

Estudo de caso sobre barreiras que podem interferir na aprendizagem *on-line* [1]

05/2005

185-TC-F3

Liane Dal Molin Wissmann

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ
liaw@unijui.tche.br

F – Pesquisa e Avaliação

3 – Educação Universitária

A – Relatório de Pesquisa

Resumo: Esta pesquisa teve por objetivo identificar quais são as crenças dos aprendizes sobre as barreiras que podem encontrar numa experiência de educação on-line, bem como se essas crenças se confirmam ao final do curso/componente curricular cursado utilizando o meio virtual. Para tanto, foi empregado o questionário “Barreiras que interferem na aprendizagem on-line”, elaborado por Muilenburg e Berge (2003), o qual foi aplicado no início do segundo semestre de 2004 e, novamente, na semana de sua conclusão. Os resultados demonstraram que questões relacionadas à área técnica e de infraestrutura são aquelas que mais preocupam o aluno, embora não prejudiquem seriamente a aprendizagem. Já as questões relativas ao social, aos pré-requisitos e habilidades, à motivação e ao tempo-interrupções não se constituíram como preocupações e/ou barreiras para grande parte dos alunos, ao longo da aprendizagem no meio virtual. Salienta-se, no entanto, as especificidades do público atendido, principalmente pela sua faixa etária, entre 18 e 31 anos e, em sua maioria, já atuando no mercado de trabalho. Soma-se a isso o caráter regional da UNIJUÍ, com quatro campi e três núcleos, e a baixa complexidade do ambiente virtual adotado.

Palavras-chave: *educação on-line – barreiras*

1 - Contextualização

Oferecer condições de acesso a educação superior se constitui numa das principais metas da Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul / UNIJUÍ, criada em 1957. Para tanto, buscou com criatividade e ousadia, ao longo de sua história, meios para concretizar esse objetivo e torná-lo real para alunos das mais diversas localidades. Uma dessas iniciativas aconteceu na década de 70, com a oferta de uma nova modalidade de ensino, que acontecia em períodos de férias, ou seja, nos meses de julho, janeiro e

fevereiro e, era destinada à formação de professores, numa época em que uma das maiores barreiras a ser enfrentada era o deslocamento físico até os locais onde essas aulas aconteciam.

A solução encontrada para permitir a manutenção do vínculo do aluno com sua comunidade de origem foi a de estruturar cada período semestral em “dois momentos de aprofundamento com atividades intensivas em sala de aula, um no começo do período e outro no fim, entremeados de um período de realimentação destinado à retomada e revisão dos conteúdos, realização das tarefas programadas e tomada de consciência das dificuldades e das dúvidas a respeito de cada disciplina (...)” (Marques, 1984, p. 167).

Entretanto, as inovações tecnológicas trouxeram novos desafios e novas possibilidades e, com elas, novas barreiras a serem transpostas. Hoje, o credenciamento da UNIJUÍ para a oferta de cursos de graduação a distância e o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (doravante, TICs) que podem permitir uma maior interação entre aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno(s), trazem à pauta das discussões, não só desta Universidade mas de todas as instituições de ensino que atuam nessa modalidade, outros tipos de barreiras, enfrentadas não só pelos alunos, mas também por professores e administradores, que dizem respeito a problemas de ordem concreta e/ou abstrata. E, é justamente a preocupação com essas barreiras que podem interferir no sucesso do processo de ensino e de aprendizagem a distância que trata este trabalho.

2 - Uma rápida revisão teórica

White (1999) advoga que principiantes no contexto de educação a distância tendem a desenvolver crenças [2] com relação à auto-instrução [3], as quais são revisadas e modificadas ao longo do processo. A obtenção de experiência no novo contexto, associada a essas crenças, é que ajuda o aluno a entender e se adaptar às novas circunstâncias de aprendizagem no meio *on-line*.

Os aprendizes que inicialmente creditam seu sucesso a fatores externos como qualidade dos materiais do curso, qualidade e quantidade de interação com tutores, de maneira geral, conseguem mudar essa crença ao longo da aprendizagem mediada por computador, e perceber que o seu sucesso depende também de fatores internos tais como motivação, confiança em si mesmo, quantidade de tempo empregado para o estudo e persistência, com o que corrobora a pesquisa de Silva (2003, p. 290).

