

Análise de Desempenho nos Cursos Superiores de Tecnologia da Informação a Distância no Distrito Federal

Performance Analysis in Distance-Learning Higher-Education Programs of Information Technology in Federal District

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v8i1.651

Carlo Kleber da Silva Rodrigues^{1*}

José Gladistone da Rocha²

Ricardo Alves Moraes³

¹ Centro de Matemática, Computação e Cognição (CMCC). Universidade Federal do ABC (UFABC). Avenida dos Estados, 5001, Santa Terezinha – Santo André, SP – Brasil.

carlo.kleber@ufabc.edu.br

² Faculdade Fortium. Setor Bancário Sul, Q. 2, lote 13. Brasília, DF – Brasil.

³ Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). SEPN 707/907, Asa Norte. Brasília, DF – Brasil.

Resumo

Este artigo analisa a modalidade de educação a distância em instituições de ensino superior de cursos de Tecnologia da Informação na região do Distrito Federal do Brasil. Para consecução deste objetivo, percorrem-se os três passos mencionados a seguir. Inicialmente, discute-se brevemente a legislação de ensino a distância no Brasil; em seguida, realiza-se uma compilação de trabalhos recentes da literatura que tratam do assunto; por fim, faz-se uma pesquisa de campo com discentes de cursos superiores de Ciência da Computação e Sistema de Informações na região do Distrito Federal. As principais contribuições advindas da realização deste trabalho são permitir identificar os problemas enfrentados na realização de cursos ou disciplinas nessa modalidade e, sobretudo, propor soluções de melhorias do processo como um todo.

Palavras-chave: Educação a distância; Ensino superior; Aprendizagem.



Recebido 29/ 08/ 2017
Aceito 21/ 11/ 2018
Publicado 18/ 12/ 2018

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: DA SILVA RODRIGUES, C. K.; DA ROCHA, J. G.; MORAES, R. A.. Análise de Desempenho nos Cursos Superiores de Tecnologia da Informação a Distância no Distrito Federal. *EaD em Foco*, v. 8, n.1, 2018.

APA: da Silva Rodrigues, C. K., da Rocha, J. G., & Moraes, R. A. da Silva Rodrigues, C., da Rocha, J.G., & Moraes, R.A.. Análise de Desempenho nos Cursos Superiores de Tecnologia da Informação a Distância no DF. *EaD em Foco*, 8(1) 2018. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v8i1.651>

Performance Analysis in Distance-Learning Higher-Education Programs of Information Technology in Federal District

Abstract

This article analyzes the modality of distance learning in higher education institutions of Information Technology programs in the region of the Federal District of Brazil. To achieve this goal, the following three steps are covered. Initially, it is briefly discussed the legislation of distance learning in Brazil; a compilation of recent literature works related to this subject matter is then carried out; at last, a field research is taken with students of programs in Computer Science and Information Systems in the region of the Federal District. The contributions arising from this work are to identify the main obstacles faced by students to accomplish programs or even individual courses under this learning modality and, above all, to propose solutions of improvements to the learning process as a whole.

Keywords: *Distance learning; Higher education; Learning.*

1. Introdução

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem sistematicamente autorizando as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil a inserir disciplinas curriculares para serem realizadas a distância. Na atual conjuntura já existem inclusive cursos de ensino superior integralmente oferecidos na modalidade a distância, constituindo os denominados programas de ensino a distância (Brasil, 2005; Nurmukhametov; Temirova; Bekzhanova, 2014).

A Educação a Distância (EaD) é caracterizada pelo MEC 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 (Brasil, 2005; Brasil, 2004). O que deve ser permanentemente discutido é a qualidade do aprendizado dos alunos quando submetidos a esse paradigma de ensino (Brasil, 2006).

Nesse contexto, este artigo tem por objetivo realizar uma análise crítica da EaD em IESs de cursos de Tecnologia da Informação na região do Distrito Federal do Brasil. Para consecução desse objetivo, percorrem-se os três passos mencionados a seguir. Inicialmente é discutida a legislação de ensino a distância no Brasil; em seguida, é realizada uma compilação de trabalhos recentes da literatura que tratam do assunto; por fim, é feita uma pesquisa de campo com discentes de cursos superiores de Ciência da Computação e Sistema de Informações da região do Distrito Federal.

As contribuições advindas da realização deste trabalho são principalmente permitir identificar os problemas enfrentados na realização de cursos dessa modalidade e, sobretudo, ofertar soluções de melhorias do processo como um todo.

O restante deste texto está organizado da seguinte forma: a seção 2 apresenta o modelo de EaD no Brasil. A seção 3 traz a compilação de trabalhos da literatura sobre o tema em foco. A seção 4 traz a pesquisa realizada, incluindo os dados obtidos e sua correspondente análise. A seção 5 realiza uma síntese

de deficiências anteriores, apontadas na literatura, e daquelas identificadas neste trabalho, com o intuito de propor soluções de melhoria. Por fim, a seção 6 trata das conclusões finais e de direcionamentos para trabalhos futuros.

2. Cenário do Modelo de Educação a Distância no Brasil

Esta seção não tem a pretensão de discorrer detalhadamente como foi normatizada a EaD, mas sim apresentar as ideias fundamentais que justificam e contribuem para a consecução do objetivo deste trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 –, no § 4º do inciso IV do artigo 32, estabelece que a EaD passa a ser definida como complemento da aprendizagem. Este documento é um dos precursores desse tema.

