

AVALIAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM CURSOS A DISTÂNCIA

*Felipe José Gameiro
Fabio Scorsolini-Comin
David Forli Inocente
Alberto Borges Matias*

Resumo:

No contexto da sociedade da informação e da necessidade cada vez mais urgente de qualificação profissional para o mercado de trabalho, a educação a distância surge como uma alternativa capaz de fornecer subsídios para a formação profissional, ao possibilitar instrução flexível e de baixo custo, o que vem ocorrendo nos últimos tempos, notadamente para cursos em nível de pós-graduação, via internet. O objetivo deste trabalho foi analisar como as ferramentas tecnológicas de dois cursos a distância são vistas pelos alunos, assim como discutir a atuação de um profissional da informação neste contexto. Esta análise foi feita a partir de um questionário aplicado a alunos de dois cursos de MBA *in company* a distância. Os resultados mostraram que as ferramentas de ambos os cursos foram bem avaliadas quanto a sua funcionalidade e objetivos pedagógicos, revelando a necessidade de pesquisas mais profundas e de caráter qualitativo. Destaca-se, ainda, a atuação do profissional da informação como imprescindível no desenvolvimento, implementação e administração das tecnologias educacionais avaliadas.

Palavras-chave:

Tecnologias educacionais; Educação a distância; Profissional da informação; Avaliação

EVALUATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN DISTANCE EDUCATION COURSES**Abstract:**

In the context of information society and the increasingly urgent need of professional qualification for the job market, the distance education appears as an alternative capable of providing subsidies for vocational training enabling a highly flexible, low-cost education, what has been happening lately especially for courses at the postgraduate level via the Internet. The objective of this study was to analyze how the technological tools of two distance courses are seen by students as well as discuss the role of a professional information in this context. This analyze was based on a questionnaire administered to students in two courses of a distance MBA *in company*. The results of the research is that the tools of both courses were well evaluated as its functionality and educational goals, besides the need to research deeper and qualitative in nature. It also noted the role of professional information in the development, implementation and administration of educational technologies.

Keywords:

Educational technologies; Distance education; Information professional; Evaluation

1 Introdução

Ao longo do último quarto do século XX, muito se falou sobre a transição da sociedade industrial para a sociedade da informação. Este novo panorama possibilita, juntamente com as variadas alternativas atuais para a comunicação, novos horizontes para o tratamento e disseminação da informação circulante, com um conjunto de públicos-alvo cada vez mais dinâmicos e heterogêneos, ao mesmo tempo em que modifica a abordagem dada ao papel da informação nos mais diferentes segmentos profissionais, sendo estes voltados, cada vez mais, à sociedade da informação (AGUIAR, 2007; AMBROSI; PEUGEOT; PIMIENTA, 2005; BARREIROS, 2003; CASTELLS, 2003; GAMEIRO, 2008; SCORSOLINI-COMIN; INOCENTE; MATIAS; SANTOS, 2010; SCORSOLINI-COMIN; GILIO; OLIVEIRA; MATIAS, 2010; SCORSOLINI-COMIN; GAMEIRO; MONARIN; INOCENTE, 2009). É neste contexto de produção que se começa a discutir acerca da educação a distância (EAD).

1.1 Educação a distância (EAD) no contexto da sociedade da informação

No Brasil, a EAD tem funcionado há décadas por meio de cursos por correspondência, como os do Instituto Universal Brasileiro, e pela televisão, como o Telecurso 2000, criado pela Rede Globo. Nos últimos anos, tem crescido a possibilidade de uso de tecnologias interativas, que permitem a comunicação em tempo real entre instrutores e alunos, tais como as teleconferências e a Internet, a qual tem-se desenvolvido em termos de capilaridade, velocidade e incorporação de recursos multimídia. No meio acadêmico, há divergências quanto à conceituação do termo educação a distância em termos de objetivos, métodos, valor educacional, entre outros. No Brasil, até hoje, muitos autores preferem tratar a EAD a partir da comparação com a modalidade presencial da educação. Este comportamento não é incorreto, mas promove um entendimento parcial do que é EAD e, em alguns casos, estabelece termos de comparação pouco científicos (SCORSOLINI-COMIN; INOCENTE; MATIAS, 2009). Entretanto, é possível extrair uma definição básica de EAD da literatura. Esta modalidade apresenta-se como uma educação baseada na separação física entre alunos e educadores, em que há a

possibilidade de comunicação síncrona ou assíncrona entre as partes envolvidas (ALMEIDA, 2003; ALVES; NOVA, 2002; CARMO, 1997; CHAVES, 1999; KEEGAN, 1991; KLERING; BIANCAMANO; GUADAGNIN, 2004; MORAN, 2002; PRETI, 1998).

Estas características sugerem o uso de ferramentas tecnológicas (ou tecnologias educacionais) para que os processos educacionais, baseados em agentes dispostos espacialmente separados, e a disseminação de informação implicada neste processo sejam concretizados. Até meados da década de 1990, as tecnologias tradicionais de emissão rápida de informações, primeiro o rádio e posteriormente a TV, aliadas ao envio de materiais via correio, impulsionaram essa modalidade de educação ao permitirem a disseminação dos conteúdos e o acesso por parte de uma grande massa de alunos em diferentes localidades (ALMEIDA, 2003; CHAVES, 1999; CUNHA, 2006; KEEGAN, 1991; ZERBINI, 2003; ZERBINI; ABBAD, 2008; ZUIN, 2006). Partindo destas premissas, os autores passam a focar diferentes perspectivas inerentes ao desenvolvimento de iniciativas em EAD, embora não necessariamente se coloquem sob pontos de vista conflitantes entre si. Bolzan (1998) atesta que a educação a distância é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo em que o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado, e na qual o acompanhamento e a supervisão do sucesso são levados a cabo por um grupo de professores (BELLONI, 2002).

Almeida (2003) enfatiza o papel catalisador desempenhado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, como a Internet, no desenvolvimento da EAD, por meio da rápida disseminação e democratização do acesso às grandes massas. Ressalta, também, que a integração entre as tecnologias digitais e os recursos de comunicação criou condições de ampliação ao acesso à educação, o que não significa inovações em termos educacionais, embora sejam levadas em consideração as novas potencialidades e limitações das tecnologias, ao mesmo tempo em que deve ser observada a linguagem empregada para a aprendizagem dos alunos.

1.2 Educação a distância no contexto corporativo

No bojo dessas discussões, a EAD surge como uma possibilidade de disseminar conhecimento para diversas pessoas, dentro do paradigma da sociedade atual, alinhando-se as necessidades de formação contínua e qualificada exigidas pelo mercado de trabalho

(FREITAS; GHEDINE; TESTA, 2006). Inserido neste contexto, o INEPAD (Instituto de Ensino e Pesquisa em Administração) foi criado em 2003 como resultado da parceria de professores de renomadas instituições de ensino superior que atuaram juntos em diversos programas de formação executiva na modalidade presencial. Estes mesmos professores, com objetivo de ampliar à comunidade o acesso aos programas de excelência que vinham realizando, debruçaram-se sobre a necessidade de conceber um método sólido e alinhado com a concepção de educação do profissional do futuro preconizada pela UNESCO, em que a formação profissional deve colocar a pessoa em condições de se adaptar a diferentes desafios constantemente, haja vista que as formas de produção e as condições de trabalho evoluem, bem como seus saberes e tecnologias (SCORSOLINI-COMIN; INOCENTE; MATIAS, 2007).