Entretanto, White afirma que alguns aprendizes não conseguem aceitar nem superar a ambigüidade característica da auto-instrução (a sensação de não ter entendido corretamente a instrução dada ou quanto tempo deveria despendar para cada atividade, por exemplo), nem buscar o êxito de sua aprendizagem em fatores internos.

Desta forma a contribuição de White (1999, p. 456) é no sentido de revelar que diferenças individuais podem significar que alguns alunos são menos predispostos ou aptos a se ajustarem a um modelo não convencional de educação, neste caso, via Internet. Ainda, que a tolerância à ambigüidade, ou em outras palavras, a forma como os aprendizes reagem à educação a distância, pode ser determinante ou contribuir para o sucesso (ou não) nesse

tipo de iniciativa. Pressupõe-se, então, que estas crenças precisam ser consideradas pelo professor/*designer* ao elaborar um curso a distância para que esse projeto não venha a apresentar grandes obstáculos para a aprendizagem do aluno.

De acordo com as pesquisas realizadas por Muilenburg e Berge (2001), vários são os autores que tratam sobre os empecilhos ou barreiras que interferem na educação a distância (EaD) e propõem algumas categorizações no sentido de facilitar a discussão sobre o tema, entre eles Merrill *et al* (1992), Garland's (1993), Sherry (1996) e Lehman (1998). Em 2001, Muilenburg e Berge, baseando-se em uma revisão abrangente da literatura, no trabalho de pesquisa de Berge (1998), e na análise de estudos de caso de Berge e Mrozowski (1999), propõem a categorização dessas barreiras em um número de dez, a saber: 1) estrutura administrativa, 2) mudança organizacional, 3) perícia, suporte e infra-estrutura, 4) interação social e qualidade do programa, 5) tempo, 6) a ameaça da tecnologia, 7) questões legais, 8) avaliação e efetividade, 9) acesso e, 10) serviços de suporte ao aluno.

A referida pesquisa contou com a participação de um público amplo, de diversas instituições (escolas, órgãos governamentais, etc), funções (suporte, administração, pesquisa, estudantes), tipos de recurso utilizados (televisão, videoconferência, fita cassete), experiência com EaD, entre outros, dos quais foram coletados 2.504 questionários.

Entretanto, justamente por tratar-se de um público diverso, os resultados englobaram desde as barreiras que são mais perceptíveis pelos alunos, como o isolamento e a falta de contato face-a-face com colegas e professores, até barreiras que dizem respeito diretamente ao professor ou administrador, como é o caso de questões legais, tais como direitos autorais do material utilizado e pirataria.

Essa amplitude, para os autores, ressaltou a importância de que em pesquisas futuras fosse privilegiada a perspectiva de grupos menores, como somente o dos alunos. Assim, Muilenburg e Berge disponibilizam na Internet, em 2003, uma nova versão do questionário, agora com apenas seis categorias, nas quais as perguntas versam sobre as possíveis barreiras encontradas pelo aluno, na aprendizagem *on-line*. Essas categorias se referem a barreiras técnicas, de infra-estrutura e suporte, sociais, pré-requisitos e habilidades, motivação e tempo.

A barreira técnica diz respeito aos participantes sentirem-se confortáveis com o sistema *on-line* e/ou *software* que está sendo utilizado na aprendizagem.

A segunda barreira está relacionada à infra-estrutura e suporte, sendo que, da perspectiva do estudante, estes são aspectos que devem estar sob o controle do instrutor ou da organização responsável.

A barreira social tem a ver com o ambiente de aprendizagem que é criado no meio *on-line*, devendo ser amigável e social. Isso sugere que as relações humanas precisam ser incentivadas, desenvolvido um senso de grupo ou comunidade de aprendizagem, mantida a unidade, além de outras formas que auxiliem os alunos a integrarem-se e trabalharem juntos em torno de uma causa mútua.

A quarta, diz respeito aos pré-requisitos e habilidades, pressupondo um certo domínio antes de entrar na sala de aula *on-line*.

A quinta barreira diz respeito à motivação, e está ligada aos processos psicológicos que auxiliam os estudantes a persistirem e alcançarem suas metas de aprendizagem.

