

**Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Departamento de Enfermagem
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem**

Henry Maia Peixoto

**AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS DE
GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE
PROMOÇÃO DA SAÚDE NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Brasília – DF

2012

**Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Departamento de Enfermagem
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem**

Henry Maia Peixoto

**AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS DE
GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE
PROMOÇÃO DA SAÚDE NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Enfermagem.

Área de Concentração: Políticas, Práticas e Cuidado em Saúde e Enfermagem
Linha de Pesquisa: Gestão da atenção a saúde e organização dos serviços em saúde

Orientador: Prof. Dr. Elioenai Dornelles Alves

Brasília - DF

2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1000500.

Peixoto, Henry Maia.

P379a Avaliação de disciplinas semipresenciais de graduação e pós-graduação na área de promoção da saúde na Universidade de Brasília / Henry Maia Peixoto. -- 2012.
91 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Ciências da Saúde, Departamento de Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2012.

Inclui bibliografia.

Orientação: Elioenai Dornelles Alves.

1. Ensino a distância. 2. Ensino superior. 3. Avaliação educacional. 4. Promoção da saúde. I. Alves, Elioenai Dornelles. II. Título.

CDU 37.018.432

Henry Maia Peixoto

**AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS DE
GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE
PROMOÇÃO DA SAÚDE NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Enfermagem.

Aprovada em 25 de maio de 2012

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elioenai Dornelles Alves
Universidade de Brasília – UnB
Orientador/ Presidente

Dra. Alacoque Lorenzini Erdmann
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Examinadora/Membro Titular

Dra. Gardênia da Silva Abbad
Universidade de Brasília – UnB
Examinadora/Membro Titular

Dra. Maria Cristina Soares Rodrigues
Universidade de Brasília – UnB
Examinadora/Membro Suplente

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter fornecido a força necessária à transposição dos obstáculos impostos.

Ao Professor Dr. Elioenai Dornelles Alves, orientador, mestre, enfermeiro e amigo, exemplo de educador comprometido, por toda a luz fornecida durante as orientações e por ensinar que educação se faz com amor.

À Professora Gardênia Abbad, exemplo de competência e de profissionalismo, que direcionou a pesquisa, fornecendo uma sólida base teórica.

Ao Professor Luciano Carlos Silva, pelo apoio e pelo companheirismo durante a coleta de dados.

Aos mestres das disciplinas avaliadas, Márcia Oliveira, Cássio Costa e Carolina Prado, pelo apoio e pelo incentivo.

À Professora Dra. Maria Regina Fernandes de Oliveira, pelo apoio, pelo ensinamento e pelo incentivo ao desenvolvimento da pesquisa.

À amiga e à companheira de mestrado, Débora Guimarães, pela solidariedade e pelo companheirismo.

Às companheiras de pós-graduação, pelo conhecimento compartilhado.

À minha cunhada Dra. Rossana e aos meus queridos irmãos Helton Maia e Mariana Maia, pelo apoio durante todo o processo.

À minha esposa Flavia e ao meu filho Tiago, pelo carinho, pelo apoio e pela paciência durante todo o percurso e por terem suportado minha ausência.

À minha mãe, pelo exemplo de perseverança, por todo o sacrifício e por ter me ensinado o valor da educação, da ética e do amor ao próximo.

Aos professores e aos funcionários da Universidade de Brasília, que apoiaram meu trabalho.

E a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram com a caminhada.

Muito Obrigado!!!

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”.

(Paulo Freire)

RESUMO

PEIXOTO, H. M. **Avaliação de disciplinas semipresenciais de graduação e pós-graduação na área de promoção da saúde na Universidade de Brasília.** 2012. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Enfermagem, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

A educação vem passando por profundas transformações impulsionadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, que, por sua vez, têm viabilizado a educação a distância (EaD), criando novas oportunidades e desafios. Na área da saúde, a EaD tem sido cada vez mais utilizada, possibilitando a inserção de alunos e de professores em um mundo mediado pela tecnologia. Atenta a esse contexto, a Universidade de Brasília oferta disciplinas de graduação e de pós-graduação, na modalidade semipresencial, que incorporam as propostas preconizadas nas conferências internacionais sobre promoção da saúde. Nessa perspectiva, a presente dissertação avaliou disciplinas semipresenciais, na área da promoção da saúde, sob a perspectiva do aluno de graduação e de pós-graduação e averiguou diferenças entre os respectivos níveis acadêmicos. Foi utilizada uma metodologia exploratória, em que foram utilizados dados quantitativos, coletados por meio de um instrumento, adaptado a partir das pesquisas realizadas por De Paula e Silva (2004) e Zerbini (2007), que investigaram o perfil dos alunos em termo de suas características sócio-demográficas e escolares, além das reações ao desempenho do tutor, aos procedimentos instrucionais, à interface gráfica e ao ambiente de estudo e aos procedimentos de interação. Os resultados demonstraram que a amostra composta por 148 alunos (80 graduandos e 68 pós-graduandos) apresentou uma predominância, em ambos os grupos, de alunos do sexo feminino; de jovens na faixa etária entre 18 e 34 anos, dos que possuíam computador, dos que realizam as tarefas das disciplinas em casa e dos que já cursaram disciplinas semipresenciais. Pôde-se observar uma semelhança nos hábitos de ensino entre os grupos, com destaque para as preferências relativas ao horário de estudo compreendido entre seis da tarde e meia-noite e estudar sozinho, além de ambos os grupos terem lido mais da metade do conteúdo. As estratégias de aprendizagem avaliadas foram utilizadas adequadamente por ambos os níveis acadêmicos (médias e medianas superiores a 7 em uma escala que variou de 0 a 10). A maioria dos itens relativos ao ambiente de estudo e aos procedimentos de interação, assim como as reações aos procedimentos instrucionais, à interface gráfica e à habilidade do tutor, apresentaram médias e medianas

acima de 7 e não foram observadas diferenças estatisticamente significantes entre graduandos e pós-graduandos na maioria dos itens. Conclui-se que as disciplinas de graduação e de pós-graduação foram bem avaliadas e que não houve diferenças expressivas na forma como graduandos e pós-graduandos percebem, estudam e avaliam as disciplinas.

Descritores: Avaliação Educacional; Educação a Distância; Educação Superior; Promoção da Saúde.

ABSTRACT

PEIXOTO, H. M. **Evaluation of undergraduate and postgraduate semipresential courses in health promotion area at University of Brasilia.** 2012. 91 f. Thesis (MA) – Department of Nursing, Faculty of Health Sciences, University of Brasilia, Brasilia, 2012.

The education has undergone for profound changes driven by the new information technologies and communication, which in turn have made possible the distance education (DE), creating new opportunities and challenges. In the health area, the DE has been increasingly used, allowing the inclusion of students and teachers in a world mediated by technology. Mindful of this context, the University of Brasilia offering graduation and post-graduation disciplines, in the form of semipresential, incorporating the proposals that are recommended in international conferences about Health Promotion. From this perspective, this dissertation of masters evaluated semipresential disciplines, in the area of health promotion, from the perspective of an undergraduate student an post-graduate and found differences between their academic levels. We used an exploratory methodology, where quantitative data were used, collected by an instrument, adapted from research made by De Paula e Silva (2004) e Zerbini (2007), who investigated the profile of students in terms of their socio-demographics and school, addition reactions to the performance of the tutor, for instructional procedures, the graphical interface and the learning environment and procedures of interaction. The results showed that the sample composed by 148 students (80 graduating students and 68 post-graduating) it presented a predominance, in both groups, of female students; of young people aged between 18 and 34 years, those who had a computer, of who make the tasks of the disciplines at home and who that already attended to semipresential disciplines. It was possible to observe a similarity in the teaching habits between the groups, with emphasis on the preferences on the study schedule in between 6 pm and midnight an to study alone, beyond of both groups have read more than half of the content. The Learning strategies evaluated were used appropriately by both academic levels (medium and medians greater than 7 on scale ranging from 0 to 10). Most of the items related to the environment of study and procedures of interaction, as well as the reactions to the instructional procedures, the graphical interface and the ability of the tutor, presented medium and medians above 7 and there were no observed differences statistically significant between graduating students and post-graduating on the most items. It is concluded that the disciplines of graduation and

post-graduation have been well evaluated and that there were no significant differences in the way as graduating students and post-graduating realize, study and evaluate the disciplines.

