



Acta Scientiarum. Education

ISSN: 2178-5198

ISSN: 2178-5201

Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM

Marchisotti, Gustavo Guimarães; França, Sergio Luiz Braga;
Farias, Jose Rodrigues de; Pinto, Sandra Regina da Rocha
Diretrizes para a disseminação da educação a distância, a partir
da análise do preconceito contra esta modalidade de educação
Acta Scientiarum. Education, vol. 44, e53622, 2022, Janeiro-Dezembro
Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM

DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.53622>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303371539012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



Diretrizes para a disseminação da educação a distância, a partir da análise do preconceito contra esta modalidade de educação

Gustavo Guimarães Marchisotti^{1*}, Sergio Luiz Braga França¹, Jose Rodrigues de Farias Filho¹, e Sandra Regina da Rocha Pinto²

¹Escola de Engenharia, Universidade Federal Fluminense, Rua Passo da Pátria, 156, 24210-240, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. ²Escola de Negócios, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: marchisotti@terra.com.br

RESUMO. Esse artigo tem como objetivo propor diretrizes para a disseminação da Educação a Distância (EaD) no Brasil, a partir da identificação e análise do preconceito contra esta modalidade de educação. Busca, portanto, responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como a EaD pode ser amplamente difundida para atender as diversas classes da sociedade, a partir da análise do preconceito contra a EaD? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e de campo, realizada por meio da coleta de dados *online* respondido por 100 respondentes; e tratamento dos dados realizado por meio da análise de conteúdo. Para 78% dos respondentes há preconceito contra a EaD e as principais razões são: percepção de que a qualidade do ensino é baixa, falta de credibilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem, falta de conhecimento sobre essa modalidade de ensino e resistência ao novo. Conclui-se que há a necessidade de implementar melhorias por parte das instituições de ensino, para um maior reconhecimento da EaD. Assim, diretrizes para a Educação a Distância são propostas visando ampliar oportunidades para a educação em todos os níveis da sociedade, tais como: a necessidade de customização e aprimoramento constante da qualidade do material e do conteúdo; informações sobre as características, formas de interação e processo de ensino-aprendizagem na EaD; divulgação dos resultados comparativos entre os alunos da EaD e presenciais; evidenciar a inexistência de diferença no nível de dificuldade em relação à modalidade presencial; demonstrar a preocupação com o aprendizado efetivo dos alunos e com a possibilidade de se utilizar a EaD em todas as áreas do conhecimento; e promover programas de capacitação e envolvimento dos professores na EaD, a fim de fazer com que superem paradigmas oriundos do ensino presencial.

Palavras-chave: análise de conteúdo; preconceito; educação a distância; modalidade de educação.

Guidelines for the dissemination of distance education, from the analysis of prejudice against this education modality

ABSTRACT. This article aims to propose guidelines for the dissemination of Distance Education (DE) in Brazil, based on the identification and analysis of prejudice against this type of education. Therefore, it seeks to answer the following research question: How can DE be widely disseminated to serve the different classes of society, based on the analysis of prejudice against DE? It is a qualitative, exploratory and field research, carried out through online data collection answered by 100 respondents; and data treatment performed through content analysis. For 78% of respondents, there is prejudice against distance education and the main reasons are: perception that the quality of teaching is low, lack of credibility about the teaching-learning process, lack of knowledge about this teaching modality and resistance to the new. It is concluded that there is a need to implement improvements on the part of educational institutions, for a greater recognition of DE. Thus, guidelines for Distance Education are proposed in order to expand opportunities for education at all levels of society, such as: the need for customization and constant improvement of the quality of material and content; information on the characteristics, forms of interaction and the teaching-learning process in distance education; dissemination of comparative results between DE and face-to-face students; evidence that there is no difference in the level of difficulty in relation to the face-to-face modality; demonstrate concern for students' effective learning and the possibility of using distance education in all areas of knowledge; and to promote teacher training and involvement programs in distance education, in order to make them overcome paradigms arising from classroom teaching.

Keywords: content analysis; preconception; distance learning; education modality.

Directrices para la difusión de la educación a distancia, a partir del análisis del prejuicio contra esta modalidad educativa

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo proponer pautas para la difusión de la Educación a Distancia (EaD) en Brasil, con base en la identificación y análisis de prejuicios contra este tipo de educación. Es una investigación cualitativa, exploratoria y de campo, realizada a través de la recopilación de datos en línea respondida por 100 encuestados; y tratamiento de datos realizado mediante análisis de contenido. Para el 78% de los encuestados, existe un prejuicio contra la educación a distancia y las razones principales son: percepción de que la calidad de la enseñanza es baja, falta de credibilidad sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, falta de conocimiento sobre esta modalidad de enseñanza y resistencia a lo nuevo. Se concluye que existe la necesidad de implementar mejoras por parte de las instituciones educativas, para un mayor reconocimiento de la EaD. Por lo tanto, se proponen directrices para la educación a distancia con el fin de ampliar las oportunidades de educación en todos los niveles de la sociedad, tales como: la necesidad de personalización y la mejora constante de la calidad del material y el contenido; información sobre las características, formas de interacción y el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación a distancia; difusión de resultados comparativos entre EaD y estudiantes presenciales; evidencia de que no hay diferencia en el nivel de dificultad en relación con la modalidad cara a cara; demostrar preocupación por el aprendizaje efectivo de los estudiantes y la posibilidad de utilizar la educación a distancia en todas las áreas del conocimiento; y para promover programas de capacitación y participación docente en la educación a distancia, a fin de que superen los paradigmas derivados de la enseñanza en el aula.

Palabras-clave: análisis de contenido; prejuicio; educación a distancia; modalidad educativa.

Received on May 11, 2020.
Accepted on September 15, 2020.

Introdução¹

O Brasil é um país desigual, em desenvolvimento, (e) com grande extensão territorial, e apresenta dificuldades e fragilidades no seu processo educacional. A Educação a Distância (EaD) pode ser considerada uma modalidade de educação importante para a criação de oportunidades para um grande número de pessoas. Tem o poder de diminuir distâncias e (as) desigualdades, suprimindo as lacunas formacionais dos cidadãos brasileiros (Mauro, Freitas, Cintrão, & Gallo, 2017).

A EaD é um fenômeno em expansão (e) que passa por mudanças no Brasil. O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicações (TIC) possibilitaram novos níveis de difusão desse tipo de educação. Considerando o ano de 2018 houve um aumento de 20% no número geral de matrículas na modalidade EaD e de 79% dos cursos EaD regulamentados e totalmente à distância, com predominância para as instituições de ensino do Sudeste (Associação Brasileira de Educação a Distância [Abed], 2018).

