

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Lucas Casagrande

**EDUCAÇÃO NAS MODALIDADES PRESENCIAL E A
DISTÂNCIA: UM ESTUDO COMPARATIVO DAS
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE CURSOS DO NÍVEL DE
ESPECIALIZAÇÃO NA EA/UFRGS**

**Porto Alegre
2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Lucas Casagrande

**EDUCAÇÃO NAS MODALIDADES PRESENCIAL E A
DISTÂNCIA: UM ESTUDO COMPARATIVO DAS
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE CURSOS DO NÍVEL DE
ESPECIALIZAÇÃO NA EA/UFRGS**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Administração da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Administração.**

Orientador: Prof. Dr. Luis Roque Klering

**Porto Alegre
2008**

Lucas Casagrande

**EDUCAÇÃO NAS MODALIDADES PRESENCIAL E A
DISTÂNCIA: UM ESTUDO COMPARATIVO DAS
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE CURSOS DO NÍVEL DE
ESPECIALIZAÇÃO NA EA/UFRGS**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Administração da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Administração.**

Orientador: Prof. Dr. Luis Roque Klering

Conceito final:

Aprovado em dede.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Luiz Becker – PPGA/UFRGS

Prof.^a Dra. Marina Keiko Nakayama – CCN/UFSC

Prof. Dr. Norberto Hoppen – PPGA/UFRGS

Orientador – Prof. Dr. Luis Roque Klering – PPGA/UFRGS

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores:

Aida, pelos ensinamentos;

Ceci, por dolorosos ensinamentos, por atuantes medidas para enturmar os colegas, por conselhos acadêmicos e até conselhos médicos;

Elaine, por toda a ajuda em momentos difíceis;

Klering, pelos ensinamentos e por ter abraçado junto esta Dissertação;

João Luiz Becker, Marina Keiko Nakayama e Norberto Hoppen, componentes da Banca Avaliadora, pelas contribuições desde a época do Projeto.

Agradeço ao CNPq, pelo financiamento de meus estudos, e à Lourdes do CEPA/UFRGS, pela importante ajuda.

Aos amigos (que curiosamente são colegas):

Alexandra, por todo o auxílio nesta Dissertação;

Christine, pelos ensinamentos e pela gigantesca ajuda neste trabalho;

Fabi e Guilherme, pela amizade, pelo companheirismo, pelos momentos de descontração, troca de idéias e o subsequente imperativo:

"VAI TRABALHAR, LUCAS!"

João Pedro;

Jorge, o melhor representante discente que um estudante pode ter;

Joysi;

Aos amigos Marnes, Helena, Mateus, Koff e Paulo.

À Giulia;

Aos meus pais.

*We are healthy only to the extent that our ideas are
humane.*

Kurt Vonnegut

RESUMO

O presente estudo objetiva avaliar, sob a percepção dos alunos, as características e a qualidade do Curso de Especialização a Distância em Gestão de Negócios Financeiros do Banco do Brasil (GNF-BB), oferecido entre os anos de 2005 e 2007 pela Escola de Administração (EA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa avaliação se faz comparativamente à dos cursos de especialização presenciais mantidos pela Instituição. O GNF-BB foi realizado com apoio da Plataforma de ensino-aprendizagem NAVi, desenvolvida na própria EA pelo Núcleo de Aprendizagem Virtual (NAVi). Como base desta comparação, foram utilizados sete cursos presenciais de especialização oferecidos pela mesma Instituição, ocorridos entre 2004 e 2006. Para tal, utilizou-se os questionários auto-responsáveis de avaliação que a Instituição aplicou ao final dos cursos nas duas modalidades, contando com uma amostra de 132 respondentes nos cursos presenciais e 172 no curso a distância. Como contextualização, tem-se um referencial teórico que contempla temas como sociedade da informação, educação a distância - características, pedagogia, potencialidades e desafios - e um breve panorama da pós-graduação *lato sensu* no Brasil. Analisou-se os questionários através de análise de frequência, análise de conteúdo das questões abertas, e testes ANOVA para a comparação entre as perguntas comuns às duas modalidades de curso. O estudo constata, ao final, que, sob a perspectiva dos estudantes, o Curso a distância foi mais satisfatório que os cursos presenciais. Isto é evidenciado por inúmeras manifestações elogiosas relativas às facilidades e flexibilidades da EAD. Em contrapartida, o estudo evidencia que o Curso a distância acarreta menor grau de relacionamento interpessoal. Finalmente, faz sugestões no que se refere a recursos de interação a serem apropriados pela Plataforma NAVi, orientação de monografias, formação de tutores, direitos autorais, aspectos pedagógicos e de interatividade, bem como com relação a possibilidades de expansão da EAD na EA/UFRGS.

Palavras-chave: educação a distância, pós-graduação, *lato sensu*, avaliação, NAVi, UFRGS.

ABSTRACT

The present study aims to value, under the perception of the students, the characteristics and the quality of the Postgraduated Course of Financial Business (by distance education) of the Banco do Brasil (GNF-BB), offered between the years of 2005 and 2007 by the Management School (EA) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). This evaluation is done comparatively to that of the classroom-based postgraduated courses provided by the School. The GNF-BB was carried out by support of the NAVi Environment of learning, developed in EA itself by the Núcleo de Aprendizagem Virtual (NAVi). As a base of this comparison, there were used seven classroom-based courses of specialization offered by the same Institution, occurred between 2004 and 2006. For that, were used surveys questionnaires of evaluation that the Institution applied in the end of the both kinds of courses, disposing of a sample of 132 students in the classroom-based courses and 172 in the virtual course. As context, there is a theoretical referential that contemplates subjects like information society, distance education - characteristics, pedagogy, potentialities and challenges - and a short view of the postgraduation *lato sensu* in Brazil. The questionnaires were analysed through analysis of frequency, analysis of content of the open questions, and tests of ANOVA in the comparison between the common questions to two kinds of course. The study notes, to the end, that, by the perspective of the students, the distance Course was more satisfactory than the classroom-based courses. This is shown up by countless complimentary relative demonstrations to the facilities and flexibility of the distance course. Otherwise, the study shows that in the distance Course we have present less interpersonal relationship quality. Finally, it does suggestions in what refers to resources of interaction to be appropriated by the Platform NAVi, supervision of monographs, teachers training, copyright, pedagogic and interactivity aspects, as well as regarding possibilities of expansion of the distance education in the EA/UFRGS context.

Keywords: distance education, postgraduated courses, *lato sensu*, evaluation, NAVi, UFRGS.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Processo único de internalização	35
Quadro 1 – Cultura do ensino <i>versus</i> cultura da aprendizagem	36
Gráfico 1 – Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> por Grande Area do Conhecimento – Brasil – 2007	40
Quadro 2 – Quadro-síntese de categorias iniciais e finais	75
Quadro 3 – Quadro de derivação de categorias iniciais para finais	89
Quadro 4 – Quadro de derivação de categorias iniciais para a categoria final “Educação a Distância e NAVI”	89
Quadro 5 – Quadro de derivação de categorias iniciais para categoria final “Organização do Curso”	91
Quadro 6 – Quadro de derivações de categorias iniciais para categoria final “Interações e atuações”	94
Gráfico 2 – Distribuição da amostra por sexo	107
Gráfico 3 – Distribuição da amostra por faixa etária	107
Gráfico 4 – Frequências de atendimento das expectativas	111
Gráfico 5 – Frequência da Questão 13	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Questão 1: Sexo	52
Tabela 2: Questão 2: Idade	52
Tabela 3: Dados cruzados Sexo x Idade	53
Tabela 4: Questão 3: Área de atuação no Banco do Brasil	53
Tabela 5: Outras áreas de atuação	54
Tabela 6: Questão 4: O Curso que você fez atendeu às suas expectativas?	55
Tabela 7: Questão 5: Como você classifica a qualidade do ensino oferecido?	55
Tabela 8: Questão 6: Em geral, como você classifica os professores e tutores?	56
Tabela 9: Questão 7: Como classifica a qualidade da Plataforma tecnológica de apoio (NAVi) ao Curso:	57
Tabela 10: Questão 8: Os professores e tutores estavam familiarizados com as matérias apresentadas pelas outras disciplinas do Curso?	57
Tabela 11: Questão 9: Você sentiu que o conteúdo das disciplinas estava adequadamente integrado aos objetivos do Curso?	57
Tabela 12: Questão 10: Sempre que necessário, os professores e tutores abriram espaço durante as aulas para discussões complementares relacionadas aos temas em foco?	58
Tabela 13: Questão 11: Você recebeu conhecimentos práticos durante o Curso que serão úteis em sua vida profissional?	59
Tabela 14: Questão 12: Você recebeu conhecimentos teóricos durante o Curso que serão úteis em seu trabalho?	59
Tabela 15: Questão 13: Você acha que o volume de tarefas e leituras foi:	59
Tabela 16: Questão 14: O relacionamento interpessoal e o trabalho em grupos foi enfatizado no currículo?	60
Tabela 17: Questão 15: Você acha que a Escola desempenhou seu papel na tarefa de apresentar e desenvolver em aula vários métodos de raciocínio e de abordagem de problemas, aumentando sua capacidade de análise crítica de problemas, que você poderá usar melhor em sua vida profissional?	60
Tabela 18: Questão 16: Como você classifica a qualidade dos materiais de aula (avisos, apostilas, vídeos, exercícios etc.) colocados à disposição dos alunos durante o curso?	61

Tabela 19: Estatística descritiva das questões 19 e 20	62
Tabela 20: Questão 21: O Curso estimulou e promoveu sua capacidade de perceber e de analisar as crescentes mudanças nas condições e do contexto de trabalho?	62
Tabela 21: Questão 22: O Curso estimulou o aprendizado de conteúdos de forma colaborativa (em equipe), assim como o desenvolvimento de “times”?	63
Tabela 22: Questão 23: O Curso ajudou a desenvolver o “ser”, o “saber”, o “fazer” e o “conviver” dos seus participantes, de forma a formar profissionais que saibam reconhecer suas limitações, e adquiram crescentemente conhecimentos e práticas em nível de excelência?	63
Tabela 23: Questão 24: O Curso contribuiu para o aprimoramento da prática administrativa pública, principalmente em relação à implementação de uma cultura de valorização das inovações?	64
Tabela 24: Questão 25: O Curso contribuiu para a formação de cidadãos responsáveis, corretos e éticos?	64
Tabela 25: Questão 26: O Curso ajudou a formar profissionais mais capacitados, capazes de apoiarem melhor o desenvolvimento de pequenas comunidades, de cidades médias, de pólos regionais, de regiões e do País?	64
Tabela 26: Questão 27a: Plataforma NAVi – simplicidade, organização e facilidade de uso (familiaridade):	65
Tabela 27: Questão 27b: Plataforma NAVi – riqueza de recursos (notícias, vídeos, fórum, chat/videochat, relatos, enquetes, exercícios, etc.):	65
Tabela 28: Questão 27c: Plataforma NAVi – portabilidade e velocidade de acesso (acesso rápido em qualquer lugar):	66
Tabela 29: Questão 27d: Plataforma NAVi – design (organização, estrutura e “desenho” da página em relação a características de simplicidade e agradabilidade):	66
Tabela 30: Questão 27e: Plataforma NAVi – estabilidade (Percentual de tempo em que estava disponível, “no ar”):	67
Tabela 31: Questão 27f: Plataforma NAVi – atendimento a ocorrências (de erros e de dúvidas, por parte do <i>helpdesk</i> e da equipe do NAVi):	67
Tabela 32: Questão 28a: Recurso de aula – informações e notícias da gerência e da coordenação	68
Tabela 33: Questão 28b: Recurso de aula - apostilas virtuais (conteúdos), em meio digital (na Plataforma) e em CD	68
Tabela 34: Questão 28c: Recursos de aula – vídeos	69
Tabela 35: Questão 28d: Recurso de aula – fóruns	69
Tabela 36: Questão 28e: Recurso de aula – chats (e videochats)	69
Tabela 37: Questão 28f: Recurso de aula – Acervo (biblioteca virtual)	70

Tabela 38: Questão 28g: Recurso de aula – exercícios <i>online</i>	70
Tabela 39: Questão 28h: Recurso de aula – relatos, estudos de caso, gincana	71
Tabela 40: Questão 28i: Recurso de aula – portfólio	71
Tabela 41: Questão 28j: Recurso de aula – correio eletrônico da Plataforma	71
Tabela 42: Questão 28k: Recursos de aula – fórum café	72
Tabela 43: Questão 28l: Recurso de aula – suporte técnico (incluindo atendimento real – <i>helpdesk</i>)	72
Tabela 44: Questão 28m: Tutoria para realização do trabalho de conclusão	73
Tabela 45: Questão 29: Os alunos tiveram acompanhamento da coordenação durante o Curso?	73
Tabela 46: Questão 30: Você considera que este acompanhamento foi:	73
Tabela 47: Questão 34: Você aconselharia seus colegas a fazerem o mesmo Curso nessa mesma Escola?	74
Tabela 48: Questão 35: Você pretende fazer outros cursos no PPGA?	74
Tabela 49: Questão 1: Sexo	95
Tabela 50: Questão 2: Idade	96
Tabela 51: Questão 3: Área de atuação	96
Tabela 52: Questão 4: Quem financiou o Curso?	97
Tabela 53: Questão 5: O Curso que você fez atendeu às suas expectativas?	97
Tabela 54: Questão 6: Como você classificaria a qualidade do ensino das matérias principais?	97
Tabela 55: Questão 7: Em geral, como você classificaria os professores?	98
Tabela 56: Questão 8: Os professores estavam familiarizados com as matérias apresentadas por outros professores?	98
Tabela 57: Questão 9: Você sentia que o conteúdo das disciplinas estava adequadamente integrado no Curso como um todo?	98
Tabela 58: Questão 10: Sempre que necessário, os professores abriam espaço durante as aulas para discussões e/ou apresentação de trabalhos?	99
Tabela 59: Questão 11: Você recebeu conhecimentos práticos durante o Curso que serão úteis em seu trabalho?	99
Tabela 60: Questão 12: Você recebeu conhecimentos teóricos durante o Curso que serão úteis em seu trabalho?	100
Tabela 61: Questão 13: Você acha que o volume de tarefas e leitura foi... ..	100
Tabela 62: Questão 14: O Curso enfatizou o desenvolvimento de sua capacidade analítica?	101

Tabela 63: Questão 15: O relacionamento pessoal foi enfatizado no currículo?	101
Tabela 64: Questão 16: Com que frequência as ferramentas tecnológicas como multimídia e internet estavam presentes nas aulas?	101
Tabela 65: Questão 17: Você acha que a Escola desempenhou seu papel na tarefa de fornecer-lhe vários métodos de raciocínio e abordagem de problemas, dos quais você poderá dispor em sua vida profissional?	102
Tabela 66: Questão 18a: Como você classificaria a qualidade dos recursos colocados à disposição dos alunos durante o Curso – Biblioteca	102
Tabela 67: Questão 18b: Como você classificaria a qualidade dos recursos colocados à disposição dos alunos durante o Curso – Sala de aula	102
Tabela 68: Questão 18c: Como você classificaria a qualidade dos recursos colocados à disposição dos alunos durante o Curso – Laboratório de informática	103
Tabela 69: Questão 18d : Como você classificaria a qualidade dos recursos colocados à disposição dos alunos durante o Curso – Material instrucional	103
Tabela 70: Questão 18e: Como você classificaria a qualidade dos recursos colocados à disposição dos alunos durante o Curso – Tutoria para realização do trabalho de conclusão (orientação)	103
Tabela 71: Questão 19: Os alunos tiveram acompanhamento da Coordenação durante os períodos/semanas de aulas?	104
Tabela 72: Questão 20: Você considera que este acompanhamento foi... ..	104
Tabela 73: Questão 21: Você aconselharia seus colegas a fazerem o mesmo Curso, nessa mesma Escola?	105
Tabela 74: Questão 22: Você pretende fazer outros cursos no PPGA?	105
Tabela 75: Curso presencial ao qual pertenciam os respondentes	105
Tabela 76: Distribuição da Amostra por Sexo	106
Tabela 77: Distribuição da amostra por faixa etária	107
Tabela 78: Área de atuação	108
Tabela 79: Quem financiou o Curso?	109
Tabela 80: O Curso que você fez atendeu às suas expectativas?	110
Tabela 81: Como você classifica a qualidade do ensino oferecido?	111
Tabela 82: Em geral, como você classifica os professores e tutores?	112
Tabela 83: Os professores e tutores estavam familiarizados com as matérias apresentadas pelas outras disciplinas?	113
Tabela 84: Você sentiu que o conteúdo das disciplinas estava adequadamente integrado aos objetivos do Curso?	114

Tabela 85: Sempre que necessário, os professores e tutores abriram espaço durante as aulas para discussões complementares relacionadas aos temas em foco?	114
Tabela 86: Você recebeu conhecimentos práticos durante o Curso que serão úteis em sua vida profissional?	115
Tabela 87: Você recebeu conhecimentos teóricos durante o Curso que serão úteis em seu trabalho?	116
Tabela 88: Você acha que o volume de tarefas e leituras foi:	117
Tabela 89: O relacionamento interpessoal e o trabalho em grupos foi enfatizado no currículo?	118
Tabela 90: Você acha que a Escola desempenhou seu papel na tarefa de apresentar e desenvolver em aula vários métodos de raciocínio e de abordagem de problemas, aumentando sua capacidade de análise crítica de problemas, que você poderá usar melhor em sua vida profissional?	119
Tabela 91: Como você classifica a qualidade dos materiais de aula (avisos, apostilas, vídeos, exercícios, etc.) colocados à disposição dos alunos durante o Curso:	120
Tabela 92: Tutoria para realização do trabalho de conclusão (orientação)	120
Tabela 93: Os alunos tiveram acompanhamento da coordenação durante o Curso? ...	121
Tabela 94: Você considera que este acompanhamento foi:	122
Tabela 95: Você aconselharia seus colegas a fazerem o mesmo Curso nessa mesma Escola?	122
Tabela 96: Você pretende fazer outros cursos no PPGA?	123
Tabela 97: Questões, médias, desvio padrão e significâncias	124

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO PROBLEMA DE PESQUISA	19
1.2	OBJETIVOS	21
1.2.1	Objetivo geral	21
1.2.2	Objetivos específicos	21
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.....	22
2.2	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	23
2.2.1	Contexto da EAD	24
2.2.2	Desafios da EAD	27
2.2.3	Componentes e características de um sistema de EAD	28
2.2.4	Vantagens da EAD	29
2.2.5	O conceito de distância transacional	31
2.2.6	Aprendizagem, construtivismo e EAD	33
2.2.7	O conceito de <i>aldeia global</i> e a construção do conhecimento em ambientes virtuais	35
2.3	PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> E O CONTEXTO BRASILEIRO	39
2.4	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFRGS: A PLATAFORMA NAVi	41
2.4.1	NAVi: um breve histórico	42
2.4.2	Ferramentas de interação da Plataforma NAVi	42
3	MÉTODO DA PESQUISA	45
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	45
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA E AMOSTRAGEM	45
3.2.1	Descrição dos cursos analisados	46
3.2.2.1	Curso a distância: GNF-BB	46
3.2.2.2	Cursos presenciais	48

3.3	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	48
3.4	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	49
3.4.1	Análise estatística	49
3.4.2	Análise de conteúdo	50
4	RESULTADOS	52
4.1	PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES COM RELAÇÃO AO CURSO GNF-BB – MODALIDADE A DISTÂNCIA	52
4.1.1	Análise dos dados quantitativos	52
4.1.2	Análise qualitativa das questões abertas	74
4.1.2.1	Aspectos tecnológicos – Plataforma NAVi	76
4.1.2.2	Espaços de interação virtual	77
4.1.2.3	Relacionamento com a UFRGS	79
4.1.2.4	Interação entre colegas	79
4.1.2.5	Professores tutores	80
4.1.2.6	Professores autores	81
4.1.2.7	Material didático	81
4.1.2.8	Conteúdo	82
4.1.2.9	Condução de disciplinas	83
4.1.2.10	Monografia	84
4.1.2.11	Planejamento do currículo do Curso	85
4.1.2.12	Organização do Curso	86
4.1.2.13	Facilidades de estudo	86
4.1.2.14	Autodisciplina	87
4.1.2.15	Qualificação do <i>curriculum vitae</i>	88
4.1.2.16	As categorias finais	88
4.2	PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES COM RELAÇÃO AOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO – MODALIDADE PRESENCIAL	95
4.3	COMPARAÇÃO ENTRE AS PERCEPÇÕES ACERCA DO CURSO GNF-BB E OS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO PRESENCIAIS	106
4.3.1	Caracterização da amostra	106
4.3.2	Análise comparativa de questões	110

4.3.2.1	Teste ANOVA	123
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
6	REFERÊNCIAS	134
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CURSO GNF- BB (MODALIDADE A DISTÂNCIA) DA EA/UFRGS	139
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO (MODALIDADE PRESENCIAL) DA EA/UFRGS	148

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva avaliar a utilização da Educação a Distância (doravante, neste trabalho, simplesmente denominada EAD) em cursos de pós-graduação, a partir da percepção dos estudantes de pós-graduação *lato sensu* de cursos a distância oferecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Escola de Administração (EA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esta avaliação faz-se comparativamente à percepção dos estudantes dos cursos de especialização presenciais na mesma Instituição. Assim, procura-se, com este estudo, contribuir para a pesquisa na área e para o planejamento de próximos cursos na Instituição pesquisada e, ainda, oferecendo subsídios para decisões de planejamento dessa natureza em outras instituições de ensino superior.

Entendemos que a forte competitividade no mercado de trabalho torna necessária uma crescente qualificação dos profissionais, o que faz da pós-graduação requisito cada vez maior para uma massa crescente de trabalhadores. Paralelo a isto, partimos do pressuposto de que a EAD está em expansão, devido às suas possibilidades frente a custos e transposição de distâncias geográficas, permitindo a flexibilização dos processos de ensino-aprendizagem, e que a utilização dessa modalidade é um reflexo do que chamamos de *sociedade da informação*.

Nesta *sociedade*, o acesso à informação é de suma importância para o desenvolvimento pessoal e social, em níveis econômicos ou mesmo culturais. Perspectivas de democratização de informação, bem como de uma cidadania virtual, se abrem neste cenário. A conectividade virtual torna possível a comunicação de longa escala geográfica a tempo real, mediante custos baixíssimos, aliada a uma quase irrestrita possibilidade de informações disponíveis na internet. Atualmente presenciamos, frente a este fenômeno, uma virtualização do mundo, na qual as pessoas possuem potencialidades de busca de informação e produção da mesma inimagináveis no tempo anterior a este advento.

Dessa forma, a educação a distância desponta como uma possibilidade para cada vez mais pessoas, tornando irrestrita a condição geográfica, tenham acesso ao ensino que tradicionalmente só possui acesso os moradores de grandes cidades brasileiras, dada sua maior penetrabilidade geográfica e seu potencial menor custo, em comparação com a educação presencial. Sendo assim, a EAD traz ao ensino, e sobretudo ao ensino superior, e

especialmente ao que analisamos – o ensino de pós-graduação – alguns desafios e potencialidades a serem explorados, como uma nova forma de se obter conhecimento e qualificação profissional.

Apresentando este contexto, a seguinte Dissertação segue, então, esta estrutura: no Capítulo 1 faz-se esta introdução; no Capítulo 2, é apresentado um referencial teórico compreendendo, dentre outros, como temas básicos: sociedade da informação; educação a distância; construtivismo; pós-graduação *lato sensu* no Brasil, bem como é apresentada a Plataforma NAVi de ensino-aprendizagem, utilizada pela EA (Escola de Administração) da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), que é o ambiente utilizado pelo Curso analisado aqui. No Capítulo 3, o método da pesquisa é abordado em linhas gerais; no Capítulo 4, são apresentados os resultados da pesquisa; no Capítulo 5, as considerações finais, as sugestões para futuras pesquisas, as limitações desta e sugestões para um melhor aproveitamento de futuros cursos EAD; e, por fim, são enumeradas as referências utilizadas pelo estudo, bem como anexados os instrumentos de pesquisa.

Assim, a seguir, a proposta deste estudo é melhor problematizada.

1.1 IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO PROBLEMA DE PESQUISA

Conforme já ressaltado, o ensino de pós-graduação, em especial o de especialização, é crescente no País e se respalda na necessidade de um constante reaprendizado e qualificação dos trabalhadores inseridos no atual mercado de trabalho brasileiro.

Paralelo a isso, observamos o advento da Educação a Distância, que traz consigo novas possibilidades em termos de qualidade de aprendizado, flexibilidade de tempo para os estudantes, facilidade de acesso de qualquer local com acesso a internet, e disponibilidade de educação para locais onde antes não era possível um ensino muito específico de qualidade. Neste contexto geral, tanto para a academia quanto para as organizações, pesquisas acerca desta modalidade se fazem constantemente necessárias, a fim de que, conhecendo melhor a EAD, suas potencialidades e riscos, as instituições de ensino, em especial as de ensino superior, possam implementá-la de forma qualificada, proporcionando aprendizado por meio de um ensino de qualidade, que possibilite a preparação profissional tão requerida pelo mercado de trabalho, nos mais diferentes segmentos.

Num contexto mais local – o da Instituição EA/UFRGS – a pesquisa é relevante para a Instituição pelo fato de se acreditar que a EAD pode oferecer uma abrangência muito maior, indo muito além do até então público-alvo localizado na Grande Porto Alegre, permitindo que a EA amplie seu escopo de alunos e potenciais alunos para além do âmbito local. Ainda, a Instituição poderá ter como alunos pessoas que, embora residam e trabalhem na cidade e região metropolitana, tenham dificuldade de alocação de tempo para estudos e mesmo para freqüentar aulas presenciais. Para estes, a EAD passa a ser a única opção viável. Não bastasse essa preocupação, a pesquisa é relevante também pelo fato de a EA manter, internamente, um Núcleo de Aprendizagem Virtual – o NAVi – preocupado em desenvolver e manter, junto à Escola de Administração, uma Plataforma própria de ensino-aprendizagem e, além disso, oferecer suporte a cursos a distância na Instituição, o que atualmente representa, para a EA/UFRGS, uma preocupação que pode ser considerada estratégica, como lembram pesquisas atuais na própria Instituição (SCHRÖEDER; KLERING, 2007).

No entanto, a qualidade de cursos a distância é uma indagação que permanece e, a partir desta, se pesquisará se tal qualidade é equiparável ao de cursos presenciais, pois é certo que, embora as possíveis flexibilidades de estudo e as potencialidades da modalidade sejam sedutoras, não podemos abrir mão da qualidade de aprendizado em prol da facilidade.

Neste sentido, pode-se questionar: em que medida se dá, na prática, a eficiência desse modelo de ensino-aprendizagem em comparação com o presencial? Tal questão necessita utilizar-se de um amparo de pesquisa que visualize, especialmente, o grau de satisfação dos estudantes com relação a ambas as modalidades, dentre outras convergências e divergências entre os dois modelos, além da questão de quão adequada, em termos de aprendizagem, esta modalidade é em comparação ao ensino presencial oferecido em uma mesma instituição.

Isto posto, em destaque, tem-se a seguinte questão de pesquisa:

Comparativamente ao ensino presencial, e tendo em vista as características próprias da educação a distância, como pode ser avaliada, a partir da percepção dos estudantes, a utilização da EAD em cursos de pós-graduação na Escola de Administração da UFRGS?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Avaliar a utilização da EAD em cursos de pós-graduação na Escola de Administração da UFRGS, a partir da percepção dos estudantes, por meio da comparação da EAD com o ensino presencial neste contexto.

1.2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste estudo são os seguintes:

- identificar as percepções dos estudantes com relação a um Curso de Especialização a Distância realizado na Escola de Administração da UFRGS: o GNF-BB;
- identificar as percepções dos estudantes em relação aos Cursos de Especialização presenciais realizados na Escola de Administração da UFRGS;
- estabelecer uma comparação entre as percepções acerca do Curso GNF-BB e dos Cursos de Especialização presenciais; e
- sugerir, a partir da comparação entre as duas propostas, alguns pontos de melhoria para a utilização da EAD em cursos de pós-graduação na Escola.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para uma adequada contextualização do estudo desenvolvido, fizemos uma revisão teórica, contemplando os seguintes temas essenciais: sociedade da informação, educação a distância e pós-graduação *lato sensu* no Brasil. Após, faz-se uma breve apresentação da Plataforma NAVi de ensino-aprendizagem, utilizada nas atividades de EAD da EA/UFRGS.

2.1 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Nicholas Negroponte, diretor do MIT, cita que certa vez fôra visitar uma empresa e na entrada havia a necessidade de declarar os bens que carregava junto a si. Declarou que carregava um *notebook* que valia algo entre US\$1 e US\$2 milhões. É claro que o *notebook* não valia mais que US\$3 mil, mas ele se referia ao valor do que possuía em disco, ou seja, a informação: “A questão é que, embora os átomos não valessem tudo aquilo, os *bits* tinham um valor quase inestimável” (NEGROPONTE, 1995, p. 17). Esta é uma forma simples, mas eficaz, de explicar brevemente no que consiste o conceito de *sociedade da informação*: uma sociedade que valoriza não só os bens materiais físicos, mas principalmente os bens relativos ao conhecimento.

Para Castells (1999), houve uma revolução tecnológica, iniciada na década de 1980, e na qual a informação adquiriu um caráter de bem de produção. Tal processo foi moldado pelas lógicas e interesses capitalistas, já que a própria informação se tornou capital apropriado por alguns. A tal modo de produção, o autor utiliza o conceito de *informacionalismo*. No entanto, tal revolução trouxe possibilidades além do capitalismo e não foi exclusivamente moldada, conforme o autor, pelo sistema vigente. Neste ponto, torna-se “[...] essencial, para o entendimento da dinâmica social, manter a distância analítica e a inter-relação empírica entre os modos de produção (capitalismo, estatismo) e os modos de desenvolvimento (industrialismo, informacionalismo)” (CASTELLS, 1999, p. 51). Em suma, não há uma relação direta entre informacionalismo e capitalismo, bem como não havia uma relação direta entre industrialismo e capitalismo (ou socialismo ou estatismo), embora a sociedade da informação, conforme Castells, tenha sido fruto de uma evolução dos modos de produção capitalistas.

Na verdade, o impacto da dita sociedade da informação sobre a produção, por si só, não é tão revolucionário, na medida em que os processos produtivos tradicionais serão inexoravelmente aprimorados e agilizados, mas sim uma evolução daquilo que já possuíamos. O que realmente se revoluciona a partir das possibilidades da microeletrônica são as formas possíveis de organização e comunicação, conseqüências de uma transformação radical da consciência humana, a partir de um mundo de informação fluída (RAVETZ, 1996).

Então, sob esta perspectiva, pode-se crer que existe efetivamente uma revolução em curso (CASTELLS, 1999; RAVETZ, 1996; TOFFLER, 1995; TAPSCOTT, 1997), que se pontua não só a nível produtivo, mas em inúmeras esferas sociais e individuais. Neste contexto, Castells (1999) afirma que a história humana não se dá por uma espécie de “gradualismo”, mas sim que vivemos historicamente períodos relativamente estáveis, separados por intervalos que têm por característica a transformação da cultura material. Para o autor, ocorre que “[...] no final do século XX vivemos um desses raros intervalos na história” (CASTELLS, 1999, p.67).

O conhecimento, então, tornou-se o fundamento essencial das tecnologias de informação e comunicação, baseadas nos meios de comunicação de massa, nas redes eletrônicas. Os computadores descentralizam a informação e o conhecimento, tornando-os acessíveis a milhões de pessoas, independente de localização geográfica. Chega-se assim à era digital, em que, aos poucos, o mundo real torna-se potencializado no espaço virtual. Eis que assim se constitui a grande característica da *Terceira Onda*, onde o ciberespaço, a comunicação reticulada, a energia em *bits* transformam a informação em *poder*.

2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação a distância se caracteriza por ser um processo de ensino-aprendizagem, mediado pela tecnologia, na qual professores e alunos não se encontram no mesmo lugar ao mesmo tempo (MORAN, 2002). Além disso, tal conceito pressupõe que o controle sobre o aprendizado será feito mais pelo aluno que pelo professor (TAROUÇO, 1999). Por tal motivo, o conceito aqui utilizado será de *educação a distância*, já que o termo *ensino* tende a sobrepujar o controle do professor em detrimento do controle do próprio estudante.

Além disso, a definição de educação a distância parte do pressuposto de que a informação, tal como fonte do conhecimento, se encontra separada do professor e/ou do

estudante em tempo e/ou espaço (CARDOSO; PESTANA, 2001). Assim, tais autores definem dois meios para a EAD, a saber:

- a) o meio unidirecional: composto de um único sentido da via para a transmissão do material para o estudante, ausente de sentido da via estudante – professor. Exemplos desse meio seriam o *Telecurso 2000*, livros, vídeos, etc.;
- b) o meio bidirecional: composto de uma via de mão-dupla, utilizada tanto para a informação do estudante, quanto para a interação do professor com ele. Tal interação torna o estudante passível de ser monitorado e assistido, na medida em que o professor pode responder dúvidas, desenvolver exercícios para situações específicas, atividades, etc. Acredita-se, assim, que tal meio encontra na internet um local propício, fértil.

Ainda, para Palloff e Pratt (2002), a EAD, através do uso da internet, corresponde a um novo espaço para que os estudantes possam explorar o conteúdo dos cursos de forma colaborativa e, ainda, buscarem seus interesses. A explicação para tal idéia é que, na medida em que os estudantes possam trabalhar cada um a seu tempo e no seu espaço, não existe mais a necessidade de uma disponibilidade mútua de um grupo de estudantes para um estudo colaborativo, tampouco existe a necessidade de uma centralização do conhecimento no professor, que passa a atuar não mais como o centro do conhecimento, mas como um facilitador.

2.2.1 Contexto da EAD

Tal educação, nos moldes virtuais, utilizando-se do meio da internet, é algo de viabilidade muito recente no Brasil – haja visto que a rede mundial de computadores só se tornou acessível domesticamente no País em 1995 (CGI.BR, 1995).

Assim, devemos buscar o início do EAD com outras mídias. Os primeiros indícios de alguma forma de ensino a distância foram na década de 1720 através de taquigrafia. No entanto, tal prática era muito incipiente e pouquíssimo difundida, de modo que podemos admitir que somente houve alguma forma de EAD a partir do séc. XIX, já que antes os correios e os meios de transporte ainda eram muito primitivos. Ainda neste século, houve uma criação rápida de vários cursos a distância, a partir de sociedades, institutos e escolas. Os casos relatados mais bem-sucedidos foram de cursos técnicos e de extensão universitária,

enquanto que os cursos universitários, dado a resistência existente, foram pouco difundidos e houve poucas experiências em tal âmbito (MAIA; MATTAR, 2007).