Descriptors: Educational Measurement; Education, Distance; Education, Higher; Health Promotion.

RESUMEN

PEIXOTO, H. M. Evaluación de los cursos semipresenciales de pregrado y de postgrado en el área de promoción de la salud de la Universidad de Brasilia. 2012. 91 f. Tesis (Master) - Departamento de Enfermería, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Brasilia, Brasilia, 2012.

La educación ha sido objeto de profundos cambios impulsado por nuevas tecnologías de información y de comunicación, que, a su vez, han permitido a la educación a distancia (EaD), creando nuevas oportunidades y desafíos. En materia de salud, la EaD ha sido cada vez más utilizado, lo que permite la inclusión de estudiantes y profesores en un mundo mediado por la tecnología. En este contexto, la Universidad de Brasilia ofrece disciplinas de pregrado y de postgrado en la modalidad semipresencial, que incorporan las propuestas recomendadas en conferencias internacionales sobre promoción de la salud. Desde esta perspectiva, la presente disertación evaluó disciplinas semipresenciales en el área de promoción de la salud, desde la perspectiva del estudiante de pregrado y postgrado y se examinaron las diferencias entre los niveles académicos. Se utilizó una metodología exploratoria, en la que se utilizaron los datos cuantitativos, recogidos por medio de un instrumento, adaptado de la investigación llevada a cabo por De Paula e Silva (2004) y Zerbini (2007), que investigó el perfil de los estudiantes en cuanto a su situación socio-demográfica y de la escuela, y las reacciones a la actuación del tutor, a los procedimientos de instrucción, la interfaz gráfica y el ambiente de aprendizaje y los procedimientos para la interacción. Los resultados mostraron que la muestra estuvo conformada por 148 estudiantes (80 estudiantes de pregrado y 68 estudiantes de postgrado) presentó un predominio, en ambos grupos, de estudiantes femeninos, de jóvenes entre 18 y 34 años, de los que tenían un ordenador, de los que realizaban las tareas de las disciplinas en casa y de los que ya estaban estudiado temas semipresencial. Se observó una similitud en los hábitos de estudio entre los grupos, en especial las preferencias para el horario de estudio entre las 18:00 y la medianoche y el estudio solo, y también ambos grupos han leído más de la mitad del contenido. Las estrategias de aprendizaje evaluadas fueron utilizadas adecuadamente por ambos los niveles académicos (medias y medianas de más de 7 en una escala que van desde 0 a 10). La mayoría de los temas relacionados con el ambiente de estudio y procedimientos de interacción, así como las reacciones a los procedimientos de instrucción, la interfaz gráfica y la capacidad del tutor, tenían medias y medianas por encima de 7 y no hubo diferencias estadísticamente

significativas entre los estudiantes de pregrado y postgrado en la mayoría de los artículos. Se concluye que las disciplinas de grado y posgrado han sido bien evaluados y no hubo diferencias significativas en la forma como los estudiantes de pregrado y de posgrado perciben, estudian y evalúan las disciplinas.

Descriptores: Evaluación Educacional; Educación a Distancia; Educación Superior; Promoción de la Salud.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS (BORGES-ANDREDE, 1982-2006).....	28
Figura 2: Representação gráfica do Modelo de Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT (ABBAD, 1999).....	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conferências Internacionais sobre Promoção da Saúde.....	45
--	-----------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População e amostra pesquisada	51
Tabela 2: Dados sócio demográficos dos participantes da pesquisa.	55
Tabela 3: Distribuição dos alunos segundo nível acadêmico e variáveis escolares	57
Tabela 4: Descrição dos hábitos de estudo do total de alunos amostrados e de acordo com o nível acadêmico	58
Tabela 5: Resultado descritivo e diferença entre grupos originados a partir do questionário estratégia de aprendizagem.....	60
Tabela 6: Resultado descritivo e diferença entre grupos originados a partir da escala de Reação aos Procedimentos Instrucionais.....	63
Tabela 7: Resultado descritivo e diferença entre grupos originados a partir da escala de Reação a Interface Gráfica	67
Tabela 8: Resultado descritivo e diferença entre grupos originados a partir da escala de Reação a Habilidade do Tutor	68
Tabela 9: Resultado descritivo e diferença entre grupos originados a partir do questionário Ambiente de Estudo e Procedimentos de Interação.	72

LISTA DE ABREVIATURAS

- AVA** - Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
- CEAM** - Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
- CEAD/UnB** - Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília
- CHAS** - Conhecimento, Habilidades e Atitudes
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DP** - Desvio Padrão
- EaD** - Educação a Distância
- FAQ** - Banco de Perguntas mais Frequentes
- EEPS** - Especialização em Educação e Promoção da Saúde
- ENAD** - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- FS** - Faculdade de Ciências da Saúde
- GR** - Graduação
- IMPACT**- Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho
- INEP**- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- ENF** - Enfermagem
- LEPS** - Laboratório de Educação a Distância e Promoção da Saúde
- Md** - Mediana
- MAIS** - Modelo de Avaliação Integrado e Somativo
- MEC** - Ministério da Educação
- MPS** - Metodologia da Pesquisa em Saúde
- NESPROM** - Núcleo de Estudos em Educação, Promoção da Saúde e Projetos Inclusivos
- OMS** - Organização Mundial de Saúde
- PECS** - Práticas Educativas em Ciências da Saúde
- PG** - Pós-Graduação
- PS2** - Promoção da Saúde 2
- SEBRAE** - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
- SINAES** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- SUS** - Sistema Único de Saúde
- SPSS** – *Statistical Package for Social Sciences*

TAPS - Tópicos Avançados em Promoção da Saúde 1

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TD&E - Treinamento, Desenvolvimento e Educação

TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1.0. PRÓLOGO	20
1.1. INTRODUÇÃO	21
1.2. QUESTÕES NORTEADORAS DO ESTUDO	23
1.3. OBJETIVOS	24
1.3.1. Objetivo Geral	24
1.3.2. Objetivos Específicos	24
2.0. REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1. MODELOS DE AVALIAÇÃO.....	25
2.1.1. Característica da Clientela	30
2.1.2. Reação	33
2.1.3. Instrumentos de Medida de Reação	34
2.2. AVALIAÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO E DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	35
2.2.1. Avaliação do Ensino de Graduação	36
2.2.2. Avaliação do Ensino de Pós-graduação	38
2.3. AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	39
2.4. RANÇOS E AVANÇOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDB	41
2.5. O ENSINO DA PROMOÇÃO DA SAÚDE	43
3.0. MÉTODO	46
3.1. TIPO DE PESQUISA	46
3.2. CONTEXTO DA PESQUISA	46
3.3. DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO	47
3.4. POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	51
3.5. PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	52
3.6. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	53
4.0. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54
4.1. CARACTERÍSTICAS SÓCIO DEMOGRÁFICAS E ESCOLARES	54
4.2. HÁBITO DE ESTUDO.....	58
4.3. ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM	59
4.4. PROCEDIMENTOS INSTRUCIONAIS	63
4.5. INTERFACE GRÁFICA	66
4.6. REAÇÃO A HABILIDADE DO TUTOR	68

