

Preconceito e educação a distância:
atitudes de estudantes universitários sobre
os cursos de graduação na modalidade a distância

*Stevan de Camargo Corrêa
Larissa Medeiros Marinho dos Santos*

RESUMO

A educação a distância constitui uma modalidade de ensino-aprendizagem ainda considerada nova e a cada dia mais atual. Hoje a educação a distância utiliza novas tecnologias da informação e se torna mais difundida a cada ano, tendo dentre seus objetivos tornar o processo educacional mais inclusivo. A nova legislação e o crescimento da oferta de cursos a distância, inclusive de graduação, faz com que sejam necessárias mais pesquisas sobre essa modalidade. Uma das maiores barreiras para a implementação de cursos de graduação na modalidade semi-presencial (a distância) é o preconceito que se diz existir contra a EaD. Com o objetivo de identificar se existem atitudes preconceituosas da população acadêmica em relação a EaD foram realizados 90 questionários, com questões abertas e fechadas, focando a cognição e afetividade, com estudantes de cursos presenciais da Universidade de Brasília. Os resultados foram analisados de forma qualitativa, sendo identificada uma atitude geral de preconceito contra a EaD dentro do ambiente acadêmico estudado, apresentada principalmente sob um ceticismo quanto a qualidade dos cursos na formação do estudante, sentimento justificado pela percepção de uma falta de formação específica dos educadores para a atuação na modalidade e a má utilização dos recursos de informática disponíveis.

PALAVRAS-CHAVE

Educação a distância; Preconceito; Cursos de graduação; Universidade

Prejudice and distance education:
university student's attitudes against distance
education undergraduate courses

ABSTRACT

The distance education is a current issue but also a new way of teaching-learning. Today, distance education uses new information and communication technologies becoming more disseminated an each year and taking under its goals, the main objective to make the educational process more inclusive. The new laws about this subject and the growth on the number of distance education courses, including graduation, demand more research over this modality. One of the drawbacks for the implementation of graduate programs in semi-presential mode is the prejudice against distance education. In order to identify if there are prejudiced attitudes about distance education among the students of presential courses were conducted 90 questionnaires, with open and closed questions, focusing on the cognitive and affective perceptions. Qualitative analyses were conduct and identified a general attitude of prejudice against the distance education courses, within the researched academic environment, made mainly from a skepticism about the quality of courses in the training of students, feeling justified by the perception of a lack of specific training of educators to act in manner and misuse of distance education typical computer resources.

KEYWORDS

Distance education; Prejudice; Undergraduate courses; University



PRECONCEITO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Atitudes preconceituosas sobre o uso das tecnologias têm sido observadas desde o surgimento de novas tecnologias de informação - como no passado já aconteceu com o telefone, o rádio, o cinema, a televisão, e mais recentemente a internet -, segundo DeFleur e Ball-Rokeach (*apud* PRIMO et al., 1995), elas acabam sendo acusadas de: “(1) rebaixar as preferências culturais do público, (2) agravar as taxas de delinqüência, (3) contribuir para a deterioração moral em geral, (4) entorpecer as massas para chegarem à superficialidade política e (5) suprimir a criatividade”. Entretanto essas críticas desconsideram os benefícios trazidos em relação à disseminação de conhecimento e cultura principalmente alcançando aqueles geograficamente distantes, incapazes de ter acesso a esses bens, e ainda mais tarde, com a popularização das tecnologias, aos membros menos abastados da sociedade.

O último século foi considerado o mais importante em termos de evolução tecnológica, principalmente no tocante à tecnologia da informação. A Internet, por exemplo, constituí-se hoje em uma das principais formas de comunicação globalizada, permitindo o acesso rápido a informações disponíveis em todo o planeta à pessoas de todo o planeta. Dessa maneira, mesmo indivíduos geograficamente isolados, se detentores dos recursos necessários, podem facilmente acessar as informações e se comunicar instantaneamente (SCHOENHERR, 2001).

Independente do acesso da população aos computadores pessoais em suas residências, hoje em dia é impossível não conviver com a tecnologia, principalmente nas grandes metrópoles. Tanto em instituições públicas quanto privadas: repartições, bancos, e as mais diversas empresas e indústrias tem se modernizado e tornado necessário, por parte da população em geral, o conhecimento necessário para a operação das diversas máquinas, cartões magnéticos, caixas eletrônicos, ambientes on-line – como a Internet, aonde, por exemplo, recomenda-se que seja feito o imposto de renda – e microcomputadores em geral (SILVINO; ABRAHÃO, 2003).



A informática traz consigo um arsenal de peças cognitivas, associadas aos softwares (ambientes virtuais), carregados de expressões sonoras, gráficas e textuais de fácil manipulação, que podem, e devem ser usadas para o aprendizado, que quando em grupo, passa a ser compartilhado, coletivo e construtivo. E, de forma inclusiva, mesmo em relação a indivíduos cujos padrões de aprendizagem não se adéquam a maioria, como no caso de excepcionais e deficientes físicos – sejam visuais, auditivos ou com dificuldades de locomoção – essa tecnologia pode tornar-se uma ferramenta útil para sua inclusão social (além de obviamente digital) e aprendizado eficiente (SANTAROSA, 2002).

Essa nova tecnologia da informação pode ser utilizada de formas diversas, sendo a educação a distância uma delas. A chamada EaD, abarca diversas modalidades e métodos didático-pedagógicos com o intuito de educar, se valendo da tecnologia, e conduzindo cada vez mais a uma certa autonomia do aluno na construção do conhecimento.