Conforme os autores, a partir das novas mídias, tais como a televisão, o telefone e rádio, novas formas de EAD surgiram, consolidando o que os autores consideram a *segunda geração da EAD*. Surgiram assim universidades abertas em todo mundo, nas quais qualquer pessoa poderia estudar e que se basearam exclusivamente no ensino a distância, a partir rádiotransmissões, transmissões televisivas e fitas *k7*.

A terceira geração da EAD foi possibilitada pela introdução da internet. Surgia assim uma forma de EAD onde a interação era presente. Isso ocorreu um ano após o início do uso comercial da internet no Brasil, quando surgiu a primeira universidade virtual, nos EUA, a partir de cerca de 50 faculdades e escolas técnicas trabalhando em cooperativa. Nos cinco primeiros anos de funcionamento, de 1996 até 2001, foram formados pelo menos nove mil alunos em diversos cursos através dessa cooperativa, em todo País. O sucesso e a popularização de tais cursos foi de tamanha importância, que, no ano letivo norte-americano de 1997-1998, cerca de um terço das faculdades e universidades norte-americanas ofereciam cursos a distância, sendo que cerca de 60% desse montante utilizava a internet como meio principal (NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, 1999). Além disso, é notável que inúmeras instituições de ensino superior norte-americanas oferecem tão somente cursos a distância, tais como a IEI, de Atlanta, com mais de 98 cursos (ZUCKER, 2003).

No Brasil, dado o próprio atraso tecnológico em relação aos EUA, as experiências com a EAD através da internet se deram de forma mais cautelosa e pontual, sendo de menor abrangência. A Universidade de Brasília oferece desde 1999 dez cursos *online*, através do projeto *Universidade Virtual*. A Universidade Federal de Pernambuco oferece, desde 1996, seis disciplinas de graduação e duas de pós-graduação, enquanto a Universidade Federal de Santa Catarina, pioneira no País em cursos de pós-graduação a distância, oferecia, ainda no ano de 2000, cerca de trinta cursos de mestrado e sete de especialização. No entanto, na área do ensino superior particular pago, a abrangência da EAD é muito mais forte, dado seu baixo custo (KRAMER *et al.*, 1999).

A EAD, no contexto brasileiro, oferece educação àqueles que não tiveram acesso à educação tradicional, ou seja, aos mais diversos setores da população, que, por inúmeros motivos, tais como por localização geográfica ou situação social, falta de oferta de determinados níveis ou cursos na região onde vivem ou ainda por questões pessoais familiares

ou econômicas, não teriam acesso ou continuidade do processo educativo. A EAD, como uma modalidade não-tradicional de ensino, acaba por servir, majoritariamente, a estudantes com características particulares: normalmente são pessoas com idade adulta que estão inseridas no mercado de trabalho, residem em locais distantes dos núcleos de ensino tradicionais e normalmente acabam por optar pela EAD por preferirem estudar a sós a ter de compartilhar de uma classe numerosa (PRETI, 1996).

Para Azevedo (2000), a EAD, antes do uso da internet para esse fim, foi vista, durante muito tempo, como uma espécie de “estepe” do ensino, normalmente um meio que se recorria quando o ensino tradicional “não dava conta”. Assim, o autor afirma que a sociedade se acostumou a olhar para a EAD como uma espécie de educação inferior, a ser utilizada por excluídos – geográfica ou socialmente – que não tiveram a oportunidade de uma educação tradicional.

A causa disso, segundo Azevedo, era que a linguagem e o formato dos programas de educação a distância, que se utilizavam dos meios de comunicação de massa, tais como o rádio e a televisão, demonstravam que o público-alvo eram efetivamente os excluídos, o “andar de baixo” da sociedade. Por conseqüência, a visão era de que educação a distância era “coisa de pobre”. No entanto, com a chegada da internet e seu uso progressivamente maior para a EAD, esta última adquire uma conotação cada vez mais positiva, impulsionada pelo fator *novidade* acrescido de fortes investimentos das mais renomadas universidades na EAD.

Assim, percebe-se que a EAD está se tornando paulatinamente uma forma de educação com *status* não inferior à educação tradicional (AZEVEDO, 2000). Mas, além disso, o autor ressalta o fator da interatividade proporcionado por essa nova tecnologia:

[...] há a percepção clara de que estamos diante de uma tecnologia que permite coisas impensáveis em outras modalidades que utilizam outras tecnologias, como, por exemplo, a formação de comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa. [...] Uma mensagem pode ser enviada num determinado horário para um grupo de 30 ou 40 pessoas que a lerão, cada uma num horário diferente, e a ela reagirão também cada uma no seu tempo, sustentando-se um debate por dias seguidos [...]. Via internet pode-se experimentar aprender junto com outros, interagindo com muitos, independente do tempo e do lugar de cada um (AZEVEDO, 2000, p.1-2).

Verifica-se, então, uma possibilidade promissora quanto à expansão da EAD.

2.2.2 Desafios da EAD

A EAD mediada pela internet, na medida em que se trata de uma educação com características próprias e, além disso, utiliza-se de uma nova tecnologia, com novas potencialidades e riscos, possui uma série de desafios a serem superados na busca de uma educação de qualidade.

Inicialmente ressalta-se a necessidade de infra-estrutura, que compreende *software*, *hardware* e linhas de telecomunicação. Isso pode ser provido pela instituição de ensino, através de pólos, ou, ainda, provido pelo próprio estudante por sua conta. No entanto, existe, para além, uma necessidade de facilidade de manuseio, conforme apontam Palloff e Pratt (2002).

Superados os desafios de nível estrutural, existem ainda os desafios de nível pedagógico. Klering, Biancamano e Guadagnin (2004) apontam alguns desafios a serem superados para o sucesso da EAD:

- a) necessidade de atratividade dos conteúdos: tendo em vista a maior autonomia dos alunos na EAD, é necessário que os conteúdos e materiais sejam de maior interesse para um bom aproveitamento;
- b) espírito de comunidade: “ao intensificar a interação entre pessoas que apresentam afinidade de interesses, a comunidade virtual tende [...] a ensinar a disseminação e a geração de conhecimentos e reforçar a cooperação na busca da satisfação de necessidades e objetivos comuns” (KLERING; BIANCAMANO; GUADAGNIN, 2004, p.5). Trata-se da criação coletiva do conhecimento, só possível na medida em que há envolvimento dos estudantes entre si. Tal entrosamento entre os estudantes deve ser incitado pelos professores e pelo próprio sistema de EAD;
- c) desenvolvimento de um código cultural próprio: este código faz-se necessário para a própria consolidação do espírito de comunidade e de um sentimento de pertencer a um grupo exclusivo;
- d) avaliação como instrumento de aprendizagem: a avaliação deve considerar o ritmo do aluno, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos.

Assim, há uma necessidade de se avaliar em que medida os desafios que a EAD nos traz vem sendo superados na atualidade.

2.2.3 Componentes e características de um sistema de EAD

Santos e Rodrigues (1999) trazem, como componentes de um sistema de educação a distância:

- a) o estudante, que é considerado o elemento central dos processos de aprendizagem. A preocupação central do sistema de EAD é obter a sua motivação, possibilitando-lhe habilidade para analisar e aplicar o conteúdo aprendido;
- b) o professor (ou professor-autor), o qual se torna um facilitador do processo de aprendizagem e não mais o *menir* central e fonte do conhecimento. Utiliza-se de sua competência e estilo de ensino, embora tenha pouco ou nenhum contato presencial com o estudante;
- c) o facilitador, que, mesmo podendo não dominar por completo o conteúdo didático do curso, é responsável pela facilitação da operação dos equipamentos da sala, por recolher tarefas, aplicar provas, e até por motivar a classe, dando um tratamento mais humano a partir de uma convivência pessoal e acaba assim, por reduzir o afastamento do professor e estudante;
- d) o monitor (ou tutor), que deve ter obrigatoriamente conhecimentos sobre o conteúdo didático do curso, já que lhe cabe responder questionamentos dos estudantes, corrigir trabalhos e interagir mais efetivamente com os estudantes;
- e) o suporte técnico: uma equipe responsável por questões técnicas relacionadas à EAD, resolvendo eventuais problemas de operação, manutenção e configuração dos equipamentos, bem como instalando e/ou dando suporte aos *softwares* necessários. Esta equipe monitora os canais de comunicação, cria material didático, cabendo-lhe ainda a programação, o aspecto visual, os aspectos pedagógicos e cognitivos. Também dá apoio aos estudantes no que diz respeito ao sistema e seu uso;
- f) o suporte administrativo: uma equipe responsável pelo gerenciamento de matrículas, aquisição de material didático, processamento de notas e gestão de recursos humanos em geral;

- g) os administradores: encarregados da gestão do ensino a distância. Cabe-lhes decidir sobre equipamentos, formatos, padronizações, políticas e diretrizes gerais, contratação de pessoal, elencar prioridades e definir os cursos;
- h) conteúdo didático: compreende as referências primárias de conhecimento sob os mais diversos suportes: páginas de internet, apostilas, livros, arquivos multimídia, etc.;
- i) o sistema de suporte ao material didático: um sistema com funções referentes a conversão de arquivos de vários formatos para o formato padrão do sistema. Auxilia à edição de conteúdo, facilitação para disponibilização de material no sistema, além de um possibilidades de criação de testes, provas, trabalhos, avaliações. Centraliza as facilidades dos recursos de comunicação;
- j) o sistema de gerenciamento de aprendizagem: são módulos que envolvem determinadas funções para o controle do estudante e seu acesso ao curso. Ferramental para gerenciar matrículas, registrar os acessos dos alunos ao material, suporte e registro à comunicação (boletins internos, e-mail interno, listas, fóruns, recados, *chat*), registrar frequência e participação quantitativa dos alunos, acesso ao conteúdo didático e mediar a interação instrutor-estudante e entre estudantes;
- k) o sistema de suporte ao material didático: um sistema de conversão de arquivos de vários formatos para o formato padrão do sistema, bem como o auxílio à edição de conteúdo e sua disponibilização *online*. Facilidades para criação de testes, avaliações, exercícios, etc.;
- l) a mídia, que envolve os meios de comunicação pelos quais serão compartilhadas informações entre o professor e os estudantes, bem como entre os próprios estudantes. Exemplos: internet, vídeo/teleconferência, televisão, entre outros.

2.2.4 Vantagens da EAD

Zucker (2003) argumenta que estudantes que utilizem computadores para os estudos, tal como na EAD, irão desenvolver habilidades tecnológicas que necessitarão na nova sociedade da informação. Utilizando a *World Wide Web*, esses estudantes irão desenvolver habilidades cognitivas para procurar, organizar, analisar e utilizar informação de forma mais eficiente e eficaz.

Algumas vantagens da EAD foram elencadas na Reunião de Revisão Ministerial dos E-9 (DANIEL, 2003), realizada em Pequim entre 21 e 23 de agosto de 2001:

- a) a educação a distância criou a oportunidade para uma revolução na educação, na medida em que possibilita uma melhor qualidade da educação, de forma mais ampla e a custos menores;
- b) só recentemente a EAD criou uma reputação de credibilidade e hoje demonstra capacidade para de substituição, mesmo que parcial, de quase todos os tipos de ensino;
- c) a convergência das novas tecnologias de informação e comunicação com o ensino. Este item salienta a possibilidade da inclusão digital como uma consequência possível;
- d) a divisão do trabalho dentro da empresa educacional, como fator chave para a revolução da educação a distância, garantindo ganhos no acesso, na qualidade e a redução de custos;
- e) o grande potencial da EAD para o atingimento de metas de educação para todos.

Ainda, conforme Kramer *et al.* (1999), a educação a distância pode resolver, se aplicada de modo sistemático e coordenado, a carência de oferta de estudos para os brasileiros. Para os autores, uma grande vantagem da EAD sobre a educação convencional é o fato de que o processo de ensino-aprendizagem na EAD recai sobre a instituição, ou seja, a organização representada por um grupo de educadores e não mais esses educadores de forma isolada.

Neste sentido, também Klering (2006) elenca algumas vantagens intrínsecas à EAD, a saber: o ganho de escala; as possibilidades de acervo de materiais em formato digital, de forma mais organizada e prática de consultar; o desenvolvimento próprio de materiais de ensino; as possibilidades de materiais de aprendizagem multimídia; apoio constante à educação, não se restringindo a poucas horas diárias como no ensino presencial; e a maior autonomia dos alunos a partir de horários e espaços mais livres.

Para além das vantagens da EAD, algumas potencialidades são, conforme Klering, Biancamano e Guadagnin (2004):

- a) a formação de uma comunicação eficaz em rede, através de uma quebra do paradigma que põe o professor como o detentor e único transmissor do

conhecimento. Na EAD a comunicação pode se dar por múltiplas vias, através de um sistema de comunicação eficaz;

- b) a criação coletiva do conhecimento, a partir da livre disponibilização de material por parte dos alunos, bem como a consequência de uma comunicação em rede;
- c) fluxos de informação livres e rápidos.

Assim, a EAD pode ser uma opção que desponta como de boa qualidade aliada a um baixo custo, qualidades de grande interesse num contexto mais amplo de possibilidades de educação pública mais ampla no Brasil.

2.2.5 O conceito de *distância transacional*

A separação espacial e por vezes temporal da EAD certamente altera consideravelmente o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não é o fato de não estarem no mesmo ambiente que tornará a qualidade da educação inferior, ou mesmo escreverem um para o outro em tempos diferentes. A qualidade da educação na EAD não deve ser medida nestas escalas, mas sim sob a idéia de *distância transacional*, conceito originalmente desenvolvido por Moore (1993).

Conforme Maia e Mattar (2007), a distância transacional pode ser avaliada conforme três variáveis, que veremos abaixo:

- a) interação: a interação é inversamente proporcional a distância transacional. “A natureza interativa das mídias utilizadas para a EAD influi diretamente na quantidade e qualidade do diálogo que se estabelece entre professores e alunos” (MAIA; MATTAR, 2007, p. 15). Aqui cabe salientar a diferença entre mídias pouco interativas, como é o caso da televisão, rádio, livros e apostilas enviadas por correio, de mídias muito interativas, como é o caso da internet. Ainda há de se salientar outros fatores que alteram o nível de interação, tais como a quantidade de estudantes por professor; a forma com que o professor conduz as aulas e os diálogos e o conteúdo do curso.
- b) estrutura do programa: o projeto do curso de EAD influencia diretamente a distância transacional. Um curso pode ser mais rígido e definido e, portanto, mais fechado à condução do estudante, aumentando a distância transacional. Pode ainda ser flexível, dando voz aos estudantes e permitindo alterações por parte dos

discentes, diminuindo a distância transacional. Os autores, ainda, indicam que alguns processos devem ser estruturados de qualquer forma, como as avaliações, o apoio à motivação do estudante, uma certa organização inicial, etc.

- c) autonomia do estudante: a princípio, um estudante de EAD tem mais autonomia do que um estudante de um curso presencial. Essa autonomia é necessária para o diálogo, pois sem diferentes posicionamentos, opiniões, pensamentos, etc., o diálogo seria banalizado. No entanto, uma autonomia exagerada é conseqüência de pouca interação entre os participantes, o que nos relata um aumento da distância transacional. Os autores afirmam que devido ao grande desenvolvimento das mídias, hoje é possível uma grande autonomia de cada estudante, reservando cada um seu horário para estudar da sua forma, sem que isso degrade a interação. Assim, a autonomia é vista como necessária, mas não pode ser considerada central.

Pode-se contrapor o conceito de autonomia com o de interação, numa idéia de que um é proporcional ao inverso do outro. Tal idéia é refutada pelos autores, ao afirmarem que o ideal é que haja um grau correto (e alto) de autonomia com uma possibilidade ilimitada de interação. Assim os estudantes devem possuir um alto grau de autonomia para seus estudos mas que possam ter fácil acesso aos tutores e outros estudantes.

Assim, a distância transacional é o conceito que nos remete a distância relevante na qual os atores estão envolvidos (e não a distância física). Tal conceito diz respeito a dificuldade de interação e autonomia e, na medida que seu grau seja alto, o processo de ensino-aprendizado tende a ser prejudicado. Assim, um curso com alto grau de autonomia dos estudantes, interação dos atores envolvidos e estruturado de forma aberta pode apresentar uma distância transacional inferior ao de cursos presenciais na medida em que os atores possam se relacionar mais livremente, sejam mais autônomos e tenham voz dentro do curso. Assim, podemos entender a distância transacional como um conceito agrupador que diz respeito às dificuldades transacionais dentro do curso, devendo ser usado para medir dificuldades inerentes ao método de ensino-aprendizado a distância. Tal conceito é importante para avaliarmos a qualidade de uma EAD, na medida em que podemos entender a partir dos critérios supracitados o cenário em que se encontra o curso, partindo de dois cenários opostos como tipos ideais: o primeiro em que temos alto nível de interação, um curso flexível e com pouca estrutura pré-definida e autonomia dos estudantes; o segundo no qual há pouca interação (grande unidirecionalidade), muita estrutura (pouca flexibilidade) e uma autonomia

dos estudantes prejudicada. No primeiro caso, temos baixíssima distância transacional; no segundo caso temos grande distância transacional e prejuízo ao aprendizado.

Essa distância transacional pode ser avaliada em plataformas a partir do modelo proposto por Britain e Liber (1999), utilizando os seguintes critérios:

- a) negociação de recursos: para os autores, é possível e benéfico para o processo de aprendizado a liberdade de utilização de recursos, na qual cada estudante poderia negociar com seus professores que materiais utilizar. Isso, certamente, depende de um alto grau de interação e gerará uma grande autonomia para o estudante;
- b) colaboratividade: para os autores, na educação presencial e na EAD mais tradicional, não há provisões para que os estudantes trabalhem juntos e, se isso ocorre, ocorre de forma totalmente alheia à instituição e de forma voluntariosa. A colaboratividade daria maior qualidade ao processo na medida em que isso fosse estimulado a partir de provisões estruturais (tais como um *wiki*). Aumentando a colaboratividade entre os estudantes se aumentaria a interação, diminuindo a distância transacional;
- c) monitoração: tutores devem monitorar o aprendizado do estudante. Para isso, se torna necessário uma assistência para os estudantes em caso de dúvidas;
- d) aprendizado autônomo: estudantes devem estar aptos para acessar bibliotecas a fim de encontrar materiais adicionais que lhes interessem;
- e) auto-organização: os estudantes devem ter uma estrutura para que estes possam se organizar em grupos sem o auxílio de professores;
- f) adaptabilidade: professores devem poder adaptar suas disciplinas para cada turma, mudando as leituras, os conteúdos, as apresentações, etc. No entanto, tais adaptações devem ter em vista as turmas como um todo e não indivíduos.

Assim, avaliando tais questões no objeto de estudo, a ser caracterizada mais adiante, poderemos afirmar com maior grau de precisão o nível da distância transacional.

2.2.6 Aprendizagem, construtivismo e EAD

Junto à EAD, torna-se necessário buscar uma visão pedagógica adequada para o meio em questão. Faz-se necessário entender as potencialidades que esta modalidade de ensino-

aprendizagem pode oferecer através de um prisma adequado, sob pena de importar teorias educacionais de outros contextos, desconsiderando a mudança deste.

Para Loyolla e Prates (2001), existem três grandes correntes teóricas em uso: o comportamentalismo (ou behaviorismo), o cognitivismo e o construtivismo. O primeiro é descrito pelos autores como uma teoria que foi amplamente utilizada no ensino primário até meados do século XX, e que consistia basicamente na exposição repetida do professor sobre o conteúdo da aula, alheio às condições dos alunos, somado a um fator motivacional dirigido por prêmio ou castigo.

A segunda corrente teórica descrita pelos autores é o cognitivismo. Sob esta ótica de ensino, o professor expõe o conteúdo da aula com uma preocupação de explicar a causa do problema em questão, evitando a *decoreba*. No entanto, tal corrente ainda parte do pressuposto de que os alunos aceitarão passivamente o conteúdo e que o professor é uma espécie de “ser iluminado” que os guia.

No construtivismo, o foco está no estudante e seu aprendizado, ou seja, a tônica deixa de ser o professor e passa a ser o aluno. O professor, por sua vez, passa a exercer uma função de *tutor*, que estabelece um intuito de gerar condições para que o aluno aprenda, deixando de ser o ser onisciente para se tornar um orientador. Este, por sua vez, se torna o sujeito ativo da aprendizagem, superando a barreira de agente receptor de conhecimento. Tal corrente é, conforme Klering (2008) o método de ensino que se prima na EA/UFRGS e que o presente estudo pretende verificar se ocorre na prática.

Para Delval (1998), o construtivismo pressupõe que o estudante necessita *construir* o conhecimento de sua forma, não podendo assim imitar o raciocínio alheio. Neste sentido, o autor aponta que a construção do conhecimento é uma tarefa individual, embora sua construção necessite do mundo externo e possa ser *facilitada* por outros.

Além disso, o autor afirma que o conhecimento se origina de uma dificuldade relativa ao mundo externo, no momento em que o sujeito encontra resistência ao efetuar suas ações. Pois, “se não houver resistência da realidade, não há progresso psicológico. Quando o sujeito dispõe de um esquema que pode ser aplicado diretamente, não precisa se modificar nem sofre mudanças” (DELVAL, 1998, p.28).

Nesta perspectiva, há uma preocupação com a internalização do conhecimento por parte do estudante. Para Minguet (1998), este processo deve se dar da seguinte forma:

- a) o estudante dá sentido e significado à informação que lhe é transmitida;

- b) o estudante extrai o princípio, o cerne da informação;
- c) o estudante contribui com experiências pessoais prévias, ou seja, aprendizagens anteriores, recriando a experiência a partir do novo conhecimento gerado.

A partir disto, a autora dispõe no seguinte quadro o processo de internalização do conhecimento:

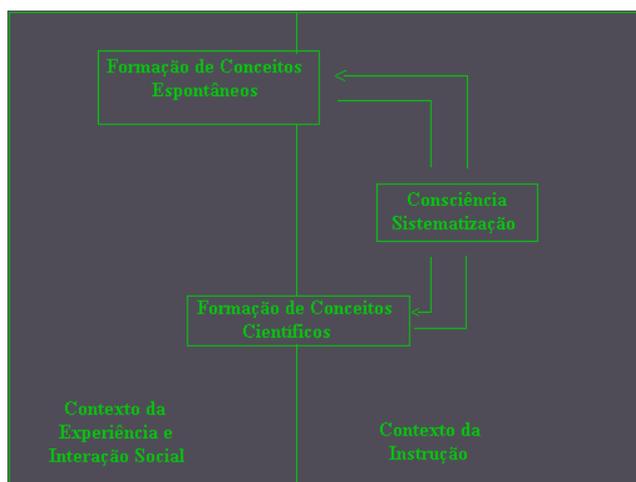


Figura 1 – Processo único de internalização
 Fonte: Adaptado de Minguet (1998, p.124).

Uma vez que o modelo de educação a distância em questão baseia-se na idéia de que as aulas não sejam expositivas, mas sim uma forma de orientação dos estudos, entende-se que a abordagem construtivista seja o objetivo do curso e, portanto, mais adequada à análise.

2.2.7 O conceito de *aldeia global* e a construção do conhecimento em ambientes virtuais

Iniciamos a nossa reflexão a partir do pressuposto de que a EAD possui suas características próprias que requerem novos conhecimentos de quem planeja, educa e coordena. Com isso, argumentamos que o processo de ensino-aprendizagem deve ser catalisado a partir da comparação de novas informações às preexistentes na estrutura mental do estudante. Isso se justifica porque, tanto no ensino presencial, quanto na modalidade a distância, o conhecimento se relaciona com as experiências pessoais e sociais do sujeito e à sua interação com o meio (GUADAGNIN *et al.*, 2006).

Como lembram Guadagnin *et al.*, isso segue os preceitos de Piaget (1973; 1976; 1977) e Vygotsky (1987; 1988), na concepção epistemológica *construtivista*. Segundo tal concepção, o conhecimento não mais é compreendido como um conteúdo ou produto, mas

sim como um processo, no qual se constrói o próprio sujeito a partir das interações e da cooperação. Conforme Piaget (1973, p. 105-106):

Cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementariedade, as operações executadas por cada um dos parceiros. (...) por um lado, a cooperação constitui o sistema das operações interindividuais, isto é, dos agrupamentos operatórios que permitem ajustar umas às outras as operações dos indivíduos; por outro lado, as operações individuais constituem o sistema das ações descentradas e suscetíveis de se coordenar umas às outras em agrupamentos que englobam as operações do outro, assim como as operações próprias.

Assim, sob a ótica construtivista, a assimilação do conhecimento é construída a partir da interação do sujeito com o mundo que lhe cerca. Quando a mente assimila algo, ela incorpora a realidade a seus esquemas de assimilação, impondo-se ao meio. No entanto, é por meio de *acomodações* que o sujeito se desenvolve cognitivamente. Tal conceito se origina da diferença entre, numa hipótese A, a mente que não encontra problemas no meio, assimila, já numa hipótese B, a mente encontra uma problemática no meio a ser superada e, após uma reestruturação mental, ocorre esta *acomodação*.

Conforme a teoria de Piaget, a partir desta *acomodação*, ocorre uma reestruturação da assimilação, com a geração de um novo equilíbrio entre os dois conceitos, conduzindo ao aprendizado final. Assim, podemos afirmar que, na visão construtivista, o aprendizado ocorre de forma efetiva quando a assimilação sofre uma *acomodação*, havendo, assim, uma reconstrução mental do objeto e do próprio sujeito.

Além da concepção construtivista, a qual podemos e devemos questionar a existência no objeto deste estudo, devemos ter em mente as diferenças que a EAD pode nos trazer frente ao ensino tradicional. É importante compreender que, embora a EAD nos dê aporte para novas possibilidades, isso não significa que tais possibilidades serão exploradas na sua integralidade, já que há uma cultura já impregnada no meio acadêmico que molda a forma com que tratamos a questão da aprendizagem. Assim, Schlemmer e Fagundes (2001) nos trazem um quadro comparativo, no qual opõem a cultura do ensino (muito embasada no cognitivismo) à cultura da aprendizagem (embasada no construtivismo):

Cultura do Ensino	Cultura da Aprendizagem
Foco na instrução, no treinamento, no ensino, no conteúdo e no controle – massificação, competição.	Foco na construção, na capacitação, na aprendizagem, no desenvolvimento de competências e habilidades – respeito ao ritmo de desenvolvimento, colaboração.
Cursos clássicos mediados pela tecnologia, CAI, CBT, WBT, WBI, Ensino a distância.	Comunidades de aprendizagem, redes de convivência, educação aberta e a distância, gestão do conhecimento.

Seqüência linear de conteúdos.	Construção de redes de informações.
Ensino por instrução.	Processo de construção do conhecimento – autoria, autonomia.
Interação reativa.	Interação mútua.
Espaço hierárquico – coação e conformismo, respeito unilateral, solidariedade externa.	Espaço heterárquico – cooperação, respeito mútuo, solidariedade interna.
Centrado na atividade do professor, instrução, exercícios e provas.	Centrado na atividade do aprendiz, identificação e resolução de problemas, professor como mediador, co-participante.
Avaliação como controle, produto final: para testar, comparar, classificar.	Avaliação como processo e correção de rumos.

Quadro 1 – Cultura do ensino versus cultura da aprendizagem

Fonte: Adaptado de Schlemmer e Fagundes (2001, p.27)

Assim, podemos observar de forma mais exata as diferenças que podemos encontrar entre um meio de ensino tradicional e uma forma de aprendizado construtivista. Tais diferenciações feitas pelos autores nos darão subsídios para tentarmos, abaixo, extrapolar o raciocínio particular a ambas as abordagens e efetuarmos um esforço de análise e reflexão a respeito das potencialidades da EAD.

Extrapolando o raciocínio construtivista através dos novos meios tecnológicos, próprios da lógica de uma educação construtivista através da EAD, nos inspiramos em McLuhan (1972) para melhor compreendermos em que nível podemos pensar em uma estrutura educativa realmente diferenciada e em uma efetiva mudança no paradigma social.

McLuhan (1972) descreve uma nova sociedade integrada por tecnologias da informação, onde o mundo, como um todo, se tornaria uma espécie de *aldeia*, na qual todos poderiam se comunicar com todos na medida de suas necessidades e vontades. A isso, o autor chamou de *aldeia global*, ainda naqueles anos 60, ou seja, muitos anos antes da chamada “globalização”.

O conceito de *aldeia global* tem como contraponto o mundo da informação gerado por Gutenberg e sua invenção da máquina tipográfica. No mundo de Gutenberg, a criação e difusão do conhecimento se dão a partir de *poucos para muitos*, constituindo uma espécie de metrópole intelectual, que produz e difunde a informação, e uma periferia, que consome e assimila a informação. Já na *aldeia global*, não há mais *periferias* intelectuais, já que potencialmente todos podem produzir e difundir conhecimento, bem como suas opiniões.

Para entender melhor a proposição do autor, é necessário que partamos dos meios que o autor compara. O primeiro (a máquina tipográfica, precursora da máquina *off-set* que

utilizamos até hoje majoritariamente) requer capital para a produção intelectual, já que a impressão de livros nesta lógica requer escala para gerar economia. O bem então produzido só é acessível a uma certa elite (econômica e principalmente intelectual). A televisão e o rádio seguem a mesma lógica, com poucas diferenças: mesmo feitos por poucos, não é viável fazer programas de televisão ou de rádio sem telespectadores em massa. É nesse aspecto que a internet se diferencia radicalmente dos meios anteriores, pois cada um pode produzir para todos, ou para alguns, como queira. Desse modo, a produção intelectual antes confinada a poucos se torna quase irrestrita.

Podemos aqui criar uma relação entre este novo molde social e o processo de ensino-aprendizado que temos assistido. O professor *iluminado* que ensina o aluno *inculto* é uma concepção de uma sociedade que admite um centro intelectual (aqui, o professor) e uma periferia que deva assimilar o conhecimento do centro, sem voz (aqui, o aluno). O ensino a distância na qual o professor envia por correspondência, via televisão, rádio, etc., o material que o aluno deve estudar e este o faz, é outro exemplo do modelo supracitado.

No entanto, um modelo de educação a distância via internet, com interação entre os envolvidos, a partir da qual o conhecimento individual se constrói socialmente, pode ser colocado numa nova forma social, na qual a mídia eletrônica, que possibilita uma comunicação mais fluida entre todos e todos, pode gerar uma postura na qual os estudantes não são mais a periferia do conhecimento, mas sim interagem e geram seus conhecimentos a partir da interação mútua, com uma capacidade de transmissão e difusão semelhante a dos professores. Em relação a essas possibilidades, os atores sociais que trabalham como facilitadores da informação, como os professores, devem atuar com o propósito de promover os fluxos de informação em diferentes planos (cultural, organizacional, político, etc.), além de orientar os estudos dos estudantes e trabalhar para evitar a perda de foco dos estudos. A postura do professor que, iluminado, emana conhecimento para o aluno não parece caber no construtivismo da maneira que ele vem à existência na modalidade de educação a distância.

Para que isso ocorra, não é suficiente promover o acesso à rede de computadores, mas também estabelecer conexões entre o *local* e o *global*, a partir da facilitação do processo extrativo – na qual os atores locais possam se apropriar do conhecimento disponível na rede – e do processo produtivo – em que os atores locais possam produzir conhecimento para o global e se introduzir nas discussões globais em espaços políticos, organizacionais e econômicos (GÓMEZ, 1997, citada por FREIRE, 2006).

Além do aspecto hierárquico que os atores assumem dentro da organização educacional, existem ainda os aspectos geográficos que não podem ser ignorados. Um estudante que vive numa pequena cidade do interior está certamente mais longe de ser um produtor e difusor de conhecimento e informação do que um estudante de Porto Alegre. A EAD pode romper com esta afirmação no momento em que torna ambos os estudantes iguais perante a possibilidade de produção, difusão e acesso ao conhecimento. Neste contexto, a educação a distância pode proporcionar uma aproximação entre a periferia global e os centros mundiais, no que diz respeito à informação e ao conhecimento:

[na EAD] o aluno deixa de ser o receptor de informações para tornar-se o responsável pela construção de seu conhecimento, usando o computador para buscar, selecionar, inter-relacionar informações significativas na exploração, reflexão, representação e depuração de suas próprias idéias, segundo seu estilo de pensamento. Professores (as) e aluno (as) desenvolvem ações em parceria, por meio da cooperação e da interação com o contexto, com o meio e com a cultura circundante (SANTOS; RADIKE, 2005, p. 328).

Tal idéia encontra respaldo no apontamento de Lévy (1996), em que este afirma que o vocábulo *virtual* não se opõe, ao contrário do que se prega no senso comum, ao *real*. Tal palavra, na verdade, é derivada do vocábulo latino *virtus*, que significa força e/ou potência. Assim, o mundo virtual nada mais é do que uma potencialização do mundo real, uma potencialização proeminentemente comunicacional e interativa, onde os atores sociais poderão, dadas as condições devidas, interagir alheios a problemas de distância e tempo.

Assim, essa modalidade educacional abre espaço, a partir das novas tecnologias e de uma mudança no consciente humano, para uma nova sociedade, na qual as *periferias* possam interagir com os centros, não só na forma de receptores passivos, mas também como transmissores e produtores de idéias, criando uma nova geografia política e organizacional.

2.3 PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* E O CONTEXTO BRASILEIRO

O incremento anual do número de habitantes com graduação completa e a conseqüente maior concorrência no mercado de trabalho destes profissionais qualificados torna cada vez maior a procura por especializações, objetivando a formação contínua destes profissionais. Verifica-se que o atual contexto exige, portanto, constante qualificação por parte do trabalhador, a fim de manter sua empregabilidade.