A concepção deste modelo exigiu entregas de conteúdo em formato instigante, propiciando ao aluno a reflexão sobre a necessidade de transformar ideias em ações, conectando conteúdos e construindo seu próprio referencial, dentro do mundo de negócios contemporâneo. Simultaneamente, o modelo deveria enfrentar as altas taxas de desistência de programas de EAD e garantir uma capacidade de retenção superior à da educação presencial, acentuando as enormes possibilidades da EAD na formação de executivos já atuantes no mercado de trabalho, sobretudo em empresas e companhias de grande porte, que investem fortemente em treinamentos e programas de educação corporativa.

Este modelo de EAD foi inicialmente concebido para a realização de cursos MBA Executivos inseridos em contexto do oferecimento de programas de capacitação profissional continuada, em nível de pós-graduação *lato sensu* (Especialização), de forma a promover o desenvolvimento de competências profissionais, capacitando os profissionais dessas instituições no desenvolvimento da carreira e na adequada realização de políticas institucionais.

Posto isso, o objetivo deste estudo é analisar a satisfação dos alunos concluintes de dois cursos de especialização *lato sensu in company* na modalidade a distância acerca das tecnologias educacionais presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no qual se desenvolveram esses cursos, discutindo o papel do profissional da informação no desenvolvimento dessas ferramentas.

2 Método

2.1 Banco de dados

Foram utilizados os dados de um questionário de avaliação de satisfação aplicado a alunos concluintes de dois cursos de MBA executivo *in company* na modalidade a distância. O questionário, construído pelos autores, em caráter exploratório, foi disponibilizado em ambiente virtual por cerca de um mês após a finalização dos cursos. Este questionário teve o objetivo de avaliar os cursos oferecidos em suas diversas dimensões, abrangendo a maioria de suas extensões e especificidades. A avaliação abrangeu todos os aspectos dos cursos (materiais didáticos, aulas, tutoria, professores presenciais, monitoria a distância, método, interatividades, ambiente virtual de aprendizagem e suas ferramentas, aprendizagem na modalidade a distância e qualidade de vida durante a realização dos cursos). Especificamente neste trabalho, abordaram-se as 12 questões relacionadas às tecnologias do curso, ou seja, Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (Qualidade; Navegabilidade; *Layout*; Organização; Funcionalidade das ferramentas; Análise das ferramentas tecnológicas – *Chat* diário¹, *Chat* de voz², Painel de Opiniões, Fale Com, Fórum; Conteúdo Dinâmico; Requerimentos; FAQ³ Geral e FAQ de conteúdo; Satisfação com o AVA). Onze dessas questões foram fechadas (múltipla escolha; nota de 1,0 – um - a 5,0 – cinco -, sendo 1 a nota mais baixa e 5 a mais alta; havia também a possibilidade de o participante assinalar a opção “Prejudicado” (conceito 6), caso não tivesse condições de avaliar o quesito) e uma foi dissertativa (aberta). A duração média para responder tal instrumento foi entre 50 e 60 minutos. Esta atividade foi de caráter voluntário para os alunos, sem que os mesmos fossem identificados por sua participação.

¹ Ferramenta de comunicação síncrona, também conhecida popularmente como “bate-papo”.

² Ferramenta de comunicação síncrona com a adição de um componente de áudio; este áudio é compartilhado com todos os participantes do chat, embora estes só possam interagir por meio de texto.

³ *Frequently Asked Questions*, ou perguntas mais frequentes. Ferramenta criada para que o usuário possa resolver parte de seus problemas de navegação ou de conteúdo, por meio das perguntas mais recorrentes, feitas por todos os usuários.

2.2 Participantes

Responderam ao questionário de avaliação 146 alunos concluintes do curso de MBA Executivo em Negócios Financeiros (o que corresponde a 24% do total de alunos deste curso, ou seja, 592) e 101 alunos do curso de MBA Executivo em Operações em Serviços (o que corresponde a 22% do total de alunos deste curso, ou seja, 453). O total de respondentes foi de 247 (N=247), o que satisfaz os critérios de delimitação de amostra. Todos os alunos respondentes eram funcionários de uma instituição bancária com atuação em todo o país e realizaram os cursos de outubro de 2005 a junho de 2007 (18 meses de curso e de utilização diária da plataforma de aprendizagem, garantindo experiência com esta tecnologia).

3.3 Análise dos dados

A análise dos dados foi de caráter quantitativo e qualitativo. Quantitativa em relação à tabulação das respostas às perguntas fechadas da pesquisa, por meio do programa estatístico SPSS for Windows, versão 17.0. Nos resultados, foram apresentados gráficos acerca dos dados obtidos, para posterior discussão. Em relação à análise qualitativa, a mesma se deu a partir da pergunta dissertativa, agrupando as respostas em categorias temáticas. Assim, as respostas e comentários dos alunos foram analisados segundo as categorias emergentes. A adoção de uma abordagem mista teve como objetivo propor uma composição mais ampla para a pesquisa, possibilitando uma visão mais geral (pesquisa de satisfação com o curso) e também mais particular acerca do fenômeno investigado (críticas, elogios e sugestões acerca das diferentes tecnologias utilizadas). A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 1994), presentes nas falas dos participantes, de modo individual.

3 Resultados e Discussão

A seguir, apresentamos as principais atividades do profissional da informação (identificado como gestor de informação) dentro do curso investigado. A fim de que se compreenda o modo como os diferentes arranjos tecnológicos são abarcados, executados

e avaliados no curso, explicitamos as atividades e de que modo as mesmas foram abarcadas por esses profissionais na experiência investigada.

3.1 O profissional de informação e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é uma plataforma de educação a distância organizada e significativamente modificada com base no sistema *Moodle*⁴. O AVA é a sala de aula virtual dos alunos, em que se encontram as diversas funcionalidades para avaliação do curso e interatividade entre os atores envolvidos no processo e é onde são disponibilizados os conteúdos das disciplinas, exercícios e provas. A linguagem de programação utilizada no *Moodle* é o *PHP*⁵, largamente aplicada na maioria das plataformas existentes na *Web*. O armazenamento das diversas informações do sistema é feito a partir de um banco de dados *MySQL*⁶. Entre os principais arranjos tecnológicos da plataforma, encontram-se os diversos tipos de relatórios de desempenho de alunos e tutores, *Chats*, Fóruns, Questionários, FAQ Geral, *CRM (Customer Relationship Management)*, Pesquisas de Opinião, Fale Com (comunicação entre alunos, monitoria, tutoria e coordenação) e Requerimentos (revisão de nota, afastamentos, reposição de atividades, férias, entre outros) (SCORSOLINI-COMIN et al., 2009).