Existe hoje um fenômeno mundial de crescimento na quantidade de estudantes e cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância (STEIL; PILLON; KERN, 2005). Há aproximadamente 150 anos a educação a distância existe de maneira formal (TAYLOR, 2001), sendo que, mesmo assim, é considerada uma área recente no ambiente acadêmico tradicional, pois apenas no final do século XX, já a partir das novas tecnologias desse século, aconteceu uma popularização dessa forma de ensino-aprendizagem, baseada nos aparatos de comunicação em massa como a televisão e o rádio e em um segundo momento o computador e a internet.

A educação, por todo o planeta, vem passando por transformações radicais nas últimas décadas a partir da evolução do conhecimento acadêmico, do processo de globalização econômica e principalmente da revolução tecnológica. Lucena (2008) avalia que cada um desses fatores influencia o outro, já que a evolução do conhecimento, por exemplo, sofre um impacto direto do desenvolvimento das novas tecnologias da informação.



No Brasil, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além da política de otimização do acesso à educação superior, a EaD surge como eixo de discussão dos paradigmas educacionais para o século XXI, sendo regulamentada no país pelo decreto-lei nº. 5.622 de 19 de dezembro de 2005.

Apesar de a educação a distância ocupar um espaço cada vez maior no país, ainda existe muita resistência e preconceito contra a EaD. Além disso, o estabelecimento do novo papel do professor como conteudista e/ou tutor, ou melhor, como intermediador do conhecimento e não mais o único responsável pela disciplina/curso que leciona, tem gerado confusões e impropriedades (SALGADO, 2003). Assume-se também que há muito preconceito em relação à EAD, que é vista, muitas vezes, como inferior, resultado de muitas iniciativas mal-sucedidas que marcaram o início da EaD no Brasil. Além do que, parte da comunidade acadêmica se incomoda com os novos parâmetros de ensino, nos quais o centro da aprendizagem desloca-se do professor para o aluno.

Um pouco dessa dúvida quanto a utilização da metodologia a distância ou semi-presencial na universidade vem do fato de que a EAD ainda não conseguiu ter uma verdadeira aceitação governamental e social no país muito pela falta de continuidade de vários projetos, a falta de memória administrativa pública brasileira e o preconceito em relação a um sistema pedagógico que se relaciona com o aluno a distância (MACHADO; MIRANDA, 2006).

Hoje, a criação de cursos de graduação a distância, principalmente licenciatura, vinculadas a universidades públicas tradicionalmente presenciais é bastante audaciosa e muitas vezes mal vista, mesmo pela própria universidade e seus membros, tanto do corpo discente quanto docente. Entretanto, essa afirmação é fruto de conversas e observações sem um tratamento científico adequado. Sendo que, os resultados de pesquisas sobre a atitude de estudantes ante a educação a distância são considerados inconclusivos (MCGREAL, 1994).



Existe portanto crescente interesse na compreensão das atitudes de estudantes e de professores em relação a inovações educacionais, entre elas a EaD (STEIL; PILLON; KERN, 2005).

A EaD é uma estratégia que vem sendo a propulsora do surgimento de significativa quantidade de cursos de formação continuada e ensino corporativo.

No Brasil a educação a distância permaneceu confinada a algumas instituições à margem daquelas de educação tradicionais por muito tempo. Isso ocorreu exatamente por essa modalidade de ensino ser vista com desconfiança pelos meios acadêmicos. Alguns autores, como Lobo Neto (2000), Silva (2003) e Riccio (2008), apontam de forma otimista que essa situação tem se modificado nos últimos tempos pela disseminação de cursos em universidades particulares e públicas, inclusive com programas de graduação autorizados pelo Ministério da Educação, fato que não pode ser utilizado como suficiente para postularmos que a desconfiança pelos cursos de EaD não mais existe na academia (SILVA, 2003), pois não há pesquisas que demonstrem que a maior disseminação da modalidade corresponda a uma mudança da atitude com relação a mesma (STEIL; PILLON; KERN, 2005).

Segundo Belloni (2002):

[...] a expansão da EaD na última década representa muito menos o triunfo da ideologia do acesso aberto à educação e muito mais o impacto das forças de mercado e da situação de recessão econômica e conseqüentemente políticas governamentais de restrição de recursos aplicados à educação.

Além disso, o estabelecimento do novo papel do professor como intermediador do conhecimento (tutor) e não mais como o único responsável pela disciplina/curso que leciona, tem gerado confusões e impropriedades (SALGADO, 2003). Uma das barreiras para a implementação de cursos a distância é encontrar professores que se disponham a trabalhar nessa modalidade, já que esta ainda sofre forte preconceito no próprio ambiente acadêmico e na sociedade como um todo (BRETTAS et al., 2005).



Silva (2003) e Salgado (2003) afirmam que há preconceito em relação à EaD, que é vista, muitas vezes, como inferior, resultado de iniciativas mal-sucedidas que marcaram o início da modalidade no Brasil. Além do que, parte da comunidade acadêmica se incomoda com os novos parâmetros de ensino, nos quais o centro da aprendizagem desloca-se do professor para o aluno (BRETAS et al. 2005; FUJITA, 2007; MORAN, 2008). Dentro do contexto das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) brasileiras, Martins (2006) analisa que a educação aberta e a distância têm enfrentado dificuldades para sua institucionalização. A EaD está em um segundo plano no rol das prioridades atuais do país e ainda existe muita desconfiança em relação a esse novo paradigma de ensino-aprendizagem, principalmente daqueles que desconhecem a realidade por traz do mito do ensino a distância, identificado muitas vezes como um ensino de segunda classe, de baixa qualidade e que não atende às expectativas.

