

Percepção de graduandos de diferentes gerações em relação à educação a distância

Perceptions of different generation students regarding to distance education

Suzi Samá Pinto*
Débora Pereira Laurino
Guilherme Lerch Lunardi

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

O presente artigo tem por objetivo investigar a percepção dos estudantes de graduação sobre a modalidade a distância, considerando as suas diferentes gerações (Baby Boomers, X, Y) e as especificidades dos Programas de EaD que vivenciam. A análise quantitativa dos dados coletados através de um instrumento de avaliação mostrou que nas três gerações houve participação maior do gênero feminino e que a geração Baby Boomers apresentou participação equilibrada entre os programas. A identificação do perfil dos estudantes permite apontar que um dos desafios da EaD é a integração das diferentes gerações que, ao interagirem, podem dividir experiências umas com as outras, fazendo com que as diferenças sejam produtoras de novas formas de convivência. Neste mesmo sentido, na organização dos cursos de graduação da EaD, no que se refere ao formato do material didático e às formas de comunicação entre estudantes, tutores e professores é preciso considerar a heterogeneidade das gerações.

Palavras-chave: Educação a distância, Cursos de graduação, Avaliação, *Baby Boomers*, Geração X, Geração Y.

This paper aims at investigating the perception of undergraduate students enrolled in distance education (DE), considering their different generations (Baby Boomers, X and Y), as well as the particularities of DE programs (UAB and Pró-Licenciatura) they experience. The quantitative analysis performed through the application of an assessment instrument showed that in all three age groups the presence of women were higher, the Baby Boomer generation had a balanced participation between UAB and Pró-Licenciatura programs. The profile identification of students allows indicating that one of the distance education challenges is the integration of these diferente generations, once they interact they may share experiences and cope with each other, producing new ways of living together. In this sense, the organization of undergraduate DE courses needs to consider the heterogeneity of generations, especially regarding to the teaching material format and the communication means among students, tutors and professors.

Keywords: Distance education, Undergraduate courses, Assessment, Baby boomers, Generation X, Generation Y.

*Contacto: suzisama@furg.br

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 30 de agosto 2013

1ª Evaluación: 15 de septiembre 2013

2ª Evaluación: 4 de octubre 2013

Aceptado: 7 de octubre 2013

1. Introdução

A Educação acompanha a evolução da humanidade agregando novas possibilidades na organização dos cursos, na comunicação com os estudantes e na produção e apresentação do material didático, modificando assim o espaço educativo. Segundo Maturana e Verden-Zöllner (2004), o ambiente no qual convivemos e a forma como nele interagimos caracteriza-nos de uma forma particular delineando o curso da história humana geração após geração. Esse curso histórico é impulsionado pelas novas tecnologias e pelas exigências de uma sociedade em constante mudança.

Oliveira (2010) considera que estamos vivendo uma circunstância singular em nossa história, pois é a primeira vez que cinco gerações –Geração Tradicional, Geração *Baby Boomers*, Geração X, Geração Y e Geração Z– com valores e aspirações diferentes convivem mutuamente, interferindo e transformando a realidade. Cada uma dessas gerações foi constituída em distintos contextos históricos, culturais, políticos e sociais.

É nesse cenário que a Educação a Distância (EaD) atualiza-se, potencializando a construção de outros espaços escolares, onde outras formas de convivência, outras atitudes e hábitos de ensinar e aprender são possíveis. Os avanços das tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm atraído um número maior de educadores e estudantes para esta modalidade, possibilitando levar a educação até aqueles que de outro modo não poderiam se beneficiar dela (Moore e Kearsley, 2007).

A flexibilidade da EaD, com relação ao tempo e local de estudo, favorece tanto o estudante adulto trabalhador quanto o estudante mais jovem, o qual, por já ter nascido em um mundo conectado em rede, desenvolveu uma compreensão diferente de tempo e espaço, o que tem levado as novas gerações a se relacionarem de distintas formas com os outros e com o mundo. Por este motivo, segundo Maldonado (2005), precisamos considerar na organização dos cursos da EaD as semelhanças e diferenças entre as gerações, no que diz respeito aos valores e visão de mundo, modo de lidar com a autoridade, expectativas e equilíbrio entre as diversas áreas da vida. Isto possibilita, segundo Moraes (2007), o surgimento de uma geração mais sensível e criativa, capaz de sonhar mais e inovar mais do que as gerações anteriores.

Precisamos repensar o papel e a função das instituições de ensino, repensar os currículos de forma a agregar as novas formas de ser e estar num mundo conectado em rede. Segundo Drucker (1999), o grande desafio que temos diante de nós não está na tecnologia, mas no uso que faremos dela. Para este autor, é indiscutível a importância da tecnologia nesse repensar, mas “principalmente porque irá nos forçar a fazer coisas novas, e não porque irá permitir que façamos melhor as coisas velhas” (Drucker, 1999:189).

Neste sentido, o presente artigo tem por objetivos caracterizar os estudantes quanto ao gênero e a faixa etária e investigar a percepção dos estudantes de graduação, da modalidade a distância, considerando as suas diferentes gerações e as especificidades dos Programas de EaD que vivenciam.

Iniciamos este artigo, apresentando um breve relato da EaD no Brasil, sua legislação, os programas instituídos pelo Governo Federal investigados nesta pesquisa e os diferentes autores que compõem esta modalidade. Na sequência, apresentamos a metodologia da pesquisa, o perfil dos participantes, a problematização dos resultados, considerando as diferentes gerações de estudantes e, por fim, discorreremos algumas considerações.

1.1. EaD no Brasil

No Brasil, começa a EaD por volta de 1920, com o uso do rádio e do correio, desvinculada do ensino universitário. Ao longo dos anos, gradativamente, as universidades brasileiras vão promovendo ações pontuais dentro dessa modalidade, tomando força especialmente na década de 1990, com a expansão da Internet no ambiente universitário. As propostas que vão emergindo no Brasil propõem uma organização e concepção de EaD que se aproxima do modelo adotado por universidades a distância de outros países já consolidadas, como a Open University da Inglaterra (1969) e a Universidad Nacional a Distancia (UNED) da Espanha (1972). São universidades organizadas a partir do modelo fordista de gestão, fechado e burocratizado, que perpassou também a concepção pedagógica dos cursos oferecidos, sendo identificado pelas terminologias que são utilizadas, como: polos de apoio presencial, tutores presenciais e a distância, e professor conteudista (Preti, 2009).

As bases legais para a modalidade de ensino a distância no Brasil também são recentes, estabelecendo-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. De acordo com o Decreto 5.622 de 2005, que regulamenta o Art. 80 da LDB, essa modalidade de ensino caracteriza-se como uma:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (p.1).

Na busca por minimizar a carência de professores na Educação Básica e regularizar a atuação de alguns profissionais que exercem a docência sem a habilitação na área, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Pró-Licenciatura que visava o trabalho conjunto entre Instituições de Ensino Superior para oferecimento de cursos de Licenciatura a professores em exercício, da rede pública.