4.7. AMBIENTE DE ESTUDO E PROCEDIMENTO DE INTERAÇÃO.....	72
5.0. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	81
APÊNDECES	87
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....	87
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO.....	88
ANEXO	92
ANEXO A - PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA.....	92

1.0 PRÓLOGO

Despertei para temática da promoção da saúde e da educação a distância, quando trabalhei, como enfermeiro, em uma comunidade isolada da Amazônia Legal e cursei concomitantemente a Especialização em Saúde da Família, norteadas pelo paradigma da promoção da saúde. Fato que estabeleceu, à época, um dilema entre a busca de conhecimento que se reverteria em melhoria da assistência prestada e a ausência, em decorrência dos longos dias de deslocamento e das aulas presenciais, que deixava a comunidade parcialmente desassistida. Surgindo, assim, o questionamento: como prover uma educação de qualidade, em nível de graduação e de pós-graduação, capaz de democratizar o ensino na área de saúde, facilitando o acesso de populações geograficamente distantes dos centros formadores?

Após oito anos, ao retornar à Brasília, iniciei minhas atividades como docente do Curso de Enfermagem em instituições privadas. Assim, logo outras inquietudes foram estabelecidas, quando percebi que o tempo e o espaço, em virtude do ritmo de vida frenético e do caos no transporte urbano, também se apresentam como barreiras ao acesso à educação. Todavia, pude observar outro fenômeno: a utilização maciça e a rápida incorporação das novas tecnologias da informação, possivelmente, por estarem cada vez mais acessíveis e efetivas, facilitando a comunicação e o acesso à informação no tempo e no espaço adequado ao indivíduo.

Neste contexto, ao ingressar na Pós-graduação em Enfermagem da Universidade de Brasília, tive a oportunidade de cursar a disciplina Práticas Educativas em Ciências da Saúde (PECS) e ser tutor da disciplina de graduação Tópicos Avançados em Promoção da Saúde (TAPS), ambas ofertadas na modalidade semipresencial, coordenadas pelo Núcleo de Estudos em Educação, Promoção da Saúde e Projetos Inclusivos (NESPROM).

O NESPROM coordena disciplinas organizadas a partir dos pressupostos advindos da andragogia, viabilizadas por meio da utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação, em um ambiente virtual de aprendizagem, que utiliza um portfólio eletrônico em boa parte do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o cenário de pesquisa, adequado à problemática apresentada acima, foi estabelecido, instigando-me a avaliar o ensino semipresencial de graduação e de pós-graduação na perspectiva do aluno, em disciplinas que versam sobre a promoção da saúde na Universidade de Brasília. Procurando, portanto, compreender aspectos peculiares às disciplinas e aos níveis acadêmicos investigados, contribuindo para o seu contínuo aperfeiçoamento.

1.1 INTRODUÇÃO

A sociedade moderna tem sofrido profundas transformações impulsionadas pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), que desafiam e produzem uma desacomodação nas práticas e nas concepções educacionais vigentes, visando a criação de novas formas de ensinar e de aprender, adaptadas e potencializadas pela tecnologia comunicacional (SARAIVA *et al*, 2006). Segundo Locatis *et al* (2008), a Internet tem viabilizado esse processo, promovendo uma comunicação efetiva, síncrona e assíncrona, facilitando e ampliando o acesso à educação.

Neste contexto, vem se desenvolvendo a educação a distância (EaD), cujo processo de ensino-aprendizagem não se limita à sala de aula no contexto da relação aluno-professor tradicional, mas ultrapassa esses limites, oportunizando ao discente a construção do conhecimento no seu ambiente doméstico, de trabalho ou onde mais desejar. Por outro lado, o distanciamento físico professor-aluno pode impor limitações na construção de valores (SANTOS, 2006).

Rodrigues e Peres (2008) destacam a Internet como um meio precioso para favorecer o crescimento profissional e a grande capacidade de disseminar informações a partir dos cursos à distância, bem como a importância de desenvolver estudos nessa área.

Dessa forma, o atual panorama da EaD na saúde poderá sofrer mudanças rumo à apropriação e à aplicação efetiva das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, caminhando para assegurar maior participação dos estudantes e dos profissionais em um mundo mediado pela tecnologia, na qual ensinar e aprender *on-line* se faz cada vez mais presente e necessário (RODRIGUES, 2008).

Neste sentido, a EaD pode ser colocada a serviço da educação em saúde, incorporando propostas preconizadas nas conferências internacionais sobre promoção da saúde que, de acordo com Heidmann *et al* (2006), apresentam premissas e estratégias que caminham para a busca da superação das iniquidades sociais e de saúde, requerendo autonomia e respeito dos sujeitos que, por meio de uma relação de diálogo entre os diversos atores sociais, possam melhorar o acesso dos serviços de saúde e adquirir o direito à saúde e à cidadania.

Mediante todas essas possibilidades, surge, na área de saúde, a discussão sobre a capacidade da educação a distância, por meio de uma aprendizagem colaborativa auxiliada pelas TICs, viabilizando um processo educativo capaz de subsidiar uma formação crítica e reflexiva, haja vista a liberdade que o aluno tem para organizar seus estudos (SILVA; PEDRO, 2010; CAMACHO b, 2009).

Na Universidade de Brasília (UnB), estas questões têm sido estudadas desde 1980, no contexto do desenvolvimento de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão universitária, fato impulsionado pela formação do Núcleo de Estudos em Educação, Promoção da Saúde e Projetos Inclusivos – NESPROM em 1992 –, vinculado ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM. O trabalho em parceria, sobretudo, com o Centro de Educação a Distância – CEAD/UnB –, tem possibilitado a educação para a saúde no contexto da educação a distância, via rede (ANJOS; SILVA; ALVES, 2007).

Mediante o mencionado, observa-se que a EaD tem sido desenvolvida e utilizada em diversas áreas profissionais e acadêmicas, inclusive na enfermagem, com várias abordagens. No entanto, há uma escassez de pesquisas, de publicações e de discussões sobre o tema (CAMACHO a, 2009).

Na atualidade, a oferta de uma disciplina por ser feita por três modalidades: a educação presencial – predominante no ensino público brasileiro, sendo aquela em que o modelo pedagógico requer a presença do professor e do aluno em sala de aula com frequência regular mínima para aprovação.

A concepção de educação a distância que norteia esta dissertação tem como base legal o Decreto 5622 de 19.12.2005 que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que também conceitua EaD como sendo “a 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”.

Por fim, a oferta de disciplinas ou cursos na modalidade de educação semipresencial ou mista, aquela que oportuniza na organização de conteúdos, momentos presenciais e momentos a distância, sem descumprir a Portaria 4059 de 2004 que respalda este tipo de oferta.

Assim, a expansão da EaD na área de saúde, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, não tem sido suficientemente acompanhada por estudos avaliativos, uma vez que, além do escasso número de estudos, muitos realizam avaliações superficiais. Este estudo utilizou os modelos teóricos de avaliação MAIS (Modelo de Avaliação Integrado e Somativo) e IMPACT (Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho), consistentemente validados e utilizados em diversas áreas do conhecimento, possibilitando uma reflexão teórica e operacional que pretendeu subsidiar o aprimoramento das disciplinas que versam sobre educação e promoção da saúde na Universidade de Brasília.