Muitos são os autores que abordam o preconceito contra a EaD como uma das dificuldades para sua implementação mas sem realizar uma pesquisa sistematizada para a averiguação desse fato (MORAES; RODRIGUES; GUELPELI, 2008; ALVES; NOVA; LAGO, 2008). Em pesquisas realizadas nos Estados Unidos da América foi comprovado que um dos fatores principais que contribuem para a resistência de algumas instituições de ensino superior para adoção de cursos em EaD é exatamente a existência de atitudes negativas quanto a essa inovação educacional (INMAN; KERWIN; MAYES, 1999).

As poucas pesquisas anteriores – realizadas quase que totalmente pelo mesmo autor – demonstram a existência de preconceito contra a EaD, mas a forma na qual foram estruturadas não foi analisado o porque desse preconceito (VASCONCELOS, 2002; MARQUES; VASCONCELOS, 2004; CUNHA; VASCONCELOS, 2008).



[...] o preconceito é uma realidade frente a qualquer novidade. O que é preciso ser feito é realmente trabalhar a EaD de forma certa, pois só resultados conseguirão por um fim a estes preconceitos. Não acreditamos que seja uma forma de ensinar desprovida de problemas. Todavia, sabemos que se bem trabalhada, pode gerar frutos bons e de qualidade, sendo, portanto, uma grande aliada daquelas pessoas que precisam se formar ou se capacitar e não dispõem de tempo para frequentar uma instituição presencial (VASCONCELOS, 2002).

O termo preconceito é utilizado por vários autores de diferentes formas ao longo da história pelas mais diversas ciências. E todas essas definições têm algo em comum: envolvem um sentimento negativo dirigido a um grupo particular de pessoas (VASCONCELOS et al., 2004) e são diversos os fatores que levam o ser humano ao preconceito como as relações dogmáticas, sem críticas, sem história e sem reflexão entre indivíduos; a falta de igualdade de relações sociais e a dificuldade de se lidar com fraquezas e imperfeições que são projetadas nos outros (MARTINS, 1998).

Na psicologia social, o preconceito, tem como definição mais utilizada a de Allport (1954), é uma atitude negativa em relação a uma pessoa ou grupo baseada na crença de que ela tem as características negativas atribuídas ao mesmo, em toda a sua subjetividade. Essa atitude seria constituída por dois componentes: um cognitivo – a generalização categorial, e um disposicional – a hostilidade. Tendo nas causas psicológicas do preconceito: as teorias da personalidade autoritária, da frustração-agressão e do “espírito fechado” (PEREIRA; TORRES; ALMEIDA, 2003).

Para alguns, a consciência da existência de outros grupos poderia gerar um processo de comparação entre “nós” e “eles”. Dessa forma, os indivíduos seriam cooperativos aos seus iguais (endogrupos) e tenderiam a menosprezar os demais (exogrupos). Essa diferenciação intergrupual, seria um fator gerador de estereótipos e preconceitos (GUERRA, 2002; ABRAMS; HOGG, 1990 *apud* PEREIRA; TORRES; ALMEIDA, 2003).



Crochík (1995) apresenta o preconceito como mecanismo de defesa diante das relações sociais, impedindo que o sujeito entre em contato com o “outro”, representante de conteúdos negados em si mesmo.

Para Chaiken e Stangor (1987), 'afetividade, cognição e comportamento' são três domínios nos quais a atitude é expressa nas respostas observáveis, sendo a cognição o ato ou processo de conhecer, incluindo a memória, o raciocínio, a imaginação e o juízo. Opinião compartilhada por Breckler (1984), que apresenta a afetividade, o comportamento e a cognição como componentes da atitude, e ainda que, a atitude é influenciada por experiências anteriores.

Pode-se assumir que apenas a experiência e a reflexão poderão constituir bases para o indivíduo em sua relação com a cultura frente ao preconceito (CROCHÍK, 1995; KANT, 1992 *apud* MARTINS, 1998).

Estudar e pesquisar o preconceito é tarefa árdua, mas urgente. Árdua, porque quando se aborda o preconceito, também deve-se tratar de como os seres humanos apropriam-se da realidade e agem frente a ela. Urgente, porque o preconceito é uma construção deturpada da realidade, presente nas ações e emoções do cotidiano (MARTINS, 1998).

Estudos demonstram que as atitudes com relação a inovações como a virtualização de disciplinas e a própria implementação de um curso completo de graduação a distância, influem na sua aceitação ou rejeição pelos estudantes (STEIL; PILLON; KERN, 2005).

É preciso identificar se realmente existe um preconceito contra a EaD e a causa do mesmo, principalmente no meio acadêmico, em que se pretende implementar cada vez mais esse tipo de modalidade. Essa informação pode permitir que se identifique a fonte da atitude negativa e propôs formas de trabalhar com essa população acadêmica dirimindo o preconceito e em busca do apoio que se faz necessário a educação a distância para que a modalidade seja respeitada, vista de forma séria e aceita pela academia.



É importante atentar que nesse trabalho preconceito não será tratado *a priori* como sinônimo de pré-conceito. Onde o último constitui-se em um juízo provisório que se transforma após o conhecimento do tema em questão enquanto o primeiro acontece quando não existe a alteração do conceito inicial.

O objetivo primordial dessa pesquisa é identificar a atitude de estudantes universitários de cursos regulares presenciais quanto aos cursos de graduação na modalidade a distância (semi-presencial). Dentre os objetivos específicos estão: perceber como os estudantes de cursos regulares se referem aos cursos a distância; definir a relação entre essa avaliação e o conhecimento real de tais cursos procurando dessa forma identificar algum tipo de preconceito; discutir quais os fatores que contribuem para a ocorrência desse fenômeno na população.