O número de cursos *lato sensu* é particularmente grande na área de ciências sociais aplicadas, na qual estão inseridos os cursos de administração, conforme podemos ver no gráfico abaixo:

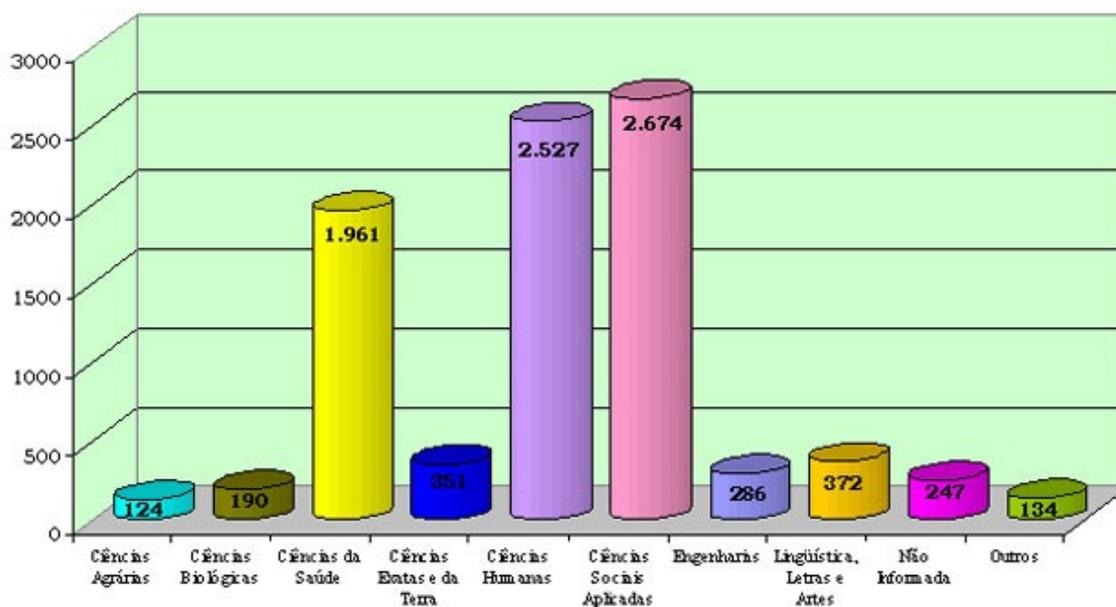


Gráfico 1 – Cursos de pós-graduação *lato sensu*, por Grande Área do Conhecimento – Brasil – 2007
 Fonte: Extraído de INEP (2007b).

Conforme o INEP (2007a), há cerca de 8801 cursos *lato sensu* em todo Brasil presenciais e somente 65 a distância. Podemos inferir, aqui, que há aparentemente entraves para criação de cursos a distância *lato sensu* por parte das autoridades, o que se por um lado restringe a ampliação dos cursos, por outro resguarda a qualidade. Um dado do instituto que ainda nos traz bastante subsídios é a distribuição dos cursos por regiões federativas: 55,9% de todos cursos se dão no Sudeste e a Região Sul possui menos oferta de cursos que o Nordeste e, curiosamente, menos que a Região Centro-Oeste (1232 cursos no centro-oeste enquanto somente 951 no sul). Aqui podemos observar que há uma oferta pequena frente aos potenciais em tal mercado.

Paralelo a isso, o EAD tem um crescimento impressionante em todo ensino superior, chegando a totalizar 315% de incremento no número de matrículas em todo território nacional, no período de 2003 a 2006 (INEP, 2007c). No contexto acima mencionado, onde os trabalhadores buscam de forma mais constante se aprimorarem, o EAD possui um grande potencial, já que consegue atingir um contingente de trabalhadores de diferentes localidades,

com maior flexibilidade, sem necessidade de deslocamento, acarretando em menores custos para o estudante, como lembra Bolzan (1998).

Em todo ensino superior (incluído pós-graduação e cursos seqüenciais), os estudantes de EAD passaram de 2,6% em todo Brasil no ano de 2005 para 4,4% no ano seguinte, em 2006, o que demonstra um crescimento relativo de praticamente 70% (INEP, 2007c).

2.4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFRGS: A PLATAFORMA NAVi

A Plataforma NAVi é um ambiente de educação a distância (EAD) criado e desenvolvido com a intenção de apoiar os processos de aprendizagem na EA/UFRGS, tanto nas áreas de ensino (tanto na graduação quanto na pós-graduação, nas modalidades presencial e a distância), quanto nas áreas de pesquisa e extensão (NAVi, 2007). Tal Plataforma será utilizada, neste trabalho, como base para a pesquisa.

Ela se diferencia basicamente pelas seguintes características:

- a) sua ênfase se dá na interação;
- b) utiliza-se do enfoque sistêmico;
- c) suporta e utiliza vídeos, bem como *videochats*;
- d) baseia-se no princípio da simplicidade de navegação;
- e) dá autonomia de atualização de material aos professores (NAVi, 2007).

O NAVi, enquanto instrumento do ensino presencial da Escola de Administração, tem por objetivo oferecer meios e suporte baseados na *Web* para a complementação e o enriquecimento das atividades presenciais em sala de aula, tal como um suporte para disponibilizar textos, vídeos e espaços para debate. Mas, além disso, tal Plataforma almeja consolidar a EAD na Escola de Administração (EA) da UFRGS, ao oferecer cursos a distância, disseminando a aprendizagem via internet e possibilitando a moradores de áreas distantes de Porto Alegre, cidade que sedia a Instituição de ensino, a utilização da estrutura docente da UFRGS (NAVi, 2007).

2.4.1 NAVi: um breve histórico

A Plataforma NAVi foi desenvolvida na Escola de Administração da UFRGS, contando com apoio técnico de alunos e professores de outras unidades da Universidade, apoio financeiro da EA e da Reitoria da Universidade (KLERING, 2006). Conforme o autor, os estudos iniciais que deram embasamento para a decisão de ter uma Plataforma própria de EAD ocorreram ainda em 1998. Assim, as primeiras atividades ocorreram no segundo semestre de 1999, ainda com o nome *de Projeto de Educação a Distância da Escola de Administração* (NAVi, 2007).

No ano seguinte, foi lançada uma primeira versão da Plataforma, com o propósito de dar apoio às disciplinas presenciais da graduação na EA. A partir de 2000, houve a constituição do NAVi propriamente dito, já com um novo propósito: o de viabilizar transmissões de vídeos pela internet. Em 2001, o NAVi iniciou a oferta de cursos de extensão a distância. Atualmente, tal Plataforma suporta mais de dois mil alunos simultaneamente em diversos cursos de graduação, pós-graduação e extensão (KLERING, 2006).

Cada vez mais a Plataforma vem sendo utilizada como apoio ao ensino presencial dos cursos de extensão, graduação e pós-graduação da EA, e preparada para ser uma das duas opções de plataformas de ensino desenvolvidas pela UFRGS, e mesmo para ser utilizada em outras universidades do Brasil. Para tal, o NAVi conta com uma grande infra-estrutura própria: um servidor de vídeos, gravadores de vídeo, placas digitalizadoras, softwares de edição de vídeos, além de um estúdio para filmagens da EATw (Escola de Administração – Televisão via *web*), um canal aberto e gratuito na *Web*. O NAVi conta com uma grande equipe de profissionais, composto por professores, assessores, assistentes técnicos e bolsistas com diferentes formações.

Devido a experiências do uso desta Plataforma em diversos tipos de cursos, e, em especial, o Curso de Graduação em Administração a Distância, que possui mais de 600 alunos distribuídos em 14 pólos por todo o Rio Grande do Sul, o NAVi se torna um objeto de estudo de extrema relevância para os objetivos desta pesquisa.

2.4.2 Ferramentas de interação na Plataforma NAVi

O NAVi, enquanto uma plataforma de educação a distância, disponibiliza aos estudantes diversos recursos com o intuito de aumentar ao máximo o grau de interesse dos educandos. Conforme Klering (2006), os principais recursos são:

- a) *enquetes* que podem ser abertas por professores para deliberação de algum procedimento ou sobre temas estudados;
- b) *aula interativa (chat)*: conversação *online* (síncrona). O professor pode, ainda, utilizar-se de vídeo simultâneo ao *chat*; Conforme Primo (2007):

os *chats* ou **salas de bate-papo** oferecem um ambiente para a livre discussão em tempo real, isto é, de forma síncrona. A interface comum desse serviço permite ao participante saber quem são as outras pessoas (ou pelo menos o apelido ou *nick* adotado) que estão conectadas e interagindo naquele momento. Além de enviar mensagens que serão mostradas na janela principal de todos participantes, cada interagente pode se comunicar em PVT (sigla para *private*, isto é, canal privativo) com outra pessoa sem que o resto da "sala" visualize o diálogo. O *chat* é uma das ferramentas mais poderosas para a interação mútua pois, devido à velocidade de intercâmbio de mensagens textuais (com ou sem imagens anexadas), oferece um palco para diálogos de alta intensidade e para a aproximação de interagentes sem qualquer proximidade física. [grifos do autor]

- c) *exercícios online*: seção da Plataforma que permite a vinculação de exercícios de aprendizagem para utilização dos estudantes, possibilitando o uso de recursos multimídia (apresentações em *Macromedia Flash*, imagens, vídeos, sons);
- d) *avaliações*: local virtual para a disponibilização de provas *online*;
- e) *portfólio*: uma espécie de escaninho virtual para que os estudantes entreguem trabalhos, passíveis de serem comentados. Pode ser acessado, conforme opção do estudante, somente por professores ou por alunos também;
- f) *estudos de caso e relatos*: seções para que os estudantes possam apresentar para a turma suas experiências práticas relacionadas ao conteúdo;
- g) *suporte técnico*: para o uso em caso de dúvidas ou problemas técnicos;
- h) *café virtual*: um espaço virtual informal para conversas não necessariamente acadêmicas;
- i) *correio interno*: uma espécie de e-mail interno da Plataforma, que interage também com e-mails externos;
- h) *indicadores*: acompanhamento de suas atividades e de seus usos dos recursos.

Ainda é oferecido o fórum para os estudantes, que nas palavras de Primo (2007):

servem de interface tanto para interações mútuas quanto reativas, dependendo de seu uso e objetivo. São muito usados a Web para que os visitantes de um *site*, por exemplo, deixem suas opiniões e sugestões sobre as páginas visitadas. Cada texto enviado é ordenado em uma seqüência cronológica. O serviço é normalmente usado para simples registro linear de opiniões, mantendo-as em uma estrutura estática que pouco motiva o *intercâmbio* de idéias. Por outro lado, pode servir de

ambiente para debate de certos temas propostos. Alguns preferem o uso de fóruns por seu ordenamento de todas as mensagens enviadas em uma ou mais *web-pages*. Dessa forma, qualquer pessoa que visite o *site* pode recuperar a evolução da discussão. [grifos do autor]

Tais recursos geram facilidades para os estudantes e os professores, que podem se refletir, aliados a boas práticas pedagógicas, num bom rendimento, gerando uma estrutura educacional de qualidade. No entanto, o autor afirma que ao nos focar na mera “utilização burocrática das novas tecnologias de mediação” corremos o risco de, sob uma ótica estritamente tecnicista, mecanizar a educação, a partir de uma sofisticação dos métodos tradicionais de transmissão de informação, valorizando o controle sobre os estudantes através das ferramentas, deixando a segundo plano uma postura pedagógica adequada às novas possibilidades.

Assim, entendemos que o cerne de uma possível grande diferença entre o EAD e o ensino tradicional presencial é uma possível postura cooperativa na qual as relações entre os participantes nesse tipo de ambiente são heterárquicas, que viabilizam a tomada de decisão em grupo, em vez de serem impostas de cima para baixo através das ferramentas virtuais. Assim, tais ferramentas devem ser vistas como formas de intercâmbio com os estudantes e entre eles (TIJIBOY *et al.*, 1996).

3 MÉTODO DA PESQUISA

A seguir, são brevemente apresentados o tipo de pesquisa, seus participantes, as técnicas e instrumentos utilizados e as formas de tratamento e análise dos dados que foram utilizadas pelo estudo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa em questão é, eminentemente, quantitativa, mas em parte é qualitativa, pois foram desenvolvidas as duas formas de análise, cada uma conforme a natureza dos dados.

O estudo se classifica como exploratório e descritivo. De acordo com Malhotra (2001), a pesquisa exploratória tem como característica a necessidade de compreensão de um problema com maior grau de precisão. Essa compreensão, neste trabalho, se faz a partir da análise qualitativa das questões abertas respondidas pelos estudantes do Curso na modalidade EAD. Essas questões abertas nos geraram hipóteses e novas idéias, aumentando a compreensão do problema ainda amplo. Já a pesquisa descritiva possui como foco a busca pela descrição (neste caso, não apenas das percepções dos estudantes, mas também, embora em menor parte, de dados relativos ao perfil dos alunos: sexo, idade, área de atuação).

O estudo pode, também, ser considerado comparativo e avaliativo, pois busca comparar as percepções dos estudantes dos dois Cursos analisados, avaliando, então, os Cursos dentro desse contexto (das percepções dos alunos), com vistas a sugerir pontos de melhoria para a utilização da EAD em cursos de pós-graduação na EA, a partir desta mesma comparação.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA E AMOSTRAGEM

Participaram da referida pesquisa alunos dos cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) nas modalidades a distância e presencial da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que responderam a questionários (Anexo 1 e

Anexo 2, respectivamente). Os questionários foram criados e aplicados pela coordenação dos respectivos cursos.

Foram aplicados, pela coordenação do curso, questionários auto-respondíveis nos cursos de especialização presenciais, em sete diferentes turmas no ano de 2006, ao final dos cursos. Tais questionários foram aplicados em sala de aula, obtendo-se uma amostra bastante representativa, já que somente estudantes que não compareceram às aulas naquele período não responderam o questionário, podendo caracterizar nossa amostra muito próxima ou igual ao universo. Assim, obtivemos 132 questionários respondidos a partir dos dados secundários, originados das seguintes turmas de especialização presencial:

- 10 respondentes da turma de Gestão em Saúde;
- 22 respondentes da turma de Regulação de Serviços Públicos;
- 17 respondentes da turma de Marketing;
- 8 respondentes da turma de Gestão de Operações Logísticas;
- 8 respondentes da turma de Gestão de Pessoas
- 21 respondentes da turma 20 de Gestão Empresarial;
- 21 respondentes da turma 19 de Gestão Empresarial;
- 25 respondentes da turma de Finanças.

Já, no Curso a distância (GNF-BB), foram enviados, ao final do Curso em 2007, questionários auto-respondíveis a todos estudantes que completaram o Curso pela coordenação, tendo sido respondidos 179 questionários, sendo que tais questionários estavam disponíveis na Plataforma NAVi. Assim, caracterizamos a amostragem do universo de estudantes que fizeram esse curso como amostragem por conveniência, pois somente os estudantes que acessaram a plataforma e se dispuseram a responder que participaram de tal amostragem. Para Malhotra (2001), a amostragem por conveniência acaba por não expressar de forma exata o universo, de forma que é discutível se tal amostra é probabilística ou não. Tal amostra diz respeito a um universo de 621 estudantes que fizeram o curso GNF-BB, o que representa um grau de confiança de 94,2% com um desvio padrão de 6%.

Os dados dos questionários em suporte físico, dos cursos presenciais, foram tabulados pela Secretaria do CEAD (Centro de Desenvolvimento Gerencial) da EA/UFRGS, sendo que nós recebemos o material já tabulado, sem os questionários em suporte físico que deram origem a esta tabulação. No caso dos respondentes da EAD, o material já foi tabulado pela Plataforma NAVi, bastando exportar o banco de dados para um formato compatível com o software utilizado na análise, o SPSS, o que foi feito pela própria equipe do NAVi.

3.2.1 Descrição dos cursos analisados

Os cursos estudados e os respectivos estudantes que constituíram o universo que deu origem a nossa amostra são descritos a seguir.

3.2.2.1 Curso a distância: GNF-BB

Conforme lembra Vieira (2007), o curso de Gestão de Negócios Financeiros do Banco do Brasil (GNFBB) durou de outubro de 2005 a agosto de 2007, contando com 621 estudantes, situados nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O Curso se deu através de uma parceria entre o PPGA/UFRGS e a Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UNI-BB) tendo como público-alvo os funcionários do Banco e de bancos coligados que por incompatibilidade de horário ou geográfica não poderia estar numa especialização presencial. Ainda, o GNF-BB tem como objetivo auxiliar na capacitação daqueles interessados em desenvolver carreira como gestores de agência.

O Curso foi semi presencial (com um encontro aproximadamente a cada semestre, objetivando a aplicação de provas e a defesa de monografia). De tal forma, os estudantes não precisavam sair de suas cidades em função do Curso, com exceção de tais encontros que eram realizados em praças-sede que são 15, a saber: No Paraná, Londrina, Campo Mourão, Cascavel, Curitiba e Pato Branco; em Santa Catarina, Blumenau, Chapecó, Florianópolis e Criciúma; no Rio Grande do Sul, Santa Rosa, Passo Fundo, Caxias do Sul, Santa Maria, Porto Alegre e Pelotas.

O Curso foi desenvolvido baseado no sistema de ensino modulado, com conteúdos interativos, com uso de material impresso, recursos virtuais (inclusive apostilas) e CDs, utilizando a internet como meio de comunicação e a plataforma NAVi como base para a interação (VIEIRA, 2007).

De acordo com o que consta no *site* da Escola de Administração (EA, 2008), os objetivos do curso eram, basicamente os seguintes:

1. desenvolver competências para identificar tendências de mercado, utilizando-as para oportunidades de negócio;
2. ampliar a base de clientes;

3. identificar melhores alternativas para tomada de decisão;
4. gerar melhores respostas para as demandas do mercado;
5. coordenar ações gerenciais com vistas a obter ganhos de produtividade;
6. otimizar o uso dos recursos;
7. gerar soluções criativas e inovadoras no cumprimento das metas;
8. compartilhar e descentralizar o processo de gestão, estimulando a participação dos funcionários;
9. promover mudanças no ambiente organizacional, contribuindo para uma melhor relação trabalhista; e
10. colaborar com as políticas de desenvolvimento econômico e social do País.

No Curso, os estudantes são acompanhados por tutores, num processo ativo, que utiliza-se da referência da praça-sede. Além disso, a plataforma NAVi está disponível em tempo integral utilizando-se de uma estrutura própria para o curso. Os estudantes contam, ainda, com suporte técnico por e-mail e telefone para o esclarecimento de dúvidas acadêmicas e técnicas.

3.2.2.2 Cursos presenciais

Como base para a comparação com os dados obtidos por meio de alunos do GNF-BB (modalidade a distância), utilizamos sete turmas do curso de especialização presencial do PPGA/UFRGS. Tais cursos são ministrados num prédio situado na Av. João Pessoa, em Porto Alegre, cerca de 1,5km do prédio em que se situa a Escola de Administração da UFRGS. As sete turmas ingressaram em 2004 e concluíram os cursos em 2006, com a média de duração dos cursos estimada em 15 (quinze) meses.

Os respectivos cursos de especialização destas turmas consideradas pela presente pesquisa são: Regulação de Serviços Públicos, Gestão em Saúde, Marketing, Gestão das Operações Logísticas, Gestão de Pessoas e Gestão Empresarial (esta última com duas turmas). Cada Curso possui seu conjunto de objetivos, de modo que não é possível reduzir os objetivos de todos a um conjunto só. De qualquer forma, na pesquisa, para fins de análise dos resultados, consideramos todos os Cursos presenciais unicamente sob a denominação “Curso”.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em diferentes etapas, descritas a seguir.

A **primeira etapa** da pesquisa envolveu a elaboração do *referencial teórico* que deu sustentação às demais etapas. Neste primeiro momento, apenas faz-se e aprofunda-se a revisão da literatura.

A **segunda etapa** corresponde à *coleta* de dados quantitativos e qualitativos, através dos instrumentos de avaliação já existentes nos cursos de especialização presenciais e no curso GNF-BB, a distância, caracterizando como uma coleta de dados secundários. Essa segunda etapa procurou obter os dados das percepções dos estudantes.

Numa **terceira etapa**, deu-se prosseguimento à *análise* dos dados obtidos através dos questionários tanto do GNF-BB quanto do Curso de especialização presencial. Procedemos à análise qualitativa dos dados obtidos pelas questões abertas (no caso do questionário do GNF-BB) e análise quantitativa por freqüências (descritas no item a seguir), de forma a avaliarmos a satisfação dos estudantes, o perfil dos alunos e suas percepções gerais com relação aos cursos. Os testes de freqüência são mais de caráter explicativo do que inferencial e pode-se, para estudos futuros, utilizar outros testes, como o qui-quadrado.

Na **quarta etapa**, se busca comparar as diferentes modalidades de cursos estudados, a partir da análise da freqüência das questões comuns a ambos e o uso da ANOVA (aqui um teste mais inferencial). Assim, prosseguimos com considerações finais, em que buscamos, a partir da comparação realizada – e que foi o foco do trabalho - fazer diversas inferências, sugerindo pontos de melhoria para a utilização da EAD em cursos de pós-graduação na EA.

3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos foram tratados através de análise estatística (no caso dos dados oriundos das questões objetivas dos questionários aplicados aos alunos, em ambos os cursos analisados) e de análise de conteúdo (no caso dos dados extraídos das questões abertas do questionário aplicado aos alunos do Curso de Especialização em Gestão de Negócios Financeiros, na modalidade a distância (GNF-BB)).

Ainda, para a caracterização dos cursos e da Plataforma NAVi, foram utilizadas fontes documentais, analisadas, portanto, através de análise documental.

3.4.1 Análise estatística

Para análise estatística foi utilizado o aplicativo SPSS, da onde se criou, a partir de bases de dados separadas, onde uma continha a amostra de EAD e a outra as respostas dos estudantes presenciais, tabelas com as frequências a cada questão. A partir de tais tabelas buscou-se analisar essas frequências a fim de compreender a percepção dos estudantes. Tais frequências foram cruzadas em um segundo momento, juntando-as num só banco de dados com uma variável independente que dizia respeito a origem do estudante, objetivando comparar as percepções nas questões semelhantes. No entanto, como os questionários não eram idênticos, só se pode fazer esta junção de questões semelhantes.

Após, convertemos a escala nominal, conforme indicação de Klering (1994), para escala Likert, objetivando buscar dados comparáveis sob a metodologia ANOVA, na qual pudemos observar mais criteriosamente a diferença de percepção dos estudantes de EAD dos presenciais, nos levando a termos resultados mais relevantes.

3.4.2 Análise de conteúdo

Alguns dados coletados por meio do questionário aplicado aos alunos na modalidade de EAD possibilitaram também uma análise de forma qualitativa, e assim, optou-se pelo método de análise de conteúdo. A análise de conteúdo é considerada por Bardin (1977) como um instrumento composto por um conjunto de técnicas análise das comunicações, que tem por finalidade a sua interpretação inferencial, passando por etapas anteriores de pré-análise (escolha de documentos, formulação de hipóteses e preparação de material) e descrição analítica (tarefas de codificação, classificação e categorização dos dados coletados). A categorização é um elemento muito importante do processo, como base para a interpretação.

Bardin (1977) refere que a tarefa de categorização ocorre de duas formas distintas: ou as categorias são pré definidas à análise, e os conteúdos são nelas direcionados na medida em que vão sendo encontrados, ou as categorias emergem do conteúdo coletado.

Outro autor que trabalha a análise de conteúdo é Moraes (1999), cuja interpretação do método recai sobre a escolha de permitir que as categorias surjam a partir do material coletado, e não previamente. Adotando seus aconselhamentos (1999), o conteúdo das respostas foi analisado. Moraes determina uma seqüência de cinco etapas para realizar a análise, que são o preparo das informações, unitarização, categorização, descrição e interpretação.

No **preparo das informações**, é feita a leitura de todo o material coletado. São identificadas as diferentes amostras de informação para análise e é feita a codificação dos materiais. A seguir, é feita a **unitarização**, que requer releituras minuciosas dos materiais coletados para se definir e identificar as unidades de análise, e o isolamento destas unidades para sua posterior classificação em categorias. É uma etapa de transformação do conteúdo em unidades de análise, as quais são definidas pelo próprio pesquisador, podendo ser temas, frases, palavras ou até mesmo documentos completos.

Após, é feita a etapa de **categorização**. É uma etapa de classificação das unidades em categorias, com o objetivo de redução de dados e de extração de significados, quando os dados são agrupados a partir de pontos em comum por meio de critérios semânticos ou sintáticos.

Após a categorização, faz-se uma **descrição** resumida de cada categoria, de forma a expressar os significados captados dos conteúdos. Logo a seguir, faz-se a **interpretação**, etapa em que se estabelece relações entre os materiais coletados e preparados até então e a reflexão e intuição do pesquisador, que deve examinar todo o conteúdo do material, seja ele latente ou manifesto. No primeiro caso, a subjetividade é necessariamente presente, pois busca-se o que está implícito ou oculto no conteúdo analisado. Moraes (1999) informa que para uma compreensão mais aprofundada não é possível ignorar o que está latente nas mensagens que estão nos dados coletados. No segundo caso, a objetividade é necessária, visto que o pesquisador deve se ater ao que é manifestado, sendo portanto uma leitura representacional do conteúdo coletado.

4 RESULTADOS

Os resultados obtidos por esta pesquisa são descritos e comentados a seguir, da seguinte forma: primeiramente, são apresentados os resultados dos questionários aplicados aos estudantes do Curso Gestão de Negócios Financeiros do Banco do Brasil (GNF-BB) – modalidade a distância; após, são apresentados os resultados dos questionários aplicados aos estudantes dos cursos de especialização presenciais da EA/UFRGS, mencionados no Capítulo 3; e, por fim, é estabelecida a comparação entre ambas as percepções, por meio da análise das questões mais relevantes dos dois instrumentos, entre as quais foi possível estabelecer comparações.

4.1 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES COM RELAÇÃO AO CURSO GNF-BB – MODALIDADE A DISTÂNCIA

Com vistas a atender o primeiro objetivo específico da pesquisa: *identificar as percepções dos estudantes com relação a um Curso de Especialização a Distância realizado na Escola de Administração da UFRGS: o GNF-BB*, é apresentada, a seguir, a análise dos dados obtidos por meio do questionário aplicado aos alunos do Curso (Anexo A).

4.1.1 Análise dos dados quantitativos

Tabela 1: Questão 1: Sexo

Resposta	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Masculino	111	62,0	62,0	62,0
Feminino	68	38,0	38,0	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 2: Questão 2: Idade

Resposta	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Até 25	0	0	0	0
26-30	41	22,9	22,9	22,9
31-40	61	34,1	34,1	57,0
41-50	67	37,4	37,4	94,4
Mais de 51	10	5,6	5,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando as duas primeiras questões temos como perfil básico do estudante do Curso em questão o seguinte: uma predominância do sexo masculino (62%) e uma freqüência

de estudantes jovens (25 anos ou menos) nula, enquanto que temos 71,5% dos estudantes na faixa de 31 a 50 anos.

Podemos inferir que os resultados da primeira questão sejam explicados pela segunda questão, já que a igualdade de gênero no mercado de trabalho (lembrando que estamos tratando de uma pós-graduação para trabalhadores do Banco do Brasil) pode ser considerado um fenômeno relativamente recente. Assim, a alta concentração de estudantes com mais de 41 anos (43%) do estudo pode ser um reflexo de uma concentração maior dos trabalhadores masculinos nesta faixa etária. Tal hipótese ganha mais peso ao analisarmos as tabelas cruzadas abaixo:

Tabela 3: Dados cruzados Sexo x Idade

		Idade				Total
		26-30 anos	31-40 anos	41-50 anos	Mais de 51 anos	
Sexo	Masc.	18	44	41	8	111
	Fem.	23	17	26	2	68
Total		41	61	67	10	179

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela mostra claramente que acima dos 31 anos a predominância masculina é clara, enquanto que na primeira faixa etária há uma leve maioria feminina.

Tabela 4: Questão 3: Área de atuação no Banco do Brasil

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Caixa	8	4,5	4,5	4,5
Tesouraria	1	,6	,6	5,0
RH	2	1,1	1,1	6,1
TI	2	1,1	1,1	7,3
Divulgação	2	1,1	1,1	8,4
Inspetoria	2	1,1	1,1	9,5
Supervisão	2	1,1	1,1	10,6
Gerência intermediária	86	48,0	48,0	58,7
Gerência de agência	13	7,3	7,3	65,9
Outro	61	34,1	34,1	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Num primeiro olhar, a tabela nos traz uma grande quantidade de trabalhadores que não estão enquadrados nas categorias apresentadas (61 deles, ou 34,1%). Isso se deve, claramente, ao fato do Banco possuir uma quantidade grandiosa de cargos, o que impossibilita de reduzi-los a 9 (nove) alternativas. Ainda, há uma clara predominância de gerentes intermediários (86 ou 48%), o que nos leva a crer que tal cargo tem como característica grandes incentivos (por parte do funcionário e/ou do Banco) para a realização de um curso de

especialização. Podemos inferir, também, que há uma grande chance de tais funcionários possuírem como perfil um alto grau de ambição, o que tornaria o curso de especialização muito atrativo a fim de almejamem uma possível promoção futura.

Como percentuais relevantes, encontramos ainda 7,3% (13) dos respondentes atuando como gerentes de agência e 4,5% (8) como caixas.

A tabela a seguir serve apenas para ilustração das demais ocupações informadas pelos respondentes. As opções foram livremente informadas por estes, e categorizadas na forma abaixo.

Tabela 5: Outras áreas de atuação

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Área informada na Questão 3	118	65,9	65,9	65,9
Outra/Agências	1	,6	,6	66,5
Outra/Análise de Crédito	4	2,2	2,2	68,7
Outra/Analista-Superintendência	3	1,8	1,8	70,5
Outra/Analista -Unidade Tática	1	,6	,6	71,1
Outra/Analista Financeiro	1	,6	,6	71,7
Outra/Apoio Administrativo	1	,6	,6	72,3
Outra/Aposentado	1	,6	,6	72,9
Outra/Assistente, Assistente de Negócios	18	10,8	10,8	83,7
Outra/Atendimento - Atendimento a PAB/BVA	2	1,1	1,1	84,8
Outra/Atendimento - Central de Atendimento	1	,6	,6	85,4
Outra/Atendimento - Pessoa Jurídica	3	1,8	1,8	87,2
Outra/ATNC	1	,6	,6	87,8
Outra/Comércio Exterior	1	,6	,6	88,4
Outra/Controladoria, Controles Internos	3	1,8	1,8	90,2
Outra/Convênios CDC Consignação	1	,6	,6	90,8
Outra/Direção Geral	2	1,1	1,1	91,9
Outra/Escriturário-Carreira	2	1,1	1,1	93,0
Outra/Estudo de Operações, Operações	3	1,8	1,8	94,8
Outra/Financiamento de Veículos	1	,6	,6	95,4
Outra/Gerente de Núcleo	1	,6	,6	96,0
Outra/Gestão De Negócios Financeiros	1	,6	,6	97,6
Outra/Jurídico (área jurídica do Banco)	1	,6	,6	97,2
Outra/Licitações	1	,6	,6	97,8
Outra/ Logística	2	1,1	1,1	98,9

Outra/Negocial, Relacionamento	2	1,1	1,1	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 6: Questão 4: O Curso que você fez atendeu às suas expectativas?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Superou em muito	17	9,5	9,5	9,5
Atendeu às expectativas	127	70,9	70,9	80,4
Não atendeu de forma satisfatória	22	12,3	12,3	92,7
Não correspondeu ao esperado	13	7,3	7,3	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando tal questão, podemos perceber que 127 respondentes (70,9%) afirmaram que suas expectativas foram atendidas. No entanto, podemos ver que restam 19,6% dos entrevistados que afirmaram que o Curso *não atendeu-lhes de forma satisfatória*. Embora tal número não seja expressivo, principalmente frente aos que afirmaram que foram atendidos nas suas expectativas, se compararmos com aqueles que afirmaram que foram surpreendidos positivamente, notamos que há cerca de o dobro de estudantes que se decepcionaram com o Curso em relação àqueles que marcaram a primeira alternativa.

Certamente tal problema pode não ser, em todo, relativo à EAD em si, mas sim ao Curso de uma forma mais ampla e o próprio perfil do estudante, no que cabe uma análise mais adequada.

Tabela 7: Questão 5: Como você classifica a qualidade do ensino oferecido?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Muito fraco	6	3,4	3,4	3,4
Fraco	15	8,4	8,4	11,7
Bom	81	45,3	45,3	57,0
Muito bom	59	33,0	33,0	89,9
Excelente	18	10,1	10,1	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados dessa questão são certamente positivos: somente 11,7% (ou 21 respondentes) consideraram o Curso *fraco* ou *muito fraco*. Um número bastante próximo é o dos que consideraram *excelente* (18 estudantes ou 10,1%). Cerca de 78,3% deles consideraram o Curso *bom* ou *muito bom*. Tal número pode nos dar uma idéia de que boa parte dos problemas quanto à expectativa encontrados na questão anterior são fundados em

um perfil de aluno que guardava expectativas muito altas em relação ao Curso ou que acreditava que o Curso focaria em outros aprendizados.

De uma forma geral, o resultado dessa questão nos permite afirmar que houve uma boa recepção do Curso por parte dos alunos, com a expressiva porcentagem de 88,4% dos estudantes que aprovaram o Curso em termos de qualidade.

Tabela 8: Questão 6: Em geral, como você classifica os professores e tutores?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Ruins	13	7,3	7,3	7,3
Regulares	57	31,8	31,8	39,1
Bons	88	49,2	49,2	88,3
Muito bons	16	8,9	8,9	97,2
Excelentes	5	2,8	2,8	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Merece destaque a quantidade de respondentes que afirmaram que os tutores e professores são *ruins* ou *regulares*, a saber, 70 respondentes que consolidaram uma preocupante porcentagem de 39,1%. Do outro lado, somente 5 estudantes consideraram os professores e tutores *excelentes*, o que nos leva a afirmar que houve uma deficiência no que diz respeito ao papel dos tutores e professores no Curso. Tal problema pode ser encarado como pouco relevante se levarmos em conta que o restante dos respondentes consideraram os professores e tutores *bons*, *muito bons* e *excelentes*. Entretanto, a resposta *bons* foi assinalada por 49,2% dos respondentes e tal resposta pode ser sintomática de uma indiferença por parte dos respondentes.

Em primeiro lugar, podemos apontar que grande parte deste problema pode ter sido causado pela ausência de uma pedagogia própria para a EAD, importando automaticamente a pedagogia utilizada em aulas presenciais para o ambiente virtual. Conforme recordam Marinho (2003) e Kenski (2001), é necessário que os professores (e os tutores) possuam uma nova percepção do processo de ensino-aprendizado ao estarem imersos no ambiente virtual, evitando o processo de professor-ativo e aluno-passivo no processo educacional normalmente encontrado em ambientes presenciais.

Ainda, é necessário apontar que os tutores que atuaram no Curso, ainda que sendo geralmente estudantes de mestrado ou doutorado, podiam não estar adequadamente preparados, em termos didáticos, para a tutoria, mesmo aqueles que dominassem o conteúdo. Supostamente, também o fato de os tutores terem pouca idade talvez tenha adicionado um certo grau de desconfiança por parte dos estudantes, por questões culturais.