3.2 Atividades desempenhadas pelo profissional da informação em termos das tecnologias educacionais

De um modo geral, o profissional da informação é responsável pela gestão de toda a informação disponível no AVA, como anteriormente descrito por Gameiro (2008) e por Scorsolini-Comin et al. (2009). A gestão consiste na manutenção, desenvolvimento, customização e adaptação de *layout* e ferramentas, de acordo com a demanda e escopo de cada curso. Essencialmente, o gestor de informação desempenha o papel de mediador entre o usuário da informação (os alunos) e os elaboradores dos conteúdos (professores,

⁴ Moodle (sigla para *Modular Object Oriented Distance LEarning* ou “objeto modular orientado ao Ensino a Distância”) é um sistema para computador destinado a auxiliar educadores a criar cursos *on-line*, baseado em conceitos de Educação a Distância. É um software de fonte aberta, o que significa que se pode instalar, usar, modificar e mesmo distribuir o programa livremente. Pode ser usado, sem modificações, em Unix, Linux, Windows, Mac OS.

⁵ PHP (um acrônimo para "*PHP: Hypertext Preprocessor*") é uma linguagem de programação de computadores interpretada, livre e muito utilizada para gerar conteúdo dinâmico na World Wide Web, como, por exemplo, a Wikipédia. O PHP é uma poderosa linguagem orientada a objetos.

⁶ MySQL é um sistema de gerenciamento de banco de dados (SGBD), que utiliza a linguagem SQL (*Structured Query Language* - Linguagem de Consulta Estruturada) como interface.

coordenadores e supervisores), sendo responsável por desenvolver estratégias de eficiência e qualidade neste fluxo. Também, é atribuição do gestor desenvolver a disseminação seletiva da informação (DSI), fornecendo aos usuários um conjunto de soluções integradas às atividades cotidianas de um curso a distância (isso é observado, por exemplo, na entrega de relatórios de desempenho, calendário do curso e notícias de interesse do aluno, contextualizados de acordo com a disciplina atual dos cursos).

Uma parte importante das atividades do gestor é prezar pela navegabilidade e a harmonia entre as atividades pedagógicas e as ferramentas auxiliares no processo de aprendizagem. Estas ferramentas, que vão desde um espaço de interação entre os alunos conhecido como Espaço dos Alunos, até acessos a boletins, requerimentos e ferramentas de comunicação com a coordenação do curso e tutores, têm o objetivo de atribuir ao ambiente virtual um espaço autossuficiente em relação às necessidades administrativas (boletim e histórico escolar, por exemplo) e às necessidades de interação e relacionamento interpessoal dos alunos.

Em relação às atividades de desenvolvimento, verificação, controle e manutenção do ambiente virtual, grande parte das atribuições se referem às ferramentas, verificando sua adequação ao curso, ajustes e o pleno funcionamento das mesmas, controlando para que cada ferramenta esteja funcionando adequadamente e atendendo aos objetivos propostos. Ao gestor de informação cabe também a tarefa de disponibilizar o conteúdo de uma forma palatável e eficaz, a fim de que o usuário possa acessar a informação sem se deter em detalhes de domínio técnico (uma vez que a maioria dos usuários não possui um domínio avançado dos recursos do *Moodle*).

Esta disponibilização de conteúdos, na forma de artigos, textos para debate, perguntas dissertativas e questionários acontece por meio de ferramentas de *upload* nativas ao *Moodle*. Todos os conteúdos disponibilizados são de responsabilidade do gestor, a partir da indicação e do suporte de áreas anexas a de gestão de informação e que possuem o domínio desses conhecimentos de conteúdos do curso. O gestor é responsável, ainda, por criar e manter sistemas operacionais de controle de alunos e tutores no AVA, por meio de mecanismos de conferência de participação, cadastro de participantes e administração técnica dessas informações em bancos de dados.

Por fim, como atividade complementar, ele atua na área de desenvolvimento e implementação de novos cursos, melhorias de *layout* e de ferramentas no AVA, a partir de estudos que constataam a adequação ou não das ferramentas, bem como a necessidade ou não e alteração nas mesmas.

3.3 Avaliação das tecnologias educacionais no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

As questões aqui analisadas dizem respeito ao AVA – sua qualidade, navegabilidade e opiniões – e as suas ferramentas. A escala foi representada na forma de notas, variando de um a cinco, sendo 1,0 (um) a nota mais baixa e 5,0 (cinco) a mais alta. Houve, ainda, a opção “prejudicado”, para respondentes que, por algum motivo, não se sentiram em condições de responder à pergunta, correspondente ao conceito 6,0 (seis).

A seguir, traremos os resultados obtidos em cada uma das questões e a respectiva discussão.

3.3.1 Sobre o AVA

3.3.1.1 Qualidade do AVA (*layout* da plataforma, organização do site)

Esta questão procurou apurar junto aos alunos as suas opiniões acerca da qualidade do AVA, avaliando o *layout* da plataforma, a organização do site, a sua eficiência de um modo geral, tendo em vista a funcionalidade para o aprendizado, uma vez que a plataforma é utilizada com fins educacionais.

Como demonstrado no gráfico 1 a seguir, os resultados mostram que 89,07% dos respondentes consideram o AVA um ambiente qualificado, classificando-o com as avaliações mais altas, 4 e 5, sendo esta última a categoria com o maior número de respondentes, 60,73% do total. Nenhum respondente assinalou a opção “Prejudicado”, representada pelo conceito 6. Esta amostra demonstra o bom trabalho realizado no AVA para torná-lo um ambiente adequado e que cumpra seus objetivos ao proporcionar aos alunos uma plataforma estável e que permita que as atividades transcorram sem maiores dificuldades.

Neste ponto, pode-se discutir que a plataforma apresenta uma estrutura bastante simples e objetiva, na qual o aluno pode acessar todas as ferramentas e documentos de que necessita para seus estudos. A plataforma não apresenta grande requinte para atrair visualmente o aluno, mas possui todos os recursos necessários à execução e desenvolvimento do curso. A grande aceitação dos alunos pode ser devido à usabilidade e objetividade do sistema. Isso não exclui que a equipe responsável pela disponibilização e criação do sistema não tenha que se mobilizar para recriar a estrutura e fazer inovações, uma vez que a plataforma é algo dinâmico e deve ser avaliada a cada nova turma, a fim de que possa ser customizada em função do curso, dos alunos e do perfil educativo almejado. Assim, esta boa avaliação não deve ser tida como algo permanente, mas uma estrutura adaptada para o curso analisado e condizente com os objetivos do mesmo, ou seja, qualificada para a oferta de conteúdos e sistemas de acordo com o curso a que ela serve.

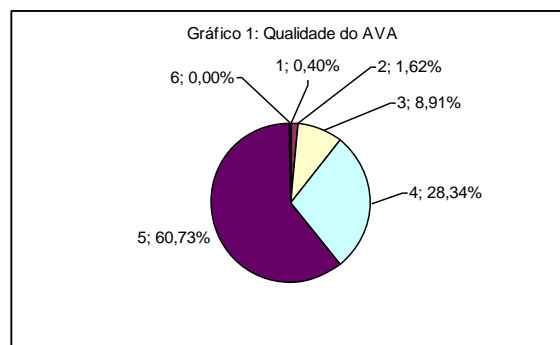


Gráfico 1: Avaliação acerca da qualidade do AVA (N=247)

3.3.1.2 Navegabilidade (facilidade de acessar os conteúdos, de buscar ferramentas dentro da plataforma, etc.) e funcionalidade das ferramentas.