A fim de atender as exigências desse programa, já na sua segunda fase, constituiu-se uma parceria entre oito Instituições de Ensino Superior do estado do Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual e as Secretarias Municipais de Educação, a qual foi denominada de Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD). Tal rede se formou com o propósito de: otimizar o compartilhamento de recursos humanos e materiais na oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância, consolidar uma cultura de EaD e concretizar a institucionalização dessa modalidade nas universidades brasileiras. A institucionalização da modalidade a distância nas universidades, mais especificamente nas públicas, no Brasil ainda é um tema polêmico, já que essa modalidade é recente e enfrenta resistências e preconceitos, tanto no meio acadêmico quanto na sociedade.

A REGESD inicia suas atividades com seis cursos de licenciatura a distância (Artes Visuais, Biologia, Geografia, Letras-Espanhol, Letras-Inglês e Matemática) com diferentes conformações de parceria entre Instituições de Ensino Superior (IES) e polos, e compartilha a capacitação de tutores e professores, bem como os sistemas de gerenciamento. Dentre esses cursos, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) integra a parceria nos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências Biológicas. O curso de Matemática é oferecido em sete polos, em parceria com outras quatro instituições, dentre estas, uma federal, duas confessionais e uma estadual. O curso de Ciências Biológicas, por sua vez, tem suas atividades desenvolvidas em quatro polos, através da parceria com outras duas universidades, uma federal e uma confessional. Sendo assim, nos cursos ofertadas pela REGESD, os estudantes têm disciplinas

ministradas por professores e tutores a distância de diferentes instituições, pois cada IES parceira é responsável por um determinado número de disciplinas.

Logo a seguir, o MEC lança o edital do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a finalidade de estimular a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas de ensino, em parceria com estados e municípios brasileiros, utilizando a Educação a Distância para a veiculação de cursos. O diferencial deste programa, frente ao anterior, está no público alvo, estudantes egressos do Ensino Médio, e na oferta de cursos que vão além das licenciaturas.

Na UAB, apenas as universidades públicas podem ofertar cursos, e não há a obrigatoriedade de formar parcerias entre IES. Nesse âmbito, a FURG –universidade onde se desenvolveu a presente pesquisa– oferece, inicialmente, cursos de graduação e pós-graduação em cinco municípios que não possuem universidades públicas, mas que criaram polos para dar suporte às interações realizadas via tecnologias digitais e encontros presenciais entre alunos, tutores e professores. Nesse contexto, a FURG oferece dois cursos de graduação: Bacharelado em Administração e Licenciatura em Pedagogia, e três cursos de especialização: Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, Educação Ambiental e Aplicações para Web.

A organização proposta pelo MEC define que nos cursos a distância atuem professores pesquisadores, formadores, tutores a distância, tutores presenciais, coordenador de curso e coordenador de polo (quadro 1).

Segundo Mattar (2008), tal organização é um resquício da divisão e racionalização do trabalho, oriunda do modelo industrial taylorista e fordista, em que o professor e/ou tutor assumem o papel de operário que executa rotinas pré-estabelecidas em tempos determinados. Nessa lógica, o professor pesquisador planeja, o professor formador supervisiona e o tutor executa. Como forma de se propor uma alternativa a este modelo, a FURG definiu o professor pesquisador como sendo o mesmo professor formador, além de estimular uma maior integração entre professores e tutores.

Com a intenção de promover as condições necessárias à implementação de ações nos Programas e Projetos nessa modalidade de ensino, e implementar políticas de EaD na Instituição, instituiu-se a Secretaria de Educação a Distância (SEaD) com a atribuição específica de gestão administrativa e pedagógica (Laurino, 2008). Integra essa secretaria uma equipe multidisciplinar com a finalidade de apoiar técnica e pedagogicamente os cursos na modalidade a distância, além de orientar os professores na utilização da Plataforma Institucional para EaD, a plataforma *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*.

Os cursos de graduação são organizados de forma semestral, sendo que cada semestre é dividido em dois módulos. Assim, cada disciplina possui duração de seis a sete semanas. Cada módulo é composto por três disciplinas. A comunicação dos professores e tutores a distância com os estudantes é feita via plataforma *Moodle*, chat, fóruns ou e-mail. A avaliação presencial é realizada na última semana de cada módulo. Ao longo das disciplinas são organizadas, semanalmente, avaliações virtuais que tem por finalidade acompanhar o estudante ao longo do processo de aprendizagem. De acordo com as normas instituídas pelo MEC, estas avaliações podem compor até 40% da nota final da disciplina, sendo os 60% restantes, por força de lei, em avaliações presenciais.

Quadro 1. Papel e função dos autores da EaD

PAPEL	FUNÇÃO
Professor pesquisador	Responsável por pensar, elaborar e produzir o material didático que abarca o conteúdo específico.
Professor formador	Possui como atribuição propor atividades relativas ao desenvolvimento das aulas com base no material produzido, realizar a avaliação, a mediação e a gestão das ações da equipe de tutores.
Tutor a distância	Atua com professor da disciplina na instituição, mediando o processo pedagógico junto aos estudantes geograficamente distantes. A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas, através de fóruns de discussão pela Internet. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos.
Tutor presencial	Atende os estudantes nos polos, auxiliando-os no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas de conteúdo e no uso das tecnologias digitais disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, mantendo-se em permanente comunicação, tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso.
Coordenador de Curso	Professor responsável pelas questões administrativas, pedagógicas e de logística do curso na IES.
Coordenador de Polo	Principal responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem no polo presencial.

Fonte: Brasil (2007)

As especificidades da EaD, descritas nesta seção, subsidiaram o desenvolvimento de um instrumento de avaliação da EaD, uma vez que são elas que balizam tanto a organização estrutural quanto a dinâmica pedagógica dos cursos nessa modalidade.

2. Metodologia

A fim de compreender a percepção dos estudantes quanto à EaD, buscamos construir um instrumento que nos permitisse avaliar a qualidade dos cursos oferecidos nessa modalidade. Inicialmente, analisamos instrumentos propostos por outras instituições (Universidade Federal de Santa Catarina; Fundação Getúlio Vargas online), disponíveis na literatura. Essa análise subsidiou a identificação de alguns itens do instrumento (variáveis explícitas), que serviram para medir diferentes e importantes aspectos (variáveis implícitas) da EaD.

Após essa primeira análise, elaboramos e validamos o instrumento utilizado nesta pesquisa, seguindo uma adaptação dos processos sugeridos por Koufteros (1999) e Lunardi (2008). Segundo os autores, ao desenvolver-se um instrumento e realizar-se a sua validação, uma sequência de sete passos deve ser realizada: (1) a elaboração do questionário (envolvendo a revisão de literatura, a definição das variáveis, a validade de face e conteúdo e o pré-teste do instrumento, juntamente com a sua revisão), (2) a coleta de dados, (3) a análise de fidedignidade dos constructos e do instrumento, (4) o teste de unidimensionalidade, realizado através da análise fatorial exploratória *no bloco*, (5) a validade discriminante, realizada através da análise fatorial exploratória *entre blocos*, (6) novamente a fidedignidade dos constructos, e (7) a validade dos constructos, através da análise fatorial confirmatória.

Por esta pesquisa apresentar características predominantes de um estudo exploratório (tendo por objetivo propor um instrumento e não testar relações entre diferentes variáveis), foram realizadas apenas as seis primeiras etapas sugeridas.