Tabela 9: Questão 7: Como classifica a qualidade da Plataforma tecnológica de apoio (NAVi) ao Curso:

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Péssima	7	3,9	3,9	3,9
Ruim	7	3,9	3,9	7,8
Regular	41	22,9	22,9	30,7
Boa	61	34,1	34,1	64,8
Muito boa	50	27,9	27,9	92,7
Excelente	13	7,3	7,3	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão acima nos traz a avaliação dos alunos com relação à Plataforma NAVi. A porcentagem que considera o sistema ruim ou péssimo é de 7,8%, o que nos permite afirmar que pouquíssimos entrevistados consideraram a Plataforma *ruim* ou *péssima*, tornando o número uma informação pouco preocupante. No entanto, se somarmos os que consideraram a Plataforma *regular*, temos 30,7% dos entrevistados que consideram a plataforma como sendo péssima, ruim ou regular.

Do outro lado, encontramos 35,2% dos entrevistados considerando a Plataforma *muito boa* ou *excelente* e 34,1% que a consideram *boa*. Tais porcentagens permitem afirmar que o nível de aprovação da Plataforma é de 69,3%, se não considerarmos os que responderam *regular*.

Tabela 10: Questão 8: Os professores e tutores estavam familiarizados com as matérias apresentadas pelas outras disciplinas do Curso?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sempre	53	29,6	29,6	29,6
Quase sempre	80	44,7	44,7	74,3
Às vezes	29	16,2	16,2	90,5
Poucas vezes	16	8,9	8,9	99,4
Nunca	1	,6	,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 11: Questão 9: Você sentiu que o conteúdo das disciplinas estava adequadamente integrado aos objetivos do Curso?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sempre	60	33,5	33,5	33,5
Quase sempre	93	52,0	52,0	85,5
Às vezes	18	10,1	10,1	95,5
Poucas vezes	6	3,4	3,4	98,9
Nunca	2	1,1	1,1	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas duas questões acima podemos perceber que houve, de fato, uma interação interna no Curso, seja entre as disciplinas, seja entre os professores, ambos com vista para um objetivo em comum. Na questão 8, temos 74,3% dos respondentes concordando que os professores e tutores estavam sempre ou quase sempre familiarizados com as outras disciplinas. Já na questão 9, 85,5% dos entrevistados responderam que *sempre* ou *quase sempre* havia uma adequação dos conteúdos do Curso com os objetivos.

Podemos inferir que houve uma boa coesão interna na organização do Curso, mas que essa coesão interna se deu melhor em termos de conteúdos do que em termos dos conhecimentos dos professores e tutores, demonstrando um leve problema a ser encarado nos próximos cursos: a capacitação dos professores e, especialmente, dos tutores, por estarem mais diretamente ligados ao acompanhamento dos alunos.

Tabela 12: Questão 10: Sempre que necessário, os professores e tutores abriram espaço durante as aulas para discussões complementares relacionadas aos temas em foco?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sempre	71	39,7	39,7	39,7
Quase sempre	75	41,9	41,9	81,6
As vezes	25	14,0	14,0	95,5
Poucas vezes	7	3,9	3,9	99,4
Nunca	1	,6	,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nesta tabela, podemos afirmar que, sem dúvida, houve espaço para discussões complementares nas aulas, tendo 81,6% dos entrevistados respondido que, *sempre* ou *quase sempre* que necessário, os tutores abriam espaço para discussões. Tal característica pode reforçar a idéia de que o pequeno problema relacionado aos professores e tutores já detectado em questões anteriores se deve quase que exclusivamente (ou majoritariamente) a um problema de preparo, já que podemos inferir nesta questão que os tutores foram flexíveis e demonstraram boa vontade perante as demandas das turmas.

Nas próximas duas questões poderemos analisar que tipo de foco se deu no Curso (teórico ou prático), além de que níveis de conhecimentos foram produzidos nestas duas esferas, e em que proporção, segundo a percepção dos alunos.

Tabela 13: Questão 11: Você recebeu conhecimentos práticos durante o Curso que serão úteis em sua vida profissional?

Resposta	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Muito	45	25,1	25,1	25,1
Quase sempre	65	36,3	36,3	61,5
Às vezes	40	22,3	22,3	83,8
Poucas vezes	25	14,0	14,0	97,8
Nunca	4	2,2	2,2	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 14: Questão 12: Você recebeu conhecimentos teóricos durante o Curso que serão úteis em seu trabalho?

Resposta	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Muito	75	41,9	41,9	41,9
Quase sempre	64	35,8	35,8	77,7
Às vezes	29	16,2	16,2	93,9
Poucas vezes	10	5,6	5,6	99,4
Nunca	1	,6	,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas duas primeiras faixas (*muito* e *quase sempre*), temos 61,5% dos entrevistados que declararam terem obtido conhecimentos práticos, enquanto as mesmas afirmações foram assinaladas por 77,7% dos entrevistados em relação aos conhecimentos teóricos. Ainda, os que afirmaram *muito* na questão 13 foram 25,1%, enquanto que na questão 14 este percentual cresceu para 41,9%. Assim, podemos afirmar que, quanto à percepção do aluno, o Curso foi muito bem sucedido no âmbito teórico e foi, no mínimo, razoável no âmbito prático. Os dados da parte inferior da tabela justificam tal inferência: *nunca* e *poucas vezes* somaram 6,2% no que diz respeito aos conhecimentos teóricos e 16,2% nos práticos.

Tais números são, elementarmente, muito mais um reflexo da construção do Curso específico e do perfil dos tutores e professores (ambos de perfil majoritariamente acadêmico na EA/UFRGS) do que de características genéricas que possamos atribuir como inerentes à EAD.

Tabela 15: Questão 13: Você acha que o volume de tarefas e leituras foi:

Resposta	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Muito elevado	19	10,6	10,6	10,6
Elevado	52	29,1	29,1	39,7
Adequado	102	57,0	57,0	96,6
Insuficiente	6	3,4	3,4	100,0
Muito insuficiente	0	0	0	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao olhar para a tabela acima, temos um dado relativamente surpreendente: nenhum dos entrevistados considerou o volume de tarefas e leituras *muito insuficiente*, enquanto só 6 deles (3,4%) consideraram *insuficiente*. Além disso, verifica-se ainda que apenas 10,6% consideraram o volume de deveres *muito elevado*, enquanto 57%, a maioria, consideraram *adequado* e 29% o consideraram *elevado*, o que pode indicar uma adequação entre as expectativas dos alunos e o que é de fato solicitado quanto ao volume de tarefas e leituras.

Tabela 16: Questão 14: O relacionamento interpessoal e o trabalho em grupos foi enfatizado no currículo?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sempre	22	12,3	12,3	12,3
Quase sempre	55	30,7	30,7	43,0
Às vezes	63	35,2	35,2	78,2
Poucas vezes	35	19,6	19,6	97,8
Nunca	4	2,2	2,2	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela acima demonstra que há um incentivo ao trabalho em grupos e ao relacionamento interpessoal no Curso segundo os alunos, tendo grande parte respondido que isso ocorre *quase sempre* (30,7%) ou *sempre* (12,3%). No entanto, esse incentivo pode não ser tão evidente, uma vez que 19,6% dos alunos responderam que essas iniciativas foram enfatizadas *poucas vezes* e 2,2% responderam que *nunca* foram enfatizadas.

Tabela 17: Questão 15: Você acha que a Escola desempenhou seu papel na tarefa de apresentar e desenvolver em aula vários métodos de raciocínio e de abordagem de problemas, aumentando sua capacidade de análise crítica de problemas, que você poderá usar melhor em sua vida profissional?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sempre	31	17,3	17,3	17,3
Quase sempre	85	47,5	47,5	64,8
Às vezes	44	24,6	24,6	89,4
Poucas vezes	17	9,5	9,5	98,9
Nunca	2	1,1	1,1	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação a essa tabela, temos, positivamente, que 47,5% dos alunos declararam que *quase sempre* foram desenvolvidos em aula métodos de raciocínio e análise crítica de problemas e 17,3% afirmam que isso foi feito *sempre*. Esse fator é destacado ainda mais se considerarmos que apenas 1,1% responderam que essa iniciativa *nunca* foi tomada e 9,5%

responderam *poucas vezes*, enquanto 24,6% simplesmente afirmam que os métodos de raciocínio e a análise crítica foram desenvolvidos em aula *às vezes*.

Tabela 18: Questão 16: Como você classifica a qualidade dos materiais de aula (avisos, apostilas, vídeos, exercícios etc.) colocados à disposição dos alunos durante o Curso:

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Muito fracos	25	14,0	14,0	14,0
Fracos	61	34,1	34,1	48,0
Bons	70	39,1	39,1	87,2
Muito bons	22	12,3	12,3	99,4
Excelentes	1	,6	,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta questão temos um quadro preocupante: 48% dos entrevistados consideraram os materiais *fracos* ou *muito fracos*. Do outro lado, 52% consideraram *bons*, *muito bons* ou *excelentes*. Por uma deficiência do próprio questionário, não podemos afirmar quantos consideraram os materiais como “regulares”, opinião esta que pode ter sido “deslocada” para *fracos* ou *bons*.

De qualquer forma, temos aqui uma deficiência que pode ser relativa à EAD: os materiais não-físicos podem dar a impressão para o estudante de que a qualidade é inferior. Além disso, podemos inferir que o próprio conceito de “apostila” (pequenos livros feitos pelos professores do Curso) e de materiais feitos por estes podem aparentar uma qualidade realmente aquém daquela que os livros clássicos podem oferecer.

Tal problema é crítico para quem organiza um curso a distância: de um lado, se pode solicitar aos estudantes que busquem os livros em bibliotecas ou livrarias próximas, possivelmente aumentando a qualidade do material; de outro, acarretando um inconveniente para os estudantes na busca pelo material a distância, e fazendo com que, seja por mero comodismo ou por realmente por falta de acessibilidade, estes não leiam o material solicitado. Um outro caminho seria o fornecimento de material elaborado *online*, com o propósito de facilitar o acesso para o estudante, mas que pode significar na perda de qualidade ou, ainda, na percepção do estudante de perda de qualidade.

Este impasse poderia ser resolvido pela flexibilização das regras de direito autoral, onde um material para uso didático pudesse ser reproduzido em ambientes de aprendizagem. Entretanto, tal cenário ainda é pouco debatido na política nacional e não nos parece um cenário próximo possível.

Tabela 19: Estatística descritiva das questões 19 e 20

Questão	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Atribua uma nota ao nível de apoio virtual prestado pela Plataforma NAVi, de 1 a 10:	179	1,00	10,00	7,0950	1,82582
Atribua uma nota geral ao Curso, de 1 a 10:	179	1,00	10,00	7,3184	1,74956

Fonte: Dados da pesquisa.

As médias e desvios padrão acima retratam que os estudantes atribuíram uma nota razoavelmente satisfatória, tanto ao Curso quanto ao apoio virtual da Plataforma NAVi. No entanto, é bom percebermos que a nota do Curso está um pouco acima, mesmo que de forma pouco significativa, da nota dada à Plataforma. Isso nos indica que algumas melhorias podem ser mais focadas na Plataforma enquanto estrutura de apoio ao ensino. De forma complementar a esta questão, cabe a análise das questões dissertativas a serem detalhadas mais adiante.

Tabela 20: Questão 21: O Curso estimulou e promoveu sua capacidade de perceber e de analisar as crescentes mudanças nas condições e do contexto de trabalho?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Muito	51	28,5	28,5	28,5
Bastante	95	53,1	53,1	81,6
Pouco	24	13,4	13,4	95,0
Muito pouco	8	4,5	4,5	99,4
Nada	1	,6	,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

As questões acima demonstram uma grande concordância com a afirmação que originou a pergunta. Dos entrevistados, 146 deles (ou 81,6%) afirmaram que o Curso estimulou e promoveu a capacidade de perceber e de analisar as crescentes mudanças no contexto de trabalho. Devemos apontar, ainda, que há uma lacuna, por falha no questionário, entre o *bastante* e o *pouco*, que poderia ser suprida por um “razoavelmente”. Em função disto, os possíveis respondentes desta lacuna migraram para *bastante* ou *pouco*, não permitindo que pudéssemos afirmar com exatidão que porcentagem teria tal afirmação omissa, trazendo, assim, certo prejuízo à interpretação desta tabela.

Tabela 21: Questão 22: O Curso estimulou o aprendizado de conteúdos de forma colaborativa (em equipe), assim como o desenvolvimento de “times”?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Não respondeu	2	1,1	1,1	1,1
Muito	29	16,2	16,2	17,3
Bastante	58	32,4	32,4	49,7
Pouco	71	39,7	39,7	89,4
Muito pouco	15	8,4	8,4	97,8
Nada	4	2,2	2,2	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão acima traz, num primeiro olhar, mais um possível ponto fraco do Curso: efetivamente não houve, para a maioria dos entrevistados, um aprendizado colaborativo. Somente 48,6% dos entrevistados responderam que o Curso estimulou *muito* ou *bastante* o aprendizado de conteúdos de forma colaborativa.

No entanto, devemos notar que, por uma falha do questionário, o *pouco* pode ter sido entendido como “mais ou menos”, “razoavelmente” ou “talvez”, já que se trata da alternativa central e que representa a única afirmação que não é totalmente depreciativa ou capaz de exaltar as qualidades do Curso. Assim, interpretando o *pouco* como uma resposta de indefinição, podemos dizer que temos 48,6% dos estudantes afirmando que houve aprendizado colaborativo de forma substancial contra 14,6% que marcaram *muito pouco* ou *nada*.

Tabela 22: Questão 23: O Curso ajudou a desenvolver o “ser”, o “saber”, o “fazer” e o “conviver” dos seus participantes, de forma a formar profissionais que saibam reconhecer suas limitações, e adquiriram crescentemente conhecimentos e práticas em nível de excelência?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Muito	39	21,8	21,8	21,8
Bastante	79	44,1	44,1	65,9
Pouco	45	25,1	25,1	91,1
Muito pouco	13	7,3	7,3	98,3
Nada	3	1,7	1,7	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão acima demonstra claramente que os entrevistados têm a percepção de que o Curso lhes foi útil na formação pessoal e profissional, com 65,9% dos entrevistados afirmando que o Curso ajudou *muito* ou *bastante*, contra somente 8,9% dos estudantes que afirmaram que lhes ajudou *muito pouco* ou *nada*.

Tabela 23: Questão 24: O Curso contribuiu para o aprimoramento da prática administrativa pública, principalmente em relação à implementação de uma cultura de valorização das inovações?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Muito	33	18,4	18,4	18,4
Bastante	77	43,0	43,0	61,5
Pouco	52	29,1	29,1	90,5
Muito pouco	14	7,8	7,8	98,3
Nada	3	1,7	1,7	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Aqui, se demonstra que, na percepção dos estudantes entrevistados, houve uma contribuição significativa do Curso para o aprimoramento das práticas administrativas, enfatizando a cultura de valorização às inovações.

Tabela 24: Questão 25: O Curso contribuiu para a formação de cidadãos responsáveis, corretos e éticos?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Não respondeu	1	,6	,6	,6
Muito	51	28,5	28,5	29,1
Bastante	89	49,7	49,7	78,8
Pouco	26	14,5	14,5	93,3
Muito pouco	10	5,6	5,6	98,9
Nada	2	1,1	1,1	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela acima nos traz a interessante porcentagem de 78,2% dos estudantes que afirmaram terem sido acrescidos em suas formações éticas através do Curso. Somente dois entrevistados afirmaram que em *nada* o Curso lhes acrescentou, enquanto somente dez afirmaram que o Curso contribuiu *muito pouco* para esta formação ética. Assim, podemos afirmar que, como um ponto alto deste Curso, encontramos a formação ética.

Tabela 25: Questão 26: O Curso ajudou a formar profissionais mais capacitados, capazes de apoiarem melhor o desenvolvimento de pequenas comunidades, de cidades médias, de pólos regionais, de regiões e do País?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Não respondeu	1	,6	,6	,6
Muito	42	23,5	23,5	24,0
Bastante	84	46,9	46,9	70,9
Pouco	41	22,9	22,9	93,9
Muito pouco	5	2,8	2,8	96,6
Nada	6	3,4	3,4	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão acima demonstra claramente que o Curso obteve sucesso na formação de profissionais que possam dar suporte para o desenvolvimento regional, tendo 70,3% dos entrevistados afirmado que o Curso auxiliou muito ou bastante nesta capacitação.

A seguir, passamos a analisar as questões relativas ao ambiente virtual NAVi e à percepção dos estudantes acerca deste ambiente.

Tabela 26: Questão 27a: Plataforma NAVi – simplicidade, organização e facilidade de uso (familiaridade):

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Péssima	3	1,7	1,7	1,7
Ruim	6	3,4	3,4	5,0
Regular	28	15,6	15,6	20,7
Boa	53	29,6	29,6	50,3
Muito boa	54	30,2	30,2	80,4
Excelente	35	19,6	19,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela acima, que diz respeito à facilidade de uso para o usuário, nos traz os seguintes dados: 5% (ou 9 respondentes) afirmaram que o ambiente é *péssimo* ou *ruim* quanto à sua navegabilidade; 15,6% (ou 28 respondentes) afirmaram que consideraram o ambiente *regular*; 29,6% (ou 53 estudantes) responderam que a navegabilidade é *boa*; 30,2% (54 entrevistados) afirmaram ser *muito boa* e 19,6% responderam *excelente*.

Claramente, a tabela retrata que houve uma grande aprovação do ambiente virtual pelos estudantes, tendo este ambiente obtido apenas 5% de reprovação e um índice de respostas *boa*, *muito boa* e *excelente* de, ao todo, 79,3%. Assim, podemos afirmar que a navegabilidade do NAVi foi amplamente identificada e aprovada pelos estudantes.

Tabela 27: Questão 27b: Plataforma NAVi – riqueza de recursos (notícias, vídeos, fórum, chat/videochat, relatos, enquetes, exercícios, etc.):

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Péssima	3	1,7	1,7	1,7
Ruim	7	3,9	3,9	5,6
Regular	29	16,2	16,2	21,8
Boa	64	35,8	35,8	57,5
Muito boa	47	26,3	26,3	83,8
Excelente	29	16,2	16,2	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela acima nos demonstra um cenário semelhante ao anterior, onde há um índice de consideração e qualificação da riqueza de recursos bem expressivo (78,2% que marcaram *boa*, *muito boa* ou *excelente*) e apenas 5,6% que marcaram *ruim* ou *péssima*.

Tabela 28: Questão 27c: Plataforma NAVi – portabilidade e velocidade de acesso (acesso rápido em qualquer lugar):

Resposta	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Péssima	3	1,7	1,7	1,7
Ruim	19	10,6	10,6	12,3
Regular	26	14,5	14,5	26,8
Boa	60	33,5	33,5	60,3
Muito boa	46	25,7	25,7	86,0
Excelente	25	14,0	14,0	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão demonstrada acima nos traz uma tabela de respostas que evidenciam, levemente, menores índices de aprovação do que as duas anteriores. Cerca de 12,3% dos estudantes consideraram a Plataforma NAVi *ruim* ou *péssima* no que diz respeito à portabilidade e velocidade de acesso, o que talvez seja um percentual preocupante de estudantes que possam ter problemas de acesso (seja por utilizarem sistemas operacionais menos comuns, como *Linux* ou *MacOs*, seja por utilizarem navegadores pouco comuns, como *Firefox*, *Netscape* ou *Opera*) ou que seu acesso era restritivamente lento (problema possivelmente comum em estudantes que utilizem acesso discado).

Embora o percentual seja pequeno, devemos lembrar de que essa questão não trata especificamente de um problema “estético” ou do agrado do estudante, mas sim de uma questão que pode ser restritiva no acesso e participação. Assim, embora com este pequeno percentual, consideramos que este é um possível problema a ser enfrentado pela Plataforma NAVi: tornar a Plataforma mais acessível a diversos navegadores e sistemas operacionais, bem como torná-la o mais “leve” possível no seu carregamento.

Tabela 29: Questão 27d: Plataforma NAVi – design (organização, estrutura e “desenho” da página em relação a características de simplicidade e agradabilidade):

Resposta	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Péssima	2	1,1	1,1	1,1
Ruim	9	5,0	5,0	6,1
Regular	25	14,0	14,0	20,1
Boa	56	31,3	31,3	51,4
Muito boa	56	31,3	31,3	82,7
Excelente	31	17,3	17,3	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação a aspectos de organização, design, estrutura, simplicidade e agradabilidade, os estudantes demonstraram uma forte aprovação da Plataforma NAVi, somando 79,9% de respondentes que marcaram *boa*, *muito boa* ou *excelente*. Somente 6,1% deles marcou ruim ou péssima, o que demonstra que, em critérios “estéticos”, a Plataforma foi muito bem avaliada pelos estudantes.

Tabela 30: Questão 27e: Plataforma NAVi – estabilidade (Percentual de tempo em que estava disponível, “no ar”):

Resposta	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Não respondeu	2	1,1	1,1	1,1
Péssima	4	2,2	2,2	3,4
Ruim	11	6,1	6,1	9,5
Regular	30	16,8	16,8	26,3
Boa	56	31,3	31,3	57,5
Muito boa	43	24,0	24,0	81,6
Excelente	33	18,4	18,4	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à estabilidade da Plataforma, foi detectado forte índice de aprovação, obtendo-se, nas respostas, 18,4% de *excelente*, 24% de *muito boa* e 31,3% de *boa*, totalizando 73,7% de aprovação. Alunos numa porcentagem considerável, ainda, assinalaram *regular* (16,8%) e apenas 8,3% marcaram *péssima* ou *ruim*. Ainda, dois estudantes não souberam responder (1,1%).

Tabela 31: Questão 27f: Plataforma NAVi – atendimento a ocorrências (de erros e de dúvidas, por parte do *helpdesk* e da equipe do NAVi):

Resposta	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Péssima	5	2,8	2,8	2,8
Ruim	8	4,5	4,5	7,3
Regular	38	21,2	21,2	28,5
Boa	50	27,9	27,9	56,4
Muito boa	49	27,4	27,4	83,8
Excelente	29	16,2	16,2	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A aprovação da Plataforma se repete no que diz respeito ao atendimento a ocorrências. Somente 8 estudantes (7,3%) responderam que o atendimento foi *ruim* ou *péssimo*, enquanto 71,5% afirmaram que o atendimento foi *bom*, *muito bom* ou *excelente*.

As questões abaixo têm como pergunta inicial: “Como você classifica a qualidade dos recursos colocados à disposição dos alunos durante o Curso”.

Tabela 32: Questão 28a: Recurso de aula – informações e notícias da gerência e da coordenação

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Excelente	31	17,3	17,3	17,3
Muito bom	53	29,6	29,6	46,9
Bom	77	43,0	43,0	89,9
Fraco	15	8,4	8,4	98,3
Muito fraco	3	1,7	1,7	100,0
Não utilizei	0	0	0	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão acima relacionada, quanto aos recursos do NAVi, 84 (46,9%) deles responderam que consideraram as informações e notícias da coordenação, enquanto recurso, como *muito bom* ou *excelente*. Ainda, 77 (43%) respondentes classificaram o recurso como *bom*, e somente 18 deles (11,1%) classificaram o recurso como *fraco* ou *muito fraco*.

Esta questão nos permite perceber que tais recursos foram bem desenvolvidos na Plataforma, de modo que 89,9% dos estudante os aprovou (opções *excelente*, *muito bom* e *bom*). Interessante notar, ainda, que nenhum deles afirmou que não utilizou tais recursos, o que demonstra a importância deles na EAD.

Tabela 33: Questão 28b: Recurso de aula - apostilas virtuais (conteúdos), em meio digital (na Plataforma) e em CD

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Excelente	36	20,1	20,1	20,1
Muito bom	63	35,2	35,2	55,3
Bom	63	35,2	35,2	90,5
Fraco	11	6,1	6,1	96,6
Muito fraco	6	3,4	3,4	100,0
Não utilizei	0	0	0	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A pergunta acima é de crucial importância, pois trata das apostilas virtuais e do material didático em meio eletrônico utilizados no Curso. Os estudantes, ao responderem esta questão, demonstraram uma forte aprovação ao meio virtual como suporte para a informação, tendo 90,5% deles afirmado que consideraram aquele material como *excelente*, *muito bom* ou *bom*. Somente 9,5% deles viram o material como sendo *fraco* ou *muito fraco*, e nenhum afirmou não tê-lo utilizado.

Tabela 34: Questão 28c: Recursos de aula - vídeos

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Excelente	26	14,5	14,5	14,5
Muito bom	60	33,5	33,5	48,0
Bom	65	36,3	36,3	84,4
Fraco	19	10,6	10,6	95,0
Muito fraco	7	3,9	3,9	98,9
Não utilizei	2	1,1	1,1	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A funcionalidade de recursos de vídeo na Plataforma obteve uma significativa aprovação, obtendo 84,4% distribuídos entre as respostas *excelente*, *muito bom* e *bom* dos entrevistados. É notável, ainda, que dois entrevistados (1,1%) não utilizaram o recurso durante todo o Curso, o que pôde nos levar a inferir que tal funcionalidade da Plataforma exige uma conexão mais eficiente, ou mesmo um computador melhor, e que uma deficiência neste sentido pode ter sido a causa desta não-utilização.

Tabela 35: Questão 28d: Recurso de aula – fóruns

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Excelente	28	15,6	15,6	15,6
Muito bom	49	27,4	27,4	43,0
Bom	71	39,7	39,7	82,7
Fraco	23	12,8	12,8	95,5
Muito fraco	8	4,5	4,5	100,0
Não utilizei	0	0	0	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 36: Questão 28e: Recurso de aula – chats (e videochats)

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Excelente	30	16,8	16,8	16,8
Muito bom	39	21,8	21,8	38,5
Bom	75	41,9	41,9	80,4
Fraco	27	15,1	15,1	95,5
Muito fraco	7	3,9	3,9	99,4
Não utilizei	1	,6	,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Os respondentes demonstraram maior nível de aprovação para os fóruns (82,7%) do que para os *chats* (80,4%). Podemos afirmar que ambos os recursos de aula foram considerados bons ou muito bons pela maioria.

Tabela 37: Questão 28f: Recurso de aula – Acervo (biblioteca virtual)

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Não respondeu	1	,6	-	-
Excelente	30	16,8	16,9	16,9
Muito bom	30	16,8	16,9	33,8
Bom	68	38,0	38,2	72,0
Fraco	21	11,7	11,8	83,8
Muito fraco	4	2,2	2,2	86,0
Não utilizei	25	14,0	14,0	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

À primeira vista, surpreende o número de respondentes que afirmaram não utilizar o recurso da biblioteca virtual, ou “acervo”: 25 (ou 14%). Isso nos leva a inferir, dentre outras causas, que tal recurso pode ter sido desconhecido ou pouco divulgado junto aos alunos, ou até mesmo conhecido por outro nome, mas de forma alguma pode ser considerado irrelevante, uma vez que vários outros alunos afirmaram ter utilizado essa biblioteca.

É interessante salientar que somente 13,9% dos respondentes viram o recurso como *fraco* ou *muito fraco*, demonstrando ter sido de grande utilidade e valia para aqueles que o utilizaram.

Tabela 38: Questão 28g: Recurso de aula – exercícios online

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Não respondeu	1	,6	-	-
Excelente	36	20,1	20,2	20,2
Muito bom	62	34,6	34,8	55,0
Bom	61	34,1	34,3	89,3
Fraco	18	10,1	10,2	99,4
Muito fraco	1	,6	,6	100,0
Não utilizei	0	0	0	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Os exercícios *online* obtiveram uma ampla aprovação por parte dos estudantes, com cerca de 89% de porcentagem nos índices de *bom*, *muito bom* e *excelente*. Somente um estudante considerou o recurso *muito fraco*, e só 10,1% consideraram o recurso *fraco*.

Tabela 39: Questão 28h: Recurso de aula – relatos, estudos de caso, gincana

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Excelente	20	11,2	11,2	11,2
Muito bom	26	14,5	14,5	25,7
Bom	82	45,8	45,8	71,5
Fraco	38	21,2	21,2	92,7
Muito fraco	11	6,1	6,1	98,9
Não utilizei	2	1,1	1,1	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão acima, de uma forma ampla, trata da percepção dos estudantes quanto aos relatos, aos estudos de caso e quanto à gincana. O índice de satisfação quanto a estes ficou um pouco abaixo da média das perguntas anteriores, atingindo 11,2% de respostas *excelente*, 14,5% de *muito bom* e 45,8% de *bom*, totalizando 71,5% de aprovação dos recursos. No entanto, percebe-se que há uma concentração maior nas respostas *bom*. Como parte da interpretação da questão, no entanto, pode-se questionar se os estudantes interpretaram esses recursos como se referindo mais propriamente ao recursos (ferramentas) na Plataforma ou como estratégias didáticas utilizada pelos professores, o que pode ter influenciado a avaliação.

Tabela 40: Questão 28i: Recurso de aula – portfólio

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Excelente	25	14,0	14,0	14,0
Muito bom	51	28,5	28,5	42,5
Bom	84	46,9	46,9	89,4
Fraco	16	8,9	8,9	98,3
Muito fraco	3	1,7	1,7	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

O recurso de aula *portfólio* foi amplamente aprovado pelos estudantes, atingindo 89,4% de aprovação, sendo 14% de *excelente* e 28,5% de *muito bom*. Somente 3 respondentes (1,7%) responderam que o consideraram *muito fraco*.

Tabela 41: Questão 28j: Recurso de aula – correio eletrônico da Plataforma

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Não respondeu	1	,6	-	-
Excelente	43	24,0	24,2	24,2
Muito bom	57	31,8	32,0	56,2
Bom	64	35,8	36	92,2
Fraco	9	5,0	5,0	97,2
Muito fraco	4	2,2	2,2	99,4
Não utilizei	1	,6	,6	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

O recurso de correio eletrônico da Plataforma, foi, até aqui o mais elogiado. Cerca de 24% dos respondentes o consideraram *excelente*, 32% *muito bom* e 36% *bom*. Somente 7,2% consideraram *fraco* ou *muito fraco* e um respondente não o utilizou. A partir dos dados, podemos inferir que a utilização de e-mail dentro da Plataforma facilita, para muitos alunos, a comunicação com colegas e professores e a organização das informações.

Tabela 42: Questão 28k: Recursos de aula – fórum café

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Não respondeu	1	,6	-	-
Excelente	22	12,3	12,4	12,4
Muito bom	17	9,5	9,6	21,9
Bom	39	21,8	21,9	43,8
Fraco	48	26,8	27,0	70,8
Muito fraco	20	11,2	11,2	82,0
Não utilizei	32	17,9	18,0	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Já o café virtual foi o recurso de aula mais mal avaliado. Foi considerado *fraco* ou *muito fraco* por cerca de 38% e não foi utilizado por 18%. Entretanto, cerca de 43,8% aprovaram o recurso, considerando-o *excelente*, *muito bom* ou *bom*. Argumentos relacionados a esta avaliação aparecem posteriormente na análise de conteúdo das questões abertas.

Tabela 43: Questão 28l: Recurso de aula – suporte técnico (incluindo atendimento real – helpdesk)

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Não respondeu	1	,6	-	-
Excelente	28	15,6	15,7	15,7
Muito bom	28	15,6	15,7	31,4
Bom	68	38,0	38,2	69,6
Fraco	23	12,8	12,9	82,6
Muito fraco	9	5,0	5,1	87,7
Não utilizei	22	12,3	12,3	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

O suporte técnico foi apontado como *excelente* por 15,7%, *muito bom* por outros 15,7% e *bom* por 38,2%. Foi considerado, ainda, *fraco* e *muito fraco* por cerca de 18% e não foi utilizado por 12,3%. Podemos apontar que, apesar de o nível de aprovação não ser muito alto, se excluirmos aqueles que não utilizaram o suporte técnico, encontraremos uma ampla aprovação.

Tabela 44: Questão 28m: Tutoria para realização do trabalho de conclusão

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Não respondeu	2	1,1	-	-
Excelente	44	24,6	24,9	24,9
Muito bom	34	19,0	19,2	44,1
Bom	51	28,5	28,8	72,9
Fraco	21	11,7	11,9	84,8
Muito fraco	26	14,5	14,6	99,4
Não utilizei	1	,6	,6	100,0
Não foi disponibilizado	0	0	0	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A respeito da tutoria para realização da monografia, encontramos um alto índice de respostas *muito fraco* (14,6%), o que é superior, inclusive, ao índice de *fraco* (11,9%). Isso pode nos indicar que houve uma heterogeneidade entre os tutores e suas qualidades. Porém, o nível de aprovação da tutoria foi de 72,9%, índice significativamente bom.

Tabela 45: Questão 29: Os alunos tiveram acompanhamento da coordenação durante o Curso?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sempre	50	27,9	27,9	27,9
Quase sempre	69	38,5	38,5	66,5
Às vezes	40	22,3	22,3	88,8
Poucas vezes	18	10,1	10,1	98,9
Nunca	2	1,1	1,1	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 46: Questão 30: Você considera que este acompanhamento foi:

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Excelente	25	14,0	14,0	14,0
Muito bom	41	22,9	22,9	36,9
Bom	69	38,5	38,5	75,4
Fraco	23	12,8	12,8	88,3
Insuficiente	21	11,7	11,7	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A respeito das duas questões acima, podemos dizer que os estudantes, em sua maioria, consideram que foram acompanhados pela coordenação do Curso *sempre* ou *quase sempre* e que, em média, este acompanhamento foi *bom* ou *muito bom*.

Tabela 47: Questão 34: Você aconselharia seus colegas a fazerem o mesmo Curso nessa mesma Escola?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Não	30	16,8	16,8	16,8
Sim	149	83,2	83,2	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

O índice acima demonstra uma forte aprovação ao Curso, onde 83,2% dos respondentes afirmaram que, *sim*, aconselhariam colegas a fazerem cursos na EA/UFRGS.

Tabela 48: Questão 35: Você pretende fazer outros cursos no PPGA?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Não	74	41,3	41,3	41,3
Sim	105	58,7	58,7	100,0
Total	179	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão acima demonstra que os estudantes, na sua maioria, aprovaram a qualidade e o custo/benefício do curso e, além disso, leva-nos a inferir que a maioria dos entrevistados opta por continuar se qualificando.

4.1.2 Análise qualitativa das questões abertas

Para a análise das questões abertas, portanto, procedeu-se à análise de conteúdo, com a geração das categorias iniciais às finais.

As categorias iniciais emergem dos questionamentos feitos aos estudantes sobre aspectos que estes consideraram positivos e negativos no Curso, bem como das razões que os levariam a indicar ou não o Curso para outras pessoas, das razões que os levariam ou não a realizar outro curso de pós-graduação no PPGA e das sugestões que os mesmos dariam ao Curso. A partir das respostas fornecidas pelos pesquisados, quinze categorias iniciais emergiram, e estão descritas abaixo.