A sexta e última barreira elencada por Berge e Mrozowski (1999) se refere ao tempo a ser empregado pelo aluno para o seu estudo e as interrupções que podem perturbar sua aprendizagem.

Dessa forma, o referido questionário constitui-se numa ferramenta oportuna para o levantamento e identificação das causas que podem dificultar a aprendizagem num contexto de educação *on-line*, trabalho que o Núcleo de Educação a Distância da Unijuí se propôs a fazer.

3 - Metodologia

Tendo por base o questionário intitulado “Barreiras que interferem na aprendizagem *on-line*”[4], versão julho/2003, disponibilizado na Internet pelos autores Berge e Muilenburg (2003), a pesquisa teve por objetivo, num primeiro momento, levantar quais eram as dificuldades que os alunos acreditavam existir no processo de aprendizagem utilizando o meio *on-line*. Para isso, o público alvo foram as turmas do segundo semestre de 2004, de dois cursos que utilizariam pela primeira vez um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), sendo que o curso de Sociologia é oferecido na modalidade a distância, e o curso de Administração utiliza a Portaria 4.059, do MEC, para oferecer uma parcela do componente curricular Tópicos Especiais em Administração: Gestão Pública, a distância.

Os questionários foram aplicados no primeiro dia de aula, antes mesmo da capacitação realizada para a utilização do referido ambiente. Num segundo momento, o mesmo instrumento foi aplicado a esse público, porém, no final do referido semestre. Esta ação teve o intuito de constatar se houve alguma alteração com relação ao que se pensava no início do semestre, após ter experienciado concretamente a aprendizagem *on-line*. Cabe ressaltar que, por coincidir com o final do semestre, alguns problemas operacionais acabaram prejudicando a coleta de dados e, apenas 16 alunos responderam o questionário.

Dentro de cada área-barreira (técnica, de infra-estrutura e suporte, social pré-requisitos e habilidades, motivação e tempo) os autores elencaram um conjunto de questões, para as quais o aluno deveria responder se não representavam nenhuma dificuldade, pouca dificuldade, uma dificuldade moderada, uma dificuldade razoável ou, uma grande dificuldade (Escala de Likert). Após a aplicação dos questionários, ao final do semestre, os números obtidos foram tabulados e transformados em dados percentuais, como veremos na seção a seguir.

4 - Análise e discussão dos dados

Conforme mencionado, na primeira etapa o questionário foi respondido por um total de 63 alunos, provenientes dos cursos de Sociologia e

Administração. Desse total, 60% eram do sexo masculino e 40% do sexo feminino. A faixa etária ia dos 18 aos 58 anos ou mais, entretanto, 66% dos alunos encontravam-se entre 18 e 31 anos e podem ser classificados, segundo a pesquisa respondida, em dois blocos equivalentes: aqueles que usam a tecnologia sem propósitos educacionais (35%), e aqueles que têm utilizado o meio *on-line* para a aprendizagem, não necessariamente participando de cursos, e se sentem confortáveis nesse meio (37%).

Uma grande parcela acredita que a aprendizagem *on-line* é equivalente a presencial, mesmo sem nunca ter participado de um curso ou disciplina nessa modalidade. Assim, a opinião de 55% dos alunos, é de que ambas, *on-line* e presencial, são semelhantes, porém, 23% foram da opinião de que não apreciarão essa experiência tanto quanto a de aprender de forma presencial.

Dos 63 alunos que responderam o questionário, 13% afirmaram ter completado um ou mais cursos *on-line* e 24% iniciaram porém, não terminaram. Considerando esse contexto, 48% acreditam que fazer um curso *on-line* seja uma possibilidade provável e, 50% afirmaram que esta é, definitivamente, uma possibilidade. Ainda, 92% não vêm características como perfil cultural, inaptidão ou qualquer outro atributo físico como um fator que pode afetar sua aprendizagem na sala de aula *on-line*, confirmando a idéia de um certo anonimato e liberdade proporcionado pelos cursos mediados pela tecnologia.