Nesta questão, os alunos deveriam avaliar a navegabilidade e a funcionalidade das ferramentas, abordando aspectos como facilidade de acesso aos conteúdos, às disciplinas, às ferramentas de acompanhamento de desempenho (boletins, relatórios), entre outros aspectos. O gráfico 2 demonstra que o AVA foi muito bem avaliado neste quesito, acompanhando a avaliação sobre a sua qualidade. Mais de 88% dos respondentes categorizaram a navegabilidade do AVA nos conceitos mais altos, 4 e 5. Este último conceito teve mais da metade de respondentes (56,68%), o que atesta o AVA como uma ferramenta com boa navegabilidade, tornando possível uma navegação ágil e eficiente

por meio das diversas funcionalidades do sistema, proporcionando um rápido e intuitivo acesso às informações relevantes para os alunos.

Destaca-se, também, a baixa porcentagem (2,02%, somando-se as categorias 1 e 2) de alunos que qualificaram negativamente a navegabilidade da plataforma. Como apontado anteriormente, a navegabilidade se refere ao rápido carregamento da plataforma (não há tecnologias como *Flash*⁷, por exemplo, que podem provocar lentidão e incompatibilidade com alguns sistemas, além de outros recursos visuais que dificultam o carregamento da página, embora possam tornar o ambiente mais atrativo para o usuário) e também à facilidade de navegação dentro da plataforma, uma vez que ela oferece uma série de recursos e vem se mostrando didática para os alunos, com *links* ilustrativos e demais ferramentas que promovem uma leitura simples do ambiente virtual. Aqui, abre-se a necessidade de que pesquisas futuras investiguem a fundo o que os alunos compreendem por navegabilidade, uma vez que as duas possibilidades trazidas na discussão mostram-se possíveis, mas indicam caminhos diferentes. Facilidade de acesso e navegação é algo que interfere sim na qualidade do sistema, mas é um eixo diferente de facilidade em navegar pela plataforma, o que sugere uma leitura mais didática e intuitiva de onde se localizam as ferramentas, formas de acessar conteúdos, de postar atividades e outros recursos. Do ponto de vista educativo, a segunda possibilidade se mostra mais relevante. A quais sentidos a avaliação se refere? Isso coloca a necessidade de que tal questão seja avaliada de modo diferente em outras oportunidades, o que destaca os limites e alcances do instrumento utilizado nessa pesquisa, abrindo espaço para estudos de validação desse questionário, tal como empreendido por Zerbini e Abbad (2005; 2008), Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) e Zerbini (2003) em investigações sobre impactos de treinamentos a distância no desempenho de profissionais.

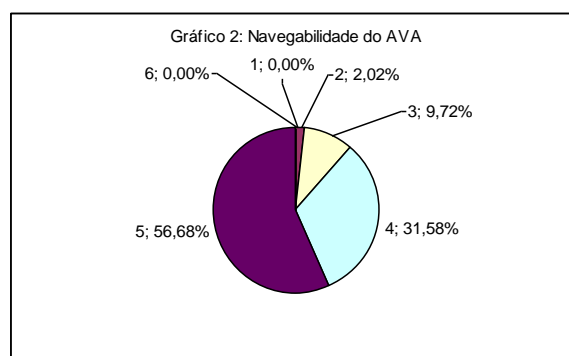


Gráfico 2: Avaliação acerca da navegabilidade do AVA (N=247)

⁷ *Flash* são animações desenvolvidas pelo software *Adobe Flash*.

3.3.1.3 Comentários a respeito da plataforma (AVA)

Foi disponibilizado um espaço para que os alunos discorressem livremente sobre assuntos que considerassem relevantes sobre o AVA, além de poderem tecer críticas ou elogios sobre a plataforma e suas ferramentas de um modo geral. Assim, as respostas foram agrupadas em categorias de acordo com seu conteúdo. Sob a categoria “satisfatória” foram agrupadas as respostas que destacaram o ambiente virtual de aprendizagem como “bom”, “ótimo”, de “fácil navegação”, de “leitura simples”, com um “visual adequado”, “dinâmico”, “rápido” e “eficiente”.

Algumas respostas afirmaram que a plataforma poderia ser melhorada a partir de mudanças em algumas ferramentas, notadamente os *Chats*. Tais manifestações foram agrupadas sob a categoria “Pode ser melhorada”. Deve-se ponderar que as críticas em relação ao *Chat* não se referem à ferramenta, mas fundamentalmente ao modo como ela foi empregada no curso para finalidades educacionais. Neste ponto, os alunos destacam que a obrigatoriedade de uso desta ferramenta não agregava valor ao aprendizado justamente por necessitar de interação síncrona, como exemplificado a seguir.

Há, ainda, a categoria “Prejudicado”, para alunos que não responderam de forma consistente.

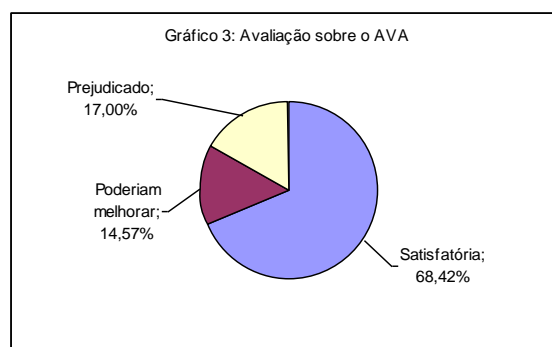


Gráfico 3: Avaliação sobre o AVA (N=247)

Seguem alguns exemplos de relatos de alunos:

Aluno 1: *Creio que o Chat deveria ser extinto, pois não teve nenhuma aplicação prática. O Painel de Opiniões também não traz aprendizado, pois independentemente da nota*

recebida, bastava escrever algo para receber 10. A melhor ferramenta foi o Fórum, onde ocorreram discussões interessantes.

Aluno 2: Muito boa, os itens que precisam de melhoras são mínimos. A obrigatoriedade do Chat poderia ser excluída, pois creio que ninguém aprendeu nada usando o Chat, ele poderia figurar no AVA apenas como instrumento de contato entre os alunos.

Aluno 3: Plataforma excelente. Funciona perfeitamente. Suas ferramentas são funcionais e adequadas. A página carrega rápido. Parte dos anexados são em PDF, o que pode demorar um pouco, mas hoje é o mais utilizado e atende as expectativas. Os criadores e executores estão de parabéns.

Aqui são pertinentes alguns comentários, uma vez que a avaliação não se restringe apenas ao ambiente virtual de aprendizagem, mas também às ferramentas do sistema que implicam no método do curso. Pode-se pensar no fato de que a utilização de uma ferramenta pode mesmo interferir no modo como o aluno avalia o sistema, e não a atividade especificamente. Pelos comentários do aluno 3, por exemplo, há uma crítica em relação aos diversos recursos didáticos proporcionados aos alunos.