O instrumento proposto foi composto por três questões abertas e vinte e nove questões fechadas. Dentre as questões abertas, duas buscaram identificar os aspectos positivos e negativos dos cursos, enquanto a terceira indagava acerca de quais mudanças o estudante proporia ao curso. As questões fechadas abarcavam aspectos referentes a: estrutura e organização do curso, navegação e usabilidade, interação dos estudantes, estrutura física do polo, recursos humanos do polo, estrutura e conteúdo das disciplinas, tutoria a distância e professores. Em cada questão proposta, os estudantes deveriam atribuir uma nota de zero (discordo totalmente) a dez (concordo totalmente), de acordo com a sua concordância em cada item apresentado.

A análise fatorial exploratória (AFE) foi utilizada em nosso estudo com o objetivo de auxiliar na validação do instrumento, bem como determinar o número de variáveis implícitas (dimensões) subjacentes ao conjunto completo de itens (variáveis explícitas) presentes no questionário. Além de fornecer uma forma de explicar a variação entre um número relativamente grande de variáveis propostas (itens ou indicadores), a análise fatorial cria uma nova lista de variáveis (chamados de fatores), porém em número reduzido – o que facilita sua compreensão, interpretação e manuseio.

Na AFE, os fatores são gerados de forma que o primeiro deles contenha a maior proporção possível de variância do conjunto de valores original. O segundo fator, por sua vez, agrupa um conjunto diferente de itens, normalmente não correlacionado com o primeiro e assim sucessivamente. Os fatores seguintes devem conter progressivamente menos variância, ficando os últimos com a menor quantidade de variabilidade dos dados. Dessa forma, os últimos fatores podem ser desconsiderados, tendo em vista que contêm pouca variância do conjunto de dados (Hair et al., 1998).

A análise fatorial tem sido utilizada na validação de instrumentos de avaliação em diversas áreas. Almeida, Pinto e Piccoli (2007) utilizaram esse método na autoavaliação de cursos de graduação, na modalidade presencial. Tractenberg, Kubota e Barbastefano (2004) utilizaram a AFE na avaliação da qualidade percebida pelos estudantes nos cursos à distância oferecidos pela Fundação Getúlio Vargas on-line. Os autores aplicaram um instrumento com 25 itens, obtendo quatro fatores ou dimensões subjacentes, que juntas explicaram 64,06% da variância total do instrumento utilizado.

Como forma de avaliar a confiabilidade do instrumento, utilizou-se o alfa de Cronbach, o qual varia de 0 (zero) a 1 (um), sendo que 1 (um) significa o máximo de consistência interna (Bean e Creswell, 1980; Hair et al., 1998; Lunardi, 2008; Malhotra, 2006;). De acordo com Hair et al. (1998) e Malhotra (2006), valores acima de 0,60 são considerados satisfatórios em pesquisas exploratórias.

Após definidas as dimensões pela AFE e realizada a validação do instrumento¹, comparamos as médias de cada fator (dimensão), a fim de verificar a presença de diferença significativa entre os grupos de respondentes, com relação ao programa (UAB ou Pró-Licenciatura) e as gerações (*baby boomers*, X e Y). Para tal, aplicamos o teste t de Student para amostras independentes e a análise de variância. Nas dimensões que

¹ Maiores detalhes do processo de validação e construção do instrumento de avaliação pode ser encontrado em Pinto (2012).

apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos grupos analisados, procedeu-se à comparação de cada uma das questões que compõem a referida dimensão. Tal procedimento permitiu identificar pontualmente os aspectos em que predominam essas diferenças.

3. Participantes da pesquisa

Durante o decorrer desse estudo, nossa instituição ofereceu quatro cursos de graduação: Bacharelado em Administração, Licenciatura em Pedagogia, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB); Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências Biológicas, no âmbito do Pró-Licenciatura. Os cursos mencionados têm duração de oito a nove semestres e são oferecidos em polos presenciais, distribuídos no Estado do Rio Grande do Sul/Brasil.

Dos 419 estudantes que efetivamente cursaram o primeiro semestre dos cursos de graduação, 128 (30,5%) participaram da presente pesquisa. Dentre estes estudantes, 50% têm 31,5 anos ou mais (tabela 1.), sendo a idade média geral de 33,4 anos. A idade média entre os estudantes do gênero feminino (média = 33,6 anos) é maior do que a idade média dos estudantes do gênero masculino (média = 32,7 anos). Resultados semelhantes foram encontrados por Penterich (2009) em um estudo sobre 13 cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância. Esses resultados também acompanham o cenário nacional, conforme o Censo da Educação Superior no Brasil, o qual indica que 50% dos estudantes têm 32 anos ou mais (idade mediana) e idade média geral igual a 34 anos, com desvio padrão de 9,3 anos (Brasil, 2010). A partir desses resultados, podemos observar que a EaD vem oportunizando acesso ao ensino superior a pessoas em uma faixa etária acima dos estudantes do ensino presencial, que conforme o Censo da Educação Superior no Brasil, é de 26 anos.

Os cursos oferecidos na modalidade a distância da FURG apresentam maior participação feminina (70,1%). Este resultado também é semelhante ao obtido por Penterich (2009) que encontrou proporção de estudantes do gênero feminino na ordem de 70,3%. Ambos os resultados acompanham o cenário nacional, no qual a presença feminina nos cursos de graduação a distância é de 69,2%. Maior representação feminina no Ensino Superior também é observada nos cursos de graduação da modalidade presencial (55,1%), de acordo com o Censo da Educação Superior (Brasil, 2010).

Conscientes da diversidade no perfil dos estudantes no âmbito da EaD, voltamos nosso olhar para as diferentes gerações que compõem o corpus de análise, pois, segundo Minayo (2006:40), é preciso “analisar a contribuição de determinado ator social ou coletivo, levando em conta o tempo histórico em que viveu, pois seu conhecimento e sua prática são relativos aos limites das relações sociais de produção concretas.

Nesta pesquisa (tabela 1), observamos três gerações: Geração *Baby Boomers* (nascidos entre 1946 e 1964), Geração X (1965 a 1977) e Geração Y (1978 a 1995). Cada uma dessas gerações foi constituída em distintos contextos históricos, culturais, políticos e sociais, apresentando, assim, valores e aspirações diferentes. As datas que marcam as gerações variam um pouco entre diferentes autores e neste estudo adotamos a mesma classificação utiliza por Penterich (2009), semelhante às classificações indicadas por Coimbra e Schikmann (2001) e Maldonado (2005).

Tabela 1. Caracterização Geral dos respondentes

CARACTERÍSTICAS	N	%
Gênero		
Feminino	89	70,1
Masculino	38	29,9
Não respondeu	01	-
Geração		
Baby boomer	32	25,0
X	39	30,5
Y	57	44,5
Programa		
UAB	89	69,5
Pró-Licenciatura	39	30,5
Total	128	100,0
Idade	Média	Desvio-padrão
Feminino	33,6	11,01
Masculin	32,7	10,98
Total	33,4	10,96

Fonte: Elaboração própria

A geração *Baby Boomers* é formada pelos filhos do pós-guerra. Nasceram no período em que a sociedade estava sendo reconstruída em alta velocidade. Como consequência, os indivíduos desse período foram educados sob disciplina rígida nos estudos, no trabalho e em quase todos os aspectos culturais. Tal rigidez foi o principal motivo para o surgimento de jovens mais rebeldes e contestadores que, em sua maioria, tornaram-se adultos conservadores. Os membros dessa geração valorizam o status e a ascensão profissional dentro da empresa, à qual são leais (Maldonado, 2005; Oliveira, 2010; Penterich, 2009).