1.2 QUESTÕES NORTEADORAS DO ESTUDO

A presente dissertação discorre sobre as seguintes questões norteadoras: o que caracteriza o aluno de graduação e de pós-graduação matriculado em disciplinas semipresenciais na área da promoção da saúde? Como os alunos reagem aos procedimentos instrucionais, ao ambiente virtual de aprendizagem e ao desempenho do tutor? Quais os aspectos facilitadores relacionados à interação e ao ambiente de estudo? Quais as diferenças entre graduandos e pós-graduandos no que se refere as suas características e as suas percepções?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GERAL

Desenvolver pesquisa avaliativa sobre disciplinas semipresenciais de graduação e de pós-graduação, na área da promoção da saúde, sob a perspectiva do aluno.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Descrever o perfil dos alunos, inseridos no ensino semipresencial da promoção da saúde, em termos de suas características sociais, demográficas, seus hábitos de estudo e suas estratégias de aprendizagem;
2. Investigar diferenças entre graduandos e pós-graduandos no que se refere às características demográficas, aos hábitos de estudo e às estratégias de aprendizagem;
3. Descrever as reações de alunos aos procedimentos instrucionais, à interface gráfica, ao desempenho do tutor e ao ambiente de estudo e procedimento de interação;
4. Investigar diferenças entre alunos de graduação e de pós-graduação, no que se refere às reações aos procedimentos instrucionais, à interface gráfica, ao desempenho do tutor e ao ambiente de estudo e procedimento de interação.

2.0. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentam-se os modelos teóricos, caracterizando os principais conceitos e pressupostos que suportam teoricamente a presente dissertação, além de revisar a literatura sobre o ensino da promoção da saúde e a avaliação do ensino de graduação, de pós-graduação e à distância.

2.1 MODELOS TEÓRICOS DE AVALIAÇÃO DE SISTEMAS INSTRUCIONAIS

As instituições e as organizações investem alto em ações formais de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E). Para tal, têm utilizado as TICs para apoiar tais ações com a intenção de que um grande número de treinandos possa adquirir e transferir ao trabalho novos conhecimentos, habilidades e atitudes (ZERBINI; ABBAD, 2008).

Surge, assim, a necessidade da produção de conhecimento na área de avaliação de sistemas instrucionais, capazes de apoiar avaliações sistemáticas de tais processos. Uma avaliação efetiva pode fornecer subsídios potencializadores, por serem responsáveis pelo fornecimento de retroalimentações que asseguram um constante aperfeiçoamento do treinamento (ZERBINI; ABBAD, 2008; VARANDA; ZERBINI; ABBAD, 2010).

Neste sentido, a escolha do modelo teórico de avaliação que fundamentará a pesquisa torna-se essencial. Zerbini e Abbad (2005) e Zerbini (2007), ao versarem sobre o tema, destacam que modelos clássicos, tais como os propostos por Kirkpatrick em 1976 e Hamblin em 1978, têm como foco o resultado, não analisando a influência de características individuais e contextuais sobre o resultado do treinamento; apresentam níveis de avaliação de treinamento que abordam a aprendizagem, o comportamento no cargo, a mudança organizacional e o valor final; consideram que os referidos níveis se comportam de forma sequencial e linear, e que apresentam uma forte correlação hierárquica e positiva. Todavia, Zerbini (2007) afirma que pesquisas recentes têm refutado tais pressupostos.

Atualmente, dois modelos de avaliação de treinamento merecem destaque: o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) que acrescenta variáveis do ambiente e de processo na avaliação de resultados de treinamento e o Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT) que investiga diversas variáveis preditivas de eficiência e eficácia do treinamento, analisando a relação entre os níveis de reação, aprendizagem e impacto. Tanto o modelo MAIS, quanto o modelo IMPACT integram uma série de componentes originados no ambiente, no treinamento e nos indivíduos para explicar os

resultados de eventos instrucionais (BORGES-ANDRADE, 1982; ABBAD, 1999; ZERBINI; ABBAD, 2005; ZERBINI, 2007).

Os referidos modelos têm sido amplamente utilizados para avaliar o processo educativo em diferentes cenários e modalidades educativas. A esse respeito, De Paula e Silva (2004) demonstra que, apesar de ambos terem sido construídos para a avaliação de treinamento, podem ser adaptados e aplicados em outras realidades educativas, que visam, por exemplo, o preparo do educando para um trabalho futuro, como o demonstrado pelo autor ao avaliar uma disciplina semipresencial ofertada na graduação da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB.

O Modelo MAIS foi desenvolvido pelo Professor Jairo Eduardo Borges-Andrade, afiliado do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de Brasília em 1982, com a finalidade de realizar avaliação de sistemas instrucionais, bem como oferecer a oportunidade de construir conhecimento no âmbito da intervenção profissional (BORGES-ANDRADE, 2006).

Segundo Borges-Andrade (2002-2006), o MAIS privilegia justamente os aspectos instrucionais e administrativos que, normalmente, produzem reações nos treinandos. O modelo sugere que, durante uma avaliação, deve-se levar em consideração múltiplas variáveis, classificadas pelo autor em cinco componentes: insumos, procedimentos, processos, resultados e ambiente com quatro subcomponentes.

Os insumos representam os fatores físicos, sociais e os estados comportamentais, normalmente associados ao aluno, anteriores ao treinamento e que podem afetar sua realização (ex.: experiências anteriores na organização e motivação antes do evento educativo).

O conhecimento das condições de insumo possibilita a seleção de eventos educativos efetivos e relevantes, elevando a possibilidade de êxito ao resolver problemas de desempenho ou contribuir para a redução de necessidades. Portanto, essas informações podem estar significativamente associadas aos resultados do processo educativo.

Os procedimentos expressam as operações realizadas, com o objetivo de produzir resultados instrucionais, geralmente controlados pelo instrutor ou por algum meio de entrega da instrução (ex.: sequência de objetivos, exercícios realizados, retroalimentação recebida pelo treinando).

Os dados relativos aos procedimentos viabilizam a descrição detalhada do sistema instrucional vigente e a verificação de sua associação com o resultado da aprendizagem, fornecendo informações capazes de identificar características operacionais relevantes.

Os processos decorrem da realização dos procedimentos e são normalmente associados aos desempenhos intermediários dos treinandos, mas podem prever resultados finais (ex.: relações interpessoais desenvolvidas no treinamento). As variáveis do processo podem interagir com as de procedimento, modificando os resultados esperados da aprendizagem.

Os resultados compreendem o que foi aprendido pelos treinandos ao término do treinamento (ex.: qualquer habilidade adquirida ou atitude desenvolvida). Em uma avaliação, as variáveis inerentes aos resultados podem ser hipotetizadas como consequência de quase todos os demais componentes do MAIS, e, certamente, tais variáveis podem ser preditoras dos efeitos em longo prazo.

Como último componente, o ambiente é constituído por uma série de fatores que interferem direta ou indiretamente na aprendizagem. Subdivide-se nos seguintes subcomponentes: necessidades existentes no ambiente de trabalho, normalmente definidas como lacunas ou discrepâncias entre desempenhos esperados e apresentados; apoio, composto por variáveis no lar, na organização ou na comunidade, que interferem direta ou indiretamente na aprendizagem e nos resultados a longo prazo (ex.: instalações, proporção treinando/instrutor, suporte social para transferência do aprendido no trabalho); disseminação, que compreende a outros aspectos que podem contribuir para a busca ou para a escolha do treinamento, tais como os meios e as estratégias utilizadas para sua divulgação; e resultados a longo prazo, ou as consequências ambientais do treinamento, medidas após algum tempo.