MÉTODO

A pesquisa realizada tem um caráter qualitativo, podendo ser classificada como descritiva e explicativa (VERGARA, 2003), pois busca expor características de determinada população e o fenômeno aplicado a ela, visando esclarecer quais fatores contribuem para a ocorrência desse fenômeno na população estudada, no caso, as atitudes em relação à EaD no ambiente acadêmico.

Participantes

A pesquisa foi realizada com estudantes da Universidade de Brasília. Participaram da coleta 90 pessoas, sendo 45 do sexo masculino e 45 do feminino. A média de idade dos entrevistados é de 21 anos, variando de 17 à 36, abrangendo indivíduos de 18 cursos (Física, Engenharia Mecânica, Matemática, Química, Geologia, Agronomia, Veterinária, Educação Física, Psicologia, Biologia, Filosofia, História, Geografia, Antropologia, Sociologia, Ciências Sociais, Letras e Artes Plásticas).



Instrumentos

Para responder aos objetivos foram desenvolvidos questionários de auto-aplicação, com seis questões que buscaram verificar a afetividade, cognição e comportamento, sendo esses os fatores componentes da atitude, considerada um dos principais construtos das ciências comportamentais e sociais. A cognição e o afeto são os fatores que influenciam mais decisivamente a atitude (LAVINE et al., 1998) e por isso foram os mais explorados nas questões.

As questões utilizadas foram tanto fechadas quanto abertas, visto que alguns estudos comprovam que o uso de questões abertas em pesquisas na área da educação permitem a identificação de distorções e omissões bem como outros aspectos não identificáveis em questionários de questões fechadas (BORUCHOVITCH; SCHALL, 1999). Também outros autores, como Petty, Wegener e Fabrigar (1997), consideram que o uso de questionários compostos por questões abertas contribui fortemente para melhor análise das atitudes.

As questões abordadas foram: 1) Que adjetivo você atribuiria a cursos de graduação a distância e/ou semipresenciais? 2) Você conhece (já ouviu falar) algum curso de graduação na modalidade a distância ou semi-presencial? 3) Você conhece alguém que já participou de algum curso nessas modalidades? Qual seu parentesco ou relação com essa pessoa? 4) E você? Já participou de algum curso em uma dessas modalidades? 5) Você já cursou alguma disciplina na universidade que se utilizou de recursos de tecnologia da informação típicos dos cursos a distância ou semi-presenciais (como por exemplo a plataforma *moodle*, grupos de discussão por correspondência eletrônica, salas de bate-papo, sítios da internet, *blogs* etc.)? O que achou da disciplina e do recurso utilizado? 6) Como você classifica seu conhecimento em informática?



Foram também colhidas informações de variáveis como sexo, idade e formação acadêmica, podendo assim ser verificada a existência de correlações entre os aspectos pessoais e a atitude existente ou não de preconceito.

Os questionários foram aplicados individualmente.

Análise de dados

Os dados das questões abertas foram analisados a partir de uma categorização das respostas dos participantes. A seguir foi realizada uma análise estatística descritiva dos dados categorizados e dos obtidos nas questões fechadas observando as diversas variáveis para cumprir os objetivos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira pergunta do questionário, que abordava o tema afetividade, questionava o entrevistado quanto a um adjetivo aos cursos a distância. Foram obtidas 42 respostas consideradas como positivas, dentre elas adjetivos como: bom, novo, jovem, interessante, prático, acessível, globalizante, pró-ativo, digno, necessário. Em contrapartida, foram 40 respostas consideradas negativas, dentre elas foram citados adjetivos como: picareta, impessoal, perigoso, suspeito, insuficiente, incompleto, insatisfatório, duvidoso, balela, anti-social. Além disso, oito pessoas se abstiveram de responder essa questão (Fig.1).

Ainda na primeira questão, tivemos sete entrevistados que enfatizaram a importância do estudante no processo educacional a distância com afirmações como: *"Eficiente, mas muitas pessoas ficam descompromissadas"*, *"Interessante, mas requer bastante interesse do aluno"*, *"Requer muita responsabilidade"*, *"Picareta, mas depende do aluno"*, *"Bons, dependendo do aluno"*.

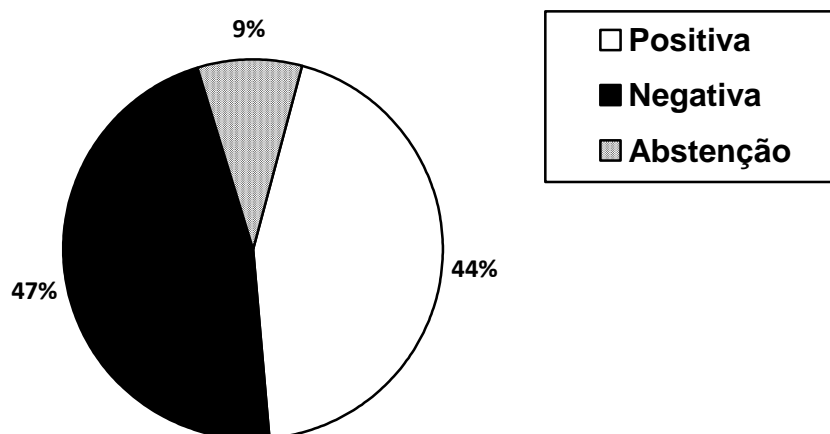


FIGURA 1 – Gráfico de afetividade dos entrevistados, de acordo com adjetivos atribuídos por eles aos cursos a distância

Dos entrevistados 37 afirmaram pertencer a cursos de ciências exatas, dentre estes, 23 (62%) avaliaram os cursos a distância negativamente, enquanto 53 estudantes que pertencem a cursos de ciências humanas, apenas 19 (36%) os avaliaram dessa maneira. Isso pode indicar o pensamento positivista intrínseco às ciências exatas, que se prende ao paradigma educacional presencial (CROCHÍK et al., 2006; PEREIRA FILHO, 2009).