Em 2018, pela primeira vez, o número total de vagas oferecidas para graduação foi maior em EaD do que na modalidade presencial. Considerando-se os últimos 5 anos, o crescimento das vagas em EaD é de 135%. A presença da EaD na graduação tende a aumentar ainda mais, uma vez que o governo brasileiro sancionou a Portaria 2.117/2019, que possibilita que as instituições de ensino disponibilizem até 40% da sua carga horária em EaD, consolidando a modalidade híbrida de educação (Brasil, 2018).

Ademais, os cursos EaD são considerados importantes financeiramente para as instituições de ensino: para 60% das instituições, a EaD representou mais de 51% dos lucros em 2014 – o que é relevante, se comparado com o retorno financeiro dos cursos presenciais. Dessa forma, a EaD é um novo espaço para a expansão e realização de lucro, por parte das instituições de ensino brasileiras (Mancebo, Vale, & Martins, 2015; Abed, 2018).

Apesar do crescimento expressivo e de haver uma percepção de que a EaD pode ajudar a superar a defasagem educacional no Brasil, essa modalidade de educação ainda luta com preconceitos e resistências (Mancebo et al., 2015). O mercado de trabalho, por exemplo, apresenta forte preconceito contra a EaD (Garcia, Silva, & Riedo, 2015). No entanto, Santos e Menegassi (2018) afirmam que o prejulgamento das pessoas a respeito da EaD vem sendo reduzido ao longo do tempo, uma vez que as instituições vêm comprovando que as notas dos alunos de EaD são iguais ou até mesmo superiores às dos alunos presenciais. Já Fioravanzo, Vieira, e Claro (2016) afirmam que a fase do preconceito já passou, com barreiras já superadas e com uma maior aceitação pelas partes envolvidas.

¹ O presente artigo é originário da ideia do primeiro autor em investigar e se aprofundar no tema EaD (Educação a Distância). Não se trata de uma pesquisa originária de uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado. A instituição a qual o primeiro autor foi vinculado como aluno, na época da geração da primeira versão (e que foi evoluindo até a versão atualmente submetida e aprovada na presente revista), não foi submetido ao comitê de ética, pois o mesmo foi criado após o término da fase de coleta de dados deste artigo. Como se tratava de uma survey sem identificação dos respondentes, e com participação voluntária, todos os participantes estavam cientes de que as informações coletadas seriam utilizadas para fins acadêmicos e a própria participação voluntária foi considerada como um consentimento.

Considerando a contextualização supracitada, a seguinte questão norteou esta pesquisa: Como a EaD pode ser amplamente difundida para atender as diversas classes da sociedade? Para respondê-la, elencou-se como objetivo geral propor diretrizes para a disseminação da EaD no Brasil, a partir da identificação e análise do preconceito contra a EaD e suas causas. Identificaram-se apenas dois artigos que abordam o tema preconceito contra a EaD, de forma direta – Corrêa e Santos (2009) e Almeida Filho (2015), de maneira que, este artigo busca contribuir para uma melhor compreensão desse fenômeno dentro da realidade brasileira.

O presente artigo pode ser caracterizado como uma pesquisa qualitativa, exploratória e de campo: a) qualitativa pois considera a análise de conteúdo da resposta de 100 respondentes, obtidas por meio de um questionário *online* (Vergara, 2013; Marchisotti, Joia, & Carvalho, 2019) onde buscou-se identificar se há ou não preconceito contra a EaD e compreender quais são os seus motivadores. Para tanto utilizou-se da análise de conteúdo que “[...] constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos.” (Moraes, 1999, p. 2); b) exploratória, quanto aos seus fins, porque visa identificar a percepção dos brasileiros a respeito do tema pesquisado (Vergara, 2013), e c) uma pesquisa de campo, já que busca compreender determinado fato social em seu contexto natural (Kinchesski, Alves, & Fernandes, 2015).

Os *links* com as perguntas de pesquisa foram enviados utilizando-se a técnica de acessibilidade ou conveniência, sem o uso de meios estatísticos (Vergara, 2013). Um primeiro filtro aplicado a todas as respostas recebidas, foi selecionar aquelas que tiveram a pergunta ‘Há preconceito com relação à EaD?’ respondidas como ‘Sim’. Garante-se, desta forma, a análise apenas daquelas respostas cujos respondentes entendem que de fato há preconceito contra essa modalidade de educação. Na sequência, foi analisado o conteúdo das respostas à pergunta ‘Quais as razões para o preconceito contra a EaD?’, de forma a se identificar categorias que representassem as razões expressas pelos respondentes para o preconceito contra a EaD.

Para tanto, a análise de conteúdo foi realizada de acordo com os procedimentos e etapas descritas por Moraes (1999): 1) Preparação das informações – tabulação de todas as respostas em uma planilha Excel; 2) Transformação do conteúdo em unidades (Unitarização), que no caso desta pesquisa foram as frases – todas as respostas de cada um dos respondentes foram analisadas frase a frase; 3) Classificação das unidades em categorias (Categorização) – a partir da análise das frases da etapa anterior, criaram-se categorias que expressassem a opinião dos respondentes sobre o tema; 4) Descrição – explicação de cada uma das categorias, a partir das análises anteriores; e 5) Interpretação – análise do significado amplo das respostas, por meio do exame das categorias criadas e suas descrições. Por fim, cada uma das categorias criadas foi comparada com os artigos oriundos de uma pesquisa bibliográfica, de forma a identificar se de fato os argumentos colocados pelos respondentes, relativos à sua posição sobre a existência do preconceito, são corroborados pela teoria ou são fatos duvidosos, sem respaldo teórico. Esse referencial teórico foi obtido seguindo os procedimentos propostos por Chueke e Amatucci (2015), utilizando-se da pesquisa *booleana*: ‘Educação a Distância’ ou ‘Educação à Distância’ ou ‘Ensino a Distância’ ou ‘Ensino à Distância’ ou ‘Aprendizagem a Distância’ ou ‘Aprendizagem à Distância’. Após aplicação de filtros – artigos publicados nos últimos 5 anos, periódicos revisados por pares em idioma português – chegou-se ao número de 608 artigos. A partir dessa base inicial buscou-se identificar ao menos 2 artigos, por meio da leitura dos resumos, que estivessem associados a cada uma das categorias previamente criadas na análise de conteúdo, de forma que seja possível corroborar (ou não) o que foi dito pelos entrevistados, durante a análise dos resultados.

Dentro do quadro de crescimento da EaD é natural que existam posicionamentos divergentes sobre o assunto. De acordo com Oliveira (2013) há posicionamentos contrários à EaD, pelos defensores da educação presencial, que percebem a EaD como uma modalidade de educação sem qualidade. Segundo Patto (2013), a educação a distância demonstra a falência da educação, sendo uma das ameaças à integridade das escolas públicas. A oferta de cursos EaD seria um movimento de promoção de políticas públicas emergenciais e, nesse sentido, pode ser entendido como um ensino com um grau elevado de precariedade. Afirmar-se que se trata de uma tentativa de mercantilização do ensino superior e que o movimento da EaD não estaria de fato preocupado com o aprendizado do aluno (Arruda & Arruda, 2015). Por outro lado, há os partidários da EaD que a compreendem como uma nova forma de educação e uma importante prática pedagógica, considerando a educação presencial como ultrapassada e antiquada (Oliveira, 2013).