Borges-Andrade (2006) afirma que as relações entre os quatro primeiros componentes do MAIS estão quase sempre concebidas no âmbito da psicologia instrucional. O último representa a inserção desse sistema no contexto de um sistema maior, o da organização.

Portanto, a avaliação somativa se refere ao processo de planejar, de obter e de analisar informações para subsidiar a decisão sobre a adoção ou a rejeição de um determinado programa ou evento isolado de TD&E, compreendido como um sistema instrucional.

A **Figura 1** apresenta o esquema gráfico do Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS), ilustrando como os seus respectivos componentes estão dispostos.

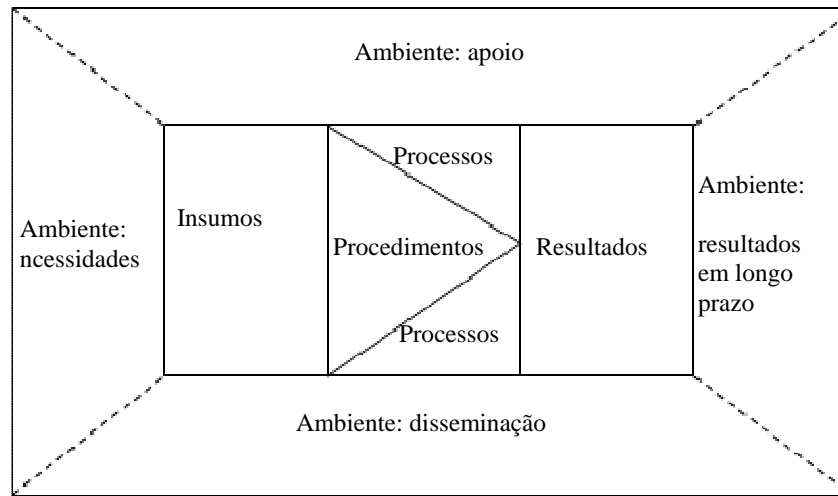


Figura 1: Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS (BORGES-ANDRADE, 1982-2006)

O autor descreve o sistema instrucional como um conjunto integrado de materiais instrucionais, instrumento de mensuração e de estratégia de ensino que foram sistematicamente planejados e desenvolvidos, com base em princípios de aprendizagem e instrucionais, dirigidos ao alcance de metas e de objetivos definidos, que podem ser alcançados imediatamente após o término de um programa ou de um evento de TD&E, ou seus efeitos podem ocorrer a longo prazo.

O segundo modelo, IMPACT, foi desenvolvido pela Professora Gardênia Abbad, afiliada do Departamento de Psicologia Social e Trabalho da Universidade de Brasília em 1999, com a orientação do Professor Borges-Andrade, durante o seu doutorado, no Instituto de Psicologia da UnB.

O Modelo IMPACT examina, de forma mais sistemática e mais abrangente, o relacionamento de variáveis referentes ao ambiente organizacional e ao impacto do treinamento no trabalho (ABBAD, 1999). Avalia a relação entre os níveis de avaliação, de reação, de aprendizagem e do impacto e investiga diversas variáveis preditivas de eficiência e de eficácia do treinamento (ZERBINI; ABBAD, 2005). Foi aplicado, em versões reduzidas, em diversas pesquisas que resultaram na criação e na validação de instrumentos de avaliação de cursos presenciais, semipresenciais e à distância (ZERBINI, 2007).

De acordo com Abbad (1999) e Zervini (2007), o Modelo IMPACT foi desenvolvido a partir da análise criteriosa de diversos modelos integrados de avaliação de sistemas instrucionais, nacionais e internacionais. Segundo as autoras, o presente modelo constitui-se

pelos seguintes componentes: percepção de suporte organizacional; característica do treinamento; característica da clientela; reação; aprendizagem; suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho.

A **Figura 2** apresenta o modelo IMPACT e seus 7 (sete) componentes ou conjuntos de variáveis descritos acima.

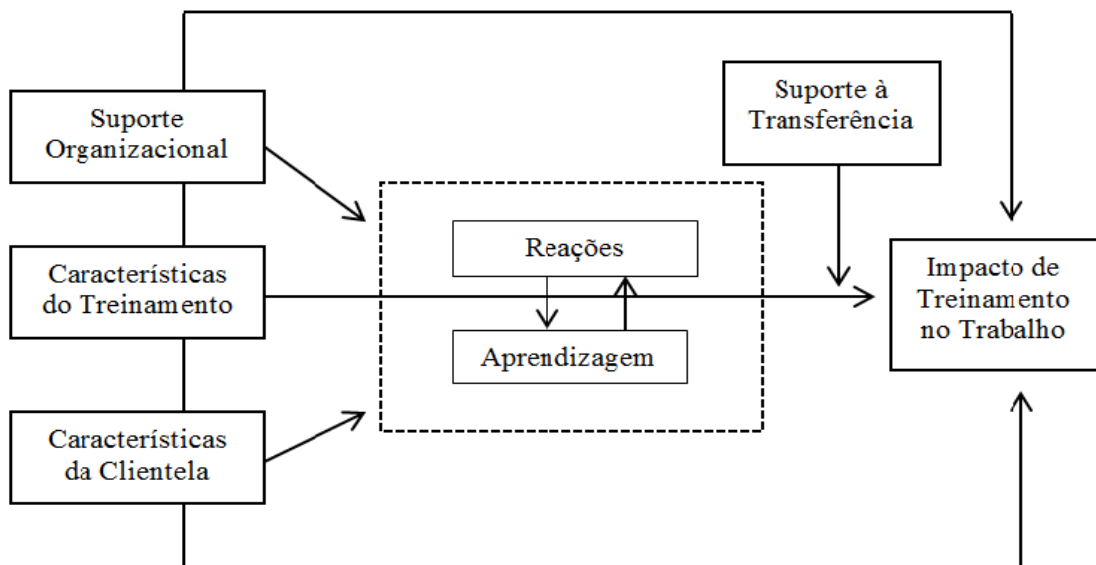


Figura 2: Representação gráfica do Modelo de Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT (ABBAD, 1999).

Percepção de Suporte Organizacional: o primeiro componente é multidimensional; representa a opinião dos participantes em relação às práticas organizacionais de gestão de desempenho, valorização do servidor e apoio gerencial ao treinamento. Dentre os aspectos considerados, destacam-se a valorização do servidor, o apoio gerencial ao treinamento, o estabelecimento de metas de trabalho, a disponibilização de informação, o sistema de recompensa ao desempenho exemplar, o investimento em capacitação, a orientação técnica, profissional e pessoal dos recursos humanos, o apoio da chefia e o incentivo ao treinando.

Esse componente relaciona-se com determinadas condições do ambiente de pré-treinamento e ao nível de apoio recebido pelo treinando para participar efetivamente de todas as sessões de treinamento, sendo considerado, portanto, uma dimensão do componente Ambiente do Modelo MAIS.

O segundo componente, Característica do Treinamento, refere-se ao tipo ou à área de conhecimento do curso, duração, objetivo principal, origem institucional, grau de instrução e de desempenho do instrutor e características gerais do material didático. Esse componente pode ser relacionado, em parte, ao componente Procedimento do Modelo MAIS.

O terceiro, Característica da Clientela, representa um conjunto de informações demográficas, funcionais, motivacionais e atitudinais dos participantes, levando em consideração a motivação para aprendizagem e o interesse em aplicar os conhecimentos na vida profissional. As referidas variáveis podem ser classificadas como integrantes do componente Insumo do Modelo MAIS.