Os entrevistados do sexo masculino foram responsáveis por 45% (n = 18) das avaliações negativas aos cursos a distância, enquanto as entrevistadas do sexo feminino, avaliaram dessa maneira os cursos em 55%, (n = 22) o que demonstra não haver uma variável importante em relação ao sexo dos entrevistados.

Aqueles estudantes de cursos presenciais em que existe a opção do curso em modalidade a distância – e há o conhecimento disso por parte deles, fato aferido pela segunda questão – (n = 14), 79% avaliaram os cursos a distância negativamente. Esse resultado reforça a hipótese de que, em geral, existe um sentimento de insatisfação muito aparente durante as entrevistas que transparece em palavras de injustiça, revolta e desdém (“Picaretas”, “Incompletos”, “Balela”, “Superficiais”, “Anti-sociais”), dos estudantes de cursos regulares aos cursos em modalidade a distância.

A segunda questão abordava o conhecimento de algum curso de graduação na modalidade a distância.

Dos entrevistados, 70 disseram ter conhecimento da existência de cursos dessa natureza, sendo os cursos mais citados: Biologia (26 vezes) e Administração (24 vezes). Apenas 20 dos entrevistados disseram não saber da existência de tais cursos (Fig.2).

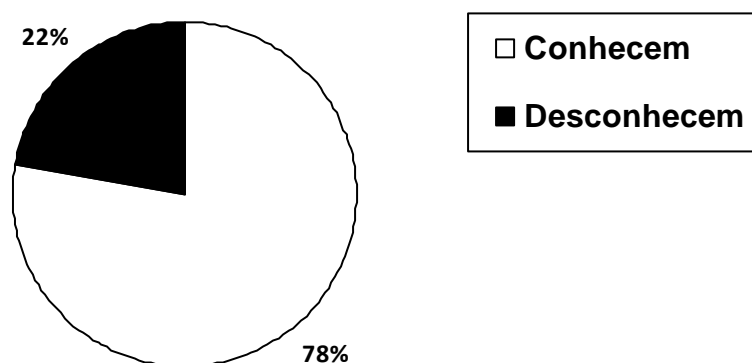


FIGURA 2 – Gráfico do conhecimento, por parte dos entrevistados, de cursos de graduação na modalidade a distância



O terceiro item da pesquisa buscava alguma relação de afetividade associada ao conhecimento prévio da existência de cursos de graduação a distância ao perguntar qual a avaliação do curso a partir do conhecimento do entrevistado de alguém que tivesse participado desses cursos e qual a relação/parentesco com tal pessoa.

Os resultados obtidos comparados aos da primeira questão demonstraram que dos 31 participantes que têm alguma relação/ parentesco com alguém ligado a cursos na modalidade a distância, são 16 aqueles que avaliam cursos nessa modalidade negativamente.

Contudo, se forem comparados os resultados gerais daqueles que conhecem alguém que participa ou participou de um curso a distância com os resultados apenas dos que tem uma relação afetiva mais próxima com o envolvido com cursos de EaD (pais, irmãos, namorados, tios), é apresentado o seguinte resultado: de 10 entrevistados, são 6 os que avaliam os cursos negativamente. Os participantes qualificaram os cursos como uma *“Picaretagem, minha tia fez apenas pelo diploma”* e *“Não forma profissionais devidamente capacitados”*.

Apesar dessa avaliação, dentre esses 6 participantes, 4 (67%) relataram que o seu próprio contato com a EaD (quarta questão) positivamente, o que pode indicar que eles trazem na terceira questão uma opinião formada a partir de comentários dos conhecidos relacionados.

Assim, a quarta pergunta questionava o próprio entrevistado quanto a já ter participado de algum curso em modalidade a distância.

Apenas dois dos entrevistados admitiram ter participado de um curso a distância, um se absteve em responder a questão, enquanto os demais disseram nunca ter participado de um curso nessa modalidade.



A penúltima questão buscava uma alternativa à anterior, questionando o entrevistado em relação a participação em alguma disciplina que se utilizasse de recursos de tecnologia da informação e comunicação (TICs) próprios de cursos a distância (como a plataforma *moodle*, grupos de discussão por correspondência eletrônica, salas de bate-papo, sítios da internet, *blogs* etc), além de uma avaliação da disciplina e do recurso utilizado.

Diferente da quarta questão, nessa foram apenas 26 os que afirmaram nunca ter participado de nada com essa natureza, enquanto 64 foram os entrevistados que disseram já ter participado de disciplinas com apoio nesses recursos.

Desses, 42 atribuíram avaliações positivas quanto aos recursos – mesmo que muitas vezes com algumas ressalvas –, com análises como: *“Bem prático, já que haviam aulas expositivas”*; *“Não gostei da disciplina, mas o recurso ajuda”*; *“Mais fácil a comunicação”*; *“Foi uma excelente experiência, apesar de criticada por vários colegas”*. E apenas 16 atribuíram avaliações negativas, com colocações como: *“Desnecessário, uma vez que havia professor e aula presencial”*; *“Péssimo”*; *“Mal organizado”*; *“Desnecessário, usado apenas para lançamento de notas”*; *“Apenas não gostei de fazer prova pelo computador”*; *“Recurso sub-utilizado”*; *“Recurso mal utilizado”*; *“Recurso ineficiente”*; *“Não tive acesso ao recurso”*. Os demais (6) se abstiveram em realizar a avaliação dos recursos utilizados (Fig.3.1).