Há ainda uma terceira corrente, atualmente identificada como a de melhores resultados, que acredita que a mescla da educação presencial com a EaD é a mais adequada, sendo esse método de educação chamado de híbrido (Renosto & Cardoso, 2015). Há, inclusive, trabalhos baseados em estudo de caso que afirmam que o uso da EaD, como complemento do ensino presencial de cursos de graduação, torna a formação profissional

mais efetiva (Mezzari, 2011). Moran e Valente (2015) corrobora esse entendimento ao afirmar que o sistema parte presencial, parte a distância, apresenta-se como o mais promissor, garantindo uma aprendizagem significativa. Para Rocha e Herrmann (2019), a modalidade híbrida já é uma realidade, aproximando vivências cotidianas e tecnologia.

Um estudo comparou o desempenho de uma turma de ensino presencial e outra na modalidade EaD e os resultados foram favoráveis ao segundo grupo. O desempenho em provas e interação em aula foi semelhante, para ambas as turmas, sendo que, na maioria dos itens avaliados, os alunos da turma EaD apresentaram melhor desempenho. Constatou-se que o êxito do processo de ensino-aprendizagem ao utilizar a EaD está associado com a exploração e uso apropriado dos recursos virtuais e das ferramentas, além do incentivo para participação e para a busca por aprimoramento das técnicas e métodos utilizados (Nascimento, Czykiel, & Figueiró, 2013).

Para qualquer modalidade de educação, há vantagens e desvantagens. No entanto, é frequente a avaliação negativa da EaD, sem um conhecimento mais profundo sobre essa modalidade de educação; sem embasamento concreto, real, acadêmico ou prático que a justifique. Como abordado por Abbad (2014), há uma dificuldade em se demonstrar a eficácia da EaD em comparação ao ensino presencial, bem como outros desafios a serem superados pela EaD e que se confrontam com a realidade brasileira, tais como: a necessidade de se promover a inclusão digital da população; maior familiarização dos atores envolvidos com a internet e ferramentas tecnológicas associadas; melhoria dos cursos baseados em EaD, com atenção para estratégias de ensino-aprendizagem que promovam maior interação e melhor uso das tecnologias de TIC; melhores sistemas de avaliação que mensurem o sistema de Educação a Distância; e melhor compreensão das razões da alta taxa de evasão e desenvolvimento de ações para mitigá-la.

Dessa forma, há que se ressaltar a necessidade de melhorias na EaD. Segundo pesquisa de Silva e Moita (2019), as principais dificuldades reportadas pelos alunos da modalidade EaD são: 1) infraestrutura inadequada para a modalidade; 2) recursos didáticos inadequados e 3) falta de acesso à internet. Embora a inserção de videoaulas seja bem aceita pela nova geração, assim como os simuladores virtuais, o cuidado com o material didático deve ser redobrado, uma vez que os processos de ensino-aprendizagem estão mudando a todo momento e novos recursos tecnológicos estão surgindo. Esses processos podem ser mais eficazes com o uso da internet e novas tecnologias, como a Inteligência Artificial e a Computação Cognitiva, requerendo ajustes nos modelos pedagógicos das instituições de ensino (Barros & Guerreiro, 2019).

Há dúvidas se o preconceito contra a EaD é algo novo ou uma condição vivenciada desde o início da utilização desse método de educação. As experiências iniciais da disseminação da EaD por parte da Universidade Aberta Brasileira (UAB), a partir de 2006, foram feitas de forma atabalhoada, sem os cuidados e os debates acadêmicos necessários para que se garantisse, na época, critérios e padrões de mensuração da qualidade dessa modalidade de educação, o que trouxe certo descrédito à EaD (Mancebo et al., 2015).

Almeida Filho (2015), corrobora esse entendimento, ao afirmar que o preconceito contra a EaD é caracterizado por experiências passadas de insucessos no uso desta metodologia na história brasileira. As desqualificações com relação à EaD são infundadas, e estão associadas às variáveis culturais, à falta de conhecimento e às dificuldades de adaptação com relação aos recursos tecnológicos utilizados. Já para Almeida (2013) a origem do preconceito contra a EaD parte da crença de que os alunos não aprendem, efetivamente, ou seja, a EaD não propicia a construção do conhecimento. Nesse contexto, a EaD é considerada de baixa qualidade se comparada ao modelo presencial, além de apresentar um nível de dificuldade menor, de ser mais fácil em termos de conteúdo.

Quando se trata de ensino superior, os próprios docentes e as próprias instituições acadêmicas podem ser uma fonte de preconceito contra a EaD (Alencar, Silva, Lima, Firmo, & Queiroz, 2015), seja por falta de conhecimento, seja por corporativismos ou necessidade de manter o *status quo*. A visão, por parte da própria academia, de que a educação na modalidade EaD é um instrumento de propagação de ensino de baixa qualidade, e de que ela possui o objetivo de promover a expansão do ensino superior a qualquer preço, é relativamente comum. A EaD é, nesse contexto, entendida como uma ferramenta utilizada para mascarar deficiências de políticas públicas de expansão do ensino (Arruda & Arruda, 2015).

Grande parte do preconceito contra essa modalidade de educação baseia-se na suposta falta de qualidade dos cursos. No entanto, segundo Moran e Valente (2015), um curso de EaD de qualidade desafia os cursos presenciais no que diz respeito a: 1) a flexibilidade, tanto de tempo quanto de horários e procedimentos; e 2) a mudança de foco na aprendizagem, na tutoria e no aluno, em detrimento do ensino. Porém, vale um questionamento: Como caracterizar se um determinado curso possui ou não qualidade? De acordo com Bertolin e Marcon (2015), para o caso dos cursos superiores, a qualidade dos cursos e das instituições de ensino

superior são medidos pelos *rankings*, que são baseados em exames como o Enade ou, no passado, o Provão. Todavia, os autores enfatizam que essa forma de avaliação da qualidade, *per se*, não é instrumento confiável e o que realmente diferencia o desempenho dos alunos é o seu capital cultural – contexto social, familiar, econômico e cultural.

Uma pesquisa sobre preconceito contra a EaD vai além da análise da relação ensino-aprendizado, pois também envolve a análise de fatores externos. De acordo com Alencar et al. (2015) faz-se necessário uma melhor divulgação dos cursos baseados na EaD, tanto do ponto de vista do *marketing* propriamente dito, quanto sobre a própria modalidade de educação, além dos aspectos formais da EaD, como a validade desses cursos à luz da legislação brasileira, assim como a aceitação pelo mercado de formados em cursos baseados em EaD.