Como definição formal, diz-se que a EaD é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que pode ser de massa e que substitui a interação pessoal entre professor e aluno na sala de aula como meio preferencial do ensino pela ação sistematizada e conjunta de diversos recursos didáticos e, ainda, pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes (Garbin et al., 2015; Preti, 1996).

Estimulando a discussão do tema, Lessa (2011) afirma que se torna apropriado que se realize uma reflexão crítica sobre a necessidade e a importância da interpretação adequada da legislação existente no MEC, uma vez que ela vai além da definição de normas e procedimentos, objetivando garantir a credibilidade do processo sem esquecer quais os reflexos nas IESs que adotam a EaD. Isso para atingir-se o pressuposto apresentado, de que a EaD seria uma possível solução para inclusão social (Preti, 1996), bem como para melhoria quantitativa e qualitativa do processo educacional brasileiro.

O entendimento dado por Lessa (2011) certamente motiva a criação de ferramentas tecnológicas apropriadas e pressupõe a necessidade de atualizações de maneira a dispor de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) eficiente e de fácil interação, viabilizando a aplicação de medidas que fiscalizem e controlem a qualidade da EaD pelas IESs (Belloni, 2005).

Uma característica positiva da EaD é que ela democratiza a aprendizagem, particularmente para aqueles grupos de alunos que estão longe dos grandes centros educacionais. Em especial, custos com deslocamentos são minimizados e atividades de estudo e trabalho tornam-se mais facilmente possíveis de serem conciliadas. O acesso à educação pode ocorrer a qualquer instante e lugar (Lessa, 2011; Çiftci, Güneú & Üstundg, 2010).

Inegavelmente, a EaD pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino ofertado pelas IESs de maneira geral, pois gera sinergias positivas entre o ensino presencial e a distância, na medida em que as inovações educativas exigidas pela EaD acabam influenciando positivamente também o ensino presencial. Isso porque a integração das tecnologias de informação e comunicação (TICs) à vida cotidiana e aos processos culturais e comunicacionais cria novas necessidades e demandas educacionais, exigindo novos modos de organizar e ofertar o ensino (Belloni, 2005; Garbina et al., 2015).

Outro aspecto que merece ser considerado é que a educação on-line está desafiando as IESs a repensar suas estratégias, ao mesmo tempo que oferecem soluções para problemas que estas vêm enfrentando mais frequentemente, à medida que se passa de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação (Lessa, 2011).

Ante o exposto, depreende-se que desafios estão surgindo e devem ser enfrentados pelas IESs brasileiras o mais tempestivamente possível. Esses desafios devem ser vistos como indicadores dos caminhos

para a implementação de um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e, principalmente, mais aderente aos objetivos das sociedades emergentes, as quais se inserem em um cenário de intensa busca de conhecimentos.

3. Compilação de Trabalhos da Literatura: Óbices a serem enfrentados

Um dos problemas que a EaD enfrenta é o isolamento geográfico do aluno e do tutor. Para estabelecer um contato mais próximo, facilitando o processo ensino-aprendizagem e viabilizando uma prática educativa situada e mediatizada, recorre-se a material didático especialmente planejado e às mais diferentes tecnologias de informação e comunicação (Preti, 1996; Lévy, 1999).

Segundo Valente (1999), o modelo de EaD tem como vantagem não limitar e/ou desperdiçar conhecimentos que podem ser oferecidos aos alunos, pois estes terão à sua disposição, sem restrição, todo o conteúdo que lhes for necessário, sem seguir cronogramas previamente definidos por terceiros, com informações que muitas vezes não são relevantes ou de interesse imediato. Para tanto, é preciso o uso massivo das TICs.

Segundo Abbad, Zerbini e Souza (2010), a EaD ainda apresenta, em seus conteúdos instrucionais, pouco uso de imagens, simulações, gráficos, desenhos ou esboços, vídeos e som. Torna-se evidente, neste caso, a falta de qualidade dos AVAs.

Ribeiro (2012) realizou uma pesquisa envolvendo sete IESs, sendo três públicas e quatro privadas, onde identificou que a pedagogia a distância repete a tendência de atribuir maior peso aos fundamentos gerais que aos conhecimentos didáticos verificada na modalidade presencial. Ainda ressaltou a indefinição do perfil do tutor, a precária institucionalização da EaD nas IESs e a falta de especificidades da EaD.

Nurmukhametov, Temirova e Bekzhanova (2015) mencionam que a EaD se desenvolve mais no campo da educação técnica; por lá encontra-se maior facilidade para formalização do conteúdo didático. Celika e Uzunboylua (2015) consideram que mais pesquisas sobre a EaD são necessárias para se ter uma opinião sobre a atitude dos jovens no processo ensino-aprendizagem. Além disso, os materiais de treinamento baseados na internet podem ser diversificados e se tornar mais interessantes, a fim de direcionar o uso crescente da internet para a educação.