Quando analisamos esses resultados em conjunto com aqueles aferidos pela primeira questão, separando aqueles 42 que demonstraram uma avaliação negativa, adjetivando pejorativamente a EaD, temos o seguinte: Desses, foram 30 os que já participaram de disciplinas com recursos típicos de educação a distância, e dentre eles, apenas 11 também analisaram negativamente os recursos utilizados pela EaD. Dentre os 17 que analisaram positivamente houve inclusive comentários do tipo: *“Muito bons”*, *“Recurso ótimo”* e *“Prático”*; que não condizem com a adjetivação anterior feita aos cursos, respectivamente, *“Picareta”*, *“Incompletos”* e *“Fracos”* (Fig.3.2).

3.1. Recursos

3.2. Afetividade X Experiências Anteriores

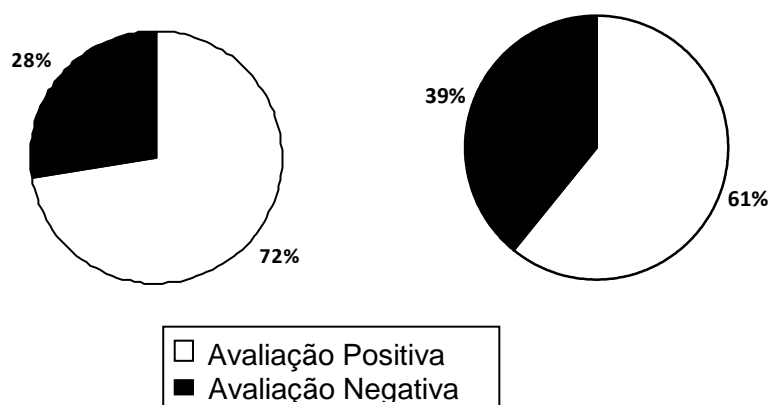


FIGURA 3 – Gráficos comparativos entre a avaliação de recursos próprios da EaD utilizados em disciplinas de cursos regulares e a comparação com os resultados da primeira questão relativos à afetividade em uma avaliação primária dos cursos.

Essa dicotomia entre o que se imagina ser a educação a distância e o que se viveu como experiências anteriores em disciplinas com recursos típicos da EaD reforça a idéia de preconceito, já que, mesmo que a experiência próxima a EaD seja positiva, em muitos casos isso não muda a idéia negativa em relação à educação a distância.

É importante perceber que dentre os comentários daqueles que já participaram de disciplinas com recursos típicos de EaD com avaliações negativas e apresentaram também uma afetividade negativa em relação a cursos de EaD estavam: “*Desnecessário, usado apenas para lançamento de notas*” e “*Mal organizado*”; o que mostra, juntamente com os demais comentários como “*Recurso sub-utilizado*”; “*Recurso mal utilizado*”; “*Recurso ineficiente*”; “*Não tive acesso ao recurso*”, que é importante a boa utilização dos recursos e a formação dos professores que pretendem utilizar desses recursos, seja em cursos regulares presenciais ou na modalidade a distância (onde são essenciais) para que não aconteça esse tipo de coisa, que além de tornar o trabalho pedagógico ineficaz, contribui para o preconceito contra a EaD.



Esse resultado corrobora para os resultados obtidos por Steil, Pillon e Kern (2005) quando apresenta em sua pesquisa a importância do professor e dos recursos em EaD – que quando mal utilizados propiciam uma atitude negativa –; e com Fulford e Zhang (1993 *apud* STEIL; PILLON; KERN, 2005) que verificou que a satisfação de alunos com cursos a distância não resultou da participação ativa por parte dos alunos, mas foi decorrente da percepção de que a interação efetivamente ocorria, fruto da boa utilização dos recursos. Assim como Havice (1999) aonde a atitude dos estudantes ante os cursos demonstra que a mídia utilizada não influencia a mesma, ou seja, o importante é sua boa utilização.

Outros comentários colocados pelos estudantes nessa questão: *“Foram boas, apenas não gostei de fazer prova pelo computador”* e *“O programa trava e não atende as necessidades de todas as disciplinas”*, associados às respostas desses mesmos entrevistados quanto ao seu domínio de informática (básico) reforçam a necessidade de uma inclusão digital que ofereça qualidade e forneçam aos estudantes as reais habilidades e competências necessárias para utilizar de forma eficaz os recursos de tecnologia da informação na área da aprendizagem.

A sexta e última questão tinha caráter de auto-avaliação cognitiva em relação à capacidade de utilização dos recursos de tecnologia da informação. No caso, em uma questão fechada aonde era possível graduar seu nível de conhecimento em informática: a média, assim como a moda, dos entrevistados foi 3 (conhecimento intermediário), sendo que nenhum deles disse não possuir nenhum conhecimento, 26 disseram possuir conhecimento básico, 44 conhecimento intermediário, 18 avançado e apenas 2 domínio total (Fig. 4).