4. 1 - Área Técnica

Na primeira fase, 52% dos alunos não viam o acesso à tecnologia (*hardware* e *software*) como uma dificuldade. Somente 6% a tinham como um grande problema. Esses dados podem estar ligados a dois fatores importantes: o caráter regional da Unijuí, com quatro campi e três núcleos e, o perfil dos alunos atendidos, em geral trabalhadores que utilizam o terceiro turno para dedicar a sua formação. Assim, justamente por estarem no mercado de trabalho têm acesso a computadores e rede.

Ao final do semestre, essa percepção confirmou-se, passando de 53% para 68% o número de alunos que não tiveram dificuldades com o acesso à tecnologia.

O medo de perder a privacidade ou a propriedade intelectual no ambiente *on-line* não consistia em preocupação para 67% dos alunos, 19% encarava o fato com receio, e 16% não tinham opinião formada. Entretanto, após a experiência num curso/componente curricular nessa modalidade demonstrou que esse, de fato, não representou um risco para 81% dos participantes.

Em 56% das respostas na primeira etapa (A - antes), a falta de familiarização com as ferramentas tecnológicas não pareciam representar uma dificuldade relevante, crença que se confirmou no final do semestre (D – depois), pelo número de 69% alunos que optaram pela resposta “nenhuma ou pouca dificuldade”. Além desta, outras crenças também se confirmaram como não sendo problemas para a aprendizagem: não possuir as habilidades necessárias para navegar num curso *on-line* (A - 59%, D - 75%), recear ou ficar apreensivo com relação a computadores ou tecnologias a ele relacionadas (A - 70%, D - 63%), não possuir as habilidades necessárias para utilizar um curso

on-line (A - 49%, D - 68%), saber ou sofrer com a falta de assistência técnica (A - 44%, D - 69%), sentir-se desconfortável, ou receoso, em aprender como usar as novas tecnologias empregadas em cursos *on-line* (A - 70%, D - 75%), sentir-se desconfortável, ou receoso, em aprender com diferentes métodos utilizados nos cursos *on-line* (A - 59%, D - 68%).

A falta de consistência nas plataformas, *hardware* e *software*, dividiu as opiniões entre aqueles que não a consideraram como problema (A - 34%, D - 37%), aqueles que a consideraram como uma grande barreira (A - 29%, D - 38%) e, ainda, aqueles que optaram por classificá-la dentro de um meio-termo (A - 38%, D - 25%).

Outra questão que dividiu as opiniões foi sobre a compatibilidade de *hardware* e *software* e os problemas técnicos daí advindos. No início do semestre 36% não acreditavam que este poderia ser um problema, 33% acreditavam que esta poderia ser uma barreira grande para a aprendizagem, e 30% preferiram não se posicionar nem a favor, nem contra, optando por classificar a questão como uma dificuldade moderada.

Estas duas questões merecem uma reflexão a parte, uma vez que envolvem um nível de conhecimento mais profundo sobre tecnologia e a terminologia a ela associada, e justamente por isso, pode tê-las tornado difícil de avaliar e, conseqüentemente, de opinar. Daí resultando em opiniões divididas.

A falta de uma conexão confiável para Internet, conexão rápida ou um provedor foram considerados como fatores que poderiam dificultar a aprendizagem para 43% dos alunos, contra 29% que não viam problemas nesses fatores. No final do semestre houve uma mudança, na qual 31% confirmaram suas percepções a respeito da dificuldade com conexão e provedor, mas 37% já não consideraram essas questões como um problema.

Já os custos com equipamento, *software*, consertos e provedor representaram antes e depois um grande problemas para boa parte do público atendido no curso/componente curricular (A - 47%, D - 43%). Houve uma parcela significativa que classificou estes custos como uma dificuldade moderada (A - 24%, D - 31%), e poucos que não viam isso como problema (A - 27%, D - 24%).

De maneira geral é possível perceber que problemas com relação a questões técnicas parecem preocupar pouco o aluno quando está prestes a iniciar uma experiência em EaD, embora assumir custos com equipamento, *software*, conserto e provedor ainda representem um grande empecilho para alguns aprendizes. A confirmação de que a maioria dos aspectos referentes à área tecnológica não prejudicou o processo de aprendizagem *on-line* provavelmente esteve ligada ao fato de que o material impresso ainda é bastante utilizado como apoio, o ambiente escolhido não necessita instalação de programas nem faz uso de imagens, figuras ou linguagens que tornem difícil o *download* do mesmo, a Unijuí tem uma abrangência regional, e oferece um número expressivo de laboratórios, com laboratoristas responsáveis pela sua manutenção.