Garbin et al. (2015) observaram as seguintes deficiências e/ou necessidades na EaD, que em muito se referem ao desempenho profissional dos tutores: a) competências tecnológicas – domínio das técnicas básicas, como aplicações que utilizam ferramentas de autoria da internet; b) habilidades de ensino – conhecimento de teorias de aprendizagem, produção de tarefas relevantes para estudantes e direcionadas aos ambientes dos alunos; e c) tutorias proficientes – habilidades de comunicação, ter mente aberta para novas propostas e sugestões, capacidade de se adaptar às condições e características dos alunos e, ainda, monitorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Pozdnyakova e Pozdnyakov (2017) afirmam que um dos problemas da EaD se refere às despesas financeiras para a educação de adultos no orçamento familiar. Os autores ainda afirmam que, devido à ausência de contato direto, os alunos podem se sentir solitários e desamparados. Outros problemas que estão também relacionados ao estado psicológico dos alunos incluem principalmente: a) sentimento de alienação e isolamento da comunidade estudantil; e b) ansiedade e preocupações quanto ao processo de educação e aos resultados da aprendizagem. Nesse mesmo contexto, Markova, Glazkova e Zaborova (2017) expressam a preocupação de que os estudantes em ambientes *on-line* tendem a se sentir mais confusos, isolados e frustrados.

Ante o exposto, pode-se inferir que os óbices a serem ainda enfrentados até que se tenha uma efetiva implantação de EaD são principalmente: isolamento geográfico do aluno e do tutor; limitado uso de material multimídia; disponibilidade restrita de TICs em AVAs; poucas pesquisas sobre o assunto; falta de recursos financeiros dos alunos; baixo desempenho profissional dos tutores; e ausência de acompanhamento psicológico para os alunos.

4. Pesquisa de Campo

A pesquisa foi realizada nos anos de 2015 e 2016, considerando uma amostra de 155 alunos e ex-alunos de graduação de cursos de Ciência da Computação e Tecnologia da Informação de três IESs privadas distintas, assim distribuídos: 40 alunos na primeira IES, 65 alunos na segunda IES, e 50 alunos na terceira IES. Os alunos residem nas cidades-satélite de Brasília, Distrito Federal; as IESs são sediadas na própria cidade de Brasília. As identificações explícitas dos alunos, bem como das IESs, não são aqui feitas por questões de privacidade e sigilo.

A escolha desse cenário geográfico deu-se principalmente em função de ser esta a região de atuação profissional dos autores deste trabalho, o que propiciou facilidade de acesso às IESs consideradas e aos alunos que foram consultados. Deve-se, no entanto, ressaltar que o cenário geográfico do Distrito Federal é bem aderente à proposta do paradigma de EaD. A região tem população numericamente significativa que, em função de sua condição socioeconômica, vislumbra a modalidade de EaD como única alternativa para o acesso à educação formal.

Para coleta de dados, foi aplicado um questionário de onze itens, respondido em sala de aula ou por meio de correio eletrônico. Tem-se aqui, portanto, uma pesquisa qualitativa baseada na estratégia de estudo de caso (Gil, 2007). Os itens do questionário estão listados a seguir e os correspondentes resultados percentuais são apresentados nas figuras indicadas em cada item.

1. Os alunos estudam conforme orientação do tutor?

As respostas para esta pergunta estão graficamente sumarizadas na Figura 1. A partir dos resultados, vê-se que a maioria dos alunos (61,6%) segue as orientações de estudo dadas pelos tutores. No entanto, aqueles que não seguem as orientações representam percentual significativo (37,2%). Disso, é possível conjecturar que a comunicação entre alunos e tutores deve ser melhorada. O percentual de alunos que não respondeu (ou não soube precisar) foi insignificante (1,2%).

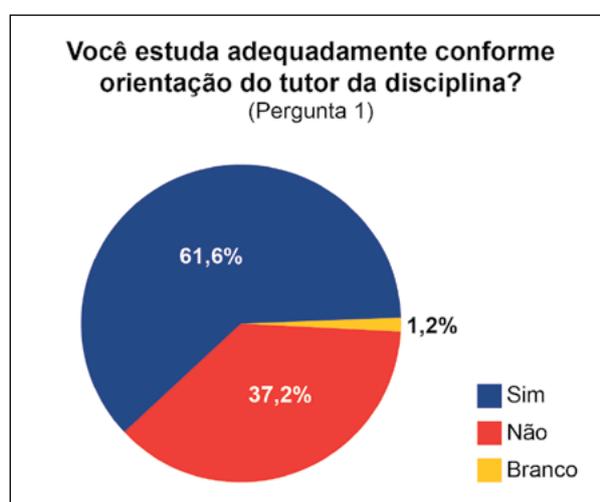


Figura 1: Percentual de alunos que seguem as orientações dos tutores

2. É válido que algumas disciplinas do curso sejam em EaD?

As respostas para esta pergunta estão graficamente sumarizadas na Figura 2. Para os alunos que responderam *não* (31,4%), foi então solicitado que apresentassem três motivos principais que justificassem a resposta negativa. Esses resultados estão sumarizados na Figura 3. Daí, compilou-se o conjunto de resultados da Figura 3 para investigar onde incidem esses problemas, considerando grupos de responsabilidade, i.e., quem (ou o quê) seria o responsável (ou fonte) do problema. Esses resultados estão na Figura 4.