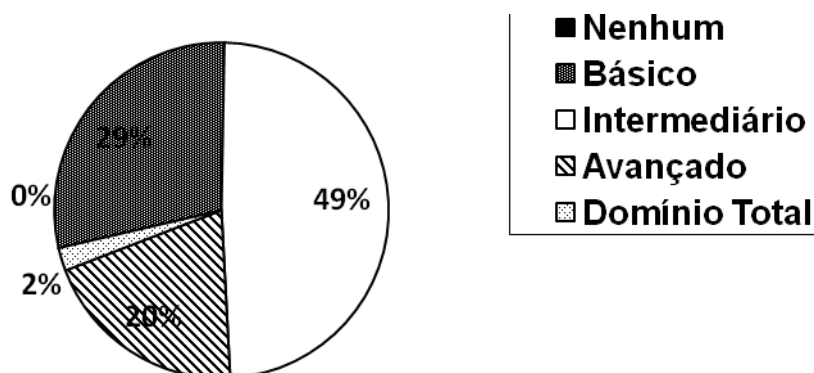


FIGURA 4 – Gráfico de conhecimento de informática dos entrevistados.

Interessante notar que dos 26 entrevistados que responderam possuir apenas conhecimento básico de informática, 13 disseram já ter participado de disciplinas com recursos típicos de EaD, sendo que desses, 53% ($n = 7$) tiveram dificuldades com os recursos – caso evidenciado por comentários sobre os recursos didáticos como: “*Muito bom, mas preferia aulas presenciais*”, “*O programa (moodle) trava e não atende as necessidades de todas as disciplinas*” e “*Desnecessário, uma vez que havia professor e aula presencial*” –, o que pode reforçar a idéia de que o nível de domínio dos recursos informáticos podem influenciar a atitude do estudante quanto à educação a distância.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a realidade atual da educação brasileira e o fato da educação a distância ser uma realidade dentre as políticas públicas de nível superior, o principal objetivo dessa pesquisa foi identificar a atitude de estudantes universitários de cursos regulares presenciais quanto aos cursos de graduação na modalidade a distância (semi-presencial).

Os resultados indicam existir preconceito contra a educação a distância no meio acadêmico pesquisado, identificada por meio de uma atitude geral negativa contra a modalidade, evidenciada nas respostas apresentadas pelos participantes (*Picaretas*”, *“Incompletos”*).

Proporcionalmente, os respondentes de cursos de ciências exatas apresentaram uma atitude negativa em porcentagem maior que aqueles de humanas, diferença provavelmente explicada pelas questões epistemológicas que ainda geram uma dicotomia entre ciências humanas e exatas, que precisa ser superada.

Contudo, os estudantes de cursos presenciais que possuem seu correspondente na modalidade a distância, na mesma universidade, apresentam uma atitude negativa em relação à EaD. Fator que pode indicar que o preconceito pode estar relacionado às dificuldades encontradas no curso presencial, que na crença dos participantes não ocorrem a distância.

É aparente a influência de uma atitude negativa baseada em antigos modelos de educação a distância, assim como nas experiências com os modelos informatizados atuais (*“O programa trava e não atende as necessidades de todas as disciplinas”*), que repercutem no meio acadêmico, aumentando a desconfiança da população na qualidade dos cursos.



Como identificado na literatura, o modelo tradicional presencial de ensino-aprendizagem constitui um paradigma difícil de ser quebrado, inclusive por professores e tutores que trabalham com ensino a distância, havendo por vezes, dificuldade em adotar verdadeiramente uma conduta compatível com o modelo de EaD, principalmente no tocante à necessidade da presença do professor e do aluno no mesmo lapso espaço-temporal. Isto gera a necessidade de uma formação específica tanto para os professores quanto para os estudantes que pretendem participar de um curso a distância, principalmente para aqueles que não são familiarizados ao menos com os mais básicos recursos de tecnologia da informação.

Uma atitude negativa de preconceito contra a modalidade é considerada uma barreira para sua implementação e reconhecimento dos cursos. Os resultados indicaram que apesar de ser uma realidade a educação a distância se mostra como uma proposta que ainda tem muito que evoluir para vencer as barreiras e preconceitos encontrados. Considera-se que para que isto ocorra é necessário repensar questões de gestão, utilização de tecnologias e formação de profissionais para atuarem na área.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G.; NOVA, C. C.; LAGO, A. Nos bastidores do ensino online: do planejamento à avaliação. **Comunicação e Educação**, n.16, 2003.

ALLPORT, G. **The nature of prejudice**. Cambridge: Addison-Wesley, 1954.

BELLONI, M. L. Educação a distância mais aprendizagem aberta. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPED, 1998.

BORUCHOVITCH, E.; SCHALL, V. T. The use of questionnaire in health educational research; vantagens and desvantagens of open-ended questions and their implications for health research methodology. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 12-15, 1999.



BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 19 de dezembro de 2005

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRECKLER, S. J. Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 47, n. 6, p.1191-1205, Dec. 1984.

BRETTAS, L. A. et al. Attitudes and attitude change. **Annual Review of Psychology**, California, v. 38, p.575-630, 1987.

CONCEIÇÃO, M. C.; VASCONCELOS, J. S. **Educação a distância na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia**. [s.l.]: [s.n.], 2008.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito: indivíduo e cultura**. São Paulo, SP: Robe Editorial, 1995.

CROCHÍK, J. L. et al. Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 24, n. 46, p. 55-70, jul./set. 2006.

FUJITA, O. M. **Do presencial tradicional ao virtual: planejamento e mudanças de postura**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s.n.], 2007.

GUERRA, P. B. Psicologia social dos estereótipos. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 7, n. 2, p. 239-240, jul./dez. 2002.

HAVICE, W. L. College students' attitudes toward oral lectures and integrated media presentations. **The Journal of Technology Studies**, v. 25, n. 1, p.51-55, 1999.