No entanto, vale destacar que mesmo considerando-se a existência do preconceito contra a EaD, percebe-se que na prática, e considerando o contexto brasileiro – grande território, necessidade de capacitação da população para inserção no mercado de trabalho e deficiência de infraestrutura física – ele vem diminuindo. As universidades vêm buscando discutir, criticar, analisar, qualificar e implantar cursos em EaD, além de disponibilizá-los como uma modalidade de educação efetivamente usada para atender aqueles que não possuem condição de fazer os cursos presenciais (Costa & Cochi, 2013). Ainda assim, há obstáculos para que exista uma cultura digital e uma total compreensão das novas tecnologias utilizadas na EaD, por parte dos docentes que possuem dificuldades em romper com os paradigmas do ensino presencial tradicional (França, Costa, & Santos, 2019).

Nessa pesquisa, o perfil dos respondentes possui as seguintes características: 1) 55,6% do sexo Masculino; 2) 91%, entre 25 e 55 anos de idade; 3) 91% reside na região sudeste; 4) Predominância de engenheiros de formação, com 36%; 5) 81% com formação de pós-graduação; 6) 63% já havia realizado curso a distância. Do total de 100 respostas consideradas, 78% afirmaram que há preconceito contra o EaD. Após a análise de conteúdo das respostas desses entrevistados, foi possível construir a lista de categorias, descrevê-las e exemplificá-las com frases dos respondentes.

Categoria 1 – qualidade do conteúdo

Os respondentes acreditam na má qualidade do conteúdo dos cursos EaD. Os cursos em EaD são considerados superficiais, em termos de qualidade de conteúdo do material, que muitas vezes não está customizado para este tipo de modalidade de educação: ‘Qualidade quanto ao conteúdo e didática de ensino’ (Respondente 23).

Essa categoria vai ao encontro da afirmação de Fonseca et al. (2015), que identificaram que a percepção dos alunos sobre a qualidade do conteúdo de um curso EaD é positiva, demonstrando que há uma satisfação em relação à sua importância para o aprendizado, facilidade de acesso e apresentação visual. Por outro lado, Santos (2017) é enfático ao afirmar que a qualidade do material didático dos cursos EaD nem sempre atende às necessidades dos alunos, seja devido a conteúdos deficientes, práticas sem sentido e a falta de constante acompanhamento do desempenho do aluno.

Categoria 2 – qualidade do ensino

Há a suposição, por parte dos entrevistados, de uma má qualidade do ensino dos cursos EaD. O processo de ensino-aprendizagem na EaD é menos eficaz do que o ensino presencial. Há um temor com relação à qualidade dos cursos EaD, que é considerada baixa, de pouca profundidade, além de os cursos serem considerados ineficazes, incompletos, mal estruturados, sem critérios e foco. Os alunos dos cursos EaD não possuem o mesmo nível de preparação daqueles que cursam os cursos presenciais. Há uma percepção de dificuldade em se avaliar o aluno nos cursos EaD e desconfiança de que há fraude nas avaliações. Sugere-se que não existe garantia de qualidade por parte das instituições que possuem cursos baseados em EaD e que os cursos presenciais são mais bem avaliados. Falta seriedade aos cursos EAD e há a sensação de que os alunos não estão aprendendo e os cursos são de menor expressão: ‘Acredita-se que a qualidade de ensino seja inferior’ (Respondente 25).

Essa categoria vai ao encontro da afirmação de Teixeira et al. (2015) que, ao analisarem a percepção dos egressos de um curso de EaD, identificaram que os mesmos os consideram de ótima qualidade, estando muito satisfeitos com essa modalidade de educação como um todo. Segundo Lau, Mendes, Ventura, Bollela, e Teixeira (2017) EaD é adequada para a geração do conhecimento e ganho de habilidades por parte dos alunos – raciocínio, reflexão e envolvimento qualificados.

Categoria 3 – credibilidade

Há a percepção de que os cursos EaD não são confiáveis, ou seja, há um sentimento de dúvida com relação às possibilidades de fraudes e falta de controle e respaldo das instituições de ensino. No entanto, entende-se que essa falta de credibilidade é passageira, já que os cursos são considerados como novos: ‘Falta de credibilidade’ (Respondente 99).

Esse achado vai ao encontro da afirmação de Martins e Costa (2015) que identificaram que uma das dificuldades enfrentadas pela EaD é a sua posição de baixo prestígio, gerando uma percepção de má qualidade, que são distorções da realidade. Destacam que essa descredibilidade acaba gerando uma percepção de má qualidade, que são distorções da realidade. Segundo Almeida Filho (2015) os discursos depreciativos a respeito da EaD diminuem a credibilidade e a aceitação, apesar da estatística apresentar dados favoráveis e as instituições se esforçarem para uma maior conscientização.

Categoria 4 – desconhecimento

Os entrevistados percebem a falta de informação sobre a EaD como razão para o preconceito. A falta de conhecimento e informação como um todo, da metodologia utilizada na EaD, bem como dos resultados gerados por essa modalidade de educação são as causas do preconceito contra a EaD. Vale tanto para discentes quanto para docentes: ‘Preconceito por falta de conhecimento’ (Respondente 27).

Essa categoria vai ao encontro da afirmação de Ferrugini, Souza, Moraes, e Pinto (2014), que identificaram que há um desconhecimento sobre o que de fato é a EaD e o seu modelo de funcionamento. Almeida Filho (2015) vai além, ao afirmar que o preconceito contra a EaD se deve a questões culturais, características pessoais, adaptação social e conhecimento limitado sobre as técnicas e os métodos adotados nesta modalidade de educação.

Categoria 5 – facilidade

Os respondentes afirmam que os cursos EaD carecem de rigor, são mais frouxos e os alunos são mais facilmente aprovados, se comparados aos cursos presenciais. Acredita-se em uma menor cobrança nesse tipo de curso: ‘Acreditarem que os cursos sejam mais fáceis de passar’ (Respondente 26).

Essa categoria vai ao encontro da afirmação de Bokums e Maia (2018), que identificaram que a EaD ainda é considerada por muitos como uma educação mais fácil, de segunda categoria; mas que na realidade trata-se de uma modalidade de educação que não é inferior à presencial e que ainda promove a inserção social. Ferrugini et al. (2014) deixam claro que a EaD exige muita dedicação por parte do aluno, de forma que a presunção de que a aprendizagem é mais fácil não condiz com a realidade.

Categoria 6 – interação

Há uma percepção de falta de interação entre os professores/alunos e entre alunos/alunos, de forma a se ter pouca troca de experiências, informações e *networking*, impactando negativamente no processo de ensino-aprendizagem: ‘Falta de trocas de experiência entre professores e alunos, principalmente nos cursos voltados a educação, em que há a falta de interação como importante elemento no processo ensino-aprendizagem’ (Respondente 23).