Reafirma-se, portanto, a necessidade de que a instituição que promove um curso *on-line* tenha previsto em seu projeto uma infra-estrutura mínima de laboratórios de informática disponibilizados aos alunos que ainda não contam com esse tipo de acesso, bem como a importância de uma transição segura e

gradual do ensino presencial para o ensino via meio *on-line*, utilizando recursos variados como apoio ao aluno.

4.2 - Área de Infra-estrutura e suporte

A área de infra-estrutura e suporte demonstrou uma preocupação expressiva dos alunos com as questões relacionadas ao tema que, no início, eram consideradas como possíveis empecilhos para a aprendizagem ou motivos de dificuldades. No entanto, ao final do curso/componente curricular constata-se uma mudança significativa dessas opiniões, passando a serem encaradas como de pouca ou nenhuma dificuldade, como se pode constatar pelos dados de antes e depois da realização do curso/componente curricular *on-line*: acesso aos instrutores do curso (A – 44%; D – 56%), falta de respostas rápidas por parte desses instrutores (A - 35%; D - 63%), nível de preparo dos mesmos para ministrar cursos *on-line* (A - 44%; D – 50%), ausência de instruções claras (A - 42%; D - 62%), falta de tutores (A - 32%; D - 56%) e, supervisores acadêmicos em número suficiente para a demanda gerada pelo curso *on-line* (A - 44%; D - 43%).

Também, a qualidade dos materiais disponibilizados e o treinamento para conhecer o AVA demonstraram ter atendido a expectativa dos alunos, sendo classificados como fatores que não representavam dificuldades.

Esses dados parecem indicar que os esforços institucionais, tanto do Núcleo de Educação a Distância, quanto dos professores, em atender e amparar o aluno nesta modalidade em especial, fornecendo oficinas de capacitação, diversos tempos, espaços e recursos para a comunicação nos momentos não presenciais, esteve acertada e conseguiu satisfazer, pelo menos em parte, as necessidades dos alunos.

Esta percepção se reforça quando se constata que os alunos que antes não atribuíam importância para o acesso a professores e responsáveis administrativos do curso (46%), ou não viam nele grandes dificuldades (17%), no final do semestre passam a valorizar esse quesito (44%).

No que tange a importância do curso/componente curricular ter crédito, reconhecimento profissional e/ou de órgãos afins, como do MEC, por exemplo, no princípio tinha importância para alguns (39%) e para outros não (33%). Com o passar do semestre, a questão parece ter assumido outra perspectiva e, quando novamente questionados, 50% dos alunos afirmaram que não atender a essas prerrogativas poderia significar dificuldade para eles.

Apenas a questão sobre o tamanho adequado da turma para o desenvolvimento de um curso *on-line* apresentou a migração de “nenhuma ou pouca dificuldade” na etapa anterior à realização do curso/componente curricular, passando a ser encarada como fator que pode ser de dificuldade razoável ou grande (A - 50%; D - 49%). Cabe salientar que tivemos duas situações opostas: a do curso de Sociologia, com uma média de 6 a 8 alunos por turma, em razão da opção da Universidade em não divulgar o curso antes de ter publicado no Diário Oficial da União o credenciamento para oferecer cursos a distância, embora esse processo, que durou um ano, já estivesse tramitando no MEC e ela pudesse fazê-lo, caso assim o desejasse. E a outra situação, do componente curricular do curso de Administração, que unia duas

turmas de campi diferentes, totalizando 41 alunos. Neste último caso foi preciso disponibilizar, além de suporte técnico, também tutoria.