INMAN, E.; KERWIN, M.; MAYES, L. Instructor and student attitudes toward distance learning. **Community College Journal of Research and Practice**, v.23, p.581-591, 1999.

LAVINE, H. et al. On the Primacy of Affect in the Determination of Attitudes and Behavior: The Moderating Role of Affective-Cognitive Ambivalence. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 34, p.398-421, 1998.

LOBO NETO, F. J. S. 500 Anos de Educação - Brasil Império: faltou unir o discurso e a prática. **Educação Revista da Associação Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 100, p. 12-16, 2000.



- LUCENA, M. **Nem toda criança gosta de computador.** Disponível em <http://www.sigaseusinho.com.br/cont_deta.asp?cont_id=2082&menu_id=32&submenu_id=107&tipo=D>. Acesso em: jul. 2008.
- MACHADO, F. B.; MIRANDA, L. L. **O uso do construtivismo e da afetividade nas metodologias de ensino à distância.** Rio de Janeiro: Departamento de Psicologia Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.
- MARQUES, M. R. A.; VASCONCELOS, J. S. O professor pedagogo e licenciado nos projetos de educação a distância da faculdade de educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. **Educação e Filosofia**, v.18, n. 35136, p.331-351, jan./dez. 2004.
- MARTINS, L. R. R. Educação superior a distância no Brasil: uma construção consorciada e em rede. **Liinc em Revista**, v.2, n.1, p.86-102, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc/viewarticle.php?id=27&layout=abstract>>. Acesso em: ago. 2008.
- MARTINS, M. M. Reflexões sobre preconceito – em busca de relações mais humanas. **InterAÇÃO**, Curitiba, v. 2, p. 9-27, jan./dez. 1998.
- MCGREAL, R. Comparison of the attitudes of learners taking audio graphic teleconferencing courses in secondary schools in northern Ontario. **Interpersonal Computing and Technology**, v.2, n.4, p.11-23, 1994.
- MORAES, G., RODRIGUES, L.; GUELPELI, M. Uso de Software de Autoria como ferramenta para desenvolvimento de conteúdos digitais: Aplicação em Plataformas Educacionais-TELEDUC. In: TALLER INTERNACIONAL DE SOFTWARE EDUCATIVO –TISE 2005, 10., 2005, Santiago do Chile. **Nuevas ideas en informática educativa: memorias del X Taller Internacional de Software Educativo (TISE)**. Santiago de Chile: [s.n.], 2005. p.139-144.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- PEREIRA, C.; TORRES, A. R. R.; ALMEIDA, S. T. Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, n.1, p. 95-107, 2003.
- PETTY, R. E., WEGENER, D. T. e FABRIGAR, L. R. Attitudes and attitude change. **Annu. Rev. Psychol.**, v. 48, n. 609, 1997.



PEREIRA FILHO, O. **Ensino de engenharia: superando o abismo de mútua incompreensão.** Disponível em: <<http://www.educeng.ufjf.br/Pdf/eee43.pdf>>. Acesso em: jun. 2009.

PRIMO, A. F. T et al. Televisão interativa: um meio de comunicação democrático. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v.1, n.1, p.5-15, nov. 1995.

RICCIO, N. C. R. **Educação a distância: uma alternativa para a UFBA?** Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%20125-132.pdf>>. Acesso em: jun. 2008.

SALGADO, M. U. C. **Educação a Distância na universidade do século XXI: PGM 3 – Texto 1 – Orientação acadêmica e tutoria nos cursos de graduação a distância.** 2003. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/tetxt3.htm>>. Acesso em: jun. 2009.

SANTAROSA, L. M. C. Inclusão digital: espaço possível para pessoas com necessidades educativas especiais. **Cadernos**, n. 20, 2002.

SCHOENHERR, O. A. T. **Cursos on-line no ensino/aprendizagem da língua estrangeira.** 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2001.

SILVA, E. L. **Os fluxos informacionais na EaD: contribuições de um estudo de caso baiano.** 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2003.

SILVINO, A. M. D.; ABRAHÃO, J. I. Navegabilidade e Inclusão Digital: Usabilidade e Competência. **RAE-eletrônica**, v.2, n.2, jul-dez. 2003.

STEIL, A. V.; PILLON, A. E.; KERN, V. M. Atitudes com relação à educação a distância em uma universidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 253-262, mai./ago. 2005.

TAYLOR, J. C. Fifth generation distance education. In: ICDE WORLD CONFERENCE, 20., 2001, Düsseldorf. **Proceedings...** Düsseldorf: [s.n.], 2001.

VASCONCELOS, J. S. **A educação a distância na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.** Uberlândia: [s.n.], 2002.

VASCONCELOS, T. C. et al. Preconceito e intenção em manter contato social: evidências acerca dos valores humanos. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 9, n. 2, p. 147-154, jul./dez. 2004

VERGARA, S. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

Stevan de Camargo Corrêa

Biólogo;
Especialista em Educação a Distância;
MSc. em Gestão Ambiental pela
Universidade de Brasília;
Supervisor do Curso de Licenciatura em
Biologia a Distância da Universidade de
Brasília
e-mail: stevan@unb.br

Larissa Medeiros Marinho dos Santos

Doutora em Psicologia pela
Universidade de Brasília;
Professora Pesquisadora do Programa
Universidade Aberta do
Brasil/Universidade de Brasília;
Coordenadora do Núcleo de Formação de
Professores e Produção de Material
do Núcleo UAB/UnB
e-mail: larissa@uab.unb.br

Recebido em: 24/06/2009
Publicado em: 23/12/2009