O *Chat*, por exemplo, é uma ferramenta simples e importante para a comunicação entre os alunos, sendo dinâmico e ágil, amigável ao desenvolvimento de discussões relevantes, mas a avaliação dos mesmos se refere ao fato de que o *Chat* não tinha participação e envolvimento dos alunos (pelas outras formas de interação e comunicação existentes e pelo fato de que a pontuação para a participação nesta atividade era menor em relação às demais). Assim, a crítica não recai sobre o sistema em si, mas sobre a utilidade da ferramenta e a maneira como ela é empregada, o que deve ser analisado em função da turma, de suas características e do próprio método do curso, que modula a maior ou menor participação do usuário. Será que o *Chat* é uma ferramenta adequada para alunos de cursos de pós-graduação e que realizam o curso a distância? Os pressupostos de aprendizagem e de interação são suficientemente abarcados nesta ferramenta? Quais as possibilidades do *Chat* para a aprendizagem dos alunos? Ou, ainda, pesquisar junto aos alunos os motivos pelos quais eles não utilizavam a ferramenta, fazendo com que muitos se manifestassem pela sua extinção.

Em relação ao Painel de Opiniões, deve-se destacar que se o aluno participasse, obteria a menção 10 (dez) pela sua frequência (envio de opinião apenas; esta não seria avaliada). Em termos didáticos, o importante nesta atividade não é a nota, mas sim que o aluno ocupe a posição de avaliador e possa dar uma nota para um colega de turma acerca de um posicionamento (opinião) deste em relação a algum aspecto visto no curso. Assim, o caráter didático se revela no modo como o aluno pode e deve assumir uma posição de avaliador, tendo, para isso, que resgatar o que foi trabalhado na aula e quais as possibilidades de leitura deste material, a fim de que os alunos manifestem as suas opiniões. Essas opiniões são pertinentes em relação à aula? Esse posicionamento é cabível a partir dos conteúdos ministrados? De que modo o aluno construiu essa opinião? Como avaliá-lo? Quais os critérios que devem emergir? Esses são alguns dos questionamentos possíveis e que podem ser feitos pelos alunos nessa assunção de posicionamento diferenciado, por meio desta tecnologia educacional.

3.3.2 Ferramentas

3.3.2.1 *Chat* Diário

Como destacado anteriormente, o *Chat* é uma ferramenta que permite aos alunos a comunicação na forma de mensagens instantâneas e tem o objetivo de concentrar discussões sobre os assuntos relacionados às aulas. Foi disponibilizado diariamente durante as disciplinas, sendo obrigatória a participação na primeira aula do tema e foi realizado sem a interferência de tutores ou professores.

Os resultados mostram, conforme gráfico a seguir, que esta ferramenta não teve boa aceitação perante os alunos. Cerca de 54% dos alunos atribuíram as notas mais baixas ao *Chat* Diário (29,55% atribuíram a nota 1 e 25,10% nota 2). Podemos supor que este resultado se deve, principalmente, a dois aspectos: a obrigatoriedade de participação no primeiro dia, o que levava alguns alunos a registrarem participações pouco ou nada colaborativas; e a concepção equivocada dos objetivos do *Chat*, que exige um esforço por parte dos alunos para atuarem em grupo, exigindo, por exemplo, um compromisso de estarem conectados ao mesmo tempo para as discussões (síncrono). Este último fator pode ser amenizado se observarmos os cursos a distância diante de sua perspectiva assíncrona e de público heterogêneo, reunindo alunos com diferentes atividades diárias,

diferentes horários disponíveis para a realização dos estudos, diferentes rotinas de estudo, entre outros, que contribui para a falta de entrosamento para a utilização desta ferramenta para finalidades educacionais.

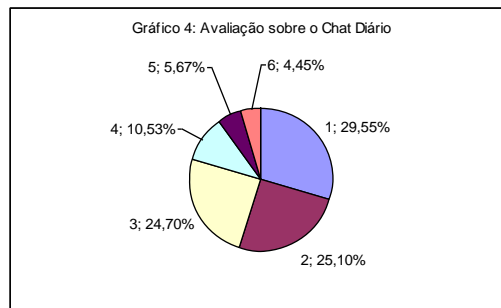


Gráfico 4: Avaliação sobre o *Chat* Diário (N=247)

3.3.2.2 Fale Com

A ferramenta Fale Com foi desenvolvida para ser um instrumento de comunicação entre alunos, monitoria, tutores e coordenação, com o objetivo de ser um serviço de suporte ao andamento dos cursos. Ela permite que os usuários se comuniquem entre si de maneira assíncrona, de forma que as mensagens são enviadas pelos remetentes, salvas pelo sistema e exibidas para os destinatários assim que eles se conectassem ao AVA, semelhante ao funcionamento de um correio eletrônico. Durante o curso, a ferramenta se mostrou muito útil para a comunicação entre alunos e a monitoria, para esclarecimentos de dúvidas quanto à plataforma, quanto aos programas estabelecidos pela coordenação, quanto ao calendário, entre outras finalidades.

De acordo com o gráfico a seguir, 78,95% dos respondentes avaliaram a ferramenta como satisfatória, de acordo com os conceitos 4 e 5, os mais altos. Dos respondentes, 15,79% atribuíram o conceito 3, que representa a média, e 3,24% atribuíram a nota 2. Destaca-se que nenhum aluno atribuiu o conceito mais baixo. Poucos alunos (2,02%) se mostraram prejudicados nesta questão, possivelmente por não terem utilizado a ferramenta. A facilidade e eficiência da ferramenta, construída para ser simples, intuitiva e objetiva, explicam os bons resultados abaixo, aferindo a boa qualidade e o cumprimento dos objetivos propostos.

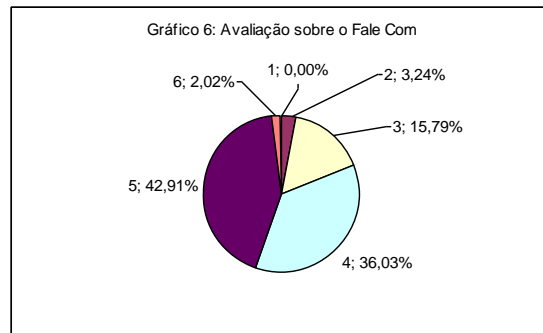


Gráfico 6: Avaliação sobre o Fale Com (N=247)

3.3.2.3 Fórum da Disciplina

O Fórum da Disciplina é uma ferramenta de comunicação assíncrona utilizada para a interação dos alunos e tutores em torno de assuntos propostos pelos professores supervisores das disciplinas. Para isso, a coordenação posta uma mensagem com o tema central daquele tema, indicando os caminhos pelos quais as discussões posteriores deverão se dirigir. O Fórum ocorria uma vez por tema, aberto para contribuições nas três aulas de cada tema.