A menor participação dessa geração (25%) (figura 1) pode ser explicada pela própria estrutura da EaD que, mediada pelas tecnologias de informação e comunicação, pressupõe os diálogos virtuais como meio de interação entre os estudantes e professores/tutores, os quais por si só já constituem-se um obstáculo aos membros desta geração. Além disso, a experiência, enquanto estudantes dessa geração, foi influenciada pelo paradigma tradicional, em que o discente, segundo Behrens e Oliari (2007), era silenciado em sua fala, impedido de expressar suas ideias e dificilmente lhes eram proporcionadas atividades que envolvessem a criação. A EaD, com o suporte da Internet, exige um outro perfil de estudante, que tenha principalmente autonomia, criatividade e facilidade em expressar suas ideias e interagir no meio digital.

A geração X sofreu com a ausência dos pais trabalhadores e com as famílias separadas pelos divórcios, o que segundo Conger (1998), levou essa geração a valorizar mais a família e a ter maior preocupação com a qualidade de vida, buscando equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal. A crise econômica vivida pela geração X provocou certa instabilidade no mercado de trabalho, o que mudou a concepção de lealdade à empresa e levou seus membros a buscarem melhor qualificação profissional. Essa necessidade, atrelada à busca pelo equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, pode ser uma das razões do interesse dessa geração (31%) por cursos na modalidade a distância. Além disso, tal geração preza por um ambiente de trabalho com liberdade, flexibilidade e sente necessidade de *feedbacks*.

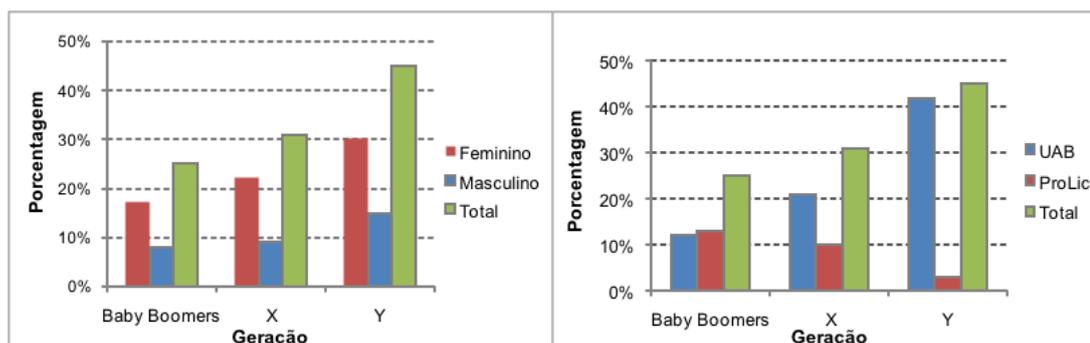


Figura 1. Perfil da amostra quanto ao programa, gênero e geração

Fonte: Elaboração própria

Enquanto a geração X foi afetada de forma significativa pelo surgimento da televisão e pelos programas superficiais, a geração Y teve sua realidade completamente transformada com o advento do videogame. Os jogos eletrônicos, cada vez mais desafiadores e competitivos, estimularam a busca por melhores resultados. Os membros dessa geração tornaram-se mais independentes, criativos, esperançosos, decididos e questionadores (Maldonado, 2005). Eles não se adaptam a regras rígidas, só fazem o que percebem que tem sentido, além disso, eles necessitam de constante reconhecimento. Acreditam no trabalho em equipe, precisam de liberdade para tomar decisões, flexibilidade de horários e espaço.

Em estudo semelhante realizado por Penterich (2009), a geração Y representou 46% dos estudantes. Em nosso estudo, a geração Y representa 45% dos estudantes, sendo que essa geração está mais presente nos cursos oferecidos pela UAB (figura 1). Segundo Penterich (2009), essa geração tende a dedicar mais tempo às atividades virtuais e aos trabalhos em grupo na rede do que às tarefas presenciais. O convívio com as tecnologias interativas leva essa geração à busca intensa pela ampliação da rede de relacionamentos.

Nas três gerações, observamos uma participação maior do gênero feminino (figura 1), acompanhando a tendência geral já destacada. A geração *Baby Boomers* apresenta participação equilibrada (figura 1) entre os programas UAB e Pró-Licenciatura. Já a geração X está mais presente nos cursos da UAB. O mesmo é observado na geração Y de forma mais acentuada, o que pode ser explicado por este programa ser dirigido a professores em exercício da rede pública de ensino sem formação na área em que atuam. Provavelmente, é por isso que o Pró-Licenciatura não atinge gerações mais jovens, uma vez que em sua maioria os concursos públicos, nos últimos anos, têm exigido qualificação adequada para o preenchimento do quadro de professores.

4. Problematização dos resultados

A análise da confiabilidade do instrumento, verificada através do coeficiente alfa de Cronbach (0,90), indicou um alto nível de consistência interna das medidas utilizadas. Os resultados obtidos através da análise fatorial permitiram identificar seis fatores (dimensões) da modalidade a distância que explicam 74,05% da variância total dos itens propostos. Estes resultados podem ser observados na (tabela 2), bem como a definição conceitual de cada fator. De acordo com Hoppen, Lapointe e Moreau (1996), a definição conceitual específica, de forma mais exata e precisa, a dimensão em estudo, enquanto a

definição operacional é feita com base nos itens do instrumento que integram cada fator e identifica a dimensão que está sendo investigada.

Após a validação e o refinamento do instrumento, procedemos à discussão dos resultados obtidos na análise fatorial exploratória. O primeiro fator, “Ação Pedagógica”, explica 19,23% da variância total dos itens estudados ($VT=19,23\%$). A análise dos itens com as cargas fatoriais mais altas nesse fator nos permite inferir que esses elementos estão relacionados à ação pedagógica.

Cabe salientar que a educação a distância, em relação à modalidade presencial, implica novos papéis para os estudantes e para os professores, novas atitudes e metodologias de ensino, baseadas na dinamicidade das tecnologias digitais. Estas, por sua vez, ampliam as possibilidades de interação e simulação, o que pode desacomodar a prática pedagógica do professor. Novello (2011), ao investigar os processos de articulação entre professores e tutores na modalidade a distância, ressalta que o papel do tutor a distância vai além da orientação do estudante na compreensão dos temas específicos em estudo e na organização das atividades acadêmicas; é papel do tutor estabelecer estratégias pedagógicas, por meio de um processo coletivo e estreito com o professor. Assim, quando o trabalho é realizado em cooperação, o estudante não vê o professor e o tutor a distância como autores separados do processo educativo, mas sim como um todo integrado, uma equipe.