CATEGORIAS INICIAIS		CATEGORIAS FINAIS	
1. Aspectos tecnológicos – Plataforma NAVi	Sensações e experiências dos estudantes com a Plataforma NAVi, e <i>helpdesk</i> , bem como a criação de novas formas de interação entre os estudantes para resolver dificuldades de interação.	A. Educação a distância e NAVi	Relativo à Plataforma NAVi, seu suporte, seus espaços de interação virtual (<i>chats</i> , fóruns, café virtual) e a evolução do sistema durante o decorrer do Curso. Em tal categoria final estão inclusos os diferenciais do sistema de EAD frente ao presencial, tais como a liberdade de horário, a praticidade e a necessidade de auto-disciplina.
2. Espaços de interação virtual	Aspectos relativos aos espaços de interação virtual, como <i>chats</i> , fóruns e café virtual, bem como o uso dos mesmos.		
13. Facilidades de estudo	Foram apontadas a grande liberdade de horário e o acesso facilitado ao sistema, com o uso do tempo de forma mais eficiente e redução de custos, bem como a alta eficiência para o estudo que o meio virtual proporciona.		
14. Autodisciplina	Foi apontado que a distância requer autodisciplina, atuação individual e pró-ativa.		
3. Relacionamento com a UFRGS	Foram apontadas a intransigência e o autoritarismo por parte da UFRGS e a falta de flexibilidade por parte da coordenação. Grande distanciamento entre coordenação e estudantes, além da impressão dos estudantes de um ensino mercantilizado.	B. Organização do Curso	Categoria final referente à percepção dos estudantes quanto à organização e andamento do Curso, a relação entre a coordenação e os estudantes, o conteúdo, o material didático e a condução das disciplinas, além da importância do Curso para impactar sobre o <i>curriculum vitae</i> .
7. Material Didático	Percepção dos estudantes sobre o material disponibilizado, tanto em suporte físico como virtual.		
8. Conteúdo	Percepção não consensual dos estudantes sobre o conteúdo das disciplinas: quantidade, aplicabilidade.		
9. Condução de disciplinas	Aspectos relativos à condução das disciplinas, como trabalhos em grupos, exercícios <i>online</i> , avaliações e recuperação.		
10. Monografia	Aspectos sobre a monografia, especialmente relativos a problemas e orientações.		
11. Planejamento do currículo	Aponta-se para o programa do Curso e organização das disciplinas conforme o plano do Curso.		
12. Organização do Curso	Percepções sobre a organização e a estrutura do Curso, referindo-se a regras, prazos e preparo dos tutores e professores.		

15. Qualificação do currículo	Aponta-se para a força do nome da EA/UFRGS, dando maior peso ao currículo pessoal como motivação para fazer o Curso.		
4. Interação entre colegas	Poucos encontros presenciais, mas grande interação, pela possibilidade de troca de experiências e conversas entre estudantes de diversas regiões.	C. Interações e atuações	Interação entre colegas e colegas, entre estudantes e professores tutores, e entre estudantes e professores autores.
5. Professores tutores	Foi apontada a alta interação entre tutores e estudantes e a grande prestatividade dos primeiros, embora considerados despreparados para a atuação em EAD. Os tutores foram apontados ainda como peças fundamentais.		
6. Professores autores	Percepção dos alunos, vendo os professores autores como sábios e competentes, mas alheios ao processo de interação.		

Quadro 2 - Quadro-síntese de categorias iniciais e finais

Fonte: Dados da pesquisa.

4.1.2.1 Aspectos tecnológicos – Plataforma NAVi

Esta categoria surge a partir dos questionamentos feitos aos estudantes sobre aspectos que estes consideravam positivos e negativos no Curso. A partir de alguns elogios e críticas feitas à Plataforma NAVi, esta categoria emergiu.

Fomos cobaias na utilização da Plataforma NAVi, penamos até uma estabilização onde pudéssemos ter um mínimo de acesso e utilização (Q89).

Embora tenha sido criada há vários anos, em 1998, a Plataforma NAVi vem sendo desenvolvida e aprimorada ao longo do tempo. Este processo de desenvolvimento não passou despercebido pelos alunos do Curso. Grande parte dos estudantes questionados refere que, no início do Curso, havia grande dificuldade de acesso aos espaços de interação e de conteúdos, bem como de manter a conectividade à Plataforma, especialmente durante as aulas interativas, os *chats*, por sobrecarregar o sistema, em função do grande volume de pessoas conectadas e de informações. Por muitas vezes, a Plataforma ficava indisponível ou lenta, prejudicando o andamento das aulas interativas (e conseqüentemente, o processo de interação e aprendizado), visto que a características de tal espaço de interação é a discussão síncrona, a qual era rompida constantemente. Podemos imaginar que a dinâmica da aula virtual, com alunos

saindo e voltando ao *chat* o tempo todo seria semelhante à de uma aula presencial, com estudantes saindo e voltando para a sala constantemente.

O *helpdesk*, que deveria dar suporte para os usuários, também em seu início foi percebido como um aspecto técnico que deixou a desejar, tendo em vista a morosidade para responder aos solicitantes.

Por outro lado, as dificuldades técnicas iniciais levaram os alunos a “desenvolver novos métodos de comunicação e aprendizado a distância, até então desconhecidos pela maioria” (Q78), quando optaram por usar o correio eletrônico da Plataforma e o espaço do fórum para dar seqüência às discussões do *chat*.

Apesar de seu início turbulento, em que a “Plataforma NAVi foi fator de grande estresse pelo seu design e falhas de disponibilidade e comunicação” (Q24), os alunos pesquisados referem que suas deficiências técnicas “foram superadas no decorrer do Curso” (Q95), bem como a atuação do *helpdesk*, considerada atualmente como um aspecto positivo do Curso. Vários entrevistados referiram a facilidade de acesso da Plataforma como um aspecto positivo do Curso, o que demonstra que os problemas de instabilidade se ativeram ao começo do Curso.

A partir deste ponto, a inovação com o uso de uma forma virtual de educação é entendida como um aspecto positivo do Curso, aspecto este vinculado ao termo *portabilidade do NAVi*:

A facilidade em acessar o NAVi pela internet em qualquer lugar, em casa, no BB, em hotéis e até mesmo em outros estados e no exterior. Acompanhei o Curso, nestes dois anos em casa, no BB, em casa de parentes, em hotéis, em *lanhouses*, onde eu estivesse, o NAVi não me deixava na mão (Q78).

Outro aspecto apresentado refere-se à apresentação visual da Plataforma. Embora seu “design, atendendo inúmeras solicitações e sugestões de aluno, foi melhorado no decorrer do Curso” (Q24), ainda é vista por alguns respondentes como “extremamente poluída de informações” (Q173).

4.1.2.2 Espaços de interação virtual

Esta categoria inicial emerge a partir de comentários que os respondentes fizeram quando questionados sobre aspectos positivos e negativos do Curso, e diz respeito aos espaços

de interação virtual da Plataforma NAVi, que são, principalmente, as aulas interativas (*chats*), os fóruns e o café virtual.

Sobre os *chats*, opiniões opostas foram encontradas entre os estudantes. Alguns deles reclamaram de uma grande dispersão, de falta de objetividade e de assuntos paralelos em sua realização, normalmente por haver muitos estudantes digitando ao mesmo tempo, o que tornaria confusa e difícil a leitura de tudo em tempo real. Por outro lado, e sob o mesmo argumento, outros estudantes elogiaram os *chats* por propiciar um amplo espectro de discussões e uma dinâmica rápida, bem como elogiaram os tutores, por lidarem com assuntos tão diversos.

É possível inferir que, quanto aos *chats*, ele pode realmente apresentar, às vezes, falta de objetividade, o que não necessariamente é algo negativo. Pode ser essencialmente interessante por trazer à tona temas diferentes, opiniões e visões diversas, enriquecendo o processo de aprendizagem. Ainda como característica deste espaço, podemos apontar a rápida produção de conteúdo pelos participantes, fato que tornaria o acompanhamento difícil para participantes que lêem, inferem ou digitam mais lentamente. Por outro lado, trata-se de um espaço de interatividade especialmente enriquecedor para os participantes que possuem maior familiaridade com o meio virtual. Este espaço se apresenta como um local de busca pela construção do conhecimento, por meio de amplo (mas não aprofundado debate), com a apresentação de visões divergentes e riqueza em opiniões e paradigmas.

O fórum é o espaço em que os debates e opiniões dos alunos devem ser mais aprofundados. As respostas que englobam o fórum trazem grande divergência de opiniões entre os alunos. Para uns, o fórum era utilizado com má-fé por parte dos estudantes, que plagiavam textos da internet e colavam ali sem qualquer alteração, referência ou opinião deles que acrescentasse ao texto. No espectro oposto, outros estudantes elogiaram o espaço, afirmando ser este uma boa via de troca de informações mais complexas (que seriam pouco facilitadas nos *chats*) e um bom local para fazer questionamentos: “Os fóruns foram muito interessantes porque neles sempre tinham questionamentos que condiziam com a prática do nosso trabalho” (Q80).

Já sobre o espaço café virtual, opiniões muito críticas foram apresentadas. Os estudantes afirmam que o espaço é pouco ou nada utilizado, e que não apresenta propósito claro e estimulante. Uma das causas pode ser o fato de que o café virtual (que seria destinado a conversas menos acadêmicas e mais descontraídas) concorre com espaços mais privativos

na internet, como *MSN* e *Orkut*, por exemplo. Cabe informar que o ambiente do café virtual não é privativo dos alunos, e, em função disso, pode estar sendo sub-utilizado, pelo temor de serem avaliados pelo que postam ali.

4.1.2.3 Relacionamento com a UFRGS

Esta categoria trata sobre a relação dos alunos com a Universidade, sobre como percebem essa relação. É importante salientar que para o estudante, não há uma distinção muito clara do que seja a EA ou a UFRGS, mas por suas falas podemos entender que se trata, no caso, da coordenação do Curso em si.

Os estudantes se mostraram profundamente decepcionados com o modo como a Instituição se relacionou com suas demandas, e alguns termos refletem isso, ao responderem sobre aspectos negativos do Curso: “intransigência e autoritarismo por parte da UFRGS em algumas situações de conflito” (Q29); “arbitrariedade e falta de flexibilidade da coordenação” (Q36). Os respondentes também apresentaram como problemas a falta de flexibilidade com relação a datas e a pouca aceitação de atestados médicos e problemas de força maior.

Uma forte impressão que aparentou para os estudantes é de que a Instituição não estava ciente das necessidades do estudante: “O distanciamento da coordenação dos seus alunos, passando uma impressão de mercantilização do ensino, sem a preocupação com o cidadão-aluno” (Q50).

4.1.2.4 Interação entre colegas

Esta categoria diz respeito à interação entre os colegas do Curso, e trata dos relacionamentos e das responsabilidades entre eles.

Os estudantes do Curso apresentaram posições contraditórias sobre as conseqüências dos aspectos relacionais que a distância pode trazer. De um lado, vários se ressentem por haver poucos encontros presenciais, o que consideram como uma causa para pouca interação entre os estudantes e escassa troca de experiências, as quais poderiam ser potencializadas presencialmente. De outro lado, muitos deles avaliam que, justamente por ser um curso a distância, há uma maior troca de experiências, pois esta interação não se dá somente em uma cidade ou região, mas entre todas as cidades-pólo. As afirmações abaixo demonstram claramente essa duplicidade:

Falta de interatividade com os colegas. Em uma aula presencial teríamos mais troca de experiências. Quando precisamos escrever fica mais difícil. (Q85)

Por ser um curso a distância, um ponto negativo seria a falta de contato e interação presencial do aluno, entretanto, também poderia ser considerado um ponto positivo, pois enquanto eu estou aqui no Paraná eu consigo concluir uma pós-graduação no Rio Grande do Sul, né. (Q38)

[um aspecto positivo] conhecer os colegas de outras agências. Apesar de ser um curso a distância e não ter conhecido todos pessoalmente, foi muito legal manter um contato, praticamente, diário com todos. Além disso, nas provas presenciais, durante os intervalos haviam momentos de confraternização. (Q53)

Assim, podemos afirmar que, se por um lado a distância poderia levar a uma falta de interação natural por causa da real ausência alheia, por outro proporciona que os participantes do Curso estejam em contato com mais colegas de diferentes regiões, gerando, indubitavelmente, um volume maior de troca de experiências que, quiçá, pela quantidade de pessoas afins que se pode conhecer, pode levar a uma interatividade maior entre os participantes, em termos qualitativos. Isso, no entanto, é muito relativo ao perfil do estudante e, novamente, muito relativo ao grau de intimidade que este tem com os meios virtuais.

Outro aspecto a ser analisado, apresentado por alguns respondentes, é o individualismo de vários colegas, que não se envolvem tanto quanto esperam na construção coletiva da aprendizagem. Conforme as afirmações, o que ocorre é que muitas atividades são feitas de forma solitária, o que pode potencializar a característica de individualismo e retraimento de alguns estudantes. Tal processo certamente influenciará negativamente no processo de interação e construção do conhecimento, aumentando a distância transacional. Ainda, podemos entender que tal processo é relativo ao perfil de alguns estudantes e, conforme apontado pelos respondentes, não corresponde à maioria.

4.1.2.5 Professores tutores

Esta categoria inicial diz respeito à atuação dos professores tutores. Há diversos elogios e críticas a eles. Houve quem considerou os professores tutores prestativos e detentores de bastante conhecimento (Q148), além de terem recebido bom acompanhamento dos mesmos na maioria das disciplinas (Q147).

No entanto, de forma geral, os tutores foram considerados despreparados para a EAD. Nesse aspecto, foram explicitados a forma de condução dos *chats*, o desnível de atuação entre os diferentes tutores e o despreparo de alguns, cuja causa estaria também no “péssimo treinamento” (Q108) dado a eles.

Alguns tutores não souberam ministrar bem os *chats* para enriquecer os conteúdos apresentados, com a troca de informações entre tutor e alunos. (Q48)

Desnível entre os tutores – notei que a falta de padronização do atendimento entre os tutores fez com que turmas tivessem aproveitamento melhor do que outras, e mesmo a diferença era percebida disciplina a disciplina. O tutor é peça fundamental no processo. (Q165)

Tutores despreparados: tivemos alguns tutores despreparados para as aulas *chat*. Não conseguiam acompanhar os questionamentos, ou ignoravam as trocas de experiências, valorizando apenas a teoria. (Q177)

Podemos perceber, pelos comentários, que há heterogeneidade na atuação dos professores tutores. Podemos inferir que esta foi uma consequência da grande quantidade de tutores e da falta de preparo institucional adequado para eles.

4.1.2.6 Professores autores

Esta categoria inicial diz respeito à percepção dos alunos em relação à atuação dos professores autores no Curso.

Embora reconheçam e elogiem o conhecimento dos professores autores, classificando-o até mesmo com o termo “excepcional”, os estudantes fizeram fortes críticas a eles, por raramente participarem dos *chats* e fóruns, ou seja, pela pouca interação com as turmas. Além disso, houve críticas a respeito da falta de interesse de determinados professores na interação com a turma, e também às vídeo-aulas em que o conteúdo era apresentado.

4.1.2.7 Material didático

Enquanto alguns respondentes consideraram o material disponibilizado pouco objetivo e, portanto, problemático, outros o consideraram completo e, portanto, de alta qualidade. entretanto, embora não tenha havido consensos de respostas, em geral, o material didático do Curso foi considerado pelos estudantes como de altíssima qualidade, conforme podemos observar na resposta deste estudante: [aspecto positivo] “Qualidade do material disponibilizado, que permitia entrar em contato com o conteúdo de uma maneira homogênea e que mantinha aceso o interesse por assuntos adicionais relacionados ao tema de cada módulo.” (Q45).

Queixas e elogios foram referidos. As queixas foram sobre a ocorrência de muitos erros não corrigidos no material; a quantidade nada enxuta do material, que perderia em objetividade ao tentar tratar temas com maior profundidade e abrangência; a falta de apostila

em suporte físico (o que pode demonstrar uma certa falta de adaptação por parte de alguns estudantes com a leitura através de monitores de computador). Também houve manifestações negativas quanto à organização interna das apostilas, como a ausência de sumários e o layout delas, citado como confuso.

Já como aspecto positivo, os estudantes elogiaram muito a facilidade de acesso ao material didático, por meio virtual, a qualquer hora e qualquer lugar, desde que conectado. No entanto, foi criticada a pouca quantidade de materiais disponíveis *online* a partir da Plataforma.

4.1.2.8 Conteúdo

A qualidade do conteúdo recebeu muitos elogios por parte dos alunos.

Entretanto, as manifestações sobre o mesmo foram definitivamente as menos consensuais entre os respondentes. Em primeiro lugar, encontramos uma grande discordância quanto à quantidade de conteúdo das disciplinas: houve aqueles que consideraram o conteúdo excessivo e não condizente com as horas de aula, houve os que o consideraram como insuficiente e houve os que responderam que o volume de conteúdo estava na medida certa, abrangente e completo.

A aplicabilidade do aprendizado no Curso também foi um aspecto controverso. Enquanto uns afirmam que houve uma “distância entre teoria e prática” (Q105), outros elogiam a “pertinência do conteúdo” (Q60) e afirmam que receberam “ensinamentos que serão utilizados no dia-a-dia” (Q70).

Entendemos que há nas respostas um desencontro, até mesmo em função dos diversos perfis de estudantes que buscavam objetivos talvez opostos.

É importante salientar que vários dos estudantes queixaram-se que determinados conteúdos são de difícil entendimento a distância, especialmente aqueles relacionados às disciplinas derivadas da matemática. Aqui, cabe lembrar que a Plataforma NAVi não possui uma ferramenta específica para tais casos, o que juntamente com uma possível dificuldade dos estudantes em lidar com a disciplina a distância, pode causar problemas no processo de aprendizado.

4.1.2.9 Condução de disciplinas

Esta categoria diz respeito à forma como as disciplinas foram conduzidas, e nela, vários pontos foram levantados pelos estudantes, como os trabalhos em grupo, exercícios, avaliações e recuperação.

Da mesma forma que nas categorias anteriores, houve elogios e críticas. Entretanto, as críticas foram mais presentes nos comentários.

Inicialmente, encontramos reclamações referentes aos trabalhos em grupo e a gincana. Os estudantes reclamaram que “alguns integrantes nem tomavam conhecimento das tarefas” (Q80), inclusive na gincana. Além disso, o trabalho em grupo foi considerado problemático, pois os estudantes, mesmo sendo do mesmo pólo, não necessariamente residem na mesma cidade, fato que tornaria mais difícil a realização de reuniões presenciais, provocando certa exclusão de alguns integrantes do grupo pelo não comparecimento em seus encontros. Além disso, os estudantes reclamaram que os tutores escolhiam os integrantes dos grupos, e não os próprios colegas entre si, o que tornava mais difícil a interação.

O aspecto seguinte diz respeito aos exercícios *online*. Como forma de facilitar o processo de aprendizado, eles foram bem vistos. Os estudantes apontaram que os exercícios facilitavam a “compreensão dos conteúdos” (Q154), e elogiaram o fato de que as respostas de acertos e erros eram feitas no ato (Q129), o que tornava o ambiente mais interativo e atrativo para os estudantes. Neste aspecto, os estudantes consideraram que há pouca quantidade de exercícios.

Por outro lado, no que diz respeito aos exercícios como uma ferramenta de avaliação, muitos estudantes reclamaram da forma como os exercícios foram colocados para eles. As reclamações mais constantes foram a de quantidade demasiada (Q3) e de pouco tempo para a realização destes. Foram mencionadas reclamações também quanto à falta de discursividade dos exercícios, e alguns estudantes consideraram o método semelhante ao da “decoreba”, onde “responder o que está na apostila é pouco produtivo” (Q18).

No que diz respeito às avaliações especificamente, os estudantes se mostraram insatisfeitos pela quantidade de conteúdo por prova e pelo grande distanciamento entre as provas, tornando o estudo para a avaliação mais amplo e complexo. Reclamaram também que houve uma supervalorização dos *chats* e dos fóruns em detrimento das avaliações por meio de prova. Sobre as recuperações de notas nas disciplinas, os estudantes manifestaram-se insatisfeitos quanto à falta delas, ao responderem sobre aspectos negativos do Curso,

conforme a frase a seguir: “A inexistência de recuperação de notas, denotando interesse em obrigar os alunos a efetuarem mais desembolsos para obter a diplomação.” (Q50)

Foi manifestada a percepção de estudantes de ter havido desorganização por parte do Curso no que diz respeito à recuperação, e de ter havido uma medida concreta em relação a isso apenas no final do Curso. Os estudantes reclamaram que não houve uma política adequada para aqueles estudantes, que por motivo justificado faltaram a alguma avaliação.

4.1.2.10 Monografia

Esta categoria emerge, por si só, das muitas reclamações e dos poucos elogios por parte dos estudantes a respeito do processo de elaboração e acompanhamento do trabalho final do Curso.

O processo de orientação das monografias foi considerado desorganizado desde seu início, a começar pela definição do professor orientador: “Muita demora na escolha dos professores – tive de mandar e-mail até para a gerência e coordenação para definição de meu tutor.” (Q63) e “Indefinição quanto à orientação da monografia” (Q140). A orientação da monografia em fases, por pessoas diferentes, também foi motivo de queixas. Os alunos manifestaram que tal forma de orientação gerou desencontro de idéias dos tutores provocando atrasos (Q142), além de “informações truncadas, substituídas, mal formuladas” (Q94).

Outro aspecto muito citado foi a falta de interação entre orientador e orientando, normalmente atribuída pelos estudantes ao fator distância: “A monografia foi muito prejudicada pelo fato de ser a distância. Houve demora do tutor em responder os e-mails. O ambiente virtual não propicia uma boa troca de idéias para a realização do trabalho como se fosse pessoal” (Q13). Alguns estudantes, ainda, atribuíram esta falta de interação por um suposto desinteresse por parte do tutor orientador: “No desenvolvimento da monografia fomos meio que abandonados” (Q127). Atrasos, demora para dar respostas, despreparo dos professores, ausências de professores são os termos que justificam a frase anterior, não apenas deste aluno, mas de muitos outros.

Mas o aspecto mais polêmico e citado pelos estudantes foi o fato de que o orientador formalizado na apresentação da monografia não ser o mesmo a fazer o acompanhamento de sua produção. Tal situação trouxe reflexões contundentes por parte dos alunos questionados, sobre aspectos como valores éticos e de justiça, bem como sobre a interação entre o professor tutor e o professor orientador (formalizado na monografia):

Monografia. Há tutor. Orientador é virtual em todos os sentidos. Acho desonesto e sem ética a obrigatoriedade de se citar nome de orientador que não orienta. Caso soubesse disso antes, teria agido da mesma maneira e ‘comprado’ o trabalho (Q18).

[aspecto negativo] ter que colocar o nome de um ORIENTADOR na monografia que NUNCA tinha ouvido falar, e dele não recebi nenhuma orientação. O JUSTO seria aparecer como orientador a pessoa que REALMENTE nos orientou. A minha particularmente (...) é fantástica (Q6).

Felizmente alguns tutores foram elogiados pela orientação dada, demonstrando que há sim preparo por parte de alguns (e talvez, com treinamento, por parte de todos) para a orientação da monografia.

4.1.2.11 Planejamento do currículo do Curso

O planejamento do currículo do Curso foi motivo para elogios, principalmente no que se refere à ocorrência de uma disciplina por vez (ao contrário do que ocorre no Curso presencial, onde várias disciplinas ocorrem no mesmo intervalo de tempo), de forma que os alunos puderam se dedicar exclusivamente a cada tema. Entretanto, nem todo o Curso foi realizado neste esquema. A realização da disciplina de monografia em paralelo a outras disciplinas foi motivo para críticas, pois os alunos consideraram que isso reverteu em perda de qualidade final do trabalho.

O programa do Curso foi considerado como um aspecto positivo, tendo recebido elogios. Foi bem seguido na prática, dando respaldo aos estudantes para que pudessem se planejar quanto à realização. Além disso, as disciplinas foram consideradas compatíveis com a proposta do Curso, compatíveis umas com as outras, e também à realidade de trabalho dos alunos. A inclusão de temas no currículo, como responsabilidade sócio-ambiental e ética, também recebeu elogios, pelo oportunismo.

No entanto, houve severas críticas a respeito do pouco tempo que algumas disciplinas consideradas importantes receberam, inclusive com sugestões por parte dos estudantes de que tais disciplinas sejam separadas em duas ou mais, para que não fiquem tão extensas e conseqüentemente cansativas e pouco aproveitadas. Conforme os estudantes, o processo de discussão em *chats* e fóruns ficou superficial devido ao pouco tempo que se dispunha, havendo então um prejuízo ao aprendizado, por causa do pouco tempo direcionado para tais disciplinas.

4.1.2.12 Organização do Curso

Tal categoria trata das considerações dos estudantes a respeito da organização (ou da falta de) do Curso.

Inicialmente encontramos severas afirmações a respeito do que eles consideraram como uma “desorganização” do Curso. Alguns estudantes argumentam que entendem que, por ser um curso recentemente criado na modalidade a distância, essa falta de organização pode ser atribuída, como alguns se referem, a uma ainda pequena experiência da Instituição em cursos a distância. Efetivamente, entendemos que tal “desorganização”, apontada por alguns alunos, tende a diminuir, na medida em que o Curso vai se confirmando, gradualmente, como mais uma opção de ensino na Instituição, incorporando melhorias:

A falta de organização. Quando o Curso iniciou o *chat* era em um determinado dia e horário da semana. Conforme mudava a matéria, o dia da semana do *chat* era alterado, a forma de se fazer os exercícios, o dia pra entregar também sofriam alterações (Q53).

Por sermos a primeira turma e a escola não ter experiência em cursos a distância, tivemos dificuldade no início, mas ao longo do Curso houve grandes melhoras no atendimento (Q28).

Figuraram, ainda, reclamações quanto à falta de transparência das regras do Curso: “Falta de clareza e de transparência nas regras para conclusão do Curso, recuperação, avaliação. Prazos inconsistentes, mudando datas e prazos depois de já iniciado o Curso ou as disciplinas” (Q90). Acrescido a isso, apareceram reclamações a respeito da demora da divulgação de notas.

Outro aspecto importante apontado pelos respondentes foi que “para quem ficava para trás, justamente em virtude de necessidade de auxílio ou suporte, muito pouco ou nada foi realizado” (Q153). Tal aspecto é apontado como falta de flexibilidade por parte da Instituição para que os estudantes acompanhem de forma integral o Curso.

Como aspectos positivos, figuraram principalmente a formação dos tutores e professores, considerados por inúmeros respondentes como sendo de “alto nível”.

4.1.2.13 Facilidades de estudo

Tal categoria emergiu basicamente de vastos elogios por parte dos respondentes, que afirmaram, em resumo, que a modalidade a distância lhes proporcionou a possibilidade de fazer um curso de alta qualidade sem a necessidade de morar em Porto Alegre.

Podemos separar os elogios em três aspectos principais, a saber: a liberdade de horário, o acesso universal e a praticidade e eficiência.

Sobre a liberdade de horário, os respondentes apontaram que, pela acessibilidade, acervo, pelos fóruns que ficam disponíveis e pelos *chats* que ficam arquivados, os estudantes podem acessar e estudar a qualquer momento que lhes for possível ou mais agradável, tornando a EAD mais agradável e de maior facilidade para debate (a partir dos fóruns): “a maior facilidade é a liberdade de estudo pois os alunos podem organizar seus horários livremente” (Q6).

Sobre o acesso universal (de qualquer lugar), os estudantes afirmaram que, além da comodidade proporcionada pela ausência de deslocamento para assistir aulas, há o fator de diminuição de custos conseqüentes disso. Além disso, apontaram que podiam viajar à vontade, pelo motivo que fosse, sem que isso resultasse em perda no aprendizado, pois as aulas continuavam acessíveis em quaisquer locais. Além disso, foi apontado que a maioria dos estudantes ali inscritos não teriam acesso a um curso de tal qualidade em suas cidades. Isso é possivelmente o fator diferencial de maior importância do EAD: embora para o público-alvo de Porto Alegre não haja uma diferença significativa na possibilidade de estudar em casa, para aqueles que residem fora da cidade isso pode se tornar crucial na escolha por um curso, aliando alta qualidade proporcionada pela EA/UFRGS à acessibilidade de um curso a distância.

Sobre o aspecto de praticidade e eficiência: foram mencionadas a questão da eficiência do Curso a distância. Por não haver a necessidade de deslocamento e pela acessibilidade potencial de qualquer local ao acervo do Curso, há uma economia de recursos (pela não necessidade de transporte) e um aproveitamento melhor (pela possibilidade de acesso irrestrito e pelo melhor aproveitamento do tempo).

Assim, nesta categoria, identificamos que os grandes pontos positivos da EAD residem nos elementos acima destacados. Uma citação denota o otimismo de, pelos menos parte dos estudantes em relação à EAD: “demonstrou que a sala de aula faz parte do passado” (Q59).

4.1.2.14 Autodisciplina

Esta categoria traz a percepção dos estudantes sobre a importância de uma atuação individual que seja proativa, de forma a conseguirem dar seguimento ao Curso. Palavras

como auto-controle, auto-aprendizagem, auto-desenvolvimento e auto-didatismo figuraram nas respostas dadas, em sua maioria como um aspecto positivo da EAD.

Várias foram as referências à necessidade dos estudantes de se autodisciplinarem, pois a distância requer motivação própria do estudante, tornando o aspecto coercitivo por parte dos educadores menos operante: “se o aluno não se policiar, não conclui o Curso” (Q68).

Embora tal aspecto não possa ser considerado necessariamente positivo ou negativo, entendemos que se trata de uma característica muito própria da EAD.

4.1.2.15 Qualificação do *curriculum vitae*

A “força do nome da Escola de Administração” (Q105) (e conseqüentemente, da Universidade) emerge nessa categoria, como forma de adquirir conhecimentos, de “aprimoramento pessoal, com formação em uma universidade muito bem conceituada” (Q6), bem como de tornar o currículo mais atrativo a empregadores e para obter pontuações dentro do Banco do Brasil, fato este ilustrado pela seguinte fala: “para muitos, prioridade foi somente a vantagem de obter pontuação no currículo para concorrência interna no BB” (Q10).

Assim, figura entre um dos motivos que levou os estudantes a entrarem e prosseguirem no Curso o fato de que constaria o nome da Instituição UFRGS no seu diploma, o que aos olhos de alguns estudantes figura como uma boa forma de obter promoções no banco ou de conseguir melhores empregos.

4.1.2.16 As categorias finais

Por meio do processo de derivação aconselhado por Moraes (1999), considerando-se pontos de convergência entre as quinze categorias iniciais, emergiram três categorias finais, descritas a seguir, que são: Educação a distância e NAVi, Organização do Curso e Interações e atuações.

O quadro a seguir demonstra a derivação das categorias iniciais para as categorias finais.

Categorias Iniciais	Categorias Finais
1. Aspectos tecnológicos – Plataforma NAVi	A. Educação a distância e NAVi
2. Espaços de interação virtual	
13. Facilidades de estudo	
14. Autodisciplina	
3. Relacionamento com a UFRGS	B. Organização do Curso
7. Material Didático	
8. Conteúdo	
9. Condução de disciplinas	
10. Monografia	
11. Planejamento do currículo	
12. Organização do Curso	
15. Qualificação do <i>curriculum vitae</i>	C. Interações e atuações
4. Interação entre colegas	
5. Professores tutores	
6. Professores autores	

Quadro 3 - Quadro de derivação de categorias iniciais para finais

Fonte: Dados da pesquisa.

a). Educação a distância e NAVi

Esta categoria tem como ponto central a percepção dos estudantes quanto aos aspectos relacionados aos diferenciais positivos e negativos que a EAD proporciona. Ela deriva das categorias iniciais 1. Aspectos tecnológicos – Plataforma NAVi, 2. Espaços de interação virtual, 13. Facilidades de estudo e 14. Autodisciplina, conforme o quadro abaixo.

Categorias Iniciais	Categorias Finais
1. Aspectos tecnológicos – Plataforma NAVi	A. Educação a distância e NAVi
2. Espaços de interação virtual	
13. Facilidades de estudo	
14. Autodisciplina	

Quadro 4 - Quadro de derivação de categorias iniciais para a categoria final “Educação a distância e NAVi”

Fonte: Dados da pesquisa.

A instabilidade da Plataforma, inicialmente considerada problemática e, conseqüentemente, um entrave para o Curso, para as relações estudantis e para o processo de ensino-aprendizagem, teve significativa melhora no decorrer do mesmo. O *helpdesk*, ainda despreparado, se mostrou ineficaz no início do Curso também.

Entretanto, foi apontado que tais dificuldades fizeram com que os estudantes procurassem formas alternativas de relacionamento e interação virtuais (basicamente por e-mail externo à Plataforma, aplicativos de mensagens instantâneas, como os *messengers MSN* e *ICQ*, e *sites* de relacionamentos, como o *Orkut*). Assim sendo, podemos inferir que a EAD

por meio da internet possui um grande atributo, que é o de proporcionar inúmeras possibilidades não restritas ao mecanismo centralizador de interação (a Plataforma) e suas ferramentas, especialmente os espaços de interação virtual.

Sobre estes últimos, as maiores manifestações se deram em relação aos *chats* e fóruns. Os alunos percebem claramente a intenção de cada espaço: os *chats*, entendidos como uma interação com menos foco e mais abrangente, mais fluída e menos organizada, e os fóruns, vistos como uma forma de interação mais focada, na qual há a possibilidade de se aprofundar nos assuntos. Embora alguns estudantes tenham apontado que esta ferramenta foi usada de forma superficial por vários colegas, é ali que realmente há a resolução de dúvidas dos estudantes e os debates mais aprofundados e claros. No *chat* há uma maior excitação intelectual, por ser um momento de interação síncrona, quando emergem os mais diversos casos nem sempre em ordem preestabelecida, o que, por um lado, pode ser entendido como caos e desordem, mas que, por outro, pode despertar a curiosidade de cada estudante para diversos temas, levando-os a pesquisar mais a respeito e a debater, posteriormente, de forma menos superficial no fórum ou até mesmo com colegas e amigos, fora do ambiente virtual.