De acordo com o gráfico a seguir, o Fórum apresenta uma avaliação muito boa, com 79,35% de respondentes que optaram pelos conceitos 4 e 5. Outros 12,96% avaliaram o Fórum com o conceito 3. Apenas 6,07% optaram pelo conceito 2 e 1,21% dos respondentes optaram pela avaliação mais baixa. Estes resultados demonstram que o Fórum funcionou bem para a maioria dos usuários, cumprindo seus objetivos de interação e construção do conhecimento. Ainda assim, é necessário que haja uma investigação a ponto de apurar o porquê das avaliações menos positivas, com o intuito de aprimorar esta ferramenta para que mais alunos possam qualificá-la positivamente, visto que esta é uma ferramenta fundamental para a estrutura dos cursos aqui abordados, como apontado nos estudos de Scorsolini-Comin, Inocente e Matias (2009) e Scorsolini-Comin, Mishima, Inocente e Queiroz (2009).

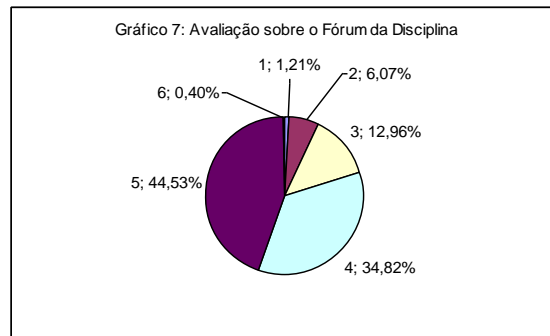


Gráfico 7: Avaliação sobre o Fórum da Disciplina (N=247)

3.3.2.4 Painel de Opiniões

O Painel de Opiniões é uma ferramenta de interação que objetiva realizar a distância o método *Delphi*⁸. O painel possui 3 etapas: na primeira, o aluno emite uma opinião a partir da proposição inicial; na segunda, emite um parecer sobre as opiniões de cinco de seus colegas; na terceira e última, o aluno recebe sua própria opinião avaliada pelos seus colegas. Cabe considerar que a seleção de pareceristas é aleatória e a circularização das opiniões é anônima (SCORSOLINI-COMIN; MISHIMA; INOCENTE; QUEIROZ, 2009).

Como pode ser visto no gráfico a seguir, a maioria dos respondentes aprovou o funcionamento e os objetivos da ferramenta, com 65,99% de respostas para os conceitos 4 e 5, enquanto 21,05% atribuíram o conceito 3 à ferramenta. Entre os alunos que participaram da pesquisa, 12,55% atribuíram as notas 1 e 2, qualificando negativamente a ferramenta. A grande crítica da ferramenta recai sobre a nota, que é atribuída somente pela participação na ferramenta; ou seja, para que seja contabilizada a nota do aluno nesta atividade, basta que ele participe, seja sua contribuição relevante ou não. Portanto, mais uma vez, faz-se necessário uma reflexão acerca da utilização da ferramenta e como ela está sendo aproveitada pelos alunos, uma vez que as críticas recaem não nas deficiências ou nos aspectos técnicos da ferramenta, mas sim em como ela se insere no dia-a-dia dos

alunos e como ela contribui para o aprendizado deles, ou seja, em como ela realiza a sua finalidade educacional. Os alunos, que são funcionários de banco, realizam o curso diariamente, após uma jornada de trabalho de oito a dez horas. Tal obrigatoriedade de participação (pelo método do curso) pode ter favorecido os resultados aqui apresentados.

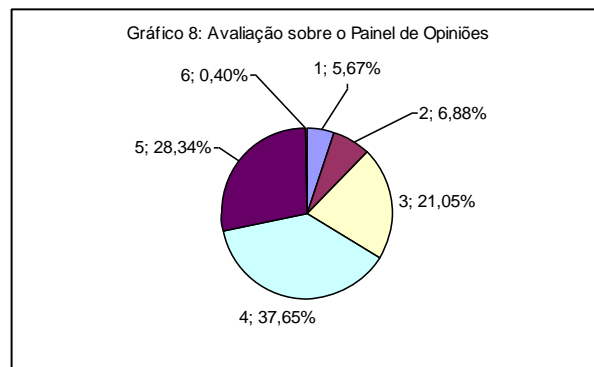


Gráfico 8: Avaliação sobre o Painel de Opiniões (N=247)

3.3.2.5 Conteúdo Dinâmico

O Conteúdo Dinâmico é um recurso elaborado pela instituição contratante do curso (neste caso, a instituição bancária), que visava à aproximação dos conteúdos abordados no curso para a realidade do aluno dentro da organização. É disponibilizado aos alunos para leitura e discussão por meio da mesma ferramenta que é utilizada para o Fórum da Disciplina, sendo a sua proposição elaborada por técnicos desta instituição bancária. É permitida e estimulada, também, a contribuição com textos, gráficos, tabelas, artigos e qualquer outro material relevante, por parte dos alunos.

O gráfico a seguir demonstra os bons resultados obtidos pelo conteúdo dinâmico. Dos respondentes, 64,37% avaliaram positivamente a ferramenta, atribuindo as notas 4 e 5. Outros 22,27% avaliaram a ferramenta com a nota 3 e 11,74% atribuíram as notas 1 e 2.

Apesar da boa avaliação desta ferramenta, acredita-se que ela pode ser melhorada por meio do incentivo para a participação dos alunos, pois ela foi desenvolvida para ser um espaço para serem postadas contribuições extras acerca do tema central discutido. Ou seja, é um espaço onde um aluno que encontrou um artigo de revista que julgou interessante, por exemplo, pode postar para compartilhar com os outros alunos.

⁸ Delphi é “um método para estruturar um processo de comunicação grupal de maneira que o processo é efetivo em permitir a um grupo de indivíduos, como um todo, a lidar com um problema complexo”.

Obviamente, essa ferramenta pode e deve ser repensada a partir da recente assunção de diferentes redes sociais, que têm atraído não apenas usuários que buscam entretenimento, mas também pessoas em busca de informação, conhecimento e troca de conteúdos.

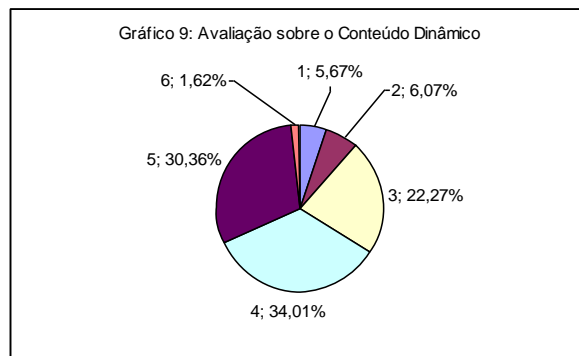


Gráfico 9: Avaliação sobre o Conteúdo Dinâmico (N=247)

3.2.6 Requerimentos

A ferramenta Requerimentos, assim como o Fale Com, tem a função de prestar suporte ao andamento do curso. É um instrumento de comunicação entre alunos e a coordenação do curso, construído para ser um canal de caráter formal para a realização de requerimentos acerca de equivalência de créditos, boletins, histórico escolar, revisão de provas, entre outras solicitações.