Essa categoria vai ao encontro a afirmação de Rosa e Orey (2017), que identificaram que o professor, uma vez dominando as plataformas virtuais e mediante um *design* instrucional adequado, favorece as relações colaborativas e interativas de aprendizagem. Brod, Rodrigues, e Milcarek (2017) vão na mesma linha, ao mencionarem que a EaD, possibilita a interação entre os alunos e professores, uma participação efetiva e maior acesso ao conteúdo.

Categoria 7 – divulgação

Os respondentes apresentam uma compreensão de que as características do sistema de Educação a Distância não são bem divulgadas, assim como não há a divulgação de profissionais de sucesso que se formaram por meio da EaD. A Educação a Distância precisa divulgar seus resultados de forma apropriada, para que sejam conhecidos. Necessita-se de uma melhor divulgação das características dessa modalidade de

educação para o mercado consumidor: ‘Instituições muitas vezes não fazem uma boa divulgação dos resultados na mídia especializada’ (Respondente 29).

Essa categoria vai ao encontro a afirmação de Sarquis, Picolli, Ramos, Hoeckesfeld, e Lima (2016), que identificaram que há investimento em *marketing* e divulgação – *on-line* e *off-line* –, bem como a utilização de estratégias de prospecção de novos alunos – vendas *online* e face a face –, com resultados satisfatórios e dentro das expectativas do negócio. Por outro lado, para Borges, Constante, Domingues, e Añaña (2014) as instituições de ensino precisam investir mais na divulgação boca-a-boca dos seus cursos de EaD, que só ocorre após a geração de confiança por parte dos atuais e ex-alunos.

Categoria 8 – resistência

Os entrevistados possuem resistência às novidades e os cursos EaD são considerados recentes, ainda não totalmente validados pelo mercado, se comparados aos cursos presenciais. Os cursos EaD carecem de usabilidade, vivência e experiência para que se solidifiquem. As pessoas estão habituadas com os modelos tradicionais de educação e mudanças geram resistência, havendo uma falta de adaptação por parte dos alunos à EaD: ‘Desconhecimento e resistências às novidades’ (Respondente 34).

Essa categoria vai ao encontro a afirmação de Antunes e Batista (2016), que identificaram que há resistência por parte dos alunos e professores a respeito da EaD, por ser nova, o que gera receio, estresse e raiva. Mancebo et al. (2015) corroboram esse entendimento, ao afirmarem que há resistências contra a EaD no Brasil.

Categoria 9 – enquadramento

Há uma percepção de que apenas determinadas matérias são apropriadas para serem providas totalmente pela internet. Há cursos inapropriados para a EaD, que exigem o contato físico com os alunos: ‘Não seria bem preconceito... mas alguns cursos não são passíveis de enquadrar no modelo EaD. Cursos que exigem infraestrutura mínima de laboratórios, áreas de ensaio etc. por exemplo’ (Respondente 42).

Essa categoria vai ao encontro a afirmação de Lau et al. (2017), que identificaram que o uso da EaD na área da saúde foi introduzido em 2010, havendo relatos de sucesso e práticas formativas bem-sucedidas. Na mesma linha, Costa, Bueno, e Gomes (2015), afirmam que o sucesso formativo não está associado à modalidade de educação, mas sim às mudanças externas que exigem uma alteração na forma como a saúde é ensinada, seja à distância ou presencialmente.

Categoria 10 – comportamento

Para os entrevistados, o comportamento dos alunos – falta de dedicação, de seriedade, de interesse, de maturidade, comprometimento e concentração – dificulta a realização dos cursos EaD e interfere no seu prejuízo: ‘Pela experiência que eu tive, os cursos EaD requerem muito mais dedicação dos que eu realizei presencialmente’ (Respondente 41).

Essa categoria vai ao encontro da afirmação de Nascimento e Oliveira (2017), que relatam as dificuldades dos alunos durante um curso EaD, demonstrando que elas estão associadas tanto às questões comportamentais, quanto à correta gestão do tempo, principalmente. Cavalcanti (2016) afirma que a motivação para que a evasão dos cursos EaD são aspectos pessoais, como falta de vocação para a realização do curso em EaD, falta de motivação, aspectos ligados à família, falta de adaptação, problemas inerentes ao trabalho, tempo escasso e problemas de saúde.

Categoria 11 – instituições

Percebe-se que há uma carência de instituições de renome que fornecem cursos baseados na EaD. Há uma sensação de que as instituições estão preocupadas apenas em vender cursos EaD, sem garantir e atestar o aprendizado efetivo do aluno: ‘Diversas instituições preocupadas em vender um produto, mas sem garantir aprendizado e atestá-lo’ (Respondente 60).

Essa categoria vai ao encontro da afirmação de Fioravanzo et al. (2016), que mencionou que se não forem tomados cuidados com relação ao estímulo de interação e diálogo com o aluno, a EaD pode ser comparada a um banco, onde o professor ‘deposita’ o conhecimento e o aluno ‘memoriza’, apenas repete. Almeida Filho (2015)

atesta que há vários estudos que comprovam que a EaD aumenta o número de alunos atendidos pelas instituições de ensino, logo, gera lucro para as particulares, e é utilizada como propaganda política, nas instituições públicas.

Categoria 12 – corporativismo

Há uma percepção de que existe um corporativismo, um *lobby* a favor do sistema tradicional de ensino, que impede que a EaD se desenvolva apropriadamente. Trata-se do apego ao *status quo*, em detrimento a uma mudança para a nova realidade que se apresenta: ‘Desconhecimento do método, corporativismo’ (Respondente 72).

Essa categoria vai ao encontro a afirmação de Pires e Arsand (2017), que identificaram que os professores ainda estão presos aos paradigmas associados aos métodos tradicionais de ensino, havendo medo de que o uso da informática traga riscos para os docentes e para a manutenção do seu *status quo*. Para Alencar et al. (2015) a falta de conhecimento, o corporativismo e a necessidade de se manter o *status quo* são razões para que exista preconceito contra EaD.

A partir da análise das categorias foi possível elaborar a Tabela 1, que identifica os principais motivadores de preconceito ou percepções negativas contra a EaD e a proposição de diretrizes a serem adotadas, para que haja um estímulo para a sua disseminação.

Tabela 1. Diretrizes para a disseminação da EaD no Brasil.