O quarto componente, Reação, corresponde à opinião do treinando sobre a programação, uma medida de satisfação com diversos aspectos das ações educacionais relativas ao desenvolvimento das atividades, à aplicabilidade e à utilidade do treinamento, aos resultados, às expectativas de suporte organizacional e ao desempenho do instrutor.

A Aprendizagem, quinto componente, corresponde ao componente Resultado do Modelo MAIS; representa o grau de assimilação e de retenção dos conteúdos trabalhados, medido por meio de avaliações (testes, provas) aplicadas pelo instrutor no final do curso.

O sexto componente, Suporte à Transferência, exprime a opinião do educando sobre o apoio, provido pela organização, ao uso das novas habilidades adquiridas no trabalho. Dois fatores são observados: suporte psicossocial, que incorpora fatores situacionais de apoio e consequências associadas ao uso das novas habilidades no trabalho e suporte material à transferência. As variáveis são derivadas do componente Ambiente (Suporte) do modelo MAIS.

O sétimo e último componente, Impacto do Treinamento no Trabalho, é apresentado como a autoavaliação do participante em relação aos efeitos proporcionados pelo treinamento em seus níveis de desempenho, de motivação, de autoconfiança e de abertura às mudanças nos processos de trabalho (ABBAD, 1999). Pode ser definido, ainda, como a aplicação (ou transferência) dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes (CHAS) aprendidos durante o processo educativo para o trabalho, correspondendo a Efeito de Longo Prazo do MAIS.

A presente dissertação aborda variáveis relativas à característica da clientela, da reação e das estratégias de aprendizagem, que serão pormenorizadas e discutidas a seguir.

2.1.1 CARACTERÍSTICA DA CLIENTELA

Diferenças individuais da clientela envolvida em procedimentos instrucionais têm preocupado os estudiosos desde os primórdios da investigação sobre TD&E. Os questionamentos abordam aspectos, como: até que ponto as ações promovidas por procedimentos instrucionais são capazes de desenvolver competências profissionais, algumas vezes, não coerentes com os traços de personalidade e características cognitivas do indivíduo? Por que indivíduos submetidos às mesmas condições de aprendizagem apresentam diferentes

resultados ao final do programa educativo? Por que determinadas ações educativas provocam reações diferentes nos indivíduos? Por que uns aprendem e outros não? Quais características individuais influenciam o processo de aprendizagem? (MENESES *et al*, 2006).

Assim, de acordo com os autores, para que esses questionamentos sejam respondidos, é necessário conhecer o perfil da clientela. Nesta perspectiva, o modelo IMPACT (1999) destaca a importância de se conhecer variáveis demográficas, motivacionais, cognitivas e funcionais dos participantes do processo educacional, considerando-as, portanto, preditoras da avaliação do treinamento.

Borges-Andrade (2006) aborda as características individuais ao discorrer sobre o componente insumo do modelo MAIS. Afirma que o conhecimento advindo das variáveis que constituem esse componente possibilita a seleção de eventos de TD&E efetivos e relevantes. O autor exemplifica essas variáveis da seguinte forma: nível socioeconômico; idade; crença de que são capazes de obter sucesso; comprometimento com a carreira; busca de ajuda interpessoal ou de material escrito; repetição e reflexão mental (estratégias cognitivas); controle emocional, monitoramento de compreensão (estratégia de autorregulação); crenças e expectativas individuais relativas ao processo; domínio de competências que são pré-requisitos para o evento educativo; motivação pessoal, percepção e interesse relativos à aplicabilidade.

Neste contexto, Meneses *et al* (2006) categorizam as variáveis referentes às características da clientela em:

- Variáveis de entrada, relacionadas ao conhecimento, às habilidades e às atitudes prévias e experiências anteriores;
- Variáveis sócio demográficas, como idade, sexo, escolaridade, profissão, condição socioeconômica, estado civil e número de alunos;
- Variáveis psicossociais, divididas em locus de controle (a motivação para aprender, relacionada ao esforço individual e ao resultado do evento), autoeficácia (crença na capacidade individual em mobilizar motivação, recursos cognitivos e estabelecer ações dirigidas ao sucesso), comprometimento, prazer e sofrimento;
- Variáveis motivacionais, definidas como direção, intensidade, e a persistência do esforço despendido pelo participante em atividades antes, durante e após o programa de TD&E;
- Variável cognitivo-comportamental, relativa a estratégias cognitivas, comportamentais e autorregulatórias, utilizadas pelo participante para aprender.

De acordo com Zerbini e Abbad (2005), em cursos à distância pela *Internet*, as características individuais assumem uma particular importância, por se tratar de uma aprendizagem que depende muito mais do esforço do próprio indivíduo (autogestão da aprendizagem) do que dos recursos instrucionais em si. Assim, na presente dissertação, analisa-se as estratégias de aprendizagem dos alunos de graduação e de pós-graduação, a fim de estabelecer diferenças entre os grupos e conhecer as características sócio demográficas e escolares da clientela.

Em relação às estratégias de aprendizagem, as autoras Zerbini e Abbad (2005) afirmam, ainda, que os indivíduos envolvidos no processo educativo a distância, utilizam estratégias diferentes das usadas em cursos presenciais, em função dos novos procedimentos instrucionais específicos de treinamentos baseados na *Web*. Portanto, o estudo das estratégias de aprendizagem pode ser útil para auxiliar o planejamento instrucional de cursos à distância ao verificar as estratégias e os estilos mais utilizados pelos indivíduos, bem como, ao analisar para quais pessoas são mais adequados determinados procedimentos oferecidos.

Estratégias de aprendizagem são procedimentos (habilidades cognitivas e comportamentais) utilizados pelos indivíduos durante as atividades de aprendizagem, de modo a garantir o sucesso de todas as suas etapas. São procedimentos focados apenas em atividades de aprendizagem. As estratégias podem ser modificadas pelo aluno, com o intuito de aumentar a efetividade da aprendizagem em uma atividade ou em um ambiente específico. Isto significa dizer que não há estratégias melhores ou piores, mas sim estratégias mais ou menos adequadas ao tipo de atividade a ser aprendida (ZERBINI; ABBAD, 2008).

Com o objetivo de construir e de validar instrumentos de avaliação de treinamento à distância, Zerbini, Carvalho e Abbad (2005) desenvolveram um estudo com 1860 treinandos do curso Iniciando um Pequeno Negócio, realizado no Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), em que demonstraram a evidência de validade de um questionário composto por 20 itens, associados a uma escala de 11 pontos do tipo *Likert* (0 - Nunca e 10 - Sempre), que avaliou as estratégias de aprendizagem. Este questionário foi posteriormente revalidado por outros estudos, como os realizados por De Paula e Silva (2004), que avaliou as estratégias de aprendizagem utilizadas na disciplina Tópicos Avançados em Promoção da Saúde, coordenada pelo NESPROM/UnB e por um estudo realizado por Borges-Ferreira (2004).

Zerbini (2007), durante a pesquisa Avaliação da Transferência de Treinamento em Curso à Distância, orientada pela Dra. Gardênia Abbad, ampliou os 20 itens propostos por Zerbini, Carvalho e Abbad (2005), que, originalmente, após análise dos Componentes

Principais e de Fatoração dos Eixos Principais, apresentava os seguintes componentes: Busca de Ajuda Interpessoal, Elaboração e Aplicação Prática e Repetição, Organização e Ajuda do Material. Assim, 14 itens relativos a estratégias de aprendizagem autorregulatórias foram acrescidos, uma vez que a autora considera que, na EaD, via *internet*, os alunos têm que demonstrar um maior controle emocional, motivacional e um maior monitoramento da compreensão, para persistir no curso, do que alunos de cursos presenciais. Após a validação estatística dos 34 itens, obtiveram-se os seguintes componentes: controle da emoção (5 itens); busca de ajuda interpessoal (6 itens); repetição e organização (5 itens); controle da motivação (5 itens); elaboração (3 itens); busca de ajuda ao material didático (2 itens); monitoramento e compreensão (3 itens).