Podemos concluir que, na opinião da maioria dos alunos (66,80%, que escolheram os conceitos 4 ou 5), a ferramenta de requerimentos funciona bem, cumprindo seus objetivos de ser um canal eficiente para serviços de secretaria. Entre os respondentes, 13,77% atribuíram o conceito 3 e outros 6,07% a nota 2. Destaca-se que apenas um respondente (0,40%) atribuiu a menor nota possível em nossa escala (1) e 12,96% declararam-se prejudicados nesta questão (conceito 6), possivelmente por não terem utilizado a ferramenta a ponto de se sentirem confortáveis nesta avaliação.

5 Considerações finais

O principal objetivo deste estudo foi observar a avaliação das tecnologias educacionais empregadas em cursos a distância, a partir do ponto de vista dos alunos, além de observar a atuação do profissional da informação envolvido na adequação destes processos. Ou

(LINSTONE; TUROFF, 1975 apud KAYO; SECURATO, 1997).

seja, deve-se pontuar tanto aspecto do domínio das tecnologias envolvidas (desenvolvimento, execução, manutenção) quanto da formação dos profissionais para atuarem neste contexto de produção. A avaliação das ferramentas de um curso a distância se mostra de suma importância para verificarmos a qualidade e a eficiência de um modelo ainda em desenvolvimento e em processo de melhoria contínua, e a verificação disto a partir da perspectiva dos alunos acrescenta legitimidade à pesquisa, uma vez que os participantes são os maiores interessados no aprimoramento dos cursos (ZERBINI, 2003; ZERBINI; ABBAD, 2008). Da mesma forma, cabe aqui observar a atuação do profissional da informação como um agente imprescindível ao sucesso deste formato de ensino, levando-se em consideração a possibilidade de um vasto campo de atuação e as inúmeras oportunidades de aplicação e exploração das tecnologias de informação e comunicação (GAMEIRO, 2008).

As conclusões obtidas a partir deste estudo contribuirão para o aperfeiçoamento do próprio modelo EAD, em que a principal exigência é de tecnologias em constante evolução e relevantes pedagogicamente. Avaliar as tecnologias de um curso é apenas inferir se os recursos possuem uma funcionalidade, ou seja, se as páginas carregam adequadamente e se os *downloads* são processados a contento? Ou, em contrapartida, um sistema satisfatório é aquele que leva o aluno a se questionar e a evocar diferentes possibilidades diante da ferramenta em termos de aprendizagem e também de interação? O que é mais significativo? Como abarcar suficientemente esta complexidade? Essas perguntas devem ser respondidas com base em outros estudos que já vem sendo conduzidos na literatura (ZERBINI, 2003; CERNY, 2001; GARCIA, 2000), destacando que as tecnologias educacionais devem ultrapassar a necessidade de serem atrativas e trazerem incrementos para o processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, devem possibilitar novas formas de diálogo entre os alunos e os conhecimentos, bem como diferentes modelos para que os alunos se apropriem das competências demandadas na contemporaneidade.

Como trazido por muitos educadores, a avaliação em educação ocupa um papel de destaque, mas dentro do paradigma da EAD, os dados ainda não são conclusivos. Nesta modalidade, impulsionada extraordinariamente com os avanços da tecnologia na era da informação, a avaliação dos alunos (o que inclui não apenas quando o aluno é avaliado por meio de provas e testes, por exemplo, mas como ele avalia o método de ensino e as

tecnologias disponíveis, como abordado neste estudo) é um dos temas que vêm ocupando as discussões dos envolvidos no planejamento e execução das propostas educacionais muitas vezes com finalidades que excedem o nível do educacional e esbarram também em questões de cunho econômico. Segundo algumas pesquisas, o fato de que na EAD se está lidando com tecnologias das mais sofisticadas não tem assegurado igual avanço nos modelos pedagógicos do ensino, e menos ainda, na pedagogia da avaliação (BOTH, 1999; CARMO, 1997; DEPRESBITERIS, 1999).

Ainda, levando em consideração a predominância de questões quantitativas abordadas neste estudo, consideramos necessária uma pesquisa mais abrangente, de forma que aborde qualitativamente os aspectos relevantes para cada ferramenta, identificando as falhas, qualidades, críticas e sugestões tanto para o aspecto tecnológico, quanto para o aspecto pedagógico. Deste modo, devemos considerar que o AVA e as suas ferramentas aqui analisadas atingiram um bom nível de satisfação e aproveitamento, de acordo com a percepção dos alunos. Isto foi verificado por meio das avaliações abrangentes do AVA, cujas questões abordavam sua qualidade e navegabilidade, que apresentaram bons resultados e uma avaliação positiva, de modo geral. As avaliações das ferramentas apresentaram resultados mais divergentes, o que não modificou, entretanto, a perspectiva e a tendência positiva das avaliações.

A análise da única questão dissertativa abordada neste trabalho trouxe bons indicativos sobre pontos fracos e fortes da plataforma de modo geral, além de observações pontuais sobre as ferramentas. Destacam-se as críticas feitas à ferramenta *Chat* – que, conforme os dados quantitativos, foi a ferramenta com a pior avaliação; as respostas indicam que o *Chat* é uma ferramenta que foi mal aplicada por conta da sua obrigatoriedade, com os respondentes apontando que várias das participações registradas ao longo do tempo na ferramenta foram feitas apenas para contabilizar nota, sendo seu conteúdo sem relevância. Diante deste fato, sugerimos duas possibilidades: primeiro, conservar o *Chat* no decorrer do curso, sem, contudo, ser obrigatório para obtenção de nota e frequência; e/ou, segundo, promover *Chats* periódicos, com horários agendados e com a presença do professor-tutor, semelhante ao que ocorre com o *Chat* de voz. Ainda por meio da questão dissertativa, conseguimos apurar que o Fórum da Disciplina foi a ferramenta melhor avaliada nesta pesquisa, o que corrobora a nossa percepção sobre a sua importância para

o andamento dos cursos e para a construção de conhecimentos (SCORSOLINI-COMIN; INOCENTE; MATIAS, 2009).

Mas um ponto ainda se mostra em aberto: qual o papel do profissional da informação neste processo e qual a sua função em termos da satisfação/insatisfação dos alunos em relação às tecnologias e ferramentas do curso? A formação desses profissionais atende a demandas específicas como as deste curso? A Universidade tem formado profissionais capazes de fazer este processo e de refletir a respeito do mesmo? Como isso tem sido feito? Este estudo parte do pressuposto de que os cursos de formação desses profissionais devem abarcar suficientemente os diferentes contextos nos quais tais profissionais podem atuar, como é o caso da EAD (GAMEIRO, 2008; SCORSOLINI-COMIN; GAMEIRO; MONARIN; INOCENTE, 2009). O que se observa é que tais cursos ainda estão passando por um processo de adaptação a essas renovadas demandas. E como fica o profissional da informação, neste sentido?

Por este estudo, pode-se perceber que grande parte do processo desenvolvido na plataforma de aprendizagem alvo da análise foi executado no fazer das atividades, ou seja, os profissionais da informação não se basearam na formação recebida apenas em cursos de graduação para fazer a gestão do sistema, mas a partir de outros cursos de caráter extracurricular, além da própria experiência prática com a manutenção e o desenvolvimento de ferramentas, a administração de sistemas informacionais e outros. Assim, deve-se destacar que o profissional da informação deve estar constantemente atento a essas mudanças e ao modo como vai incorporá-las em seus processos de trabalho, o que se reflete em sua formação (SCORSOLINI-COMIN; GAMEIRO; MONARIN; INOCENTE, 2009).