O trabalho cooperativo entre professor e tutor torna-se essencial para viabilizar a interação e o diálogo com o estudante, ainda mais que o número de vagas em cada curso é de aproximadamente 150. O tutor a distância trabalha junto ao professor responsável pela disciplina, dando apoio pedagógico, cognitivo e motivacional aos estudantes, com a mediação da tecnologia. No polo, o estudante também conta com o apoio do tutor presencial, o qual oferece suporte na ação pedagógica no que se refere ao acolhimento e à organização das atividades do curso. No entanto, nesta pesquisa, as questões do instrumento referentes ao “Tutor Presencial” (F3) ficaram alocadas em uma dimensão à parte da “Ação Pedagógica” (F1), o que nos leva a perceber que para o estudante de graduação o trabalho do tutor presencial está desvinculado da ação pedagógica. Tal resultado trouxe preocupação aos gestores da EaD na instituição, tendo em vista que esta acredita que o trabalho cooperativo entre professor e tutores, tanto presencial quanto a distância, é essencial para viabilizar a interação e o diálogo com o estudante, ainda mais com o elevado número de vagas em cada curso (distribuídos pelos diversos polos).

Tabela 2. Análise Fatorial Exploratória

INDICADORES	F1	F2	F3	F4	F5	F6	M'	CV ²
AÇÃO PEDAGÓGICA – DEFINIÇÃO CONCEITUAL: DIALOGICIDADE ENTRE O ENSINAR O APRENDER A PARTIR DA AÇÃO DOS PROFESSORES E TUTORES A DISTÂNCIA							8,4	16,4%
Os tutores a distância estiveram bem integrados à turma.	,913						7,9	25,2%
Os tutores a distância atenderam com rapidez aos seus questionamentos.	,879						7,9	22,2%
Os tutores a distância ofereceram suporte teórico satisfatório.	,874						8,1	20,7%
Os professores/tutores aproveitaram, adequadamente, o encontro presencial para promover a integração da turma e expor a disciplina.	,695						8,8	19,9%
A forma como os professores apresentaram os conteúdos despertou o interesse pela disciplina.	,639						8,7	15,4%

Tabela 2. Análise Fatorial Exploratória (continuação)

A qualidade do material disponibilizado pelos professores foi satisfatória.	,546						8,6 15,5%
Os professores mostraram-se disponíveis para resolver eventuais problemas ocorridos na disciplina.	,465						8,7 14,7%
COERÊNCIA PEDAGÓGICA – DEFINIÇÃO CONCEITUAL: COESÃO ENTRE O PROCESSO AVALIATIVO E A PROPOSTA PEDAGÓGICA							8,7 14%
A avaliação da aprendizagem foi coerente com os objetivos e conteúdos da disciplina.	,854						8,7 16,8%
Houve coerência entre o conteúdo ministrado e o exigido nas atividades realizadas.	,852						8,7 15,2%
Os trabalhos propostos contribuíram para a aprendizagem dos conteúdos.	,792						8,9 12,6%
As orientações para a realização das atividades foram claras.	,667						8,1 18,3%
Os professores estimularam a criticidade dos alunos, nas atividades propostas.	,570						8,9 13,6%
TUTOR PRESENCIAL – DEFINIÇÃO CONCEITUAL: ATUAÇÃO DO TUTOR PRESENCIAL NA AÇÃO PEDAGÓGICA							9,2 12,6%
O tutor presencial foi eficiente na busca pela solução de problemas.	,889						9,4 14,6%
O tutor presencial apoiou, de forma adequada, a realização das atividades.	,883						9,3 14,7%
O tutor presencial potencializou momentos de integração da turma.	,870						9,3 16,1%
O nível de interação presencial com os outros alunos foi satisfatório.	,500						8,7 16,3%
ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO CURSO – DEFINIÇÃO CONCEITUAL: FORMA COM A QUAL O CURSO ESTÁ DISPOSTO							7,4 24,2%
O tempo destinado a cada disciplina foi suficiente.	,791						6,8 32,6%
A distribuição das disciplinas, ao longo do semestre, foi adequada.	,677						7,5 29,5%
Houve integração entre as disciplinas do curso.	,576						7,8 28,3%
INFRAESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO POLO – DEFINIÇÃO CONCEITUAL: CONDIÇÕES OFERECIDAS PELO POLO PRESENCIAL							8,3 19,5%
Os horários de funcionamento do polo correspondem às demandas do curso.	,760						8,8 21,9%
Os recursos (xerox, computadores, sala de aula, material didático) disponíveis no polo atenderam às suas necessidades.	,641						7,5 31,1%
A velocidade da internet foi adequada às necessidades do curso.	,594						8,5 21,2%
COORDENADOR DO POLO – DEFINIÇÃO CONCEITUAL: TRABALHO REALIZADO PELO COORDENADOR DO POLO PRESENCIAL							9,1 17,2%
O coordenador do polo buscou atender às necessidades dos alunos.	,851						9,1 17,8%
O coordenador do polo foi atencioso.	,765						9,2 18,5%
Autovalor	4,63	3,69	3,37	2,22	2,03	1,83	
% variância total explicada - (VT = 74,05%)	19,23%	15,39%	14,05%	9,29%	8,46%	7,63%	
Alfa Cronbach	,91	,89	,83	,71	,61	,89	
KMO medida de adequação da amostra (KMO = ,814)							
Teste de Bartlett (qui quadrado = 1802,29 / p=,000)							

¹ As medidas estatísticas para cada uma das seis dimensões (fatores) foram calculadas com base nos itens do instrumento que as compõem, identificados previamente pela análise fatorial.

² CV = Coeficiente de variação $\left[\frac{\text{desvio padrão}}{\text{média}} \times 100 \right]$

Fonte: Elaboração própria

Para Novello (2011), o papel do tutor vai além da orientação do estudante na compreensão dos temas específicos em estudo e na organização das atividades acadêmicas. É papel do tutor, também, “contribuir com a proposta pedagógica, pela qual foram concebidos os materiais didáticos; sua intervenção poderá melhorá-la e, dessa forma, o diálogo pedagógico entre professores e tutores pode ser estabelecido com base na cooperação” (Novello, 2011:189).

Entendemos que o trabalho cooperativo entre professores e tutores é de suma importância na ação e coerência pedagógica, a fim de possibilitar que o estudante perceba o professor e os tutores como um todo integrado, uma equipe, e não como autores separados no processo educativo.

De acordo com os referenciais de qualidade para a EaD, o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância, bem como a habilidade para estimular a busca de conhecimento e desenvoltura no uso das tecnologias de comunicação e informação. Além disso, esse documento apresenta o tutor como um autor que participa ativamente do ensinar e do aprender. Essa semelhança entre as funções de professores e tutores na EaD suscita maiores discussões sobre seus papéis, o que, segundo Alonso (2010), é essencial para a consolidação dessa modalidade.

É salutar, portanto, no cenário da EaD, que se efetivem, definitivamente, os novos campos profissionais que surgem com o seu uso, sem que se confunda a quem cabe o papel de mediar aprendizagem/conhecimento e de tomar decisões pedagógicas afetas ao processo da formação (p.1330).