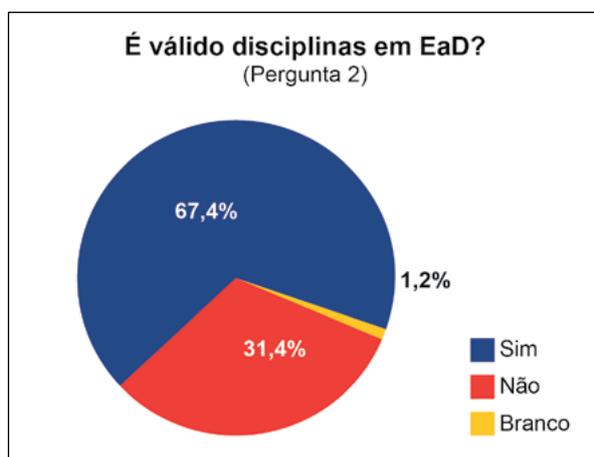


Figura 2: Percentual de alunos que acham adequado que existam disciplinas em EaD

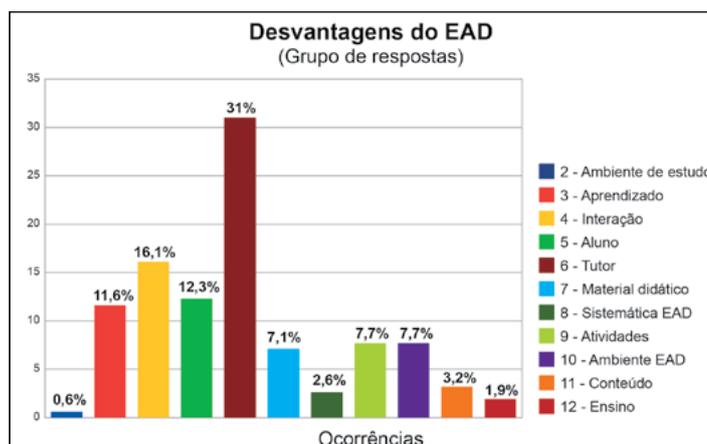


Figura 3: Justificativas para considerar que disciplinas não sejam ofertadas em EaD

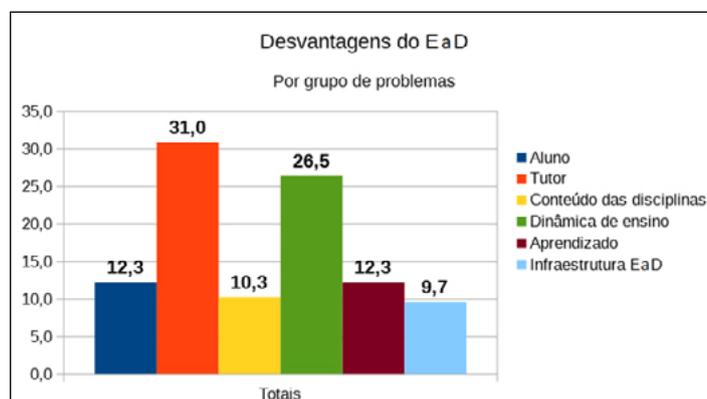


Figura 4: Responsável/fonte do problema que compromete a disciplina em EaD

A partir dos resultados das Figuras 2, 3 e 4, podem ser destacados os seguintes pontos: em que pese o fato de a maioria dos alunos aceitar que disciplinas sejam ofertadas na modalidade EaD (67,4%), o percentual de rejeição é expressivo (31,4%); a justificativa principal para essa rejeição recai sobre o desempenho do tutor e a sua insatisfatória forma de interação com o aluno; por fim, a resolução dessa rejeição passa principalmente pela formação do tutor, considerando especialmente a dinâmica de ensino que deve ser utilizada.

3. O material didático é adequado? Qual a sua avaliação?

As respostas para essa pergunta estão sumarizadas na Figura 5. Com base nos resultados, pode-se destacar: a maioria dos alunos (80,0%) consideram os materiais didáticos inadequados, pois apresentam conteúdo deficiente; o segundo mais importante limitante dos materiais didáticos diz respeito à indisponibilidade de material impresso e em vídeo de forma padronizada (i.e., organizada). Conjectura-se que a solução para essa questão passe necessariamente pela maior atenção das partes institucionais envolvidas (mais especificamente o MEC), indo desde a escolha e a produção do material didático até a sua forma de disponibilização para os alunos.