O questionário utilizado para avaliar as estratégias de aprendizagem na presente pesquisa utiliza 31 dos 34 itens propostos e supracitados (apêndice B). No processo de adaptação à realidade das disciplinas avaliadas, três itens foram excluídos, por não apresentarem relação com os procedimentos realizados no ambiente virtual das referidas disciplinas e do curso avaliado.

2.1.2 REAÇÃO

A reação ou a satisfação dos participantes ao procedimento instrucional relaciona-se à opinião do participante do treinamento sobre a programação, o apoio ao desenvolvimento do módulo, a aplicabilidade e a utilidade do treinamento, os resultados, o suporte organizacional e o desempenho do instrutor. As reações têm sido as fontes de avaliação mais comumente utilizadas, por considerarem que um evento instrucional deveria produzir reações favoráveis nos participantes e por predizerem impacto do processo educacional (ABBAD, 2006).

A mensuração das reações tem sido feitas por vários pesquisadores, mediante registros em roteiros de observação ou questões fechadas ou abertas. Em grande parte das pesquisas envolvendo este nível de avaliação, foram utilizados questionários em papel para serem preenchidos com lápis ou caneta pelos próprios avaliados. Todavia, muitos avanços metodológicos ocorreram no processo da construção de medidas de Reações, em decorrência, especialmente, do desenvolvimento e do aumento da oferta de ações educacionais à distância (ZERBINI, 2007).

Neste sentido, a coleta de informações precisa ser diferente da que vem sendo utilizada em cursos presenciais. Os instrumentos passam a ser digitalizados e hospedados em *sites* da *intranet* e *internet*, nos quais os indivíduos digitam ou preenchem suas respostas, que são enviadas diretamente à base de dados para serem analisados. Alguns dados podem ser

extraídos do próprio gerenciador do curso, possibilitando um cruzamento de dados brutos e percepções dos indivíduos (ZERBINI; ABBAD, 2010).

Neste sentido, Zerbini (2007) e Zerbini e Abbad (2010), ao revisarem a literatura científica nacional, apresentam medidas de reação, específicas para cursos a distância, via *internet*, cujas definições foram elaboradas, com base na definição de reação proposta por Abbad (1999), a saber:

- Reação aos Procedimentos Tradicionais: satisfação dos participantes com a qualidade dos objetivos de ensino, dos conteúdos, da sequência, das avaliações de aprendizagem, das estratégias e dos meios;
- Reação aos Procedimentos *Web*: satisfação dos participantes com a qualidade das ferramentas da *web*, tais como *links*, fóruns, banco de perguntas mais frequentes (FAQ), mural de notícias virtual, *chats*;
- Reação ao Desempenho do Tutor: percepção do treinando sobre a qualidade da interação do tutor com os alunos, do domínio do conteúdo e do uso de estratégias de ensino;
- Reação à Interface Gráfica: satisfação do treinando quanto à ergonomia do *software* e quanto à navegabilidade e à usabilidade do ambiente na *internet*;
- Reação aos Resultados e à Aplicabilidade: autoavaliação sobre a capacidade de transmitir os conhecimentos adquiridos a outras pessoas, aplicar o aprendido em diferentes situações e trabalhar em conjunto com outros profissionais, além da percepção sobre o enfrentamento de dificuldades a partir do aprendido no curso;
- Reação ao Ambiente de Estudo e aos Procedimentos de Interação: aspectos do contexto pessoal de estudo do aluno e do próprio curso que podem dificultar a permanência do aluno no curso.

Na presente pesquisa, as medidas avaliadas foram: reação dos alunos aos procedimentos instrucionais, ao desempenho do tutor, à interface gráfica e ao ambiente de estudo e procedimento de interação.

Há um conjunto de instrumentos de avaliação de Reação que foram desenvolvidos e validados nos últimos anos na literatura nacional, alguns em contexto de organização e de trabalho, outros, em contexto escolar.

2.1.3 INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE REAÇÃO

Zerbini (2007), ao revisar a literatura nacional e internacional, identifica um conjunto de instrumentos de avaliação de Reação, sendo, a maioria destes, desenvolvidos e validados

nos últimos anos por pesquisadores do Instituto de Psicologia da UnB; alguns em contexto de organização e de trabalho, outros, em contexto escolar, em modalidades educativas presenciais e à distância.

Nesta perspectiva, Zerbini e Abbad (2005-2009), ao estudarem variáveis originadas da reação aos procedimentos instrucionais, apresentam dois estudos intitulados Impacto de treinamento no trabalho via *internet* e Reação aos procedimentos instrucionais de um curso via *internet*: validação de uma escala. As respectivas pesquisas validam um instrumento, elaborado a partir do modelo MAIS, composto por 19 itens, associados a uma escala de intensidade de 11 pontos (0 = péssimo; 10 = excelente). O resultado de ambos os estudos indicam que a escala apresentou evidências e validação do constructo.

Quanto à reação ao desempenho do tutor, De Paula e Silva (2004), em sua pesquisa realizada no NESPROM/UnB, revalidou com êxito o instrumento de Reação ao Desempenho do Tutor, proposto por Carvalho e Abbad (2006) e Zerbini e Abbad (2005). O instrumento inclui 33 itens, com uma escala de frequência de 11 pontos (0 = nunca; 10 = sempre).

O instrumento Reação à Interface Gráfica, construído por Varanda, Zerbini e Abbad (2010), foi também revalidado por De Paula e Silva (2004), que encontrou uma estrutura composta por 13 itens. Os itens foram constituídos por uma escala de intensidade de 11 pontos, com variação de 0 (péssimo) a 10 (excelente).

Quanto à Reação ao Ambiente de Estudo e aos Procedimentos de Interação, Zerbini e Abbad (2008) construíram e validaram com êxito um instrumento ao desenvolverem uma pesquisa que avaliou as respostas de 1602 participantes do curso Iniciando um Pequeno Grande Negócio, ofertado pelo SEBRAE. O instrumento apresenta 18 itens dispostos em uma escala que varia de 0 (dificultou minha permanência no curso/disciplina) a 10 (não dificultou minha permanência no curso/disciplina).

As pesquisas que desenvolveram e validaram os instrumentos descritos acima, adotaram os modelos MAIS (Borges-Andrade, 1982) e IMPACT (ABBAD, 1999) como norteadores teóricos e foram realizadas no âmbito do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho da UnB. Nesta perspectiva, a presente dissertação adaptou e utilizou os instrumentos de reação descritos acima.

2.2. AVALIAÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO E DE PÓS-GRADUAÇÃO

A educação superior na área de saúde vem sendo desafiada a romper paradigmas que a colocam na direção de uma formação com pertinência social, coerente com as exigências

sociais. Essa expectativa aponta para adoção de estratégias dirigidas ao campo da formação e do desenvolvimento dos profissionais, construídas com base nos princípios e nas diretrizes do sistema público de saúde, além de fundamentadas no conceito ampliado de saúde; na utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que considerem o trabalho em saúde como eixo estruturante das atividades; no trabalho multiprofissional e transdisciplinar; na integração entre o ensino e os serviços de saúde; e no aperfeiçoamento da atenção integral à saúde (NETO *et al*, 2007).