Para que isto ocorra, precisamos buscar o reconhecimento profissional da atuação do tutor como um professor e não como um autor-coadjuvante desse processo. A compreensão da complementaridade das ações pedagógicas passa pelo entendimento, do professor e do tutor, de que a mediação pedagógica deixa de ser individual, pois na EaD, ela é exercida por um coletivo de profissionais, com estratégias e visões decorrentes de seus processos formativos e de suas experiências no ensino presencial. A ação exercida por um interfere na ação do outro, por isso elas devem ser encadeadas, planejadas e obedecer a uma coerência compartilhada por todos para que o estudante sinta que existe uma unidade nesse coletivo, a saber, professor pesquisador/formador, tutor a distância e tutor presencial.

A produção do material didático, item também alocado no F1, precisa ser pensada em uma abordagem pedagógica diferenciada que seja estruturada em linguagem dialógica e “utilize um conjunto de mídias compatíveis e coerentes com o contexto socioeconômico do público alvo” (Costa, 2007:11), de forma a promover, orientar e incentivar a aprendizagem. Além disso, a possibilidade de utilizar novas mídias provoca mudanças comportamentais e culturais que culminam em novas formas de relações dos professores com sua profissão, o que implica conceber estratégias adequadas para utilização das diferentes mídias disponíveis.

O processo de avaliação reflete a “Coerência da ação Pedagógica” (F2), uma vez que as atividades propostas possibilitam a aprendizagem dos conceitos trabalhados nas disciplinas. Nos cursos de EaD propostos, a orientação é a de que a avaliação da aprendizagem seja realizada ao longo do percurso, ou seja, que se considere a participação do aluno, suas dúvidas, seus comentários e suas atitudes em relação aos conteúdos abordados, bem como a participação discente nos grupos de trabalho, a fim de identificar eventuais dificuldades e buscar saná-las ainda durante o processo de ensinar e

de aprender. O acompanhamento contínuo permite verificar as adequações ou os redirecionamentos para a melhor compreensão do estudante.

O polo presencial “possibilita ao estudante sair do isolamento, transmitindo maior segurança em seu percurso devido ao sentimento de pertencimento a uma equipe” (Corrêa, 2007:89). O “Coordenador do polo” (F6) é parte integrante dessa equipe e o principal responsável, tanto pelo funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem no polo presencial quanto pelas condições de “Infraestrutura física do polo” (F5) e disponibilidade dos recursos fundamentais às necessidades dos estudantes (BRASIL, 2007).

O Coordenador do polo exerce, nesse sentido, um papel fundamental para a estruturação da EaD, uma vez que ele faz parte da teia de relações administrativas que se estabelece entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Ensino. Se esse ator compreende a importância da instituição pública de ensino superior para a sua localidade, a EaD possivelmente passa a ser acolhida por aquela comunidade.

Finalizada a validação do instrumento e a interpretação das dimensões elencadas, procedemos à comparação das médias de cada dimensão (tabela 3), a fim de verificar a presença de diferença significativa entre as percepções dos grupos de respondentes com relação ao Programa (UAB ou Pró-Licenciatura) e à geração (*baby bommers*, X, Y). Para tal, aplicamos o teste *t* de Student para amostras independentes e análise de variâncias, realizando uma análise mais profunda nas dimensões que apresentaram diferença estatisticamente significativa entre as médias.

Todas as dimensões foram relativamente bem avaliadas pelos estudantes dos dois programas (menor média observada igual a 7,1). No entanto, os estudantes do Pró-Licenciatura atribuíram médias mais baixas em quase todas as dimensões, exceto na dimensão “Infraestrutura e Funcionamento do Polo”. Apenas as dimensões referentes à “Ação Pedagógica” e “Coerência Pedagógica” apresentaram diferença estatisticamente significativa ($p=0,000$ em ambas) entre os grupos analisados. Isto demonstra que os estudantes desses programas têm percepções distintas com relação a essas dimensões. Tal resultado pode estar associado ao fato dos cursos do Pró-Licenciatura serem ofertados pela REGESD que é composta por várias instituições, enquanto que nos cursos da UAB, o corpo docente é composto pelos professores de uma única IES.

Tabela 3. Teste t entre os diferentes programas

FATORES	AMOSTRA (N=128)	UAB (N = 89)	PRÓ- LICENCIATURA (N = 39)	<i>p</i>
Ação Pedagógica	8,4	8,8	7,5	0,000*
Coerência Pedagógica	8,7	9,0	8,0	0,000*
Tutor Presencial	9,2	9,4	9,1	0,161
Estrutura e Organização do Curso	7,4	7,5	7,1	0,282
Infraestrutura e Funcionamento do Polo	8,3	8,2	8,4	0,583
Coordenador do Polo	9,1	9,2	9,0	0,637

*Diferença significativa ao nível de significância de 0,05

Fonte: Elaboração própria

Segundo Maia e Mattar (2007), uma das características da EaD é o fato de o professor ter deixado de ser uma entidade individual para se tornar uma entidade coletiva. No entanto, no Pró-Licenciatura os estudantes não perceberam tão claramente este coletivo, talvez em decorrência das equipes de professores e tutores pertencerem a diferente IES, o que pode ter dificultado uma maior coerência tanto na ação pedagógica quanto no processo de avaliação e produção do material didático.

Vale aqui também destacar, que apesar das universidades que compõem a REGESD apoiarem suas ações na EaD na tecnologia digital, elas diferem umas das outras, em decorrência das diferentes condições socioeconômicas, tradições culturais e acadêmicas, estratégias de aprendizado culturalmente determinadas, assim como concepções distintas sobre o papel da universidade na sociedade.

Além disso, a formação de professores e tutores está prevista tanto na UAB como no Pró-Licenciatura. No entanto, neste último programa, a capacitação é feita pela REGESD, enquanto os professores que atuam na UAB participam dos cursos de capacitação na própria universidade, sendo estes diretamente influenciados pela concepção de EaD assumida pela IES, a partir das estratégias educacionais por esta assumidas culturalmente. Outro diferencial da UAB é que o coordenador de curso está presente na nossa instituição, única proponente do curso, o que já não ocorre no Pró-Licenciatura em que o coordenador pertence a uma das instituições da rede, fato que pode ter dificultado uma maior integração entre o coordenador e os diferentes autores envolvidos nesta modalidade.

Em nossa IES, há um consenso entre a esfera administrativa e pedagógica para que o professor responsável pelas disciplinas e pelos estudantes da EaD, independente do programa, integre o corpo docente permanente da universidade. Além disso, todos os professores, em ambos os programas, visitam todos os polos pelo menos duas vezes ao longo da disciplina, geralmente, acompanhados por um tutor a distância. Há que se destacar que isso não é uma unanimidade entre as IES parceiras na REGESD, nas quais, geralmente, é o tutor a distância que vai ao polo nos encontros presenciais atender e esclarecer dúvidas dos estudantes.

Essas diferenças pedagógicas e organizacionais entre os dois programas afetam, como mostram as análises realizadas nesta pesquisa, a percepção dos estudantes no que diz respeito à Ação e Coerência Pedagógica do curso. Isto fica claro porque estas revelam que os estudantes que participaram desta pesquisa percebem maior integração entre professores e tutores a distância na UAB, maior uniformidade tanto no proceder quanto no seu propósito.