4.3 - Área Social

A área social teve confirmada, em todas as questões, o que antes de realizar o curso/componente curricular, era somente uma crença dos alunos e representava pouca ou nenhuma dificuldade, como demonstram os dados a seguir: a aprendizagem *on-line* é, ou parece ser impessoal (A - 63%; D - 63%), preferência em aprender em contextos de interação face-a-face com meus colegas e professor (A - 75%; D - 62%), sentir-se apreensivo ou isolado de outros colegas em um curso *on-line* (A - 73%; D - 62%), saber ou perceber a falta de interação e comunicação entre colegas num curso *on-line* (A - 47%; D - 69%), saber ou perceber a falta, neste contexto, de pistas específicas de contextos presenciais, como a linguagem corporal (A - 48%; D - 62%), saber ou perceber a falta de colaboração entre colegas (A - 55%; D - 68%), não ter as habilidades de escrita necessárias (A - 60%; D - 81%). Salienta-se que, de sete questões relativas a essa área, quatro tiveram além da confirmação da crença anterior à experiência, um aumento significativo de alunos que também passaram a concordar que estas questões não originaram barreiras para sua aprendizagem *on-line*.

É interessante perceber que o perfil do aluno entrevistado parece ser de um sujeito, pelo menos parcialmente, adaptado às tecnologias de informação e comunicação e as novas formas de interação advindas delas, facilitando e ao mesmo tempo incentivando a continuação ou a criação de novas iniciativas e projetos em educação a distância. Note-se, ainda, que ambos, curso e componente curricular contaram com tempos presenciais, que neste caso são fundamentais para que os envolvidos se conheçam e possam dar início as relações que, mais tarde, poderão se aprofundar no meio virtual.

4.4 - Área Pré-requisitos e Habilidades

Para os alunos, em geral, pré-requisitos e habilidades pessoais necessárias para participar de um curso *on-line* não se constituem em barreiras significativas. Pode-se constatar esse fato pela análise dos dados, nos quais observa-se um número elevado de alunos que apontam para as opções “nenhuma dificuldade” e “pouca dificuldade” para não ter a habilidade de digitar, necessária num curso *on-line* (A - 62%; D - 87%), não ter a habilidade de leitura (A - 72%; D - 81%), ser tímido ou não se sentir seguro academicamente (A - 65%; D - 81%), não ter as habilidades comunicativas (A - 67%; D - 75%), e ter que ser mais responsável pela própria aprendizagem (A - 69%; D - 56%). Esta última questão foi a única em que se verifica uma diminuição, embora pequena, da percentagem de concordância.

Aqui, cabe ressaltar o papel desenvolvido pelo professor e também pelo Núcleo de Educação a Distância, no sentido de deixar o aluno seguro sobre um processo que é novo para todos, no qual o objetivo é aprender e crescer com o grupo, baseado muito mais na cooperação do que na competição. Sendo

assim, as habilidades que faltam hoje, poderão, ao longo do percurso, ser desenvolvidas/adquiridas.

4.5 - Área da Motivação

Também nesta área houve a confirmação das crenças iniciais dos aprendizes e, novamente, temos o perfil de um aprendiz que, aparentemente, não encontra dificuldades em motivar-se para o estudo longe dos bancos universitários.

Os dados demonstram que os alunos tiveram nenhuma ou pouca dificuldade com a falta de motivação para aprender *on-line* (A - 68%; D - 56%), em adiar ou não conseguiam dar início às atividades (A - 60%; D - 62%), em optar por aprender o aspecto mais fácil da tarefa ao invés daquele que apresenta maior demanda de esforços (A - 69%; D - 74%), e em saber ou constatar que a aprendizagem *on-line* não é, por si só, motivadora (A - 65%; D - 74%).

É preciso lembrar que a motivação num curso *on-line* não depende ou é mérito apenas do aluno, mas pressupõe atitudes do professor, escolha de metodologias adequadas e materiais desenvolvidos especificamente para EaD, o que mereceria um estudo mais aprofundado para levantar o conjunto de ações que obtiveram resultados tão positivos por parte dos alunos. Além disso, há que se considerar outros fatores, tais como a faixa etária do público atendido, entre 18 e 31 anos e a própria motivação extrínseca decorrente da vontade de participar do mercado de trabalho e da necessidade de constante aperfeiçoamento, entre outros.

4.6 - Área Tempo – Interrupções

A área tempo – interrupções parece ser um reflexo de duas áreas anteriores (Social e Motivação). Considerando-se que o aluno não vê dificuldades com relação a necessidade de trabalhar sozinho em alguns momentos e encontra motivação para realizar suas tarefas a contento, não é de admirar que também não tenha problemas com as questões concernentes a essa área.