Embora tais espaços (fórum e *chat*) tenham sido bem entendidos como espaços diferentes em sua essência e com propósitos igualmente diferentes, o café virtual foi visto com um certo desprezo, o que nos leva a pensar que a forma com a qual tal ferramenta foi pensada não é útil para os estudantes. O café virtual tem, a princípio, a função de ser um espaço destinado a debates não relativos ao Curso, como uma espécie de bar ou café em um ambiente presencial. No entanto, há dois pontos a considerar: primeiro, o café virtual não é privativo, e as mensagens ali postadas podem ser lidas por professores, coordenadores, tutores e todos os demais colegas. Segundo, tais espaços de interação entre estudantes podem ser encontrados em ferramentas virtuais de outra origem (tais como e-mails ou mensagens instantâneas). Ou seja, o café virtual já parte da concorrência com outros espaços mais privativos, e de uso relativamente comum pelos estudantes antes de seu ingresso no Curso. Assim sendo, assuntos pessoais certamente não serão tocados ali, bem como críticas e desabafos que estudantes fazem entre si sobre o Curso, disciplina, professor, etc, serão possivelmente omitidos, pelo temor de avaliações com base em opiniões e desabafos. Enfim, o café virtual não é considerado útil e nem mesmo seguro para os estudantes, não tendo, portanto, uma finalidade concreta para seu uso rotineiro.

Por fim, a grande praticidade da EAD se reflete nos comentários feitos sobre portabilidade e autonomia permitidas nesta modalidade. Este é um grande aspecto positivo do

Curso, bem observado e manifestado pelos alunos respondentes da pesquisa. Conforme alguns estudantes, era possível viajar para a casa de parentes, para a praia, a trabalho e mesmo para fora do País, sem que isso se tornasse um impeditivo para o prosseguimento dos estudos. Eles também afirmam que podem ler os fóruns ou as apostilas na hora que lhes é mais conveniente, bem como elogiam a praticidade de acesso aos acervos e materiais, de forma muito rápida e econômica, pois não é preciso recorrer a cópias, a bibliotecas e a livrarias.

b). Organização do Curso

A segunda categoria final emerge da percepção dos estudantes com relação ao Curso em si, sua organização, estrutura, conteúdo e andamento. Ela deriva das categorias iniciais 3. Relacionamento com a UFRGS, 7. Material Didático, 8. Conteúdo, 9. Condução de disciplinas, 10. Monografia, 11. Planejamento do currículo do Curso, 12. Organização do Curso e 15. Qualificação do currículo, conforme o quadro abaixo.

Categorias Iniciais	Categorias Finais
3. Relacionamento com a UFRGS	B. Organização do Curso
7. Material Didático	
8. Conteúdo	
9. Condução de disciplinas	
10. Monografia	
11. Planejamento do currículo do Curso	
12. Organização do Curso	
15. Qualificação do <i>curriculum vitae</i>	

Quadro 5 - Quadro de derivação de categorias iniciais para a categoria final “Organização do Curso”

Fonte: Dados da pesquisa.

O Curso em geral foi considerado desorganizado, mas os próprios respondentes justificaram esta realidade, alegando que se trata de um curso sob nova modalidade, e portanto, com muitas arestas a acertar.

Alguns estudantes manifestaram terem se sentido menosprezados pela coordenação do Curso, que foi freqüentemente inflexível perante suas demandas, e autoritária, ao emitir um calendário nem sempre bem visto pelos estudantes, especialmente no que diz respeito no que se refere aos prazos para entrega de monografias e trabalhos, bem como ao tempo das disciplinas. Para os estudantes, houve pouco tempo para disciplinas fundamentais, o que acabou gerando um déficit de aprendizado, tornando-o superficial, com vistas a atender os

prazos. Isso foi resumido por um respondente, com a seguinte sentença: passou a “[...] impressão de mercantilização do ensino, sem a preocupação com o cidadão-aluno” (Q50).

Por outro lado, o planejamento específico do currículo foi elogiado, por ter sido seguido na prática, de forma que os alunos conseguissem organizar previamente sua agenda, e principalmente pela ocorrência de uma disciplina por vez, embora no final do Curso tenha ocorrido a sobreposição de disciplinas, motivo de grandes reclamações por parte dos respondentes. Entretanto, o material didático, como elemento indispensável resultante deste planejamento para a futura condução das disciplinas, não foi alvo de opiniões consensuais: enquanto houve elogios quanto à clareza, pertinência e abrangência e ao fato dos materiais darem a opção para cada estudante de se aprofundar por si no que lhe interessasse (utilizando ferramentas externas), outros apontaram para falta de qualidade e abrangência grande em detrimento da profundidade das abordagens, falta de organização interna do material, erros de português e pouco material extra disponível.

A dinâmica de aulas fundamentada em trabalhos em grupo foi criticada pelos respondentes. Para eles, muitos colegas se abstiveram de trabalhos, embora o nome deles constasse no corpo do texto para futura avaliação. Isso, aparentemente, ocorre de modo semelhante em trabalhos de grupo presenciais e não é de forma alguma exclusividade de um curso EAD. No entanto, houve um problema adicional que é exclusividade da EAD: os estudantes se reuniam de forma presencial nas cidades-pólo, ignorando que alguns integrantes poderiam não residir em tal lugar. Isso demonstra uma pouca adaptação à EAD. No entanto, também demonstra que a Plataforma NAVi está pouco apta para dar suporte a trabalhos em grupo. Isso poderia ser resolvido pela criação de alguma ferramenta para trabalhos coletivos, como um *wiki* (página virtual construída por meio de trabalho colaborativo) fechado a uma turma ou grupo de um curso, por exemplo.

Mas, se por um lado falta tal funcionalidade na Plataforma, por outro, os exercícios *online*, embora poucos, foram considerados ótimos para a facilitação da aprendizagem, mas não como ferramenta para avaliação. Como sugestão, os respondentes trouxeram a idéia de se fazer exercícios dissertativos, para possibilitar maiores reflexões dos estudantes a respeito dos temas abordados em aula.

A avaliação foi um tema amplamente reclamado, em função do peso das provas frente aos outros instrumentos, da grande quantidade de conteúdo por prova e do grande espaçamento entre cada edição de prova. Cabe salientar que talvez tal reclamação tenha como

alicerce a idéia inicial de alguns estudantes de que um curso de EAD não precisaria de acompanhamento constante, visão iludida, que se modificou no andamento do Curso, e foi expressada pelos respondentes. Ainda sobre as avaliações, cabe lembrar que muitos apontaram como aspecto negativo a ausência de recuperação dentro das disciplinas, o que consolida a proposição de que possivelmente os estudantes estivessem esperando por um curso mais fácil do que foi.

A respeito do trabalho final do Curso, a monografia, os estudantes demonstraram grande decepção, relativa à forma como foi organizado e conduzido o processo de orientação. Os alunos foram orientados por tutores (alguns considerados ótimos, outros péssimos), enquanto os professores que assinaram as orientações sequer conheciam os orientandos e suas monografias. Os estudantes se sentiram declaradamente ofendidos com o que chamaram literalmente de atitude antiética e desonesta, na qual professores que nunca tiveram contato ganharam no currículo mais uma orientação enquanto tutores que trabalharam tiveram seu nome suprimido.

Por fim, a notoriedade da Instituição foi manifestada pelos estudantes, na espera de que o Curso trouxesse aprimoramento e formação conceituada, além de maior impacto em seus currículos profissionais. Enquanto alguns manifestaram ter tão somente começado o Curso por causa do efeito do nome da Universidade, tantos outros demonstraram reprovação por tal pensamento, afirmando que estes estudantes que buscam somente a qualificação do currículo são omissos nos estudos e ausentes nas discussões. Tal pensamento pode, ainda, refletir um desdém ao conhecimento adquirido (ou mesmo a possibilidade de adquirir), podendo ser problemático em termos de construção do conhecimento.

c) Interações e atuações

Tal categoria final tem como objetivo entender a percepção dos alunos sobre os processos de interação e atuação dos diversos envolvidos durante o Curso: estudantes, professores autores e professores tutores. Ela deriva das categorias iniciais 4. Interação entre colegas, 5. Professores tutores e 6. Professores autores, conforme o quadro abaixo.

Categorias Iniciais	Categorias Finais
4. Interação entre colegas	C. Interações e atuações
5. Professores tutores	
6. Professores autores	

**Quadro 6 - Quadro de derivação de categorias iniciais para a categoria final
“Interações e atuações”**

Fonte: Dados da pesquisa.

Houve, numa análise inicial, uma grande polêmica a respeito da distância, para alguns um fator que diminui a interação ou a impede, para outros um fator que potencializa a interação, possibilitando uma maior interação com uma quantidade maior de colegas. O argumento utilizado pela primeira opinião é que a escrita dificulta a interação já que no momento em que se necessita escrever pra expressar algo, tal comunicação é menos fluída e mais artificial. Podemos inferir que para estas pessoas que tem problemas com a comunicação escrita síncrona, a evolução tecnológica que já se desenha com interação em tempo real por vídeo e voz apresentará alguma solução e melhorará a falta de interatividade apontada por estes estudantes.

Do lado oposto do espectro destas opiniões, os que alegam a maior interatividade a apontam pela possibilidade irrestrita de comunicação entre todos e todos, o que claramente não ocorre numa sala de aula presencial, onde um estudante normalmente debate com os colegas que estão fisicamente próximos. Indo além, foi alegada a possibilidade de troca de experiências com colegas de outros pólos, outras cidades, outras regiões, proporcionando uma riqueza maior de experiências.

Aqui, relembremos o conceito de *virtual* que nos traz Lévy (1996), que contesta a oposição de real ao virtual, buscando na etimologia do vocábulo sua conceitualização. Para o autor, ao contrário de se opor, o virtual é a potencialização do real; é derivado da palavra grega *virtus*, que significa potência. *Virtual*, assim, pode significar *potencializado*.

Ainda, foram apontados elementos que fogem ao sistema e ao Curso, tais como a individualidade de alguns colegas. Podemos inferir que tal individualidade seja consequência da autodisciplina e auto-suficiência exigida pelo Curso, mas mal interpretada por alguns estudantes, que se portam tal como auto-suficientes, mas que se mantêm apáticos ao processo de interação. Isso implica no aumento da distância transacional (MAIA; MATTAR, 2007; MOORE, 1993), uma vez que, embora tais estudantes possivelmente possuam a autodisciplina necessária, atributo essencial para sua efetiva participação em um curso de EAD, eles se abstêm do processo de interatividade.

No que diz respeito aos professores tutores, os estudantes elogiaram bastante a atuação destes, principalmente em relação à solicitude demonstrada por eles. Tais tutores se mostraram pró-ativos e interessados no progresso dos estudantes, e trabalharam na forma de orientadores de estudos. No entanto, muitos dos tutores foram considerados despreparados para a EAD, demonstrando uma clara necessidade de um curso que os habilite às necessidades específicas desta modalidade. Foi apontado, ainda, um grande desnível entre os tutores, principalmente no que se refere ao nível de entendimento destes a respeito das ferramentas virtuais. Quanto aos professores autores, houve visivelmente uma decepção por parte dos respondentes. Mesmo considerando-os muito sábios e competentes, tais características não impediram os estudantes de manifestarem sua opinião de professores autores como omissos e pouco atuantes, por acompanharem muito pouco ou nada os alunos durante o Curso.

4.2 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES COM RELAÇÃO AOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO – MODALIDADE PRESENCIAL

Com o objetivo de atingir o segundo objetivo específico da pesquisa: *identificar as percepções dos estudantes em relação aos Cursos de Especialização presenciais realizados na Escola de Administração da UFRGS*, é apresentada, a seguir, a análise dos dados obtidos por meio do questionário aplicado aos alunos dos Cursos presenciais (Anexo B).

Para fins de análise, consideramos os Cursos presenciais como um único curso, referindo-se a estes unicamente como “o Curso”.

Tabela 49: Questão 1: Sexo

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Masculino	80	60,6	60,6	60,6
Feminino	52	39,4	39,4	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Constatou-se que 60,6% da amostra compreende indivíduos do sexo masculino, e 39,4%, indivíduos do sexo feminino.

Tabela 50: Questão 2: Idade

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Até 25	16	12,1	14,0	14,0
Entre 26 e 30	44	33,3	38,6	52,6
Entre 31 e 35	26	19,7	22,8	75,4
Mais de 36	28	21,2	24,6	100,0
Total	114	86,4	100,0	
<i>Missing</i>	18	13,6		
Total	132	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise leva a inferir que predominam, nos cursos de especialização presenciais, indivíduos na faixa etária dos 26 aos 30 anos (38,6%), e, em segundo lugar, pessoas com mais de 36 anos (24,6%). A menor faixa compreende os alunos com idade inferior a 25 anos (14,0%).

Tabela51: Questão 3: Área de atuação

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Contabilidade	1	,8	,9	,9
Consultoria	3	2,3	2,8	3,7
Empreendedor	10	7,6	9,2	12,8
Finanças	20	15,2	18,3	31,2
Recursos Humanos	6	4,5	5,5	36,7
Tecnologia da Informação	6	4,5	5,5	42,2
Marketing	13	9,8	11,9	54,1
Organizações sem fins lucrativos	1	,8	,9	55,0
Operações industriais	16	12,1	14,7	69,7
Outras	33	25,0	30,3	100,0
Total	109	82,6	100,0	
<i>Missing</i>	23	17,4		
Total	132	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre as opções oferecidas, as três áreas de atuação em que se encontram as maiores distribuições de estudantes são as seguintes, nesta ordem: Finanças (18,3%), Operações Industriais (14,7%) e Marketing (11,9%). Ainda, a quarta maior distribuição encontra-se entre os empreendedores (9,2%); por outro lado, grande parte da amostra (30,3%) afirmou atuar em áreas que não as mencionadas pela questão.

Tabela 52: Questão 4: Quem financiou o Curso?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Você	62	47,0	47,0	47,0
A empresa onde trabalha ou trabalhava	34	25,8	25,8	72,7
Parte você, parte a empresa	26	19,7	19,7	92,4
Outros	10	7,6	7,6	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao financiamento do Curso de Especialização, 47% afirmaram que fazem o Curso contando com recursos próprios, e 25% declararam que o Curso é financiado pela organização em que os indivíduos trabalham ou trabalhavam.

Tabela 53: Questão 5: O Curso que você fez atendeu às suas expectativas?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Superou em muito	2	1,5	1,5	1,5
Atendeu às expectativas	63	47,7	48,1	49,6
Não atendeu de forma satisfatória	55	41,7	42,0	91,6
Não correspondeu ao esperado	11	8,3	8,4	100,0
Total	131	99,2	100,0	100,0
Não Respondeu	1	,8	-	-
Total	132	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa.

As expectativas foram, numa maioria por pequena margem, frustradas. Cerca de 50,4% dos estudantes responderam que o Curso não correspondeu ao esperado ou não atendeu de forma satisfatória enquanto 49,6% afirmaram que atendeu às expectativas ou superou em muito.

Tabela 54: Questão 6: Como você classificaria a qualidade do ensino das matérias principais?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Excelente	6	4,5	4,5	4,5
Muito bom	39	29,5	29,5	34,1
Bom	68	51,5	51,5	85,6
Fraco	19	14,4	14,4	100,0
Muito fraco	0	0	0	100,0
Total	132	100,0	100,0	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora as expectativas tenham sido frustradas, conforme a questão anterior, a qualidade do ensino foi considerado majoritariamente (85,6%) excelente, muito bom ou bom. Somente 14% marcaram fraco e nenhum respondeu *muito fraco*.

Tabela 55: Questão 7: Em geral, como você classificaria os professores?

Resposta	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Excelentes	8	6,1	6,1	6,1
Muito bons	56	42,4	42,4	48,5
Bons	57	43,2	43,2	91,7
Regulares	11	8,3	8,3	100,0
Ruins	0	0	0	100,0
Péssimos	0	0	0	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Os professores foram muito bem avaliados, possuindo cerca de 48,5% de respondentes que marcaram *muito bons* ou *excelentes* e 43,2% que marcaram *bons*. Somente 8,3% marcaram regulares e ninguém marcou ruins ou péssimos, o que é uma boa surpresa.

Tabela 56: Questão 8: Os professores estavam familiarizados com as matérias apresentadas por outros professores?

Resposta	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sempre	13	9,8	11,8	11,8
Quase sempre	61	46,2	55,5	67,3
Às vezes	28	21,2	25,5	92,7
Poucas vezes	7	5,3	6,4	99,1
Nunca	1	,8	,9	100,0
Total	110	83,3	100,0	100,0
Não respondeu	22	16,7	-	-
Total	132	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa.

Os respondentes afirmaram que os professores sempre (11,8%) ou quase sempre (55,5% - 67,3% acumulado) estavam familiarizados com as matérias apresentadas por outros professores. Somente um entrevistado (0,9%) respondeu que nunca estavam familiarizados, enquanto 6,4% afirmaram que estavam poucas vezes familiarizados.

Tabela 57: Questão 9: Você sentia que o conteúdo das disciplinas estava adequadamente integrado no Curso como um todo?

Resposta	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sempre	12	9,1	9,2	9,2
Quase sempre	77	58,3	58,8	67,9

Às vezes	35	26,5	26,7	94,7
Poucas vezes	6	4,5	4,6	99,2
Nunca	1	,8	,8	100,0
Total	131	99,2	100,0	100,0
Não respondeu	1	,8	-	-
Total	132	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa.

Entre os respondentes surgiu em maioria as resposta *sempre e quase sempre*, totalizando 67,9%. Isso demonstra que entre os estudantes há a opinião da maioria que aprovava a forma de integração interna de conteúdo do Curso. Ainda, há de se ressaltar, somente um respondente (0,8%) assinalou que nunca havia integração das disciplinas como um todo.

Tabela 58: Questão 10: Sempre que necessário, os professores abriam espaço durante as aulas para discussões e/ou apresentação de trabalhos?

Resposta	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sempre	55	41,7	50,0	50,0
Quase sempre	38	28,8	34,5	84,5
Às vezes	16	12,1	14,5	99,1
Poucas vezes	1	,8	,9	100,0
Nunca	0	0	0	100,0
Total	110	83,3	100,0	100,0
Não respondeu	22	16,7	-	-
Total	132	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão acima, percebe-se que os estudantes afirmam, na sua grande maioria (84,5%) que os professores abriam espaço para discussões e apresentações de trabalhos sempre que necessário. Inclusive, devemos notar que 50% de todos respondentes afirmaram que os professores **sempre** abriam espaço quando necessário. Nenhum dos respondentes assinalou *nunca* e somente um marcou *poucas vezes*.

Tabela 59: Questão 11: Você recebeu conhecimentos práticos durante o Curso que serão úteis em seu trabalho?

Resposta	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sempre	10	7,6	7,6	7,6
Quase sempre	49	37,1	37,1	44,7
Às vezes	53	40,2	40,2	84,8
Poucas vezes	19	14,4	14,4	99,2
Nunca	1	,8	,8	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto aos conhecimentos práticos, os estudantes ficaram muito divididos. Cerca de 40% deles afirmou que *às vezes* recebia conhecimentos práticos, enquanto 37,1% afirmaram que *quase sempre*. Podemos inferir aqui que não houve um foco do Curso nos conhecimentos práticos, mas que certamente estes foram adquiridos, mesmo que eventualmente.

Tabela 60: Questão 12: Você recebeu conhecimentos teóricos durante o Curso que serão úteis em seu trabalho?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sempre	8	6,1	15,7	15,7
Quase sempre	20	15,2	39,2	54,9
Às vezes	19	14,4	37,3	92,2
Poucas vezes	4	3,0	7,8	100,0
Nunca	0	0	0	100,0
Total	51	38,6	100,0	100,0
Não respondeu	81	61,4	-	-
Total	132	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa.

Já nos conhecimentos teóricos, podemos observar que houve uma leve maioria de estudantes que afirmaram que *sempre* ou *quase sempre* receberam conhecimentos teóricos que consideraram úteis para seu trabalho(54,9%). Nenhum deles afirmou nunca ter recebido tais conhecimentos, enquanto somente 4 (7,8%) afirmaram receber *poucas vezes*.

Tabela 61: Questão 13: Você acha que o volume de tarefas e leitura foi...

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Muito elevado	2	1,5	1,8	1,8
Elevado	8	6,1	7,3	9,1
Adequado	69	52,3	62,7	71,8
Insuficiente	31	23,5	28,2	100,0
Muito insuficiente	0	0	0	100,0
Total	110	83,3	100,0	100,0
Não respondeu	22	16,7	-	-
Total	132	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa.

Inicialmente devemos observar que a questão acima está mal elaborada no que diz respeito às suas alternativas, pois *elevado* e *insuficiente* não fazem parte da mesma escala que *adequado*, já que um estudante pode considerar a carga muito elevada e adequada. Tal problema pode ser recorrente pois a escala não foi escolhida pelo autor para seus propósitos, mas retirada da pesquisa de avaliação da coordenação do curso. Quanto às respostas, os estudantes afirmaram em sua maioria que consideraram *adequado* o volume, opção esta que sozinha obteve 62,7% das respostas. Após isso, podemos observar que houve uma quantidade considerável de respondentes que consideraram a carga insuficiente (28,2%). Podemos inferir

daqui que houve uma carga adequada tendendo a uma insuficiência por vezes.

Tabela62: Questão 14: O Curso enfatizou o desenvolvimento de sua capacidade analítica?

Resposta	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sempre	8	6,1	6,1	6,1
Quase sempre	53	40,2	40,2	46,2
Às vezes	57	43,2	43,2	89,4
Poucas vezes	12	9,1	9,1	98,5
Nunca	2	1,5	1,5	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao desenvolvimento das capacidades analíticas dos estudantes, estes responderam em sua grande maioria que houve tal ênfase *quase sempre* ou *às vezes*, totalizando cerca de 83%. Podemos inferir que pode ter havido uma certa indiferença no preenchimento desta questão, em função de uma pergunta de difícil resposta por necessidade de um balanço das capacidades analíticas dos estudantes antes e depois do Curso. Tal inferência encontra respaldo na tendência dos estudantes de assinalar as alternativas centrais, que são alternativas intermediárias.

Tabela 63: Questão 15: O relacionamento pessoal foi enfatizado no currículo?

Resposta	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sempre	15	11,4	11,9	11,9
Quase sempre	59	44,7	46,8	58,7
Às vezes	38	28,8	30,2	88,9
Poucas vezes	13	9,8	10,3	99,2
Nunca	1	,8	,8	100,0
Total	126	95,5	100,0	
Missing	6	4,5		
Total	132	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa.

Os respondentes afirmaram em sua grande maioria (77%) que quase sempre ou às vezes o relacionamento pessoal foi enfatizado, demonstrando uma leve ênfase em tais relacionamentos.

Tabela 64: Questão 16: Com que freqüência as ferramentas tecnológicas como multimídia e internet estavam presentes nas aulas?

Resposta	Freqüência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sempre	50	37,9	37,9	37,9
Quase sempre	45	34,1	34,1	72,0
Às vezes	29	22,0	22,0	93,9
Poucas vezes	8	6,1	6,1	100,0
Nunca	0	0	0	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à frequência de uso de ferramentas tecnológicas, a maioria de 72% afirmaram que sempre ou quase sempre houve uso de tais ferramentas. Nenhum afirmou que nunca houve este uso.

Tabela 65: Questão 17: Você acha que a Escola desempenhou seu papel na tarefa de fornecer-lhe vários métodos de raciocínio e abordagem de problemas, dos quais você poderá dispor em sua vida profissional?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sempre	12	9,1	9,1	9,1
Quase sempre	53	40,2	40,2	49,2
Às vezes	49	37,1	37,1	86,4
Poucas vezes	18	13,6	13,6	100,0
Nunca	0	0	0	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão acima possui uma alta concentração de respondentes assinalando as alternativas *quase sempre* (40,2%) e *às vezes* (37,1), totalizando 77,3%. É um Percentual expressivo, indicando que, na maior parte das vezes, houve o fornecimento por parte da Escola de vários métodos de raciocínio e diferentes abordagens de problemas.

Tabela 66: Questão 18a: Como você classificaria a qualidade dos recursos colocados à disposição dos alunos durante o Curso – Biblioteca

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Excelente	16	12,1	12,1	12,1
Muito boa	49	37,1	37,1	49,2
Boa	34	25,8	25,8	75,0
Fraca	1	,8	,8	75,8
Muito fraca	2	1,5	1,5	77,3
Não utilizei (apesar de disponibilizado)	30	22,7	22,7	100,0
Não foi disponibilizado	0	0	0	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A biblioteca foi considerada por 37,1% dos respondentes como *muito boa* e por 25,8% como *boa*. Somente 3 respondentes (2,3%) consideraram-a *fraca* ou *muito fraca* e 22,7% não a utilizou. Isso demonstra uma alta qualidade da biblioteca, embora uma quantidade considerável dos estudantes não tenha utilizado tal recurso.

Tabela 67: Questão 18b: Como você classificaria a qualidade dos recursos colocados à disposição dos alunos durante o Curso – Sala de aula

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Excelente	38	28,8	28,8	28,8

Muito boa	59	44,7	44,7	73,5
Boa	33	25,0	25,0	98,5
Fraca	2	1,5	1,5	100,0
Muito fraca	0	0	0	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

A sala de aula foi considerada por uma ampla maioria (73,5%) *excelente* ou *muito boa*. Somando, ainda, com aqueles que a consideraram *boa*, temos 98,5% de aprovação, o que torna a sala de aula quase uma unanimidade no quesito aprovação.

Tabela 68: Questão 18c: Como você classificaria a qualidade dos recursos colocados à disposição dos alunos durante o Curso – Laboratório de informática

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Excelente	18	13,6	16,4	16,4
Muito bom	28	21,2	25,5	41,8
Bom	46	34,8	41,8	83,6
Fraco	8	6,1	7,3	90,9
Muito fraco	2	1,5	1,8	92,7
Não utilizei (apesar de disponibilizado)	8	6,1	7,3	100,0
Total	110	83,3	100,0	
Missing	22	16,7		
Total	132	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa.

Os laboratórios de informática possuíram o nível de aprovação bem alto, contando com 83,6% dos estudantes respondendo *bom*, *muito bom* ou *excelente*. Interessante salientar, ainda, que a maior concentração de resposta esteve na resposta *bom* (41,8%) e que houveram 7,3% dos respondentes que não utilizaram os laboratórios. Somente 9,1% dos estudantes consideraram fraco ou muito fraco os laboratórios.

Tabela 69: Questão 18d : Como você classificaria a qualidade dos recursos colocados à disposição dos alunos durante o Curso – Material instrucional

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Excelente	12	9,1	9,1	9,1
Muito bom	56	42,4	42,4	51,5
Bom	54	40,9	40,9	92,4
Fraco	9	6,8	6,8	99,2
Muito fraco	1	,8	,8	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

O material instrucional foi amplamente aprovado, contanto com uma 92,4% dos estudantes respondendo *excelente*, *muito bom* e *bom*, com maior incidência de respostas no *muito bom* (42,4%).

Tabela 70: Questão 18e: Como você classificaria a qualidade dos recursos colocados à disposição dos alunos durante o Curso – Tutoria para realização do trabalho de conclusão (orientação)

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Excelente	18	13,6	13,8	13,8
Muito boa	33	25,0	25,4	39,2
Boa	55	41,7	42,3	81,5
Fraca	15	11,4	11,5	93,1
Muito fraca	4	3,0	3,1	96,2
Não utilizei (apesar de disponibilizado)	5	3,8	3,8	100,0
Não foi disponibilizado	0	0	0	100,0
Total	130	98,5	100,0	
<i>Missing</i>	2	1,5		
Total	132	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa.

A tutoria das monografias não obtiveram uma aprovação tão expressiva quanto as duas questões acima e apresentaram uma tendência dos estudantes a marcarem *boa*, que pode ser interpretado como uma opinião intermediária ou indiferente. No entanto, devemos notar que o índice de aprovação nesta questão foi de 81,5% e que 3,8% dos estudantes não utilizaram, fazendo com que somente 14,6% dos respondentes tenham considerado tal tutoria *fraca* ou *muito fraca*.

Tabela 71: Questão 19: Os alunos tiveram acompanhamento da Coordenação durante os períodos/semanas de aulas?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sempre	34	25,8	26,0	26,0
Quase sempre	49	37,1	37,4	63,4
Às vezes	36	27,3	27,5	90,8
Poucas vezes	11	8,3	8,4	99,2
Nunca	1	,8	,8	100,0
Total	131	99,2	100,0	
<i>Missing</i>	1	,8		
Total	132	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa.

Referente ao acompanhamento dado pela coordenação do Curso, 37,4% dos estudantes afirmaram que quase sempre tiveram acompanhamento. Ainda, 27,5% afirmaram *às vezes* e 26% afirmaram *sempre*.

Tabela 72: Questão 20: Você considera que este acompanhamento foi...

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Excelente	11	8,3	8,5	8,5
Muito bom	40	30,3	30,8	39,2
Bom	57	43,2	43,8	83,1
Fraco	19	14,4	14,6	97,7

Insuficiente	3	2,3	2,3	100,0
Total	130	98,5	100,0	
<i>Missing</i>	2	1,5		
Total	132	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação a qualidade do acompanhamento por parte da coordenação, 43,8% afirmaram que o acompanhamento foi *bom*, 30,8 afirmaram que foi *muito bom* e 14,6% afirmaram que foi *fraco*. Podemos afirmar, ainda, que houve um nível de aprovação de 83,1% dos estudantes, que marcaram as três primeiras alternativas.

Tabela 73: Questão 21: Você aconselharia seus colegas a fazerem o mesmo Curso, nessa mesma Escola?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sim	90	68,2	70,9	70,9
Não	37	28,0	29,1	100,0
Total	127	96,2	100,0	
<i>Missing</i>	5	3,8		
Total	132	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa.

O índice de estudantes que aconselhariam seus colegas a fazerem o mesmo Curso foi de 70,9%.

Tabela 74: Questão 22: Você pretende fazer outros cursos no PPGA?

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sim	64	48,5	54,2	54,2
Não	54	40,9	45,8	100,0
Total	118	89,4	100,0	
<i>Missing</i>	14	10,6		
Total	132	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os respondentes, 54,2% deles afirmaram que pretendem fazer outros cursos no PPGA.

Tabela 75: Curso presencial ao qual pertenciam os respondentes

Resposta	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Finanças	25	18,9	18,9	18,9
Gestão Empresarial (T19)	21	15,9	15,9	34,8
Gestão de Pessoas	8	6,1	6,1	40,9
Gestão em Saúde	10	7,6	7,6	48,5
Logística	8	6,1	6,1	54,5

Marketing	17	12,9	12,9	67,4
Serviço Público	22	16,7	16,7	84,1
Gestão Empresarial (T20)	21	15,9	15,9	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Acima, temos uma tabela que demonstra de que cursos vieram os estudantes que responderam o supracitado questionário. A maior concentração de estudantes que responderam foram dos cursos de *Serviço Público*, *Gestão Empresarial* (dividido em duas turmas que totalizaram 42 respondentes ou 31,8%).

4.3 COMPARAÇÃO ENTRE AS PERCEPÇÕES ACERCA DO CURSO GNF-BB E OS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO PRESENCIAIS

Finalmente, no sentido de atender ao terceiro objetivo da pesquisa: *estabelecer uma comparação entre as percepções acerca do Curso GNF-BB e dos Cursos de Especialização presenciais*, é apresentada uma comparação entre os dados obtidos a partir das questões propostas aos alunos dos Cursos em ambas as modalidades (a distância e presencial), questões estas apresentadas nos itens 4.2 e 4.3.

4.3.1 Caracterização da amostra

A amostra que obtivemos dos estudantes tanto do ensino presencial quanto da modalidade EAD pode ser representada pelas seguintes características:

Tabela 76: Distribuição da Amostra por Sexo

Sexo	N	Percentual
Masculino	179	57,6%
Feminino	132	42,4%
Total	311	100

Fonte: Dados da pesquisa.

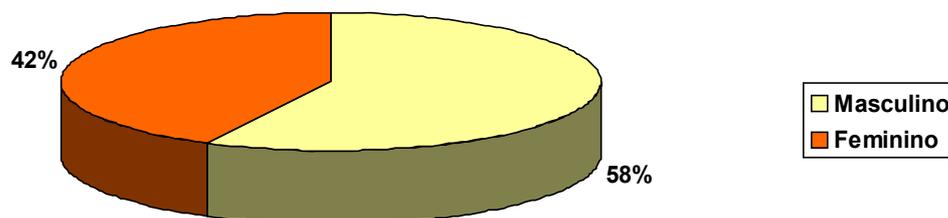


Gráfico 2 - Distribuição da amostra por sexo

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme a tabela e o gráfico acima, podemos afirmar que há uma maioria masculina na amostra, com cerca de 58% (179 respondentes) para 42% (132) do sexo feminino.

Tabela 77: Distribuição da amostra por faixa etária

Idade	N	Percentual
Até 25 anos	16	5,5
De 26 a 30 anos	85	29
De 31 a 40 anos	87	29,6
De 41 a 50 anos	67	22,9
Acima de 51 anos	10	3,4
Acima de 36 anos	28	9,6
Total	293	100

Fonte: Dados da pesquisa.

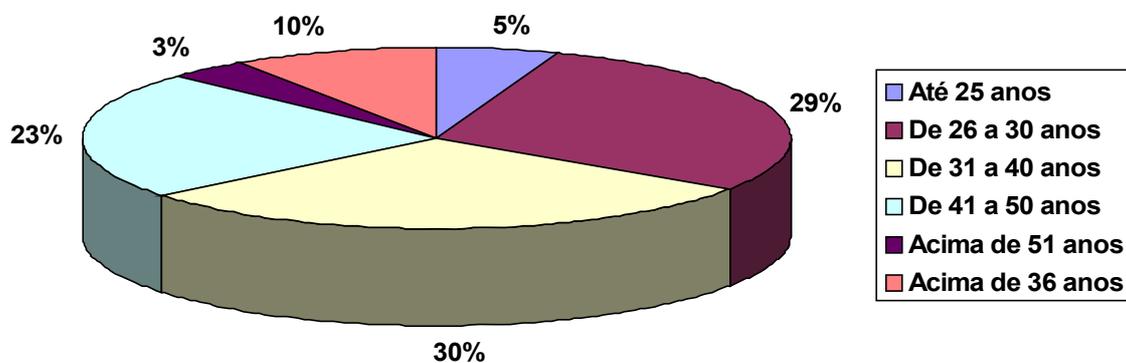


Gráfico 3 - Distribuição da amostra por faixa etária

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a tabela anterior, podemos identificar que até 25 anos encontra-se somente 5,5% da amostra, ou seja, 16 casos, caracterizando um amostra pouco jovem; 29% da amostra se encontra na faixa de 26 a 30 anos; 29,6% da amostra se encontra na faixa de 31 a 40 anos e acima de 51 anos tem-se apenas 3,4% da amostra. Ainda, remanescente de uma alternativa no questionário presencial, houve 28 casos (9,6%) de respondentes que se encontram na faixa acima dos 36 anos. Tal faixa não possui correspondente no questionário feito aos estudantes da EAD e por tal motivo se optou por deixá-la separada. (Ver Anexos A e B).