Segundo Prado (2006), a própria fragmentação da mediação pedagógica, provocada pelos diferentes autores que atuam na EaD (professor pesquisador e formador, tutor a distância e presencial) causa o tratamento isolado de seus elementos, como o material didático, as atividades e a interação, o que pode levar à supremacia de um em relação a outro. Por exemplo, quando o foco centra no ensino, a mediação pedagógica tende a enfatizar a produção de materiais; quando a ênfase é centrada na aprendizagem, as interações são privilegiadas. A autora enfatiza a importância do trabalho coletivo entre a equipe de profissionais que atuam na EaD, o que implica uma sintonia de princípios, um objetivo comum e uma postura de comprometimento um com o outro, levando à construção coletiva de uma rede de aprendizagem. Esta sintonia fica ainda mais fragilizada quando estes autores estão em diferentes instituições.

A fim de identificar em que itens das dimensões “Ação Pedagógica” e “Coerência Pedagógica” os estudantes do Pró-Licenciatura diferem dos estudantes da UAB, procedemos à comparação das médias em cada um dos itens do instrumento. Na Ação Pedagógica, apenas dois itens (tabela 4) não apresentam diferença estatisticamente significativa ($p=0,098$ e $p=0,106$, respectivamente), ou seja, não há divergência de opinião entres os estudantes do Pró-Licenciatura e da UAB que participaram desta pesquisa em relação ao suporte teórico e à rapidez com que o tutor a distância atende o estudante. Em todos os outros itens, as médias são significativamente diferentes.

Tabela 4. Teste t para diferença de médias dos itens da dimensão Ação Pedagógica em relação aos programas

ITENS	UAB (N=89)	PRÓ- LICENCIATURA (N=39)	P
A qualidade do material disponibilizado pelos professores foi satisfatória.	9,1	7,7	0,000*
Os professores/tutores aproveitaram, adequadamente, o encontro presencial para promover a integração da turma e expor a disciplina.	9,4	7,7	0,000*
Os tutores a distância ofereceram suporte teórico satisfatório.	8,5	7,4	0,098
Os tutores a distância atenderam com rapidez aos seus questionamentos.	8,3	7,3	0,106
Os tutores a distância estiveram bem integrados à turma.	8,3	7,1	0,002*
A forma como os professores apresentaram os conteúdos despertou o interesse pela disciplina.	9,1	7,7	0,000*
Os professores mostraram-se disponíveis para resolver eventuais problemas ocorridos na disciplina.	9,0	8,2	0,032*

*Diferença significativa ao nível de significância de 0,05

Fonte: Elaboração própria

Na “Coerência Pedagógica”, todos os itens apresentam diferença estatisticamente significativa (tabela 5), indicando que os estudantes da UAB, que participaram da pesquisa, perceberam uma coesão pedagógica maior do que o observado pelos estudantes do Pró-Licenciatura.

Outra relação estudada (tabela 6) foi a diferença de médias em relação às gerações as quais os estudantes pertenciam. Nesse caso, a percepção dos estudantes pertencentes aos três subgrupos foram comparadas: *baby boomers*, geração X e geração Y. Esta análise foi feita através da análise de variância e, uma vez rejeitada a hipótese de igualdade entre as médias, aplicamos o teste de Duncan, a fim de identificar qual(is) subgrupo(s) difere(m) dos demais.

Os estudantes da geração *baby boomers* apresentaram médias mais baixas em quatro das seis dimensões. As exceções apareceram nas dimensões “Estrutura e Organização do curso” e “Infraestrutura e Funcionamento do Polo”. Apesar desses resultados, apenas a dimensão “Ação Pedagógica” apresentou diferença estatisticamente significativa ($p=0,009$) com relação aos demais grupos.

Tabela 5. Teste t para diferença de médias dos itens da dimensão Coerência Pedagógica em relação aos programas

ITENS	UAB (N=89)	PRÓ- LICENCIATURA (N=39)	P
As orientações para a realização das atividades foram claras.	8,6	7,3	0,000*
Houve coerência entre o conteúdo ministrado e o exigido nas atividades realizadas.	9,0	8,2	0,005*
Os trabalhos propostos contribuíram para a aprendizagem dos conteúdos.	9,2	8,3	0,001*
A avaliação da aprendizagem foi coerente com os objetivos e conteúdos da disciplina.	9,0	8,3	0,011*
Os professores estimularam a criticidade dos alunos nas atividades propostas.	9,2	8,4	0,013*

*Diferença significativa ao nível de significância de 0,05

Fonte: Elaboração própria

Tabela 6. Análise de variância entre os diferentes programas

FATORES	BABY BOOMERS (N=32)	X (N=39)	Y (N=57)	P
Ação Pedagógica	7,83	8,5	8,76	0,009*
Coerência Pedagógica	8,49	8,68	8,97	0,187
Tutor Presencial	9,0	9,56	9,31	0,25
Estrutura e Organização do Curso	7,63	7,07	7,57	0,301
Infraestrutura e Funcionamento do Polo	8,37	8,16	8,24	0,88
Coordenador do Polo	9,05	9,22	9,16	0,913

*Diferença significativa ao nível de significância de 0,05

Fonte: Elaboração própria

O teste Duncan (tabela 7) demonstrou que os estudantes que participaram da pesquisa e pertencem à geração *baby boomers* diferem dos estudantes da geração X e da geração Y, sendo que as gerações X e Y não apresentam diferença significativa entre eles com relação à “Ação Pedagógica”.

Uma das dificuldades da geração *baby boomers* na EaD está na própria flexibilidade dessa modalidade e na renúncia de maior autonomia do estudante, o que pressupõe organização, iniciativa e autonomia. Além disso, a falta do contato com o professor na EaD é outro obstáculo vivido pelos membros dessa geração, já que esta possui uma imagem, mesmo que caricata, hierárquica da figura do professor. Por outro lado, as gerações X e Y aprenderam desde cedo a lidar com as tecnologias digitais, são mais independentes, relacionam-se com várias pessoas através da internet, tiveram estrutura familiar semelhante, prezam a liberdade e a flexibilidade no trabalho, são mais autoconfiantes e gostam que seu trabalho seja reconhecido, assim como de sentirem que fazem a diferença.

Tabela 7. Teste Duncan para a diferença de médias entre as gerações no fator Ação Pedagógica

GERAÇÕES	P
Geração Baby Boomers = Geração X	0,036*
Geração Baby Boomers = Geração Y	0,003*
Geração X = Geração Y	0,363

*Diferença significativa ao nível de significância de 0,05

Fonte: Elaboração própria

A EaD vem, cada vez mais, assumindo características distintas e avanços significativos, os quais estão ligados às demandas da sociedade e ao avanço contínuo da ciência e tecnologia. Consequentemente, o papel da educação está se transformando e suas estratégias precisam ser modificadas, possibilitando formar seres capazes de conviver, comunicar e dialogar num mundo conectado e interativo.

As transformações pelas quais a sociedade foi passando ao longo do tempo, atreladas aos avanços tecnológicos, apontam para a necessidade de formar indivíduos capazes de (Castells, 2003):

[...] aprender a aprender ao longo de toda a vida, obtendo a informação que está digitalmente armazenada, re combinando-a e usando-a para produzir conhecimento para qualquer fim que tenhamos em mente. Esta simples declaração põe em xeque todo o sistema educacional desenvolvido durante a Era Industrial. Não há reestruturação mais fundamental. E muitos poucos países e instituições estão verdadeiramente voltados para ela, porque, antes de começarmos a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas, a reciclar os professores, precisamos de uma nova pedagogia, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autônoma de aprender e pensar (p. 227).

