenvolvendo consideravelmente e as novas tecnologias de informação e comunicação ampliam as possibilidades nesta modalidade, propiciando uma maior interatividade entre os membros engajados neste processo.

Os resultados encontrados na pesquisa mostram a necessidade de se implantar cursos a distância que garantam um canal de comunicação eficiente, privilegiando, assim, a interação entre alunos e professores. Essa interação, por sua vez, será o que propiciará um ensino de qualidade. Uma baixa participação dos professores no fórum, procurando estimular os alunos, pode acarretar na redução da motivação dos mesmos, afetando de forma negativa a avaliação do curso como um todo. Os dados obtidos nesta pesquisa, alinhados com o que diz a literatura, demonstram a importância da interação no ambiente on-line. Nesse sentido, os resultados sugerem a busca por elementos que visem diminuir a sensação de distância entre aluno e professor, melhorando a comunicação entre ambos.

Todo esse processo envolve uma série de mudanças que são de difícil implementação. Entretanto, novos conceitos e abordagens pedagógicas devem ser considerados, e são de fundamental importância para que as IES possam desenvolver com sucesso seus cursos para o ambiente a distância.

5. Bibliografia

- 1 - ARETIO, Garcia Lorenzo. La Educación a distancia y La UNED. Madri: 1996.
- 2 - FUKS, Hugo. Aprendizagem e Trabalho Cooperativo no Ambiente AulaNet, PUC-RioInf.MCC11/00. Fev, 2000.
- 3 - GARRISON, R., ANDERSON, T. & ARCHER, W. A theory of critical inquiry in online distance education: in Moore, M & Anderson, William, Handbook of Distance Education, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- 2 - HANNA, D.E. Higher Education in an Era of Digital Competition: Emerging Organizational Models. Journal of Asynchronous Learning Networks, Vol.2, Issue 1 March 1998. Disponível em: <http://www.aln.org/alnweb/journal/jaln_vol2issue1.htm#hanna> Acesso em: 03 jun.2007.
- 3 - HARASIM, L., TELLES, L., TUROFF, M. & HILTZ, S. Redes de aprendizagem – Um guia para ensino e aprendizagem online. São Paulo: Ed. Senac, 2005.
- 4 - HOLMBERG, Börje. Theory and practice of distance education. London: Routledge, 1995.
- 5 - HOLMBERG, Börje. A theory of Distance Education Based on Empathy, in Moore, M & Anderson, William, Handbook of Distance Education, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- 6 - JACOBSON, L.V. & FLEURY, M.T.L. A contribuição do fórum de discussão para o aprendizado do aluno: uma experiência com estudantes de administração. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 69-80. 2005.
- 7 - MOORE, M. & KEARSLEY, G. Distance Education: a system view. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

8 - NETO, Antônio Simão. 2003, Comunicação e Interação em Ambientes de Aprendizagem Presenciais e Virtuais. Coordenadoria de Educação a Distância (PUC-Pr). Disponível em <<http://fad.uta.cl/dfad/docum/cedm/2-br-Antonio%20Sim%20Neto.pdf>>. Acessado em 09/04/2006

9 - PETERS, O. A didática do ensino a distância. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

10 - PETERS, O. A educação a distância em transição. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

11 - RODRIGUES, Rosângela S. Modelo de planejamento para cursos de pós-graduação à distância em cooperação universidade-empresa. 2004, Tese de Doutorado, Dep. de Eng. de Produção, UFSC, Florianópolis.

12 - SAMMONS, Morris. 2003, Exploring new conception of teaching and learning in distance education: in Moore, M & Anderson, William, Handbook of Distance Education, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. 2003.

13 - TALLMAN, F. Satisfaction and completion in correspondence study: the influence of instructional and student support. American Journal of Distance Education, 8(2), 43-57. 1994.

14 - VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 1997.

15 - WIKES, C. & Burnham, B. Adult learner motivations and eletronic distance education. American Journal of Distance Education, 5(1), 43-50. 1991.

16 - YIN, R.K.O. Estudo de caso. Planejamento e métodos, 2a. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.