Categorias	Motivadores	Diretrizes para disseminação da EaD no Brasil
Categoria 1 – qualidade do conteúdo	Conteúdo de má qualidade	O material didático deve ser elaborado de acordo com as características desta modalidade de educação e não customizado a partir do conteúdo utilizado na educação presencial. Precisa ser ajustado constantemente, de acordo com as avaliações dos alunos, incluindo novos recursos como vídeo aulas, simuladores virtuais, dentre outros.
Categoria 2 – qualidade do ensino	Ensino menos eficaz	Há que se redobrar os cuidados com os processos de ensino-aprendizagem na EaD, com transparência e retorno aos alunos. Apresentar os resultados comparativos de desempenho entre os alunos EaD e presencial para dirimir preconceito.
Categoria 3 – credibilidade	Falta credibilidade	O desconhecimento de como se dá o processo de ensino-aprendizagem gera dúvidas, logo, a dinâmica do curso e especialmente as avaliações devem ser discutidas e o consolidado dos resultados apresentado aos alunos.
Categoria 4 – desconhecimento	Falta de conhecimento	Antes, durante e após o curso há que se preocupar com o detalhamento do que é a EaD, quais as ferramentas, metodologias e técnicas a serem utilizadas. Fazer um comparativo sobre o que muda, em relação ao ensino presencial.
Categoria 5 – facilidade	Mais fácil de ser realizado	Apresentar os deveres e responsabilidades dos alunos durante o curso, conscientizando-os de que, na realidade, o curso acaba, muitas vezes, sendo mais difícil do que o presencial. Reforçar a necessidade de disciplina e auto aprendizado.
Categoria 6 – interação	Falta interação	Apresentar as diferentes formas de interação entre aluno/aluno e aluno/professor, confirmando que não há perda no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. A interação é diferente, e muitas vezes mais efetiva. No caso dos cursos híbridos, deixar claro que os encontros presenciais podem ocorrer também fora do ambiente virtual.
Categoria 7 – divulgação	Falta divulgação dos resultados	Estimular a divulgação das notas dos cursos junto ao MEC, dos resultados dos alunos nas provas e divulgar casos de sucesso profissional ou acadêmico de alunos egressos. Aumentar a comunicação e interação entre os ex-alunos (com) e os atuais e potenciais discentes, a partir da gravação de vídeos que demonstrem sua satisfação com o curso <i>online</i> .
Categoria 8 – resistência	Resistência à novidade	Fornecer cursos de curta duração em EaD, como degustação, para que os alunos em potencial (percam o receio) superem sua resistência.
Categoria 9 – enquadramento	Há cursos impossíveis de serem providos	Esclarecer o plano de aula e demonstrar que são poucos cursos em que há algum tipo de barreira e, nestes casos, deixar claro que há a modalidade híbrida – parte online, parte presencial. Apresentar a evolução e os ganhos em termos de recursos tecnológicos para se fazer determinadas matérias online.
Categoria 10 – comportamento	Mal comportamento do aluno	Demonstrar que algumas características como disciplina, auto aprendizado e comprometimento são fundamentais para o sucesso do aluno. Apresentar antes de seu ingresso, quais as habilidades a serem por ele desenvolvidas, ofertando cursos preparatórios para esse fim (pré-curso).
Categoria 11 – instituições	Foco no comercial apenas	As instituições precisam explicar bem quais são as medidas por elas tomadas para garantir a aprendizagem do aluno. Apresentar as notas do ENADE e das avaliações MEC obtidas pelas instituições. Apresentar os dados de mercado que corroboram a presença de grandes instituições neste mercado, inclusive internacionais.
Categoria 12 – corporativismo	Boicote ao EaD	Os professores ainda não inseridos na EaD devem ser estimulados a participar dos cursos oferecidos nessa modalidade, a partir da oferta de cursos de capacitação e aperfeiçoamento em EaD, e com uma proposta de remuneração compatível com a dos cursos presenciais, para que os ganhos obtidos na docência presencial e na EaD sejam equivalentes.

Fonte: Elaborado pelos próprios autores.

Ao se analisar os resultados identificou-se que as categorias 2, 3, 4 e 8 referem-se àquelas que demonstram o preconceito por parte dos respondentes, pois são argumentos não corroborados pela literatura. Percebe-se que o desconhecimento, a resistência ao novo, a falta de credibilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem em EaD e a percepção de que o ensino é de baixa qualidade são fatores determinantes para a potencialização do preconceito e da visão negativa sobre essa modalidade de educação.

Considerações finais

De forma geral, identifica-se que há preconceito contra a EaD, tanto entre os discentes, quanto entre os docentes. No entanto, ao longo do tempo, esse preconceito vem diminuindo, o que pode ser percebido pelo crescimento da adoção do EaD, seja de forma isolada, seja mesclada com a modalidade presencial. Vale ressaltar que algumas ponderações contra a EaD são factuais e não podem ser consideradas como preconceito, mas como características intrínsecas dessa modalidade de educação ou pontos de atenção a serem atacados, na busca de um aprimoramento. A falta de conhecimento sobre a modalidade EaD é um ponto crítico e impactante nesse sentido.

Após a categorização dos dados coletados identificou-se que algumas opiniões dos entrevistados não possuem embasamento teórico que justifique seu posicionamento, por isso foram consideradas nesta pesquisa como preconceito: 1) Baixa qualidade do ensino, onde o processo de ensino-aprendizagem é menos eficaz do que o ensino presencial, com baixo desempenho e profundidade; 2) Há fraudes, falta de controle ou respaldo das instituições que promovem esse tipo de educação, ocasionando uma desconfiança em relação à EaD e uma falta de credibilidade nas instituições de ensino; 3) Falta de conhecimento sobre a EaD – metodologias utilizadas e dos resultados de sucesso alcançados –; e 4) A falta de hábito e costumes dos atores envolvidos com a nova forma de se aprender com a EaD geram uma percepção negativa sobre essa modalidade de educação e, por consequência, preconceito.

Apesar de não serem caracterizados como atitudes preconceituosas, há alguns aspectos relacionados à EaD que precisam ser mais bem trabalhados para que essa modalidade de educação seja mais bem reconhecida. A partir desses achados foi possível definir diretrizes para uma possível disseminação da EaD no Brasil: 1) Aprimorar a qualidade do conteúdo, sem adaptações oriundas do ensino presencial. 2) Divulgar resultados comparativos entre os alunos da EaD e os presenciais, comprovando-se que o desempenho dos primeiros é igual ou superior ao dos últimos; 3) Publicar casos de sucesso acadêmico ou profissional, de alunos que tenham se formado na modalidade EaD; 4) Informar como se dará o processo de ensino-aprendizagem, como ele se diferencia do utilizado no presencial, incluindo-se as formas de avaliação; detalhamento das ferramentas, metodologias e técnicas a serem utilizadas; 5) Buscar a conscientização de que os cursos na modalidade EaD são igualmente ou mais difíceis do que os cursos presenciais, requerendo disciplina, comprometimento e autoaprendizado. Com a EaD há uma mudança na forma de interação entre aluno-aluno e aluno-professor, sendo muitas vezes mais eficiente do que na educação presencial; 6) Aumentar a interação entre ex-alunos com atuais e potenciais alunos, por meio de vídeos gravados e palestras; 7) Ofertar pequenos cursos EaD, para que os atuais e potenciais alunos se familiarizem mais com essa modalidade de educação; 8) Divulgar a possibilidade de uso da EaD para todos os cursos, eliminando potenciais barreiras cognitivas e falta de conhecimento sobre esta modalidade de educação; 9) Esclarecer que há cursos ministrados 100% *online*, mas também há aqueles que necessitarão de uma parte presencial (híbridos); 10) Divulgar o mercado da EaD e como tem sido utilizado pelas grandes instituições de ensino nacionais e internacionais. Destacar o compromisso maior da instituição com o processo de ensino-aprendizagem, e não apenas com os ganhos financeiros. Demonstrar efetivamente, com dados e argumentos, a preocupação da instituição em desenvolver cursos que garantam um aprendizado de qualidade; por fim, 11) Praticar uma gestão ativa dos professores, envolvendo-os e estimulando-os na elaboração do conteúdo, do plano de aula e de todas as atividades associadas aos cursos EaD, a fim de mitigar o corporativismo por parte dos professores, que preferem manter o *status quo* associado ao ensino presencial. Ofertar cursos de capacitação e aperfeiçoamento para os professores, além de remuneração compatível com a modalidade presencial, para que não haja boicote à EaD.