Os conceitos tradicionais de educação não são mais suficientes. Precisamos repensar o papel e a função das instituições de ensino, repensar outras formas de compor os currículos. Como aponta Moraes (2007), é fundamental compreender que não é possível controlar as mudanças do mundo e sim aprender a viver na mudança; acima de tudo, é preciso compreender a vida como um processo dinâmico, flexível e interdependente, um processo individual e coletivo.

5. Considerações

A análise quantitativa mostrou que nas três gerações, identificadas nesta pesquisa, houve maior participação do gênero feminino, que a geração *Baby Boomers* apresentou participação equilibrada entre os programas UAB e Pró-Licenciatura, que a geração Y está mais presente nos cursos da UAB e que os estudantes desses programas têm percepções distintas com relação a ação e coerência pedagógica.

A identificação do perfil dos estudantes desta pesquisa aponta para um dos desafios da EaD que é fazer com que as diferentes gerações interajam, ao dividirem experiências e cooperarem umas com as outras, fazendo com que as diferenças sejam produtoras de novas formas de convivência. Com base nos resultados desta pesquisa, podemos concluir que na organização dos cursos de graduação da EaD, no que se refere ao formato do material didático e às formas de comunicação entre estudantes, tutores e professores é preciso considerar a heterogeneidade das gerações. Isto evidencia atenção às diferenças e

para a importância de criar estratégias a fim de superar as dificuldades provenientes, constituídas sob a influência da época vivida pelos membros de cada geração. No entanto, para que isto ocorra, é necessário conceber todas as gerações em um processo que reconheça a importância das diferenças e não os limites ou a mera comparação, uma vez que cada uma delas se constituiu em contextos distintos.

As diferenças pedagógicas e organizacionais entre os dois programas, Pró-Licenciatura e UAB, afetaram a percepção dos estudantes no que diz respeito à Ação e Coerência Pedagógica dos cursos. Os estudantes perceberam maior integração entre professores e tutores a distância na UAB, maior uniformidade tanto no proceder quanto no seu propósito. Este resultado aponta para a necessidade de maior integração entre os professores de diferentes IES e busca pela superação da cultura do individualismo no trabalho docente, ainda presente na cultura da educação tradicional. Na EaD, a ação pedagógica é compartilhada por professores e tutores, o que evoca o trabalho cooperativo. Cooperar requer a coordenação da diversidade das diferentes formas de agir e pensar. Exige dedicação, tempo e responsabilidade conjunta em encontrar soluções para as dificuldades ou para os problemas enfrentados, essa ação exercita a tolerância e o respeito às diferenças individuais.

Os espaços e tempos educativos, profissionais e sociais estão sendo transformados. No entanto, não seguem um padrão único, apresentam variações que dependem do contexto histórico, cultural, econômico e social. É preciso educar para a diversidade dos outros, saber que cada um tem o direito de ser diferente, único e singular, o que exige respeito pelo outro. O conhecimento depende dos autores envolvidos, em contínua construção, reconstrução e renegociação.

Como contribuições práticas do estudo, tem-se o desenvolvimento de um instrumento que pode ser utilizado por educadores e instituições de ensino com o objetivo de avaliar diferentes programas e cursos de EaD, identificando seus aspectos positivos e negativos, além de permitir um acompanhamento constante da sua evolução.

Referências

- Almeida, T., Pinto, S. e Piccoli, H. (2007). Auto-avaliação na Fundação Universidade Federal do Rio Grande: Metodologia de Avaliação. *Avaliação*, 12(3), 515-530.
- Alonso, K. M. (2010). A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1319-1335.
- Bean, J. e Creswell, J. W. (1980). Student attrition among women at a liberal arts college. *Journal of College Student Personnel*, 1, 320-327.
- Behrens, M.A. e Oliari, A.L. (2007). A Evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Diálogo Educativo*, 7(22), 53-66.
- Brasil (2005). Decreto 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. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm.
- Brasil (2007). Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seed/>
- Brasil (2010). Censo da Educação Superior de 2009. Recuperado de http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/documentos/resumo_tecnico2009.pdf

- Castells, M. (2003). *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Coimbra, R.G. e Schikmann, R. (2001). A geração Net. Comunicação apresentada no *Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração*: Campinas, São Paulo.
- Conger, J.A. (1998). How 'Gen X' Managers Manage. Recuperado de <http://www.strategy-business.com/article/9760?gko=fea27>
- Corrêa, J. (2007). *Educação a Distância: orientações metodológicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, C. (2007). Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 15(2), 9-16.
- Drucker, P.F. (1999). *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Publifolha.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Hoppen, N., Lapointe, L. e Moreau, E. (1996). Um guia para a avaliação de artigos de pesquisa em sistemas de informação. *Revista Eletrônica de Administração*, 2, 1-34.
- Koufteros, X.A. (1999) Testing a model of pull production: a paradigm for manufacturing research using structural equation modeling. *Journal of Operations Management*, 17, 467-488.
- Laurino, D.P. (2008). Educação a distância como exercício de cidadania. Comunicação apresentada no *Encuentro Regional sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación*, Montevideo, 196-206.
- Lunardi, G.L. (2008). *Um Estudo Empírico e Analítico do Impacto da Governança de TI no Desempenho Organizacional*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Maldonado, M.T. (2005). A geração Y no trabalho: um desafio para os gestores. Recuperado de <http://www.rh.com.br/Portal/Mudanca/Artigo/4142/a-geracao-y-no-trabalho-um-desafio-para-os-gestores.html>
- Maia, C. e Mattar, J.A. (2007). *ABC da EaD*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Malhotra, N. (2006). *Pesquisa de Marketing*. Porto Alegre: Bookman.
- Mattar, J. (2008). Taylorização e Fayolização da EaD. Recuperado de <http://joaomattar.com/blog/2008/07/29/educacao-nao-e-administracao/>
- Maturana, H.R. y Verden-Zöller. G. (2004). *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena.
- Minayo, M.C. (2006). *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Moore, M. y Kearsley, G. (2007). *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning.
- Moraes, M.C. (2007). *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papirus.
- Novello, T. (2011). *Cooperar no Enatuar de Tutores e Professores*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.
- Oliveira, S. (2010) *Geração Y: o nascimento de uma nova versão de líderes*. São Paulo: Integrara Editora.

- Penterich, E. (2009). *Competências Organizacionais para a Oferta da Educação a Distância no Ensino Superior: um estudo descritivo-exploratório de IES brasileiras credenciadas pelo MEC*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pinto, S.S. (2012). *Carta de navegação: abordagem multimétodos na construção de um instrumento para compreender o operar da modalidade a distância*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.
- Prado, M. (2006). A mediação pedagógica: suas relações e interdependências. Comunicação apresentada no *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, Brasília, DF.
- Preti, O. (2009). *Educação a distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EDUFMT.
- Tractenberg, L.E., Barbastefano, R. e Kubota, L.C. (2004). Avaliação da qualidade percebida em cursos a distância: o caso do FGV Online. Comunicação apresentada no *Congresso Internacional de Educação a Distância*, Salvador, BA.