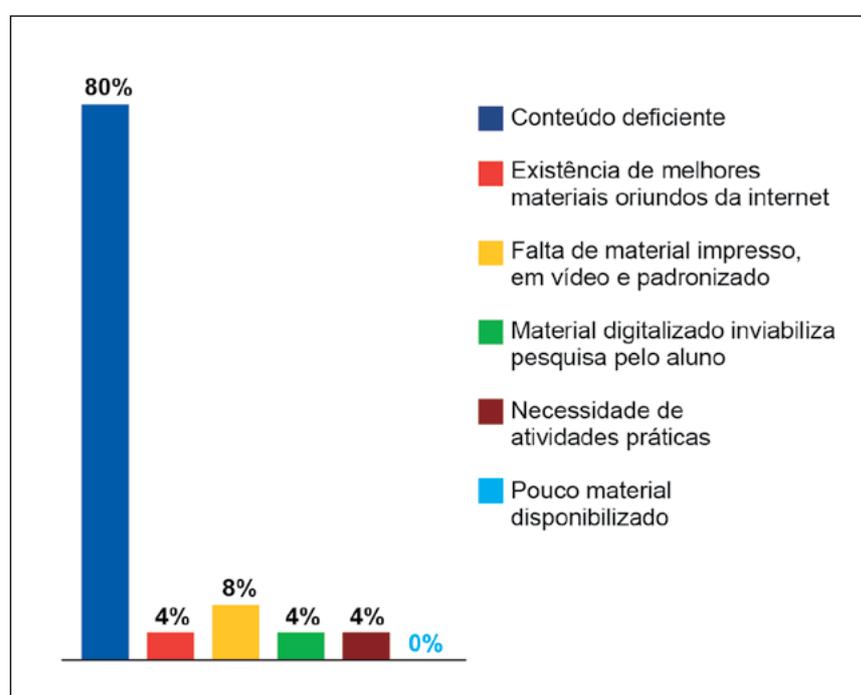


Figura 5: Avaliação do material didático utilizado em EaD

4. Tutores têm conhecimento para exercer esse cargo?

As respostas para essa pergunta estão sumarizadas na Figura 6. Com base nos resultados, pode-se facilmente concluir que os tutores são bem avaliados pela maioria dos alunos (86%), considerando o domínio dos assuntos.



Figura 6: Avaliação do domínio dos assuntos por parte dos tutores

5. Tutores motivam o estudo dos alunos?

As respostas para essa pergunta estão sumarizadas na Figura 7. Pelos resultados, pode-se concluir que os tutores não são bem avaliados por um percentual expressivo dos alunos (54,7%), ou seja, pela maioria deles. Conjectura-se que ter maior cuidado com a formação do tutor seria um dos caminhos para ajudar na resolução desse óbice.



Figura 7: Avaliação dos tutores com relação à motivação que é dada aos alunos

6. Ser autodidata é requisito para estudo em EaD?

As respostas para essa pergunta estão sumarizadas na Figura 8. Pelos resultados, pode-se concluir que a maioria dos alunos (57,0%) creem ser importante o autodidatismo para o bom desempenho em um curso realizado em EaD. A maior parte dos alunos tem, portanto, consciência de seu protagonismo no processo ensino-aprendizagem.

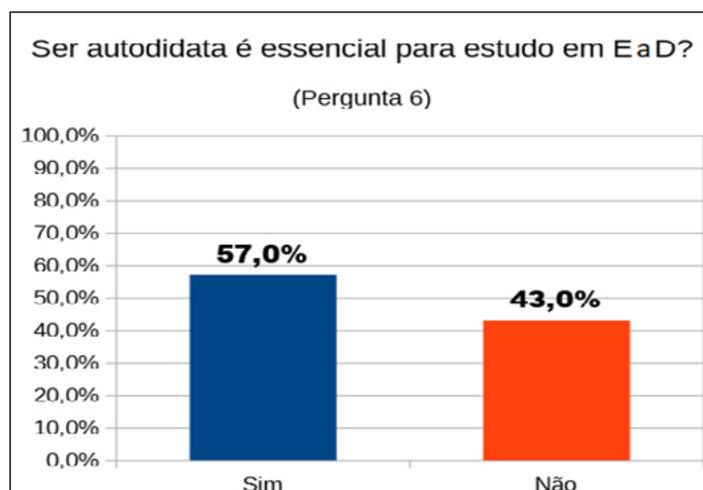


Figura 8: Avaliação da importância do autodidatismo

7. O aluno é participativo no ambiente da EaD?

As respostas para essa pergunta estão sumarizadas na Figura 9. Com base nos resultados, pode-se concluir que a maioria dos alunos (53,5%) declaram não serem participativos no ambiente do EaD. É possível conjecturar que existe, no mínimo, a necessidade de maior investimento para melhoria dos AVAs utilizados, a fim de buscar atender mais adequadamente os anseios dos alunos.

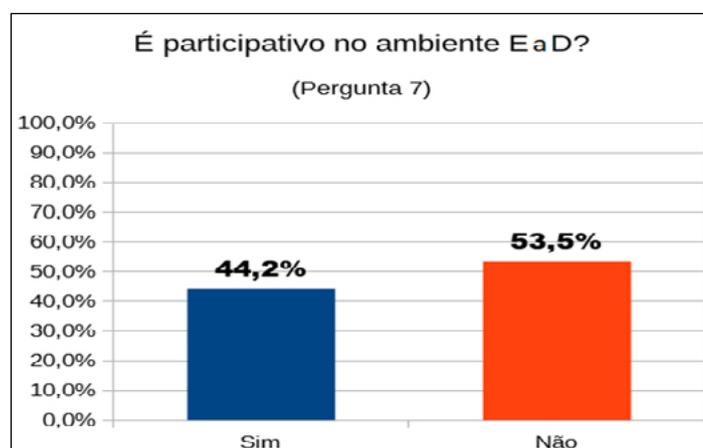


Figura 9: Avaliação da participação do aluno no ambiente EaD

8. Tutores têm conhecimento de tecnologias?

As respostas para essa pergunta estão sumarizadas na Figura 10. Pelos resultados, pode-se concluir que a maioria dos alunos (55,8%) declara que os tutores têm conhecimento das novas tecnologias e sabem como aplicá-las na modalidade EaD. No entanto, esse conhecimento do tutor não se reflete na capacidade dele para motivar o aluno (Figura 7). Ressalta-se então, novamente, a importância da formação do tutor, que deve contemplar não apenas aspectos relativos ao conhecimento absoluto da disciplina e das tecnologias a serem utilizadas, mas também aspectos voltados para a pedagogia e a psicologia motivacional (Martins & Batista, 2018).