Pode-se citar como contribuições gerenciais e acadêmicas deste trabalho: 1) Identificadas as razões para a existência do preconceito contra a EaD, os gestores de instituições de ensino que oferecem cursos EaD podem tomar medidas para que tal preconceito seja reduzido ao máximo; 2) A proposição de diretrizes para a disseminação da EaD no Brasil possibilita que as instituições atentem para pontos de maior impacto aos resultados dos cursos EaD; e 3) Como os estudos acadêmicos sobre preconceito contra a EaD são escassos no

Brasil, este artigo contribui com informações importantes, baseadas em uma pesquisa de campo, que põe em evidência um assunto que merece ser mais discutido academicamente.

Estudos futuros poderiam criar escalas para mensurar o grau, o nível de preconceito com relação à EaD, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores e das instituições, de forma a ser possível planejar ações para a redução gradativa desses preconceitos. Sugere-se, ainda, que sejam pesquisadas formas de reduzir o preconceito contra a EaD, em face de sua importância para a sociedade. Ações efetivas precisam ser pensadas e implementadas para que a EaD seja aceita como mais uma modalidade de educação e não como um curso de segunda categoria.

Uma das limitações do trabalho, e que está presente em todas as pesquisas de caráter qualitativo, é a possível interferência dos autores na análise dos dados e posterior categorização, o que pode enviesar os resultados. Essa limitação é mitigada pela experiência do uso da análise de conteúdo por parte dos pesquisadores.

Referências

- Abbad, G. S. (2014). Educação a distância: O estado da arte e o futuro necessário. *Revista Do Serviço Público*, 58(3), 351-374. DOI: <https://doi.org/10.21874/rsp.v58i3.178>
- Alencar, G. D., Silva, J. G., Lima, M., Firmo, A. C. A., & Queiroz, A. L. (2015). Uma análise do modelo de EAD da UAB na perspectiva de atuais e possíveis estudantes no estado de Pernambuco. In *X Conferência Latino-Americana de Objetos e Tecnologias de Aprendizagem (LACLO 2015)* (p. 306-215).
- Almeida Filho, C. C. P. (2015). O avanço da educação a distância no Brasil e a quebra de preconceitos: uma questão de adaptação. *Revista Multitexto*, 3(1), 14-20.
- Almeida, N. P. S. (2013). *Preconceito x crescimento da educação à distância no Brasil: uma discussão frente à realidade da UnB/UAB no curso de pedagogia* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília.
- Antunes, J. T., & Batista, P. V. C. (2016). A Educação a Distância (EAD) e os desafios de interação entre os seus participantes. *Revista Multitexto*, 4(2), 32-36.
- Arruda, E. P., & Arruda, D. E. P. (2015). Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. *Educação em Revista*, 31(3), 321-338. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698117010>
- Associação Brasileira de Educação a Distância [Abed]. (2018). *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017*. Curitiba, PR: InterSaberes.
- Barros, D. M. V., & Guerreiro, A. M. (2019). Novos desafios da educação a distância: programação e uso de Chatbots. *Revista Espaço Pedagógico*, 26(2), 410-431. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v26i2.8743>
- Bertolin, J. C. G., & Marcon, T. (2015). O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. *Avaliação*, 20(1), 105-122. DOI: <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100008>
- Bokums, R. M., & Maia, J. F. (2018). Educação a Distância (EaD) no Brasil: uma reflexão a respeito da inclusão social. *Diálogo*, (38), 99-111. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/dialogo.v0i38.3994>
- Borges, G. R., Constante, A. K., Domingues, M. J. C. S., & Añaña, E. S. (2014). Analisando o apego e a recomendação como consequentes da confiança em uma instituição de ensino a distância. *Revista Pretexto*, 15(4), 100-113.
- Brasil. (2018). *Censo escolar da educação básica 2017: cadernos de instruções*. Brasília, DF: Inep.
- Brod, F. T., Rodrigues, S. C., & Milcarek, L. (2017). Componentes curriculares mediados na educação a distância do programa Profuncionário. *Revista Thema*, 14(3), 110-121. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.110-121.480>
- Cavalcanti, M. C. M. (2016). *A expansão do ensino superior à distância no IFPB: um estudo da implantação do Curso de Administração Pública no âmbito do Programa Nacional de Administração Pública – PNAP* (Tese de Doutorado). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Chueke, G. V., & Amatucci, M. (2015). O que é bibliometria? Uma introdução ao fórum. *Internext*, 10(2), 1-5. DOI: <https://doi.org/10.18568/1980-4865.1021-5>