Dessa forma, não representa dificuldade ou barreira a constatação de que o tempo não é suficiente para aprender durante cursos *on-line* (A - 47%; D - 62%), que podem existir interrupções durante o período de estudo (A - 49%; D - 56%), falta de suporte por parte da família, amigos, empregadores, entre outros (A - 52%; D - 75%), distúrbios na vida familiar (A - 70%; D - 75%), ou a redução do tempo para outras atividades pessoais (A - 60%; D - 63%).

5. Considerações finais

Essa pesquisa buscou identificar as crenças dos alunos que iniciam um curso/componente curricular na modalidade EaD, utilizando o meio virtual, bem como, constatar se essas crenças se confirmavam ao final da experiência ou não. O intuito desse levantamento foi de, a partir dos dados coletados, auxiliar professores, alunos e demais envolvidos no ensino e aprendizagem, a

identificarem quais são as possíveis barreiras que podem servir de empecilho nesse processo. A identificação prematura destes fatores poderá desencadear ações no planejamento do curso/componente curricular e capacitação dos professores e alunos para melhor lidarem com esses aspectos.

Resguardadas as especificidades do público atendido nesse curso/componente curricular, constata-se que os aspectos que fogem do controle do aluno são os que mais o preocupam numa experiência de aprendizagem *on-line*, ou seja, questões relacionadas a área técnica e de infraestrutura e suporte. Nas áreas concernentes ao social, aos pré-requisitos e habilidades, à motivação e ao tempo-interrupções, os alunos demonstraram uma tranquilidade e uma segurança que veio a se confirmar também no final do semestre. Esse dado pode ser relevante porque parece demonstrar um amadurecimento ou adaptação progressiva dos entrevistados às TICs, às habilidades necessárias para a aprendizagem *on-line*, bem como a motivação e organização por ela exigida.

Recomenda-se, porém, que outros levantamentos sejam feitos com alunos que experimentam a aprendizagem *on-line*, seja de faixas etárias diferentes, seja por meio de outros instrumentos, no intuito de amadurecer e aperfeiçoar esse meio que pode oferecer potencial tão grande para a educação.

Notas

[1] Agradeço ao professor Marcos Gerhardt pela leitura prévia e pelos comentários a esse trabalho.

[2] Crenças podem ser entendidas como construções mentais de uma experiência (Sigel, 1985, p. 351, apud White, 1999, p. 444).

[3] Segundo Dickinson (1987, p. 11, apud White, 1999, p. 444), auto-instrução é a situação na qual o aprendiz está trabalhando sem o controle geral de um professor (“situations in which learners are working without the general control of the teacher”).

[4] As traduções são de responsabilidade da autora. No original “Survey of Student Barriers to eLearning”

Referências

BERGE, Z. L.; MUILENBURG, L.Y. **Survey of Student Barriers to eLearning**. Versão julho de 2003. Disponível em: http://www.umbc.edu/oit/phonetree/student_barrier/survey.html. Acesso em: 20 ago 2003.

MARQUES, M. O. Universidade emergente – o ensino superior brasileiro em Ijuí (RS), de 1957 – 1983. Ijuí: Fidene, 1984.

MUILENBURG, L. Y.; BERGE, Z. L. Barriers to distance education: A factor-analytic study. In: **The American Journal of Distance Education**, v. 15, 2001, p. 7-22. Disponível em:

http://www.emoderators.com/zberge/fa_ajde_050401.shtml. Acesso em: 21 de setembro de 2004.

SHERRY, L. Issues in distance learning. In: **Internet Journal of Educational Telecommunications**, v. 01, nº 4, 1996, p. 337-365. Disponível em: <http://www.cudenver.edu/~lsherry/pubs/issues.html> . Acesso em: 20 ago 2004.

SILVA, R. C. da. Teaching and learning english through Internet. In: LEFFA, V. J. (Org.). **TELA II – Textos em Lingüística Aplicada**. Publicação Eletrônica da Revista Linguagem & Ensino, EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2003, p. 284-292.

WHITE, C. **Expectations and emergent beliefs of self-instucted language learners**. SYSTEM, v. 27, 1999. p. 443-457.