Podemos afirmar que há uma grande heterogeneidade no que diz respeito às idades encontradas, mas com uma concentração maior na faixa dos 26 aos 40 anos. Esse intervalo de 15 anos possui no mínimo 59% dos entrevistados (já que podemos inferir que alguns dos 28 respondentes que assinalaram possui mais de 36 anos estão também nesta faixa). Assim, entendemos que nossa amostra possui uma faixa etária de adultos jovens.

Tabela 78: Área de atuação

Área de atuação	N	Percentual
Caixa	8	2,8
Tesouraria	1	0,3
Recursos Humanos	8	2,8
Tecnologia da informação	8	2,8
Divulgação de produto	2	0,7
Inspetoria/Fiscalização	2	0,7
Supervisão de equipe	2	0,7
Gerência intermediária	86	29,9
Gerência de agência	13	4,5
Outra	94	32,6
Contabilidade	1	0,3
Consultoria	3	1,0
Empreendedor	10	3,5
Finanças	20	6,9
Marketing	13	4,6

Organizações sem fins lucrativos	1	0,3
Operações industriais	16	5,6
Total	288	100

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a tabela acima, nossa amostra está altamente concentrada no cargo de *Gerência Intermediária*, com 29,9%. Somente 20 respondentes marcaram finanças e 13 marcaram *Marketing*. Nas demais atuações encontramos pouca concentração, inclusive possuindo muitos respondentes que marcaram a alternativa *outra*, o que nos traz uma alta heterogeneidade dos respondentes.

Tabela 79: Quem financiou o Curso?

Resposta	N	Percentual
Você	62	47
A empresa onde trabalha ou trabalhava	34	25,8
Parte você parte a empresa	26	19,7
Outros	10	7,6
Total	132	100

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão acima só se refere aos estudantes do Curso presencial, já que tal questão não se aplica ao Curso a distância, que foi financiado pelo Banco do Brasil, local de trabalho dos estudantes a distância. Assim, podemos afirmar que houve uma grande diferença entre os estudantes a distância dos estudantes presenciais, uma vez que 47% da amostra de estudantes presenciais respondeu que arcou com as despesas do seu Curso sozinho, além de 7,6% de estudantes que afirmaram que obtiveram outro tipo de financiamento, como de bancos, família, etc.

Aqui notamos uma possível notável diferença entre os dois Cursos: enquanto um possui um perfil de estudante subsidiado em sua totalidade, o outro não, o que pode representar diferenças motivacionais para fazer o Curso, uma vez que um estudante, necessitando arcar com suas despesas sozinho, necessita de mais motivação e certeza quanto ao objetivo do Curso do que um estudante subsidiado.

4.3.2 Análise comparativa de questões

Abaixo, cruzamos os dados da amostra entre a origem do questionário da amostra (distância ou presencial) e as questões a seguir:

Tabela 80: O Curso que você fez atendeu às suas expectativas?

Resposta	N e Percentual	EAD	Presencial	Total
Superou em muito	N	17	2	19
	%	5,5%	0,6%	6,1%
Atendeu às expectativas	N	127	63	190
	%	41,0%	20,3%	61,3%
Não atendeu de forma satisfatória	N	22	55	77
	%	7,1%	17,7%	24,8%
Não correspondeu ao esperado	N	13	11	24
	%	4,2%	3,5%	7,7%
Total	N	179	131	310
	%	57,7%	42,3%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira tabela cruzada que podemos observar acima nos traz uma visível percepção superior quanto as expectativas da amostra e EAD em relação a amostra presencial. Enquanto podemos afirmar que na primeira amostra possuímos uma alta concentração dos respondentes na segunda alternativa (*atendeu às expectativas*), na amostra presencial percebemos uma concentração muito grande na segunda e terceira alternativa (*atende às expectativas e não atendeu e forma satisfatória*). O gráfico abaixo demonstra melhor as frequências:

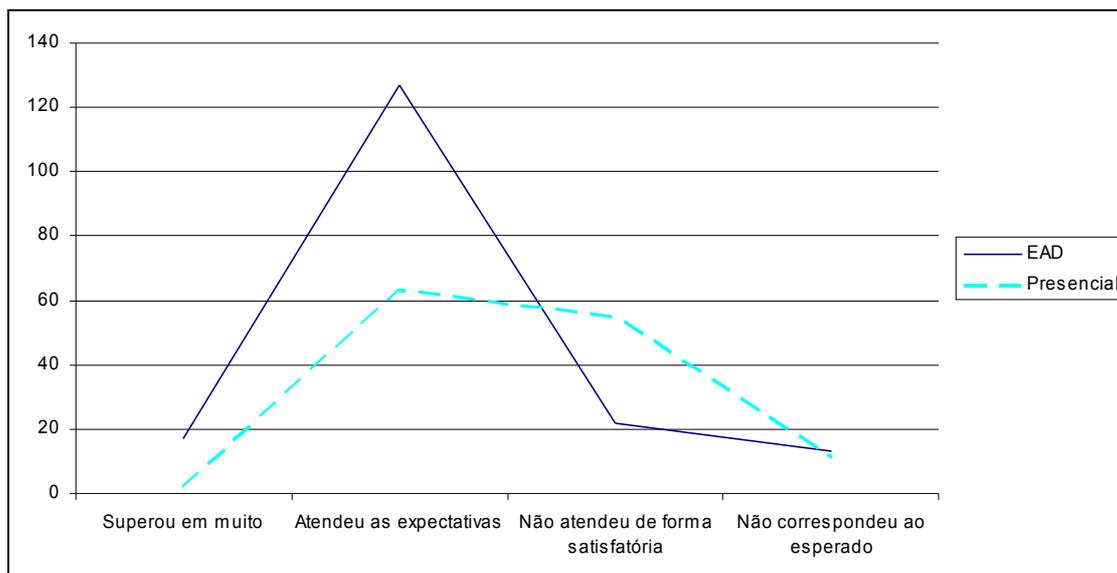


Gráfico 4 - Frequências de atendimento das expectativas

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela e na figura acima percebemos que, embora a amostra do Curso a distância seja maior, na terceira alternativa encontramos mais que o dobro de respondentes na amostra presencial, enquanto na quarta alternativa temos uma amostra proporcionalmente inferior na EAD. Claramente o Curso de EAD atende às expectativas dos estudantes melhor do que os presenciais.

Tabela 81: Como você classifica a qualidade do ensino oferecido?

Resposta	N e Percentual	EAD	Presencial	Total
Muito fraco	N	6	0	6
	%	1,9%	0	1,9
Fraco	N	15	19	34
	%	4,8%	6,1%	10,9%
Bom	N	81	68	149
	%	26,0%	21,9%	47,9%
Muito bom	N	59	39	98
	%	19,0%	12,5%	31,5%
Excelente	N	18	6	24
	%	5,8%	1,9%	7,7%

Total	N	179	132	311
	%	57,2%	42,4%	100

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela acima demonstra claramente que há uma maior dispersão nas respostas dos estudantes da EAD, contando com 1,9% que marcaram *muito fraco* (contra 0 do presencial) e 5,8% que marcaram *excelente* (contra 1,9% do presencial). Assim, encontramos uma distribuição mais ampla de respostas dos respondentes do EAD do que da modalidade presencial, demonstrando uma coesão maior de opiniões no Curso presencial e uma diversidade um pouco maior no Curso a distância.

Tabela 82: Em geral, como você classifica os professores e tutores?

Resposta	N e Percentual	EAD	Presencial	Total
Ruins	N	5	0	5
	%	1,6%	0%	1,6%
Regulares	N	16	11	27
	%	5,1%	3,5%	8,7%
Bons	N	88	57	145
	%	28,3%	18,3%	46,6%
Muito bons	N	57	56	113
	%	18,3%	18,0%	36,3%
Excelentes	N	13	8	21
	%	4,2%	2,6%	6,8%
Total	N	179	132	311
	%	57,6%	42,4%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Novamente percebemos uma leve dispersão superior nas respostas da EAD do que no presencial, embora um pouco mais atenuado do que a questão anterior. A alternativa com maior frequência de ambas as modalidades foi *bons* , seguido, em ambos os casos, pelo *muito bons* . No entanto, a maior concentração de *bons* na EAD e uma relativa maior concentração de *muito bons* no presencial nos leva a crer que a percepção dos estudantes do Curso

presencial em relação aos professores é um pouco melhor do que as do EAD. É notável, também, que enquanto temos 21 respondentes que marcaram *regulares* ou *ruins* na modalidade a distância, temos somente 11 que marcaram *regulares* no presencial e nenhum que marcou *ruins*. Essa leve melhor percepção dos estudantes presenciais em relação aos a distância pode estar relacionada à composição do quadro docente, que no Curso presencial é composta somente por doutores, enquanto que no EAD é composta por doutores e, eventualmente, mestres (os professores autores) e tutores (normalmente mestrandos e doutorandos).

Tabela 83: Os professores e tutores estavam familiarizados com as matérias apresentadas pelas outras disciplinas?

Resposta	N e Percentual	EAD	Presencial	Total
Sempre	N	53	13	66
	%	18,3%	4,5%	22,8%
Quase sempre	N	80	61	141
	%	27,7%	21,1%	48,8%
Às vezes	N	29	28	57
	%	10,0%	9,7%	19,7%
Poucas vezes	N	16	7	23
	%	5,5%	2,4%	8,0%
Nunca	N	1	1	2
	%	,3%	,3%	,7%
Total	N	179	110	289
	%	61,9%	38,1%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Novamente encontramos um cenário mais disperso na EAD do que nos respondentes do Curso presencial. Devemos notar, no entanto, que houve uma considerável proporção de estudantes do Curso a distância que responderam *sempre* a mais do que no Curso presencial, demonstrando que, quanto à percepção dos estudantes, o Curso a distância possuía professores e tutores mais familiarizados com as disciplinas alheias do que no caso dos professores do Curso presencial.

Tabela 84: Você sentiu que o conteúdo das disciplinas estava adequadamente integrado aos objetivos do Curso?

Resposta	N e Percentual	EAD	Presencial	Total
Sempre	N	60	12	72
	%	19,4%	3,9%	23,2%
Quase sempre	N	93	77	170
	%	30,0%	24,8%	54,8%
Às vezes	N	18	35	53
	%	5,8%	11,3%	17,1%
Poucas vezes	N	6	6	12
	%	1,9%	1,9%	3,9%
Nunca	N	2	1	3
	%	,6%	,3%	1,0%
Total	N	179	131	310
	%	57,7%	42,3%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela acima, podemos perceber que houve uma integração maior das disciplinas ao Curso na modalidade a distância em comparação a presencial, sob a ótica dos estudantes. Enquanto 60 estudantes da EAD (33,5% da amostra dos estudantes do Curso a distância) afirmaram que sempre houve integração das disciplinas aos objetivos do Curso, somente 12 do Curso presencial afirmaram o mesmo (9,2% da amostra do Curso presencial).

Tabela 85: Sempre que necessário, os professores e tutores abriram espaço durante as aulas para discussões complementares relacionadas aos temas em foco?

Resposta	N e Percentual	EAD	Presencial	Total
Sempre	N	71	55	126
	%	24,6%	19,0%	43,6%
Quase sempre	N	75	38	113
	%	26,0%	13,1%	39,1%
Às vezes	N	25	16	41
	%	8,7%	5,5%	14,2%

Poucas vezes	N	7	1	8
	%	2,4%	,3%	2,8%
Nunca	N	1	0	1
	%	,3%	,0%	,3%
Total	N	179	110	289
	%	61,9%	38,1%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela acima a amostra se demonstrou levemente mais concordante a pergunta na modalidade presencial do que a distância. Dos que afirmaram *sempre*, temos 55 respondentes (50%) da modalidade presencial enquanto 71 (39,7%) afirmaram o mesmo na modalidade a distância. Isso demonstra uma percepção dos estudantes de que no ensino presencial houve mais espaço para debate de assuntos complementares do que na EAD. Tal percepção pode ser entendida como uma consequência do já apontado excesso de conteúdo por disciplina (ou disciplinas curtas demais para o conteúdo que as envolve, conforme apontado na análise qualitativa) na EAD, dando menos tempo e disponibilidade para discussões complementares.

Tabela 86: Você recebeu conhecimentos práticos durante o Curso que serão úteis em sua vida profissional?

Resposta	N e Percentual	EAD	Presencial	Total
Muito	N	45	10	55
	%	14,5%	3,2%	17,7%
Quase sempre	N	65	49	114
	%	20,9%	15,8%	36,7%
Às vezes	N	40	53	93
	%	12,9%	17,0%	29,9%
Poucas vezes	N	25	19	44
	%	8,0%	6,1%	14,1%
Nunca	N	4	1	5
	%	1,3%	,3%	1,6%

Total	N	179	132	311
	%	57,6%	42,4%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

A amostra se demonstrou predominantemente concordante com a pergunta acima, obtendo maior frequência na alternativa *quase sempre*, principalmente em decorrência dos respondentes da EAD terem se concentrado mais em tal alternativa. No ensino presencial, a alternativa com maior frequência foi a *às vezes*, obtendo 53 respondentes. Podemos observar que houve uma concordância maior com a pergunta na EAD, já que temos 25,1% dos estudantes de tal modalidade concentrados só na primeira alternativa (*muito*). No entanto, podemos observar também que na EAD possuímos uma distribuição maior de respondentes nas alternativas, demonstrando novamente uma heterogeneidade de opiniões maior que no ensino presencial, que por sua vez concentrou 77,3% da amostra nas alternativas *quase sempre e às vezes*.

Tabela 87: Você recebeu conhecimentos teóricos durante o Curso que serão úteis em seu trabalho?

Resposta	N e Percentual	EAD	Presencial	Total
Muito	N	75	8	83
	%	32,6%	3,5%	36,1%
Quase sempre	N	64	20	84
	%	27,8%	8,7%	36,5%
Às vezes	N	29	19	48
	%	12,6%	8,3%	20,9%
Poucas vezes	N	10	4	14
	%	4,3%	1,7%	6,1%
Nunca	N	1	0	1
	%	,4%	,0%	,4%
Total	N	179	51	230
	%	77,8%	22,2%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela acima demonstra claramente que os estudantes da EAD afirmam com muito mais frequência que receberam conhecimentos teóricos do que os estudantes do Curso presencial. É importante destacar que por tal questão não ter sido aplicada em muitas turmas

presenciais, só houve 51 respondentes da modalidade presencial. Assim, torna-se necessário destacar que os 75 da EAD que responderam terem recebido *muitos* conhecimentos teóricos são respectivamente 41,9% da amostra a distância, enquanto que os 8 do Curso presencial correspondem a 15,7% da amostra. Assim, podemos observar que claramente houve uma percepção relativa a conhecimentos teóricos muito maior no Curso EAD do que no presencial.

Tabela 88: Você acha que o volume de tarefas e leituras foi:

Resposta	N e Percentual	EAD	Presencial	Total
Muito elevado	N	19	2	21
	%	6,6%	0,7%	7,3%
Elevado	N	52	8	60
	%	18,0%	2,8%	20,8%
Adequado	N	102	69	171
	%	35,3%	23,9%	59,2%
Insuficiente	N	6	31	37
	%	2,1%	10,7%	12,8%
Muito insuficiente	N	0	0	0
	%	0%	0%	0%
Total	N	179	110	289
	%	61,9%	38,1%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Inicialmente devemos lembrar que tal questão possui uma escala nominal errônea, já que o termo *adequado* não pode ser inserido entre *insuficiente* e *elevado*, já que o estudante pode perfeitamente conceber o volume de tarefas elevado e adequado. Devemos lembrar também que este estudo está calcado em dados secundários dos questionários que as coordenações dos cursos fizeram para seus estudantes.

No entanto, a tabela acima nos traz um dado interessante de início: nenhum dos respondentes, de ambas modalidades marcou *muito insuficiente*. Tal dado nos permite afirmar que certamente os Cursos, tanto o presencial quanto o a distância, não trouxe, aos alunos, um baixo volume de tarefas. Notamos uma concentração razoavelmente grande de estudantes afirmando que foi insuficiente a carga de tarefas na modalidade presencial, 28,2% da amostra do Curso presencial, enquanto temos somente 6 estudantes (3,3%) da EAD que afirmaram ter encontrado o volume *insuficiente*.

No entanto, a maior frequência de respostas ocorreu na opção *adequado*, em ambas as modalidades, contando com 102 respondentes do EAD (57%) e 69 (62,7%) do presencial. Observando a tabela podemos afirmar, também, que ambas as amostras possuem a percepção média de que o volume de tarefas e leituras foi adequado mas, no entanto, com uma leve tendência ao *elevado* na EAD e com uma leve tendência ao *insuficiente* na modalidade presencial conforme podemos observar mais claramente no gráfico abaixo:

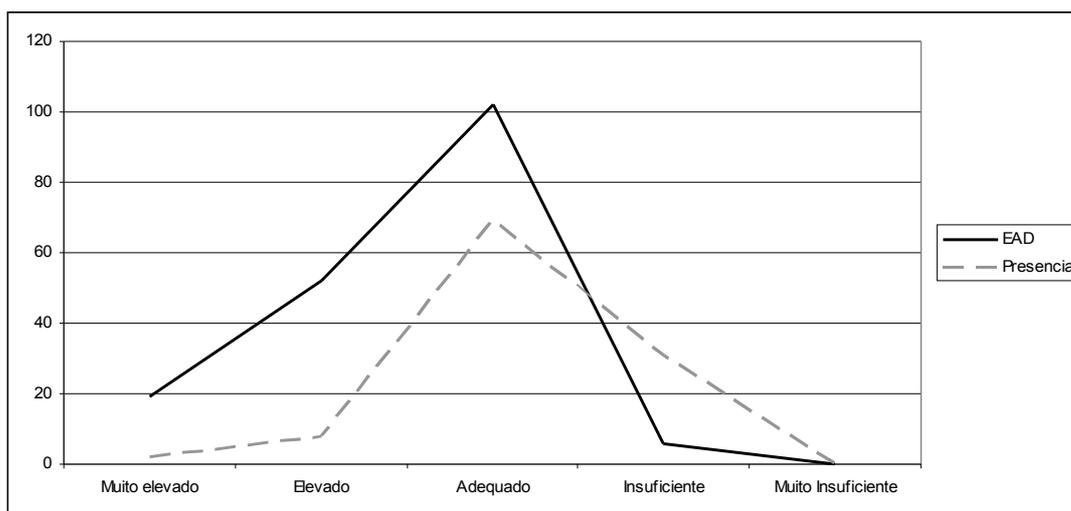


Gráfico 5 – Frequência da Questão 13

Fonte: Dados da pesquisa.

Uma inferência possível aqui é de que, relativo às perspectivas, os estudantes tiveram tais opiniões, uma vez que relativo ao Curso de EAD, muitos estudantes poderiam ter ingressado com a perspectiva de ser um curso leve e fácil de ser conduzido, sem maiores tarefas e sem sobrecarga alguma, enquanto que no presencial a expectativa era contrária.

Tabela 89: O relacionamento interpessoal e o trabalho em grupos foi enfatizado no currículo?

Resposta	N e Percentual	EAD	Presencial	Total
Sempre	N	22	15	37
	%	7,2%	4,9%	12,1%
Quase sempre	N	55	59	114
	%	18,0%	19,3%	37,4%
Às vezes	N	63	38	101
	%	20,7%	12,5%	33,1%

Poucas vezes	N	35	13	48
	%	11,5%	4,3%	15,7%
Nunca	N	4	1	5
	%	1,3%	,3%	1,6%
Total	N	179	126	305
	%	58,7%	41,3%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela acima demonstra que a percepção dos respondentes foi de que houve mais ênfase no relacionamento interpessoal no Curso presencial do que no a distância, uma vez que a maior frequência na coluna presencial se encontra na alternativa *quase sempre*, enquanto que na EAD tal frequência foi superior na alternativa *às vezes*. No entanto, podemos observar que em ambos os casos as alternativas *quase sempre* e *às vezes*, somadas, obtiveram a maioria das respostas, dado este que nos é útil para inferir que em ambas as modalidades houve um estímulo ao relacionamento interpessoal.

Tabela 90: Você acha que a Escola desempenhou seu papel na tarefa de apresentar e desenvolver em aula vários métodos de raciocínio e de abordagem de problemas, aumentando sua capacidade de análise crítica de problemas, que você poderá usar melhor em sua vida profissional?

Resposta	N e Percentual	EAD	Presencial	Total
Sempre	N	31	12	43
	%	10,0%	3,9%	13,8%
Quase sempre	N	85	53	138
	%	27,3%	17,0%	44,4%
Às vezes	N	44	49	93
	%	14,1%	15,8%	29,9%
Poucas vezes	N	17	18	35
	%	5,5%	5,8%	11,3%
Nunca	N	2	0	2
	%	,6%	,0%	,6%
Total	N	179	132	311
	%	57,6%	42,4%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Referente a tabela acima, podemos perceber que a amostra da EAD tendeu muito mais a afirmar que foi apresentado e desenvolvido vários métodos de raciocínio e abordagens de problemas do que a amostra do Curso presencial. Notamos uma concentração de quase metade dos respondentes de EAD que marcaram *quase sempre* e se somarmos com os que responderam *sempre*, temos 64,8% da amostra desta modalidade concentrados nas duas primeiras alternativas, enquanto que a maioria dos respondentes do Curso na modalidade presencial situa na segunda e terceira alternativa. Assim, sob a ótica dos estudantes, podemos afirmar que o Curso EAD foi mais eficaz no trabalho com métodos de raciocínio.

Tabela 91: Como você classifica a qualidade dos materiais de aula (avisos, apostilas, vídeos, exercícios, etc.) colocados à disposição dos alunos durante o Curso:

Resposta	N e Percentual	EAD	Presencial	Total
Excelentes	N	25	12	37
	%	8,0%	3,9%	11,9%
Muito bons	N	61	56	117
	%	19,6%	18,0%	37,6%
Bons	N	70	54	124
	%	22,5%	17,4%	39,9%
Fracos	N	22	9	31
	%	7,1%	2,9%	10,0%
Muito fracos	N	1	1	2
	%	,3%	,3%	,6%
Total	N	179	132	311
	%	57,6%	42,4%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela acima temos nossa amostra mais concentrada no Curso presencial nas alternativas *muito bons* e *bons*, enquanto temos uma distribuição mais difusa na EAD, demonstrando menor consenso entre os respondentes de tal modalidade.

Tabela 92: Tutoria para realização do trabalho de conclusão (orientação)

Resposta	N e Percentual	EAD	Presencial	Total
Excelentes	N	44	18	62
	%	14,4%	5,8%	20,1%

Muito boa	N	34	33	67
	%	11,1%	10,7%	21,7%
Boa	N	51	55	106
	%	16,7%	17,8%	34,3%
Fraca	N	21	15	36
	%	6,8%	4,9%	11,7%
Muito fracas	N	26	4	30
	%	8,1%	1,3%	9,7%
Não utilizei (apesar de disponibilizado)	N	1	5	6
	%	0,3%	1,6%	1,9%
Total	N	177	130	309
	%	57,9%	42,1%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao contrário do que se supôs na análise qualitativa, um cenário positivo no que se refere à orientação do Curso na modalidade a distância. No entanto, houve maior divergência nesta amostra do que na amostra do Curso na modalidade presencial, que se concentraram nas alternativas *muito boa* e *boa*. Na EAD temos uma distribuição entre as alternativas maior, com concentrações relevantes de respondentes em todas as alternativas, o que demonstra que houve uma não padronização na tutoria para o trabalho de conclusão, gerando orientações de alta qualidade para alguns estudantes enquanto outros tiveram péssimas orientações.

Tabela 93: Os alunos tiveram acompanhamento da coordenação durante o Curso?

Resposta	N e Percentual	EAD	Presencial	Total
Sempre	N	50	34	84
	%	16,1%	11,0%	27,1%
Quase sempre	N	69	49	118
	%	22,3%	15,8%	38,1%
Às vezes	N	40	36	76
	%	12,9%	11,6%	24,5%
Poucas vezes	N	18	11	29
	%	5,8%	3,5%	9,4%

Nunca	N	2	1	3
	%	,6%	0,3%	1,0%
Total	N	179	131	310
	%	57,7%	42,3%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela acima podemos verificar que houve grande concentração de respondentes nas três primeiras alternativas, o que nos leva a inferir que tanto numa modalidade quanto na outra, a coordenação acompanhou de forma semelhante os estudantes.

Tabela 94: Você considera que este acompanhamento foi:

Resposta	N e Percentual	EAD	Presencial	Total
Excelente	N	25	11	36
	%	8,1%	3,6%	11,7%
Muito bom	N	41	40	81
	%	13,3%	12,9%	26,2%
Bom	N	69	57	126
	%	22,3%	18,4%	40,8%
Fraco	N	23	19	42
	%	7,4%	6,1%	13,6%
Insuficiente	N	21	3	24
	%	6,8%	1,0%	7,8%
Total	N	179	130	309
	%	57,9%	42,1%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos verificar uma distribuição maior entre as alternativas mais altas por parte dos respondentes da EAD, demonstrando menor consenso, mas também uma proporção maior de estudantes descontentes, que marcaram *insuficiente*, algo já caracterizado na análise qualitativa.

Tabela 95: Você aconselharia seus colegas a fazerem o mesmo Curso nessa mesma Escola?

Resposta	N e Percentual	EAD	Presencial	Total
----------	----------------	-----	------------	-------

Sim	N	149	90	239
	%	48,7%	29,4%	78,1%
Não	N	30	37	67
	%	9,8%	12,1%	21,9%
Total	N	179	127	306
	%	58,5%	41,5%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos notar uma proporção maior de estudantes da EAD (83,2%) que dizem que aconselhariam, *sim*, seus colegas a fazerem o mesmo Curso no PPGA do que a proporção de estudantes do Curso presencial (70,9% da amostra). Assim, podemos inferir que os estudantes do EAD se sentiram mais satisfeitos em relação ao Curso, ao aprendizado em relação às demandas que trouxe (como de tempo) do que os estudantes do Curso presencial.

Tabela 96: Você pretende fazer outros cursos no PPGA?

Resposta	N e Percentual	EAD	Presencial	Total
Sim	N	105	64	169
	%	35,4%	21,5%	56,9%
Não	N	74	54	128
	%	24,9%	18,2%	43,1%
Total	N	179	118	297
	%	60,3%	39,7%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela acima nos mostra que a maioria dos estudantes entrevistados pretende, *sim*, fazer outros cursos, tanto os que fizeram o Curso na modalidade presencial, quanto os que fizeram o Curso a distância.

4.3.2.1 Teste ANOVA

A análise de variância é um teste estatístico amplamente difundido entre os analistas, e visa fundamentalmente verificar se existe uma diferença significativa entre as médias e se os fatores exercem influência em alguma variável dependente.

A principal aplicação da ANOVA (*analise of variance*) é na comparação de médias oriundas de dois ou mais grupos diferentes, como por exemplo médias históricas de questões de satisfação, empresas que operam simultaneamente com diferentes rendimentos, entre muitas outras aplicações (MALHOTRA, 2001).

Para analisar se existe de fato diferenças de percepção em relação à fonte da amostra, foram realizadas análises de variância (ANOVA), para se identificar possíveis diferenças significativas entre as amostras da pesquisa.

Para que as questões utilizadas na comparação sejam passíveis de serem comparadas através de tal método, foi necessário converter as variáveis nominais para a escala Likert. Conforme Klering (1994, p. 102):

A priori, números dispostos em escala são intervalares e, por isso, podem utilizar todo o espectro de técnicas dirigidas para essa classe. Todavia, em questões de comportamento, essa suposição é útil, mas não exatamente verdadeira, uma vez que os respondentes, apesar dos esforços dos pesquisadores, não visualizam as grades das questões com espaços representando números e/ou legendas como sendo escalas intervalares.

Abaixo segue a tabela com as questões passíveis de serem comparadas, com suas respectivas amostras, médias, desvio padrão e significância. Este último, conforme Klering (1994) diz respeito à probabilidade de um número vir da sorte. Para o autor, o limite padrão para que aceitemos tal probabilidade é 5% (ou 0,05).

Na tabela abaixo é utilizado uma numeração própria, não se atendo ao número da questão dos questionários originais e as significâncias negritadas serão consideradas. As questões foram invertidas com a finalidade de utilizar a escala Likert de modo que a média reflita adequadamente o grau de aprovação dos respondentes à pergunta.

Em nossa análise, cabe ressaltar que a variável independente é a amostra de origem dos dados (EAD ou presencial).

Tabela 97: Questões, médias, desvio padrão e significâncias

Questão	Amostra	N	Média	Desvio Padrão	Significância
1. O Curso que você fez atendeu às suas expectativas? (<i>nota: escala de 1 a 4</i>)	EAD	179	2,83	0,694	0,000
	Presencial	131	2,43	0,668	
2. Como você classifica a qualidade do ensino oferecido?	EAD	179	3,38	0,900	0,155
	Presencial	132	3,24	0,753	

3. Em geral como você considera os professores e tutores?	EAD	179	3,32	0,844	0,118
	Presencial	132	3,46	0,735	
4. Os professores e tutores estavam familiarizados com as matérias apresentadas pelas outras disciplinas do Curso?	EAD	179	3,94	0,931	0,033
	Presencial	110	3,71	0,794	
5. Você sentiu que o conteúdo das disciplinas estava adequadamente integrados aos objetivos do Curso?	EAD	179	4,13	0,810	0,000
	Presencial	131	3,71	0,728	
6. Sempre que necessário, os professores e tutores abriram espaço durante as aulas para discussões complementares relacionadas aos temas em foco?	EAD	179	4,16	0,849	0,079
	Presencial	110	4,34	0,758	
7. Você recebeu conhecimentos práticos durante o Curso que serão úteis em sua vida profissional?	EAD	179	3,68	1,068	0,005
	Presencial	132	3,36	0,850	
8. Você recebeu conhecimentos teóricos durante o Curso que serão úteis em seu trabalho?	EAD	179	4,13	,918	0,001
	Presencial	51	3,63	,848	
9. Você acha que o volume de tarefas e leituras foi:	EAD	179	3,47	0,729	0,000
	Presencial	110	2,83	0,633	
10. O relacionamento interpessoal e o trabalho em grupos foi enfatizado no currículo?	EAD	179	3,31	0,996	0,013
	Presencial	126	3,59	0,860	
11. Você acha que a Escola desempenhou seu papel na tarefa de apresentar e desenvolver em aula vários métodos de raciocínio e de abordagem de problemas, aumentando sua capacidade de análise crítica de problemas, que você poderá usar em sua vida profissional?	EAD	179	3,70	0,904	0,011
	Presencial	132	3,45	0,841	
12. Como você classifica a qualidade dos materiais de aula (avisos, apostilas, vídeos, exercícios, etc.) colocados a disposição dos alunos durante o Curso:	EAD	179	3,49	0,902	0,708
	Presencial	132	3,52	0,786	
13. Tutoria para realização do trabalho de conclusão (orientação)	EAD	178	3,23	1,421	0,349
	Presencial	125	3,37	0,980	
14. Os alunos tiveram acompanhamento da coordenação durante o Curso?	EAD	179	3,82	0,989	0,807
	Presencial	131	3,79	0,950	
15. Você considera que este acompanhamento foi:	EAD	179	3,15	1,171	0,257
	Presencial	130	3,28	,900	

Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira questão listada, com uma significância que não deixa margem a dúvidas, demonstra claramente que os estudantes do Curso a distância foram mais provavelmente atendidos, conforme suas percepções, em suas expectativas do que os estudantes do Curso presencial.

Quanto aos professores e tutores (no caso da EAD), a percepção dos estudantes da modalidade a distância esteve mais próximo de afirmar que estes estavam familiarizados com as matérias apresentadas pelas outras disciplinas (média de 3,94 dos estudantes de EAD frente

a 3,71 dos estudantes presenciais). Conforme a percepção dos estudantes, o Curso de EAD estava mais integrado, como consequência. Ainda de acordo com esta inferência, a questão apontada como 5 demonstra claramente que os estudantes do EAD sentiram que o conteúdo das disciplinas estava mais adequadamente integrado ao objetivos do Curso (média de 4,13 contra 3,71 do presencial). Quanto a essas duas questões, podemos apontar uma percepção de que o Curso EAD estava mais integrado e coeso em torno de seus objetivos que o presencial.

Quanto aos conhecimentos práticos e teóricos, ambas as questões (7 e 8) demonstraram que a amostra de estudantes da EAD perceberam que receberam mais conhecimentos práticos e teóricos do que os do Cursos presencial. Na primeira questão, temos a comparação das médias de 3,68 do Curso EAD contra 3,36 do Curso presencial. Já na questão 8, obtivemos a diferença de médias de 4,13 para 3,63, com uma significância de 0,001.

Na questão 9 encontramos o volume de tarefas que houve grande diferença de percepção entre as duas categorias de estudantes. Para os estudantes de EAD, o volume de tarefa foi acima do adequado (3,47 de média, onde temos 3 como *adequado* e 4 como elevado), enquanto que para os estudantes do Curso presencial, o volume foi abaixo do adequado (2,83, onde 3 é *adequado* e 2 é *insuficiente*).

Em termos de relacionamento interpessoal, a amostra de estudantes da EAD apresentou uma média inferior ao da amostra presencial: 3,31 contra 3,59. Isso, ao nosso ver, pode ser relacionado com a própria distância física e a dificuldade na diminuição da distância transacional.

Na questão 11, os estudantes demonstraram maior concordância com a pergunta, que enuncia aprendizado de métodos de raciocínio e de abordagens de problemas, aumentando a capacidade de análise crítica de problemas, na EAD (3,70 enquanto obtivemos 3,45 de média na amostra presencial).

Ainda podemos apontar, com menor grau de certeza (significância entre 0,05 e 0,10, demonstrando 10% de margem de erro) que os professores, conforme a percepção dos estudantes, deram menos espaço para discussões complementares na EAD do que no presencial (questão 6).

Atingidos os três primeiros objetivos específicos, a comparação realizada, portanto, visa a finalmente atender ao objetivo geral do trabalho: *avaliar a utilização da EAD em*

cursos de pós-graduação na Escola de Administração da UFRGS, a partir da percepção dos estudantes, por meio da comparação da EAD com o ensino presencial neste contexto.

Ainda, por meio desta comparação, apresentamos, no Capítulo 5, algumas considerações finais, em que fazemos algumas inferências a partir dos dados e trazemos, brevemente, algumas sugestões para o processo de utilização da EAD em cursos de pós-graduação na EA, atingindo, enfim, o quarto objetivo específico: *sugerir, a partir da comparação entre as duas propostas, alguns pontos de melhoria para a utilização da EAD em cursos de pós-graduação na Escola.*

Ao final, também são apresentadas algumas limitações desta pesquisa, bem como comentamos acerca de sugestões para a realização de pesquisas futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou comparar as duas modalidades de realização dos cursos de especialização (presencial e a distância) e, com isso, buscar características que possam ser próprias, bem como vantagens de cada uma delas, mas avaliando, fundamentalmente, a utilização de EAD comparativamente à modalidade presencial.