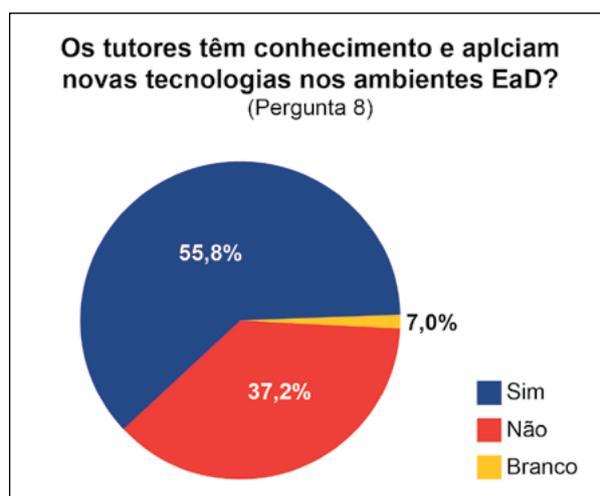


Figura 10: Avaliação dos tutores quanto ao conhecimento e aplicação de tecnologias

9. Citar três características ou habilidades que os alunos devem ter para estudar na modalidade de EaD.

As respostas para essa pergunta estão sumarizadas na Figura 11. Com base nos resultados, pode-se concluir que dedicação (17,4%) e disciplina (14,0%) aparecem como as duas características ou habilidades mais destacáveis. Esses resultados confirmam aquilo que seria naturalmente esperado e revelam a maturidade dos alunos por, indiretamente, se declararem como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, semelhante ao observado nos resultados da Figura 8.

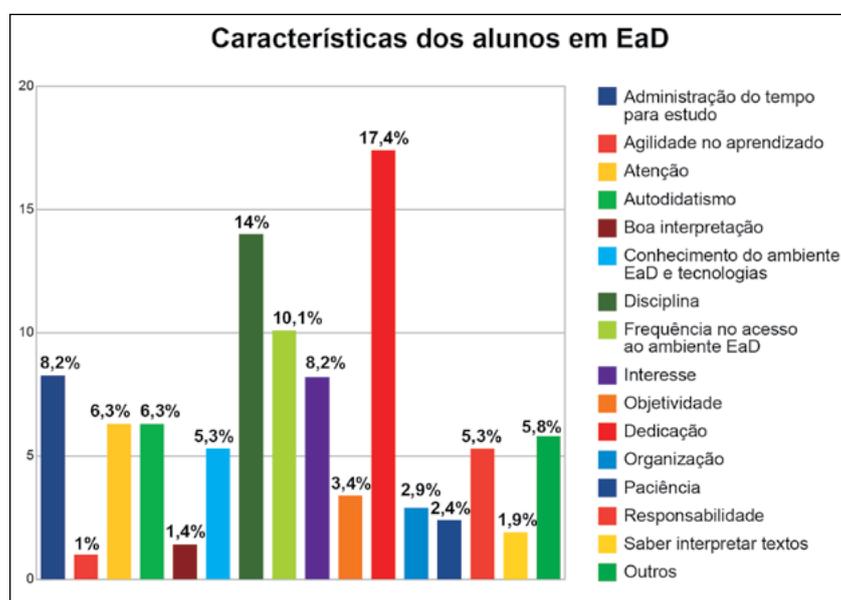


Figura 11: Características ou habilidades que os alunos devem possuir em EaD

10. Foi solicitado aos alunos que indicassem duas vantagens em estudar disciplinas na modalidade EaD.

As respostas para essa pergunta estão sumarizadas graficamente na Figura 12. Com base nos resultados, pode-se concluir que a flexibilidade no horário para estudo (22,7%) e o conforto do lar para estudo (11,0%) aparecem como as duas vantagens mais destacáveis. Esses resultados confirmam aquilo que seria naturalmente esperado e realçam dois dos maiores atrativos para a escolha pela modalidade EaD.