Destacam-se, ainda, as poucas experiências de estágio na área de EAD voltadas aos profissionais da informação (SCORSOLINI-COMIN; GAMEIRO; MONARIN; INOCENTE, 2009). Assim, tal experiência se situa no sentido de oferecer ao estudante mais do que um treino em técnicas de sistemas de informação no contexto da educação a distância – prima-se, aqui, por permitir ao profissional em formação o desenvolvimento de competências gerenciais na área da informação e também no desenvolvimento de sistemas, o que o coloca dentro de uma nova perspectiva. Assim, a este profissional são atribuídas responsabilidades, autonomia e possibilidade de interlocução com diversos

profissionais da área de informação, sistemas e tecnologia (programadores, cientistas da informação e cientistas da computação). Conclui-se que experiências como essas que permitem uma vivência prática em dada área do conhecimento podem contribuir para um enriquecimento da formação profissional, não apenas avaliando ferramentas, mas recriando-as (repensando-as) com base em pressupostos informacionais e educacionais, possibilitando o surgimento de um profissional capacitado para os diversos e renovados desafios do mercado de trabalho e para uma sociedade em constante transformação, assim como a informação, as pessoas e as tecnologias educacionais.

Referências

- ABBAD, G.; GAMA, A. L. G.; BORGES-ANDRADE, J. E. Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 25-45, 2000.
- AGUIAR, V. M. **Os argonautas da internet**: uma análise netnográfica sobre a comunidade on-line de software livre do projeto GNOME à luz da teoria da dádiva. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.
- ALVES, L. R. G.; NOVA, C. C. Tempo, espaço e sujeitos da educação a distância. In: JAMBEIRO, O.; RAMOS, F. (Org.). **Internet e educação a distância**. Salvador: EDUFBA, 2002. p. 41-55.
- AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMIENTA, D. **Palabras en juego**: enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información. Paris: C & F Éditions, 2005. 405 p.
- BARREIROS, D. **Redes culturais diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. 144 p.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, 2002, p. 117-142.
- BOLZAN, R. F. F. A. **O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional**. 1998. 180 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BOTH, I. J. Avaliação-ensino e institucional: investimento de qualidade no ensino. **Seminários em Revista**, v. 2, n. 7, p. 11-30, 1999.

CARMO, H. D. A. **Ensino superior a distância**: contexto mundial. Lisboa: Universidade Aberta, 1997. 210 p.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. 244 p.

CERNY, R. Z. **Avaliação da aprendizagem na educação a distância**. 2001. 320 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CHAVES, E. **Ensino a distância**: conceitos básicos. 1999. Disponível em: <<http://www.edutec.net/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm>> . Acesso: 8 jan. 2008.

CUNHA, S. L. S. Reflexões sobre o EAD no ensino de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 151-153, 2006.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional**. Brasília: SENAI/DN, 1999. 110 p.

FREITAS, H. M. R.; GHEDINE, T.; TESTA, M. G. Compreendendo as iniciativas de educação a distância via internet: estudo de caso em duas grandes empresas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 427-455, 2006.

GAMEIRO, F. J. **A avaliação de tecnologias em cursos de especialização na modalidade a distância**: reflexões para a prática do profissional da informação. 2008. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências da Informação e da Documentação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 45-62.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. Londres: [s.n.], 1991. 95 p.

KLERING, L. R.; BIANCAMANO, M. R.; GUADAGNIN, L. A. Educação a distância para gestores locais: potencialidades e desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994. 406 p.

MORAN, J. M. **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: 14 jan. 2008.

PRETI, O. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 191, 1998. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/223/227>>. Acesso em: 4 mai. 2008.

SCORSOLINI-COMIN, F.; INOCENTE, D. F.; MATIAS, A. B. Desenvolvimento regional sustentável e inclusão social: a formação de executivos em programas de MBA in company, por meio da educação a distância. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DA UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO, 2007, Guarujá. **Anais...** Guarujá: Universidade de Ribeirão Preto, 2007.

SCORSOLINI-COMIN, F.; MISHIMA, F. K. T.; INOCENTE, D. F.; QUEIROZ, J. V. A interação em um ambiente virtual de aprendizagem por meio do fórum de discussão: uma leitura bakhtiniana. **PerCursos**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 62-75, 2009.

SCORSOLINI-COMIN, F.; INOCENTE, D. F.; MATIAS, A. B. Análise de ferramentas de interação e comunicação em ambiente virtual de aprendizagem a partir de contribuições de Bakhtin. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 19, n. 32, p. 1-17, 2009.

SCORSOLINI-COMIN, F.; GAMEIRO, F. J.; MONARIN, G. P.; INOCENTE, D. F. A gestão da informação na educação a distância: descrição de uma experiência de estágio. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 138-162, 2009.

SCORSOLINI-COMIN, F.; INOCENTE, D. F.; MATIAS, A. B.; SANTOS, M. A. O supervisor educacional no contexto da educação a distância. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 257-268, 2010.

SCORSOLINI-COMIN, F.; GILIO, L.; OLIVEIRA, S. V. W. B.; MATIAS, A. B. Evaluación de un programa de formación de gestores sociales en la modalidad de educación a distancia, en el contexto brasileño. **REXE – Estudios y Experiencias en Educación**, Santiago, Chile, v. 9, n. 17, p. 33-46.

ZERBINI, T. **Estratégias de aprendizagem, reações de um curso via internet, reações ao tutor e impacto do treinamento no trabalho**. 2003. 230 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

ZERBINI, T.; ABBAD, G. Impacto de treinamento no trabalho via internet. **RAE Eletrônica**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-56482005000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2010.

ZERBINI, T.; ABBAD, G. Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala. **PsicoUSF**, Itatiba, v. 13, n. 2, p.177-187, 2008.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa universidade aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, 2006.

Felipe José Gameiro

Bacharel em Ciências da Informação e da Documentação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como supervisor de ensino no Instituto de Ensino e Pesquisa em Administração (INEPAD). E-mail: felipegameiro@gmail.com

Fabio Scorsolini-Comin

Professor do Departamento de Psicologia do Desenvolvimento, da Educação e do Trabalho da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Psicólogo, Mestre e Doutorando em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Administração Escolar e em Supervisão Educacional. Pesquisador do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (NEPPS-CNPq) e do grupo A Análise do Discurso e suas Interfaces (AD-CNPq). E-mail: scorsolini@psicologia.uftm.edu.br

David Forli Inocente

Bacharel em Direito pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) e Mestre em Administração de Organizações pela Universidade de São Paulo (USP). É Gerente de ensino do Instituto de Ensino e Pesquisa em Administração (INEPAD). E-mail: forli@inepad.org.br

Alberto Borges Matias

Bacharel, Mestre e Doutor em Administração pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: alberto@albertomatias.com.br

Recebido em: 15/04/2010

Aceito para publicação em: dez/2010