Notamos que este estudo teve certas limitações por utilizar dados secundários, produzidos pela coordenação do curso para avaliação interna, de modo que não houve a possibilidade de se aprofundar em certas indagações. Ainda, houve casos de perguntas de formulação falha que leva a interpretações dúbias e inferências pouco precisas.

Dado esta limitação como ciente, partimos então às considerações finais. Inicialmente, devemos apontar que o Curso na modalidade a distância se mostrou, conforme a percepção dos respondentes, em pé de igualdade no quesito qualidade, na comparação com o Curso presencial. Além disso, possivelmente, tenha havido um ganho de qualidade na percepção dos estudantes na comparação com o Curso presencial (embora não tenha havido significância no teste ANOVA para isto). A análise qualitativa nos aponta, também, que no decorrer do Curso houve um progressivo aumento da qualidade do mesmo. Inferimos que, dada uma menor experiência inicial dos profissionais do Curso, houve um aumento gradual de qualidade, na medida em que estes se depararam com a diferente realidade que um curso a distância proporciona. Tal idéia nos leva a crer que futuras edições de cursos de especialização nesta Instituição poderão oferecer maior qualidade do que a que se alcançou no momento, em função da experiência acumulada dos diversos profissionais envolvidos.

Além da percepção de ganho de qualidade, a porcentagem de respostas de afirmação de aconselhamento a colegas a fazerem o mesmo Curso que fizeram foi maior no curso GNF-BB a distância do que no Curso presencial, demonstrando novamente maior potencial de satisfação.

A hipótese inicial de que a EAD oferecia maior flexibilidade, além de uma atuação quase irrestrita na questão geográfica, foi comprovada pela análise de conteúdo, onde detectamos inúmeras manifestações elogiosas às facilidades e flexibilidades do curso no modelo a distância. Houve afirmações apontando que alguns dos respondentes estariam impossibilitados de fazer um curso presencial, seja por questões geográficas, mas principalmente pelo fato de este modelo de especialização proporcionar mobilidade e

flexibilidade de tempo para o estudo. A partir disto, constatamos uma grande possibilidade de ampliação dos cursos de especialização, uma vez que, comprovada a qualidade equânime das diferentes modalidades de curso, podemos afirmar que é possível levar os cursos *lato sensu* do PPGA para um público cada vez maior, por meio da transposição parcial ou mesmo da replicação total desses cursos no ambiente virtual, mantendo-se os cursos em ambas as modalidades ou mesmo analisando-se a possibilidade de disponibilizá-los totalmente a distância. Este novo público-alvo contemplado pelas características da EAD teria, como principais demandas atendidas, a flexibilidade de tempo (necessária para trabalhadores muito atarefados) e a mobilidade quase irrestrita do estudante, podendo este fazer seu curso a partir de um local distante do local onde o curso é ministrado. Neste quesito incluímos uma das características necessárias para uma pequena distância transacional, que é a autonomia. Dado uma maior flexibilidade, que se constatou, podemos afirmar que o curso proporciona uma maior autonomia de aprendizado, já que o estudante não é tão dependente do professor, da sala de aula ou de recursos que tem de buscar pessoalmente.

Em termos gerais, a satisfação dos estudantes foi maior no Curso a distância do que no Curso presencial, o que, em termos de procura, pode indicar significativas potencialidades frente ao mercado dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, no que se refere à concorrência. No entanto, conforme Azevedo (2000) é importante notar que existe uma certa resistência na sociedade frente aos cursos a distância, resistência que vem sendo gradativamente vencida pela qualidade que tais cursos vêm demonstrando. Este estudo certamente apresenta consonância com a segunda parte da afirmação de Azevedo, ao mostrar que, na Instituição analisada, a visão de que a EAD é inferior ao ensino tradicional não é mais aceita como verdade por aqueles que já participaram de um Curso na modalidade a distância. Podemos inferir, também, que os que participaram do Curso darão suas opiniões, a partir de suas experiências, para aqueles que convivem, espalhando assim uma visão despida de preconceitos em relação à EAD.

Também encontramos uma maior indicação, na percepção dos estudantes, de que as disciplinas, professores e tutores estavam mais integrados ao Curso na modalidade a distância do que no Curso presencial, o que nos faz questionar se tal integração seria relativa às características próprias da EAD, ou se foi decorrente de organizações de cursos diferentes, com diferentes profissionais atuando em cada modalidade. A hipótese de que na EAD houve maior integração dos profissionais e disciplinas pode ser averiguada nas questões 4 e 5 do

teste ANOVA, além da comparação das frequências de ambas as questões. Tal hipótese poderá, como sugestão deste trabalho, ser posta à prova em trabalhos futuros.

Ainda, como percepção mais positiva dos estudantes da modalidade a distância, podemos afirmar que estes adquiriram mais conhecimentos práticos e teóricos aplicáveis a suas vidas profissionais. Embora tal afirmação possa ser reconhecida como uma demonstração de maior facilidade de aprendizado proporcionado pela EAD, podemos questioná-la, na medida em que o Curso estudado tinha um público-alvo mais restrito (funcionários do Banco do Brasil) que, portanto, poderia formular conhecimentos mais focados. Tal questionamento nos levanta um primeiro ponto de limitação deste estudo, que foi o fato de a comparação partir de cursos com públicos-alvos distintos. Assim, a hipótese de que há realmente uma produção maior na aprendizagem prática e teórica na EAD do que no ensino presencial pode ser testada futuramente e segue, também, como sugestão para estudos a serem feitos.

Como problema da EAD nas condições estudadas, podemos verificar que os estudantes tiveram uma percepção de que houve uma menor ênfase no relacionamento interpessoal neste do que nos cursos presenciais, muito embora a diferença de médias não tenha sido muito grande. Além disso, tal problema pode ter sido circunstancial ao curso a distância estudado, e a afirmação de que há menos relacionamento interpessoal na EAD figura aqui somente como hipótese, podendo ser testada futuramente. Relativamente a essa possibilidade circunstancial, alguns estudantes criticaram, como demonstrado na análise de conteúdo das questões abertas, um “excesso de individualismo” por parte de alguns colegas no Curso a distância. No entanto, mesmo os respondentes apontaram que tais perfis de colegas não são maioria, o que não implica um prejuízo ao Curso todo, mas é algo a ser analisado com maior apuro. Tal relacionamento interpessoal, dado de forma um pouco prejudicada na EAD, pode acarretar numa maior distância transacional, tornando o ambiente EAD menos fértil para o processo de ensino-aprendizado. Neste ponto, não estudado em profundidade por este trabalho, há certamente um objeto de estudo para trabalhos futuros.

Uma hipótese levantada por muitos autores e que embasou este trabalho, seria a de que a EAD possui características que poderiam criar um processo de ensino-aprendizado a partir de uma relação pedagógica construtivista. Tal hipótese não foi efetivamente comprovada e, embora não possa ser totalmente desmentida por este trabalho, continua passível de análise, pois no Curso a distância a qualidade do relacionamento interpessoal foi considerada inferior

à do Curso presencial – e esse relacionamento interpessoal é pressuposto básico para uma postura pedagógica construtivista.

Pela análise qualitativa, tivemos poucos indícios de que estudantes tenham vivenciado integralmente tal postura pedagógica, o que nos leva a pôr em xeque tal visão da EAD. Assim, temos como uma das conclusões deste trabalho que a visão construtivista de teóricos da EAD pode ser somente uma visão entusiasta desta modalidade que não corresponde à realidade estudada. No entanto, recai a dúvida sobre a possibilidade de que a pedagogia utilizada no Curso tenha sido *importada* dos cursos presenciais, dado que o Curso foi uma nova experiência para os profissionais ligados, não incorporando todas as novas possibilidades que estes teóricos apontam. Sugerimos, assim, futuras análises do processo pedagógico que a EAD proporciona, bem como um estudo local no âmbito da EA sobre os planos pedagógicos de cursos a distância.

Acerca de ferramentas de interação, percebemos, tanto na análise qualitativa quanto na análise de frequências da questão 28k, que houve uma grande desaprovação do recurso *café virtual* do NAVi. Tal recurso foi apontado como inútil e desprovido de privacidade (uma vez que pode ser lido pelos professores, tutores e coordenadores), tornando praticamente nula sua função primordial – que é a de ser um local para conversas descontraídas e para interações pessoais. Inclusive, salientamos que tal recurso oferecido pela Plataforma foi substituído pelos estudantes por ferramentas externas à Plataforma, como comunicadores instantâneos, e-mail e *sites* de relacionamentos. No entanto, tais ferramentas externas não são necessariamente utilizadas por todos os estudantes ou promovem a interação entre eles por um meio comum, o que as torna, talvez, um recurso paliativo. Assim, sugerimos que o *café virtual* seja readequado, para que promova de forma mais intensa a interação entre os estudantes, tornando-a privada (com possibilidade de conversas privadas) e segura (onde mesmo as conversas públicas só possam ser visualizadas pelos estudantes).

Uma outra sugestão é a de que a Plataforma NAVi ofereça recursos que possam utilizar os conceitos de tal postura pedagógica, tais como *wikis*, páginas onde os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa. Além disso, esse recurso poderia diminuir consideravelmente a distância transacional, já que aumentaria a interação entre os estudantes ao mesmo tempo em que lhes proporcionaria a construção individual de seu conhecimento. Entretanto, cabe ressaltar que a realização de atividades colaborativas em grupos depende de condições culturais e, também, perpassa a questão da pedagogia a ser adotada em cada curso, pois pode-se inferir que ainda enfrenta resistência por parte de vários estudantes.

A análise qualitativa nos apontou para as reivindicações estudantis no que diz respeito a um melhor relacionamento com a coordenação do Curso. Entendemos que algumas reivindicações estudantis podem ser impossíveis de serem cumpridas, sob a pena de tornar um curso muito longo, oneroso e desgastante para todos os envolvidos. No entanto, tal situação pode ter sido agravada sob o olhar dos estudantes que ressaltavam haver “falta de diálogo”, apontada como um item muito problemático durante o Curso a distância analisado. Nas reivindicações, constaram necessidades de aumento de prazos, recuperações de notas, aumento do tempo das disciplinas (algumas consideradas condensadas demais), entre outras. Consideramos que sejam pontos que carecem de maior investigação e uma análise mais aprofundada, tanto em termos pedagógicos, quanto em termos administrativos do Curso.

Outro aspecto apontado na análise qualitativa foi o pouco material extra disponibilizado aos estudantes. Tal questão nos remete à discussão contemporânea que se faz sobre os direitos autorais (principalmente com o advento da internet), bem como à discussão social e política que se tem atualmente em direção a uma revisão de tais direitos. Tal discussão não foi o foco deste trabalho, e apontamos como uma possibilidade para estudos futuros, pois nos parece coerente que, na medida em que se diminuir a remuneração sobre os direitos autorais (ou que se flexibilize, ou ainda, se revoguem tais direitos), poderá, em nível de hipótese, haver maiores possibilidades de acesso aos estudantes a diversos materiais extras, sem os custos que inviabilizem tais possibilidades.

Por fim, a crítica mais forte feita pelos estudantes referiu-se às orientações das monografias, onde novamente percebemos uma dificuldade da Instituição. Vários estudantes reclamaram, como se pôde observar na análise qualitativa, da forma com que se deu prosseguimento às orientações dos trabalhos finais, pois afirmam que foram os professores tutores que, mesmo não assinando formalmente a orientação, os orientavam de fato. Entendemos aqui que houve um problema estrutural na EA, visto que, aparentemente, o número de professores da Escola (e nas disciplinas) vinculados ao Curso não é adequado ao volume de orientações. Desta maneira, ocorreu uma espécie de terceirização das orientações para os tutores, a fim de possibilitar tal intento.

Neste ponto, e de forma que se organize melhor o processo, preservando, inclusive, a imagem da EA e da própria UFRGS de críticas desta natureza, percebemos que há uma clara necessidade de revisão de atuação para as próximas edições de cursos a distância, seja para que os professores possam atuar efetivamente nas orientações (aumentando-se, talvez, o

número de professores orientadores), seja para proporcionar meios aos tutores para que possam efetiva e oficialmente realizar esta tarefa.

Ainda, a respeito da atuação dos tutores, houve afirmações dos estudantes de que tais profissionais nem sempre estavam preparados para atuação em educação a distância e de que havia desníveis entre tutores, relativos, principalmente, ao domínio de conteúdo. Tais afirmações nos sugerem a necessidade de um curso prévio, ou mesmo um material instrucional destinado aos tutores, com a finalidade de capacitá-los para o ambiente a distância e suas características próprias, assim como para seu trabalho de condução das disciplinas. Sugerimos que tal preparação seja analisada e explorada em trabalhos futuros, com a finalidade de trazer maior qualidade a cursos de EAD por meio da capacitação dos tutores, que terão, assim, mais condições de atuar com níveis de excelência em outras edições vindouras de cursos a distância. Ainda, alguns elementos desta preparação poderiam ser estendidos à capacitação de professores autores interessados em conhecer melhor as peculiaridades da EAD e aspectos didáticos mais diretamente relacionados a esta modalidade.

Assim, esperamos que este trabalho tenha contribuído para com as futuras edições de cursos de especialização por meio da educação a distância na EA/UFRGS, além de poder dar subsídio prévio para estudos futuros nesta área, a partir das reflexões feitas e de demandas acadêmicas trazidas nesta Dissertação.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Wilson. **Panorama atual da educação a distância no Brasil**, 2000. Disponível em: <<http://www.newtonpaivavirtual.br/texto19.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOLZAN, Regina de Fátima Frutuoso de Andrade. **O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional**. 1998. 180 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- BRITAIN, Sandy; LIBER, Oleg. A framework for pedagogical evaluation of virtual learning. **JTAP: Jisc Technology Applications Programme**, Bristol, n. 41, Oct. 1999. Disponível em:<http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/jtap-041.doc> .Acesso em 16 set. 2007.
- CARDOSO, Fernando de Carvalho; PESTANA, Thiago Martinelli Pinto. Treinamento *online* (e-learning). *In*: BOOG, Gustavo G. (Coord.). **Manual de treinamento e desenvolvimento**. São Paulo: Makron, 2001. p. 205-220.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CGI.BR: Comitê Gestor da internet no Brasil. **Regulamentação-Resoluções – Nota Conjunta**, 1995. Disponível em: <<http://www.cgi.br/regulamentacao/notas.htm>> .Acesso em: 19 abr. 2007.
- DANIEL , John. **Educação e tecnologia num mundo globalizado**. Brasília: Unesco, OREALC, 2003.
- DELVAL, Juan. Teses sobre o construtivismo. *In*: RODRIGO, M. J. ; ARNAY, J. (Orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança - A construção do conhecimento escolar 1**. São Paulo: Ática, 1998. p. 15-35.
- EA. Escola de Administração da UFRGS. **Apresentação da Pós-Graduação Lato Sensu em Negócios Financeiros**. Disponível em: <http://www.ea.ufrgs.br/pos_graduacao/especializacao/pg_esp_neg_financeiros.asp> .Acesso em 20 jan. 2008.
- FREIRE, Isa Maria. Acesso à informação e identidade cultural: entre o global e o local . **Ci. Inf.**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 58-67, maio/ago. 2006. Disponível em:

<<http://www.ibict.br/cienciainformacao/viewarticle.php?id=928>>. Acesso em: 02 mai. 2007.

GÓMEZ, Maria Néida González de. A Globalização e os novos espaços da informação. **Informare**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1/2, p.8-22, jan./dez. 1997.

GUADAGNIN, Luís Alberto *et al.* **Plataformas tecnológicas e visão estratégica na Educação e Aprendizagem a Distância, mediada por computador: espaço para o caos e a complexidade ou império do determinismo?**, 2006. Disponível em: <<http://eavirtual.ea.ufrgs.br>> (acesso restrito). Acesso em: 24 jul. 2007.

INEP. **Informativo do Inep, 2007a**. Brasília, n. 145, Ano 5, 25 de janeiro de 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed_145.htm> .Acesso em: 21 dez. 2007.

INEP. **Informativo do Inep, 2007b**. Brasília, n. 146, Ano 5, 02 de fevereiro de 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed_146.htm> Acesso em: 21 dez. 2007.

INEP. **Educação a Distância cresce mais ainda entre os cursos superiores, 2007c**. Censo da Educação Superior. 19 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news07_01.htm> . Acesso em: 29 nov. 2007.

KENSKI, V. M. **Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais**. *In:* BARRETO, R.G. Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 75-84.

KLERING, Luis Roque. **Relação entre estágios de informatização e padrões de comportamento administrativo em organizações brasileiras**. 1994. 407 f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

KLERING, Luis Roque. **Plataforma de apoio ao ensino NAVi: ambiente interativo de aprendizagem**, 2006. Disponível em: <<http://eavirtual.ea.ufrgs.br>> (acesso restrito). Acesso em: 10 abr. 2007.

KLERING, Luis Roque. Pós-graduação em Administração da UFRGS distinguido como sendo o melhor do Brasil. Disponível em:

<http://www.terra gaucha.com.br/artigo_lrk_004.htm>. Acesso em: 12 jan. 2008.

KLERING, Luis Roque; BIANCAMANO, Mary da Rocha; GUADAGNIN, Luis Alberto. Educação a distância para gestores locais: potencialidades e desafios. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador; ENCONTRO

DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2004, Salvador. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/162-TC-D3.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2007.

KRAMER, Erica A. W. Coester (Coord.). **Educação a Distância: da teoria à prática**. Porto Alegre: Alternativa, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LOYOLLA, Waldomiro; PRATES, Maurício. **Ferramental pedagógico de educação a distância mediada por computador (EDMC)**. Brasília: ABED, 2001. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=158&sid=107&UserActiveTemplate=4abed>>. Acesso em: 20 mai. 2007.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa em marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARINHO, Simão Pedro. Conferência interativa no Ciberespaço: **uma experiência de educação a distância em um curso de especialização**. In: VALENTE, José Armando *et al.* Educação a distância via internet. São Paulo: Avercamp, 2003.

McLUHAN, Herbert M. **A galáxia de Gutenberg : a formação do homem tipográfico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

MINGUET, Pilar Azanar. **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MOORE, Michael G. Theory of transactional distance. *In*: KEEGAN, Desmond (Ed.). **Theoretical principles of distance education**. London and New York: Routledge, 1993. pp. 22-39.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação** (Porto Alegre). Porto Alegre, v. 22, n. 37 (Mar. 1999), p. 7-32.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**, 2002. Disponível em:

<http://umbu.ied.dcc.ufmg.br/moodle/file.php/117/Nivel_0/Conteudo/O_que_educacao_a_distancia.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2007.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. **Distance education at post-secondary education institutions: 1997-98**. Statistical Analysis Report - December 1999. NCES 2000-013, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. Washington, DC: 1999. Disponível em: <<http://nces.ed.gov/pubs2000/2000013.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2007.

NAVi. Núcleo de Aprendizagem Virtual. **Sobre o NAVi**, 2007. Disponível em: <http://NAVi.ea.ufrgs.br/sobre_o_NAVi.htm>. Data de acesso: 29 mar. 2007.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**, NEAD-UFMT, 1996. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/pesquisa/pdf/5.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2007.

PRIMO, Alex F. T.. **Ferramentas de interação na web: travestindo o ensino tradicional ou potencializando a educação através da cooperação?**, 2007. Disponível em: <<http://usr.psico.ufrgs.br/~aprimo/ead/tools.htm>>. Data de acesso: 12 dez. 2007.

RAVETZ, Jerome R. The microcybernetic revolution and the dialectics of ignorance. *In*: ZIAUDDIN, Sardar and RAVETZ, Jerome R. (ed.). **Cyberfutures: cultures and politics on the information superhighway**. London: Pluto Press, 1996. pp. 42-60.

SANTOS, Eduardo Toledo; RODRIGUES, Marcos. **Educação a distância: conceitos, tecnologias, constatações, presunções e recomendações**. São Paulo: EPUSP, 1999.

SANTOS, B. S. dos; RADIKE, M. L. Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente. *In*: PELLANDA, Nize Maria Campos; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe M. ; SCHLÜNZEN JR., Klaus (orgs.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 327-343.

SCHLEMMER, Eliane; FAGUNDES, Léa da Cruz. **Uma proposta para avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem na sociedade em rede**. *Informática na educação: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, dez/2001.

SCHRÖEDER, Christine da Silva; KLERING, Luis Roque. Ensino a distância como estratégia educacional e organizacional: o caso de uma Escola de Administração de uma Universidade pública brasileira. *In*: I ENADI – ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO DA INFORMAÇÃO (ANPAD), 1., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPAD, 2007.

TAPSCOTT, Don. **Economia digital**. São Paulo: Makron Books, 1997.

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.

TIJIBOY, Ana Vilma; MAÇADA, Débora Laurino; SANTAROSA, Lucila Maria Costi; FAGUNDES, Léa da Cruz. Aprendizagem Cooperativa em Ambientes Telemáticos. **Informática na Educação: Teoria & Prática / Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação**, Porto Alegre: UFRGS, v.2, n.1, 1996. p.19-28.

TOFFLER, Alvin. **Powershift: as mudanças do poder**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

VIEIRA, Leandro Maurício Medeiros. **Comunidades virtuais: um estudo do caso nos cursos de pós-graduação do NAVi/EA/UFRGS**. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VYGOSTKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 2.ed.

VYGOSTKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 1.ed.

ZUCKER, Andrew. **The virtual high school: teaching generation V**. New York: Teachers College, 2003.

**ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CURSO GNF-BB
(MODALIDADE A DISTÂNCIA) DA EA/UFRGS**

AVALIAÇÃO DE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DE NEGÓCIOS FINANCEIROS -
TURMA 2006/2007**

Parte inicial de questões – perfil do respondente:

1. Sexo:

- Masculino
- Feminino

2. Idade:

- até 25
- Entre 26 e 30
- Entre 31 e 40
- Entre 41 e 50
- Mais de 51

3. Área de atuação no BB:

- Caixa
- Tesouraria
- Recursos Humanos
- Tecnologia da informação
- Divulgação de produto
- Inspeção/fiscalização
- Supervisão de equipe
- Gerência intermediária
- Gerência de agência
- Outra. Especifique: _____

Parte principal de questões:

4. O Curso que você fez atendeu às suas expectativas?

- Superou em muito
- Atendeu às expectativas
- Não atendeu de forma satisfatória
- Não correspondeu ao esperado

5. Como você classifica a qualidade do ensino oferecido?

- Muito fraco
- Fraco
- Bom
- Muito bom

Excelente

6. Em geral, como você classifica os professores e tutores?

- Ruins
- Regulares
- Bons
- Muito bons
- Excelentes

7. Como classifica a qualidade da Plataforma tecnológica de apoio (NAVi) ao Curso:

- Péssima
- Ruim
- Regular
- Boa
- Muito boa
- Excelente

8. Os professores e tutores estavam familiarizados com as matérias apresentadas pelas outras disciplinas do Curso?

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Poucas vezes
- Nunca

9. Você sentiu que o conteúdo das disciplinas estava adequadamente integrado aos objetivos do Curso?

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Poucas vezes
- Nunca

10. Sempre que necessário, os professores e tutores abriram espaço durante as aulas para discussões complementares relacionadas aos temas em foco?

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Poucas vezes
- Nunca

11. Você recebeu conhecimentos práticos durante o Curso que serão úteis em sua vida profissional?

- Muito
- Quase sempre
- Às vezes
- Poucas vezes
- Nunca

12. Você recebeu conhecimentos teóricos durante o Curso que serão úteis em seu trabalho?

- Muito
- Quase sempre
- Às vezes
- Poucas vezes
- Nunca

13. Você acha que o volume de tarefas e leituras foi:

- Muito elevado
- Elevado
- Adequado
- Insuficiente
- Muito Insuficiente

14. O relacionamento interpessoal e o trabalho em grupos foi enfatizado no currículo?

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Poucas vezes
- Nunca

15. Você acha que a Escola desempenhou seu papel na tarefa de apresentar e desenvolver em aula vários métodos de raciocínio e de abordagem de problemas, aumentando sua capacidade de análise crítica de problemas, que você poderá usar melhor em sua vida profissional?

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Poucas vezes
- Nunca

16. Como você classifica a qualidade dos materiais de aula (avisos, apostilas, vídeos, exercícios etc.) colocados à disposição dos alunos durante o Curso:

- Muito fracos
- Fracos
- Bons
- Muito bons
- Excelentes

19. Atribua uma nota ao nível de apoio virtual prestado pela Plataforma NAVi, de 1 a 10:

20. Atribua uma nota geral ao Curso, de 1 a 10: _____

Agradecemos muito a sua colaboração até aqui. Muito obrigado.

Se tiver um pouco mais de tempo e disposição, gostaríamos de conhecer de forma um pouco mais aprofundada sua percepção em relação ao Curso, respondendo a um conjunto complementar de aspectos.

Parte complementar de questões:

21. O Curso estimulou e promoveu sua capacidade de perceber e de analisar as crescentes mudanças nas condições e do contexto de trabalho?

- Muito
- Bastante
- Pouco
- Muito pouco
- Nada

22. O Curso estimulou o aprendizado de conteúdos de forma colaborativa (em equipe), assim como o desenvolvimento de “times”?

- Muito
- Bastante
- Pouco
- Muito pouco
- Nada

23. O Curso ajudou a desenvolver o “ser”, o “saber”, o “fazer” e o “conviver” dos seus participantes, de forma a formar profissionais que saibam reconhecer suas limitações, e adquiriram crescentemente conhecimentos e práticas em nível de excelência?

- Muito
- Bastante
- Pouco
- Muito pouco
- Nada

24. O Curso contribuiu para o aprimoramento da prática administrativa pública, principalmente em relação à implementação de uma cultura de valorização das inovações?

- Muito
- Bastante
- Pouco
- Muito pouco
- Nada

25. O Curso contribuiu para a formação de cidadãos responsáveis, corretos e éticos?

- Muito
- Bastante
- Pouco
- Muito pouco
- Nada

26. O Curso ajudou a formar profissionais mais capacitados, capazes de apoiarem melhor o desenvolvimento de pequenas comunidades, de cidades médias, de pólos regionais, de regiões e do País?

- Muito
- Bastante
- Pouco
- Muito pouco
- Nada

27. Como classifica a qualidade da Plataforma tecnológica de apoio (NAVi) ao Curso:

a) Plataforma NAVi – simplicidade, organização e facilidade de uso (familiaridade):

- Péssima
- Ruim
- Regular
- Boa
- Muito boa
- Excelente

b) Plataforma NAVi – riqueza de recursos (notícias, vídeos, fórum, *chat/videochat*, relatos, enquetes, exercícios etc.):

- Péssima
- Ruim
- Regular
- Boa
- Muito boa
- Excelente

c) Plataforma NAVi – portabilidade e velocidade de acesso (acesso rápido em qualquer lugar):

- Péssima
- Ruim
- Regular
- Boa
- Muito boa
- Excelente

d) Plataforma NAVi – design (organização, estrutura e “desenho” da página em relação a características de simplicidade e agradabilidade):

- Péssima
- Ruim
- Regular
- Boa
- Muito boa
- Excelente

e) Plataforma NAVi – estabilidade (percentual de tempo em que estava disponível, “no ar”):

- Péssima
- Ruim
- Regular

- Boa
- Muito boa
- Excelente

- f) Plataforma NAVi – atendimento a ocorrências (de erros e de dúvidas, por parte do *helpdesk* e da equipe do NAVi):
- Péssima
 - Ruim
 - Regular
 - Boa
 - Muito boa
 - Excelente

28. Como você classifica a qualidade dos recursos colocados à disposição dos alunos durante o Curso:

- a) Recurso de aula – informações e notícias da gerência e da coordenação:

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Fraco
- Muito fraco
- Não utilizei (apesar de disponibilizado)

- b) Recurso de aula - apostilas virtuais (conteúdos), em meio digital (na Plataforma) e em CD:

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Fraco
- Muito fraco
- Não utilizei (apesar de disponibilizado)

- c) Recurso de aula – vídeos:

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Fraco
- Muito fraco
- Não utilizei (apesar de disponibilizado)

- d) Recurso de aula – fóruns:

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Fraco
- Muito fraco
- Não utilizei (apesar de disponibilizado)

- e) Recurso de aula – *chats* (e *videochats*):

- Excelente

- Muito bom
- Bom
- Fraco
- Muito fraco
- Não utilizei (apesar de disponibilizado)

f) Recurso de aula – Acervo (biblioteca virtual):

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Fraco
- Muito fraco
- Não utilizei (apesar de disponibilizado)

g) Recurso de aula – exercícios *online*:

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Fraco
- Muito fraco
- Não utilizei (apesar de disponibilizado)

h) Recurso de aula – relatos, estudos de caso, gincana:

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Fraco
- Muito fraco
- Não utilizei (apesar de disponibilizado)

i) Recurso de aula – portfólio:

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Fraco
- Muito fraco
- Não utilizei (apesar de disponibilizado)

j) Recurso de aula – correio eletrônico da Plataforma:

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Fraco
- Muito fraco
- Não utilizei (apesar de disponibilizado)

k) Recurso de aula – fórum café:

- Excelente
- Muito bom
- Bom

- Fraco
- Muito fraco
- Não utilizei (apesar de disponibilizado)

l) Recurso de aula – suporte técnico (incluindo atendimento real - *helpdesk*):

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Fraco
- Muito fraco
- Não utilizei (apesar de disponibilizado)

m) Tutoria para realização do trabalho de conclusão (orientação):

- Excelente
- Muito boa
- Boa
- Fraca
- Muito fraca
- Não utilizei (apesar de disponibilizado)
- Não foi disponibilizado

29. Os alunos tiveram acompanhamento da coordenação durante o Curso?

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Poucas vezes
- Nunca

30. Você considera que este acompanhamento foi:

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Fraco
- Insuficiente

31. Destaque os 3 principais aspectos positivos do Curso:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

32. Destaque os 3 principais aspectos negativos do Curso:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

33. Destaque 3 sugestões importantes para o Curso:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

34. Você aconselharia seus colegas a fazerem o mesmo Curso nessa mesma Escola?

Sim

Não

Quais razões: _____

35. Você pretende fazer outros cursos no PPGA

Sim

Não

Quais razões: _____

36. Se pertinente, relate algum fato relevante ou interessante em termos de aprendizado pessoal e profissional ocorrido no Curso:

*Mais uma vez: muito obrigado! Desejamos que tenha o maior sucesso em sua vida
profissional!*

(Este questionário foi aplicado através da Plataforma NAVi, para ser preenchido *online* pelos alunos do Curso GNF-BB)

ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO (MODALIDADE PRESENCIAL) DA EA/UFRGS

AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO

1. Sexo:
Masculino
Feminino
2. Idade:
até 25
Entre 26 e 30
Entre 31 e 35
Mais de 36
3. Área de atuação
Contabilidade
Consultoria
Empreendedor
Finanças
Recursos Humanos
Tecnologia da informação
Marketing
Organizações sem fins lucrativos
Operações industriais
Outras
4. Quem financiou o Curso?
Você
A empresa onde trabalha ou trabalhava
Parte você parte a empresa
Outros
5. O Curso que você fez atendeu às suas expectativas?
Superou em muito
Atendeu às expectativas
Não atendeu de forma satisfatória
Não correspondeu ao esperado
6. Como você classificaria a qualidade do ensino das matérias principais?
Excelente
Muito bom
Bom
Fraco
Muito fraco
7. Em geral, como você classificaria os professores?
Excelentes
Muito bons
Bons
Regulares
Péssimos
Ruins
8. Os professores estavam familiarizados com as matérias apresentadas por outros professores?

Sempre
Quase sempre
Às vezes
Poucas vezes
Nunca
9. Você sentia que o conteúdo das disciplinas estava adequadamente integrado no Curso como um todo?
Sempre
Quase sempre
Às vezes
Poucas vezes
Nunca
10. Sempre que necessário, os professores abriam espaço durante as aulas para discussões e/ou apresentação de trabalhos?
Sempre
Quase sempre
Às vezes
Poucas vezes
Nunca
11. Você recebeu conhecimentos práticos durante o Curso que serão úteis em seu trabalho?
Sempre
Quase sempre
Às vezes
Poucas vezes
Nunca
12. Você recebeu conhecimentos teóricos durante o Curso que serão úteis em seu trabalho?
Sempre
Quase sempre
Às vezes
Poucas vezes
Nunca
13. Você acha que o volume de tarefas e leitura foi:
Muito elevado
Elevado
Adequado
Insuficiente
Muito Insuficiente
14. O Curso enfatizou o desenvolvimento de sua capacidade analítica?
Sempre
Quase sempre
Às vezes
Poucas vezes
Nunca
15. O relacionamento pessoal foi enfatizado no currículo?
Sempre
Quase sempre

Às vezes
Poucas vezes
Nunca
16. Com que frequência as ferramentas tecnológicas como multimídia e internet estavam presentes nas aulas?
Sempre
Quase sempre
Às vezes
Poucas vezes
Nunca
17. Você acha que a Escola desempenhou seu papel na tarefa de fornecer-lhe vários métodos de raciocínio e abordagem de problemas, dos quais você poderá dispor em sua vida profissional?
Sempre
Quase sempre
Às vezes
Poucas vezes
Nunca
18. Como você classificaria a qualidade dos recursos colocados à disposição dos alunos durante o Curso?
a) Biblioteca
Excelente
Muito boa
Boa
Fraca
Muito fraca
Não utilizei (apesar de disponibilizado)
Não foi disponibilizado
b) Sala de aula
Excelente
Muito boa
Boa
Fraca
Muito fraca
c) Laboratório de Informática
Excelente
Muito bom
Bom
Fraco
Muito fraco
Não utilizei (apesar de disponibilizado)
d) Material Instrucional
Excelente
Muito bom
Bom
Fraco
Muito fraco
e) Tutoria para realização do trabalho de conclusão (orientação)
Excelente

Muito boa
Boa
Fraca
Muito fraca
Não utilizei (apesar de disponibilizado)
Não foi disponibilizado
19. Os alunos tiveram acompanhamento da coordenação durante os períodos / semanas de aulas:
Sempre
Quase sempre
Às vezes
Poucas vezes
Nunca
20. Você considera que este acompanhamento foi:
Excelente
Muito bom
Bom
Fraco
Insuficiente
21. Você aconselharia seus colegas a fazerem o mesmo Curso nessa mesma Escola?
Sim
Não
22. Você pretende fazer outros cursos no PPGA?
Sim
Não