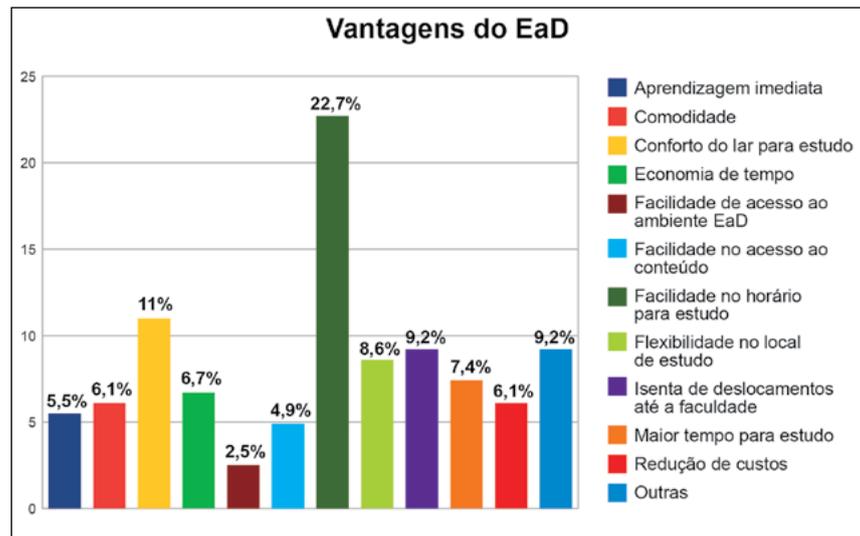


Figura 12: Vantagens de estudar no paradigma EaD

11 Foi solicitado aos alunos que apontassem duas desvantagens em estudar disciplinas sob a modalidade EaD.

As respostas para essa pergunta estão sumarizadas na Figura 13. Pelos resultados, pode-se constatar que a inaptidão do tutor e a inadequada interação entre tutor e alunos são apontadas como as principais desvantagens, correspondendo a 30,4% e 15,8%, respectivamente. Esses resultados estão intimamente ligados à qualificação pedagógica dos tutores, o que reforça a importância da devida formação desses profissionais.

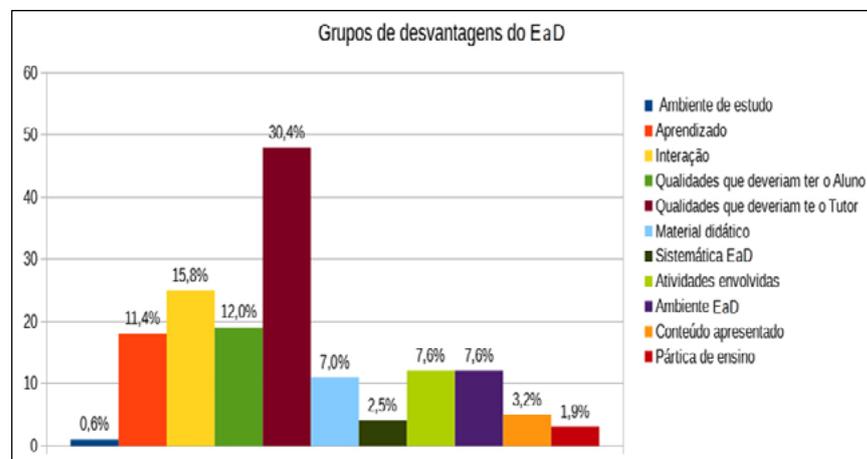


Figura 13: Desvantagens de se estudar no paradigma EaD

Ante o exposto e discutido nesta seção, é possível inferir globalmente que: a) há necessidade de formação mais adequada dos tutores; b) os alunos têm consciência de seu protagonismo no processo ensino-aprendizagem; c) existe necessidade de investimento para reformulação dos AVAs; d) há baixa frequência de acesso dos alunos aos AVAs; e, por fim, e) a maioria dos alunos (67,4%), mesmo diante das dificuldades, ainda acha válida a disponibilização de disciplinas em EaD.

5. Propostas de Melhorias

À luz da pesquisa aqui realizada e da compilação de trabalhos anteriores da literatura, o Quadro 1 realiza uma síntese dos óbices identificados na modalidade EaD no Brasil, considerando o Ensino Superior e os cursos de Tecnologia da Informação; são propostas algumas possíveis soluções correspondentes.

Quadro 1: Síntese dos principais problemas identificados e soluções

Item	Problemas principais	Possíveis soluções
1	Questões relacionadas ao tutor (Figuras 3, 4 e 7, Seção 4) devido, por exemplo, à sua insatisfatória qualificação, à incapacidade de interação com os alunos, à incapacidade de motivação etc.	Rever o curso de formação e a profissionalização do tutor. Especialmente, deve-se atentar para capacitar o tutor para desenvolver melhor atividades em um AVA, e interagir melhor com os alunos.
2	A dinâmica de ensino (Figura 4, Seção 4)	Além de rever a formação dos tutores, deve-se orientar os alunos sobre como funciona a sistemática da EaD e ressaltar que o AVA é uma ferramenta amistosa e fundamental para o êxito do sistema EaD.
3	Material deficiente (Figura 5, Seção 4)	Todo material didático a ser inserido no AVA deve ser responsabilidade de um conteudista, pois esse é o profissional qualificado para a tarefa.
4	Não participação dos alunos no AVA (Figura 9, Seção 4)	Além de rever a formação dos tutores, deve-se conscientizar os alunos da importância de sua participação no AVA. O controle de frequência dos alunos e a inserção frequente de exercícios avaliativos são exemplos de ações complementares que auxiliam na resolução dessa questão.
5	Da Seção 3: isolamento geográfico do aluno e do tutor; limitado uso de material multimídia; disponibilidade restrita de TICs em AVAs; poucas pesquisas sobre o assunto; falta de recursos financeiros dos alunos; baixo desempenho profissional dos tutores; e ausência de acompanhamento psicológico para os alunos	Além de rever a formação dos tutores, realizar encontros presenciais planejados entre tutores e alunos; realizar investimento para aquisição de equipamentos de TICs e treinamentos periódicos de tutores em AVAs; e desenvolver programas motivacionais para os tutores e alunos.