- Corrêa, S. C., & Santos, L. M. M. (2009). Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. *ETD - Educação Temática Digital*, 11(1), 273-297. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v11i1.926>
- Costa, C. J., Cochi, C. B. (2013). A expansão do Ensino Superior no Brasil e a Educação a Distância: instituições públicas e privadas. *Teoria e Prática da Educação*, 16(1), 21-32. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v16i1.23756>
- Costa, D. L., Bueno, J. L. P., & Gomes, M. A. O. (2015). O discurso da área de saúde sobre a educação a distância frente aos princípios da educação e trabalho. *Revista HISTEDBR On-line*, 15(66), 307-320. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i66.8643717>
- Ferrugini, L., Souza, D. L., Moraes, R., & Pinto, C. L. (2014). Educação a distância no Brasil: potencialidades e fragilidades. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 12(1), 90-98. DOI: <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v12i1.1336>
- Fioravanzo, C. M., Vieira, A. M., & Claro, J. A. C. S. (2016). Avaliação e devolutiva: elementos indissociáveis no contexto do ensino superior a distância. *Holos*, 1, 107-123. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.2203>
- Fonseca, A. A., Sousa, A. O., Vieira, F. M., Macedo, M. Â. L. D., Santos, Z. C., Queiroz, M. A. P., ... Passos, B. M. A. (2015). Material didático no curso de Letras Inglês do CEAD/Unimontes: avaliação da satisfação do alunado. *Revista Multitexto*, 3(1), 89-92.
- França, F. F., Costa, M. L. F., & Santos, R. O. (2019). As novas tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional das políticas públicas. *ETD - Educação Temática Digital*, 21(3), 645-661. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i3.8654687>
- Garcia, M. F., Silva, D., & Riedo, C. R. F. (2015). Formação de professores a distância: o que pensam os tutores? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(1), 67-82. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i1.7151>
- Kinchesski, G. F., Alves, R., & Fernandes, T. R. T. (2015). Tipos de metodologias adotadas nas dissertações do programa de pós-graduação em administração universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 2012 a 2014. In XV *Colóquio Internacional de Gestão Universitária* (p. 1-16). Mar del Plata, AR.
- Lau, F. A., Mendes, V. F., Ventura, A. A., Bollela, V. R., & Teixeira, L. A. S. (2017). Implantação de estratégias de Ensino à Distância durante o internato: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 41(2), 269-277. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v41n2rb20160069>
- Mancebo, D., Vale, A. A., & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 31-50. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>
- Marchisotti, G. G., Joia, L. A., & Carvalho, R. B. (2019). A representação social de cloud computing pela percepção dos profissionais brasileiros de tecnologia da informação. *Revista de Administração de Empresas*, 59(1), 16-28. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-759020190103>
- Martins, S. M., & Costa, M. L. F. (2015). Perspectivas históricas e concepções de qualidade e acesso ao ensino superior a distância no Brasil. *Revista HISTEDBR On-Line*, 15(61), 154-165. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i61.8640519>
- Mauro, R. A., Freitas, R. A., Cintrão, J. F. F., & Gallo, Z. (2017). Distance education: contributions of the modality to an entrepreneurial qualification. *Revista de Gestão e Projetos*, 8(3), 118-128. DOI: <https://doi.org/10.5585/gep.v8i3.572>
- Mezzari, A. (2011). O uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como reforço ao ensino presencial utilizando o ambiente de aprendizagem Moodle. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35(1), 114-121. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022011000100016>
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Moran, J. M., & Valente, J. A. (2015). *Educação a distância*. São Paulo, SP: Summus.
- Nascimento, G. F., & Oliveira, E. J. (2017). Identificando fragilidades e potencialidades: um breve panorama da disciplina "Geografia Aplicada ao Turismo" na EAD/IFRN. *Holos*, 5, 250-262. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.2494>
- Nascimento, L. F., Czykiel, R., & Figueiró, P. S. (2013). Presencial ou a distância: a modalidade de ensino influencia na aprendizagem? *Administração: Ensino e Pesquisa*, 14(2), 311-341. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2013.v14n2.67>

- Oliveira, H. (2013). *Educação a distância: uma fórmula discursiva* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.
- Patto, M. H. S. (2013). O ensino a distância e a falência da educação. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 303-318. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200002>
- Pires, C. S., & Arsand, D. R. (2017). Análise da utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância (EaD). *Revista Thema*, 14(1), 182-198. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.182-198.352>
- Renosto, R. C., & Cardoso, R. P. (2015). Um modelo híbrido de educação: aproximações entre o presencial e o virtual. *Revista CESUCA Virtual: Conhecimento sem Fronteiras*, 2(3), 197-206.
- Rocha, E. M., & Herrmann, I. C. (2019). Institucionalização da educação a distância no ensino superior federal: causas e efeitos. *Horizontes - Revista de Educação*, 7(14), 5-18. DOI: <https://doi.org/10.30612/hre.v7i14.10455>
- Rosa, M., & Orey, D. C. (2017). Uma fundamentação teórica para as coreografias didáticas no ambiente virtual de aprendizagem A theoretical foundation for didactic choreographies in a virtual learning environment. *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 19(2).
- Santos, J. C. C. (2017). O Impacto do material didático impresso nos processos de retenção ou evasão do aluno na modalidade a distância. *Revista Multitexto*, 5(1), 45-56.
- Santos, L. C., & Menegassi, C. H. M. (2018). A história e a expansão da educação a distância: um estudo de caso da UNICESUMAR. *Revista GUAL*, 11(1), 208-228. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n1p208>
- Sarquis, A. B., Picolli, I. R. A., Ramos, M. M. G., Hoeckesfeld, L., & Lima, M. A. (2016). Como a instituição de ensino superior comunica e vende serviços de educação a distância? *Revista de Administração IMED*, 6(2), 173-190. DOI: <https://doi.org/10.18256/2237-7956/raimed.v6n2p173-190>
- Silva, I. P., & Moita, F. M. G. S. C. (2019). Reflexão sobre o uso de recursos didáticos digitais no curso de Licenciatura em Matemática a distância. *EaD & Tecnologias Digitais na Educação*, 7(9), 16-27. DOI: <https://doi.org/10.30612/eadtde.v7i9.10776>
- Teixeira, D. E., Ribeiro, L. C., Cassiano, K. M., Masuda, M. O., & Benchimol, M. (2015). Avaliação institucional em Ciências Biológicas nas modalidades presencial e a distância: percepção dos egressos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, (23), 159-80. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100006>.
- Vergara, S. C. (2013). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração* (14a ed.). São Paulo, SP: Atlas.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Gustavo Guimarães Marchisotti: graduado em Engenharia Industrial Elétrica (CEFET-MG), especialista em Redes de Computadores (DCC/UFGM), mestre Executivo em Administração de Empresas (FGV/EBAPE) e Doutor em Sistemas de Gestão Sustentável (UFF). Professor, Pesquisador e Analista de Tecnologia.

E-mail: gmarchisotti@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7028-0015>.

Sergio Luiz Braga França: graduado em Engenharia Civil, especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho, mestre e doutor em Engenharia Civil, com ênfase em Gestão, Produção, Qualidade e Desenvolvimento Sustentável (UFF). Professor Adjunto II do Departamento de Engenharia Civil (UFF), Coordenador do Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão e MBAs do Latec/UFF.

E-mail: sfranca@latec.uff.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1783-3167>.

Jose Rodrigues De Farias Filho: graduado em Engenharia Civil (Unifor), especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho, mestre em Engenharia Civil e doutor em Engenharia de Produção (UFF). Professor Associado IV do Departamento de Engenharia de Produção (UFF).

E-mail: joserodrigues@id.uff.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1843-8695>.

Sandra Regina da Rocha Pinto: bacharel em Ciências Econômicas (UERJ), especialista em Administração Financeira (FGV), Mestre em Administração de Empresas e Doutora em Ciências Humanas - Educação (PUC- Rio). Professora adjunta do Instituto de Administração e Gerência da PUC-Rio. Coordena cursos de graduação e pós-graduação.

E-mail: sanpin@iag.puc-rio.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5121-4231>.

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, aprovação da versão final a ser publicada.