6. Conclusões Finais e Trabalhos Futuros

Este trabalho teve o objetivo de analisar a modalidade EaD em instituições de ensino superior de cursos de Tecnologia da Informação na região do Distrito Federal do Brasil.

A partir da análise realizada, pôde-se verificar que a modalidade EaD no Distrito Federal ainda possui óbices significativos a serem superados, que permeiam desde a relação humana (Martins & Baptista, 2018) que se estabelece entre tutores e alunos no campo emocional, até aspectos relacionados à escassez de equipamentos de TICs e a não profissionalização adequada dos tutores e demais envolvidos no processo da EaD.

As soluções, por sua vez, soam bem mais simples de serem apontadas do que de fato implementadas, uma vez que majoritariamente se voltam para a indicação da necessidade de uma política séria de investimentos que abarquem desde a aquisição de equipamentos de TICs para a melhoria dos AVAs até a própria revisão dos cursos de formação dos tutores e dos conteudistas envolvidos no sistema EaD. Isso termina por esbarrar no imperioso entendimento e conscientização, por parte das autoridades políticas

competentes em Educação deste País, de que a não execução dessa política de investimentos culmina no estrangulamento e, assim, inviabilização do sistema de ensino brasileiro baseado na modalidade EaD.

Por fim, como trabalhos futuros, sugere-se que: 1) sejam realizadas pesquisas semelhantes a esta considerando o ponto de vista dos tutores, para que diferentes percepções, i.e., de alunos e tutores, possam ser consideradas conjuntamente; 2) sejam realizadas pesquisas semelhantes a esta em outras regiões do País, para que seja possível verificar as semelhanças ou as diferenças do sistema EaD em função da região do País, o que ajudaria muito na definição de uma adequada política nacional de EaD; 3) sejam realizadas pesquisas semelhantes considerando outras áreas de conhecimento diferentes de exatas como, por exemplo, saúde (Torrez, 2005) e licenciatura (Rocha; Kawamoto Kanashiro; Noal, 2018). Isso permitiria observar semelhanças e diferenças em função da área de formação profissional pretendida pelos alunos; por fim, 4) sejam realizadas pesquisas semelhantes e periódicas considerando a separação entre alunos ainda realizando o curso (i.e., alunos ativos) e ex-alunos (i.e., alunos egressos). Os resultados advindos podem funcionar como valioso instrumento de acompanhamento da evolução do sistema EaD no País, diante das mudanças que venham a ser implementadas (Bielschowsky, 2018).

Referências Bibliográficas

- Abbad, G., Zerbini, T. & Souza, D. (2010). Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, 15(3), 291-298.
- Belloni, M. (2005). Educação a Distância e inovação tecnológica. **Trabalho, Educação e Saúde**, 3(1), 187-198.
- Bielschowsky, C. E. (2018). Qualidade na Educação Superior a Distância no Brasil: Onde estamos, para onde vamos? **Rev. EaD em Foco**, 8(1):e709.
- Brasil (2005). **Decreto n. 5.622**, de 19 de dezembro.
- ____ (2004). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Lei n. 10.861, de 14 de abril.
- ____ (2006). **Decreto n. 5.773**, de 9 de maio.
- Celika, B. & Uzunboylua, H. (2015). High School Students' Attitudes towards Distance Education: Comparative Study. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, 197, 292-297.
- Çiftci, S., Güneü, E. & Üstundg, M. (2010). Attitudes of distance education students towards web based learning – a case study. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, 2(2), 2.393-2.396.
- Garbina, M. et al. (2015). Teachers Perception on Collaborative Learning Processes: Experiencing Continuing Teacher Education in Brazil. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 191, 2.231-2.235.
- Gil, A. C. (2007). **Como elaborar projetos de pesquisa**. (4. ed.). São Paulo: Atlas.
- Lessa, S. (2011). Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. **Associação Brasileira de Educação a Distância**, 10, 17-28.
- Lévy, Pierre (1999). **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34.
- Markova, T., Glazkova, I. & Zaborova, E. (2017). Quality Issues of Online Distance Learning. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 237, 685-691.
- Martins, V. & Baptista, A. (2018). A afetividade na educação *online*: percursos e possibilidades. **Rev. EaD em Foco**, 8(1):e639.

- Nurmukhametov, N., Temirova, A. & Bekzhanova, T. (2015). The Problems of Development of Distance Education in Kazakhstan. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 182, 15-19.
- Pozdnyakova, O. & Pozdnyakov, A. (2017). Adult Students' Problems in the Distance Learning. **Procedia Engineering**, 178, 243-248.
- Preti, O. (1996). **Educação a Distância**: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Disponível em <https://es.scribd.com/doc/182436526/EAD-uma-pratica-educativa-mediadora-e-mediatizada>
- Ribeiro, A. (2012). A realidade da Pedagogia a distância. **Nova Escola**. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/3029/a-realidade-da-pedagogia-a-distancia>.
- Rocha, P., Kawamoto Kanashiro, D. & Noal, M. (2018). Avaliando os cursos de licenciatura a distância da UFMS: o que dizem os egressos. **Rev. EaD em Foco**, 8(1):e638.
- Torrez, M. (2005). Educação a Distância e a formação em Saúde: nem tanto, nem tão pouco. **Trabalho, Educação e Saúde**, 3(1), 171-186.
- Valente, J. (1999). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Nield/Unicamp.