Neste contexto, a Avaliação Educacional vem se configurando como um campo em expansão no Brasil, considerada como prática que possibilita a transparência das realizações institucionais, tanto para a comunidade universitária, quanto para a sociedade. Portanto, há um crescente interesse em sistematizar a avaliação de cursos de graduação e de pós-graduação, a fim de viabilizar uma formação socialmente sustentada, bem como estabelecer o monitoramento das políticas dirigidas ao Ensino Superior (MEIRA; KURCGANT, 2019).

De acordo com Gray (1997), a avaliação deve ser vista como um processo permanente, utilizada como um instrumento de aprendizagem educacional que tem por finalidade apoiar o alcance dos objetivos institucionais. Borges-Andrade (2006) refere que avaliação de TD&E inclui sempre algum tipo de coleta de dados que, posteriormente, são utilizados para emitir algum juízo de valor, subsidiando decisões sobre a adoção ou a rejeição de programas ou de eventos instrucionais.

Neste sentido, a avaliação somativa ou final se apresenta como o modelo avaliativo mais utilizado para educação a distância, e é realizada quando o curso ou a disciplina está terminando ou já está terminado, e é possível julgá-lo, identificando o nível de satisfação dos alunos em relação à expectativa pedagógica em fase de conclusão ou já concluída (CARLINI; RAMOS, 2009).

2.2.1. AVALIAÇÃO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO

A articulação da expansão do atendimento à demanda pelo Ensino Superior com a adoção de um sistema de avaliação e as propostas de flexibilização curricular dos cursos de graduação têm orientado as políticas educacionais para o Ensino Superior no Brasil (SENNA; LIMA, 2009). A esse respeito, Venturine *et al* (2010) refere que a avaliação das universidades tem procurado atender as exigências sociais, ao ser concedida como instrumento necessário para elevar a qualificação institucional, promovendo a melhoria do ensino, da pesquisa, da extensão e de sua gestão.

Nesta perspectiva, é necessário que a avaliação educacional considere o caráter relativo das concepções sobre qualidade, visto que pode haver incongruência perceptiva entre o setor acadêmico, a sociedade e o setor produtivo.

A esse respeito, Abrel Junior (2009) comunica que a academia costuma adotar indicadores quantitativos para a qualidade, tais como número de professores doutores, de publicações em revistas indexadas, de produções originais das instituições, sobretudo aquelas referentes às teorias e às tecnologias inovadoras. A sociedade, por sua vez, considera fatores como a concorrência nos processos de admissão, a empregabilidade e o sucesso profissional dos seus egressos, a reputação do quadro docente e a suntuosidade das instalações.

Abreu Junior (2009) considera, ainda, que uma concepção oriunda dos referenciais do mundo da produção adota uma concepção segundo a qual a educação superior é uma forma de prestação de serviços, considerando a qualidade como resultante da correlação entre metas, objetivos e resultados, cuja qualidade é determinada pelo grau de satisfação do usuário, buscando-se, então, avaliar a opinião dos estudantes, dos empregadores e dos egressos.

O Brasil instituiu, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desenvolvimento acadêmico. A avaliação dos cursos de graduação tem sido composta por instrumentos que buscam identificar as condições do ensino oferecido, especialmente às relacionadas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas, à organização didático-pedagógica e à avaliação do desempenho dos alunos, mediante a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2004).

Mediante a complexidade que compõe o processo avaliativo citado acima, faz-se necessária, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2007), a utilização de múltiplos instrumentos e a combinação de diversas metodologias que integrem dimensões internas e externas, particular e global, somativa e formativa, qualitativa e quantitativa. O sistema de avaliação deve ser capaz de aprofundar o compromisso e as responsabilidades sociais das instituições, assim como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade.

Ao analisarem o SINAES, Barreyro e Rothen (2006) afirmam que houve uma mudança de foco, transitando de uma visão neoliberal, com ênfase na concorrência institucional regulada pelo mercado para uma abordagem dirigida à melhoria da qualidade, cuja educação superior passa a ser considerada como bem público. Todavia, os autores criticam a tentativa de conciliação das diferentes concepções de avaliação, que têm levado a

uma incongruência decorrente da tentativa de implantar uma sistemática de avaliação, sem qualquer relação com a elaboração de um projeto de política de educação.

2.2.2. AVALIAÇÃO DO ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vem fortalecendo a pós-graduação *stricto sensu* em todo o Brasil ao estabelecer padrões de qualidade a fim de promover o avanço científico e tecnológico brasileiro (BRASIL, 2012). Entre as ações promovidas pela CAPES, destaca-se o processo avaliativo que envolve a coleta e a análise de três conjuntos principais de dados, referentes à organização do programa (estrutura, áreas de concentração, linhas de pesquisa etc.), aos docentes (formação, titulação, produção científica etc.) e aos discentes (tempo para titulação, produção científica etc.) (BARATA; SANTOS, 2010).

Nesta perspectiva, a CAPES tem contribuído para a consolidação de áreas como a da enfermagem, que vem apresentando desempenho compatível com os melhores centros internacionais. Essa consolidação vem sendo acompanhada por avaliações anuais de acompanhamento e trienal do desempenho, cujos resultados são expressos por uma nota que pode variar de 1 a 7. Atualmente a enfermagem conta com 48 Programas, 21 estão classificados com nota 3, 14 com nota 4, 9 com nota 5 e 4 com nota 6 (ERDMANN; FERNANDES, 2011; BRASIL, 2012).

Todavia, Horta (2006), em seu estudo que investigou a opinião de coordenadores de programas de pós-graduação sobre os procedimentos avaliativos da CAPES, identificou a seguinte problemática: caráter homogeneizado, onde há pouca consideração no que se refere à especificidade da área e das peculiaridades inerentes aos diferentes programas e regiões; quantitativismo e produtivismo, com ênfase em indicadores quantitativos e na produção bibliográfica; ausência de dimensão social, com ausência da valorização da dimensão social dos Programas e inserção internacional, principalmente em relação à difusão da produção bibliográfica. Barata e Santos (2010) referem, ainda, que, entre os aspectos relevantes que têm sido negligenciados, encontra-se a percepção do aluno sobre a qualidade do ensino.

Nesta perspectiva, alguns modelos teóricos, como o MAIS e o IMPACT, têm subsidiado pesquisas na área de TD&E, que levam em consideração a opinião e a satisfação dos participantes em relação ao processo educacional, especialmente no que se refere ao ambiente de estudo, aos procedimentos instrucionais, às estratégias de aprendizagem e ao desempenho do tutor, promovendo uma avaliação mais específica, levando em consideração peculiaridades das disciplinas e do curso avaliado.

2.3. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Preocupada com a qualidade do Ensino Superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, alicerçada no censo do Ensino Superior e nas avaliações institucionais e de desempenho dos estudantes, possibilita a flexibilidade do ensino e a autonomia das universidades para definirem seus projetos político-pedagógicos (ALVES, 2000).

Neste contexto, desenvolve-se a educação a distância (EaD) no Brasil, caracterizada segundo o Decreto n.º 5.622 do Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2005), 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”.

Assim, os avanços no conhecimento sobre o papel das tecnologias de mediação eletrônica no processo educativo têm levado as instituições de Ensino Superior a ampliarem propostas educativas à distância no formato semipresencial (RUIZ-MORENO; PITTAMIGLIO; FURUSATO, 2008).

Na EaD, a escolha da estratégia de aprendizagem pelo estudante torna-se fundamental. Zerbini e Abbad (2008) definem as estratégias de aprendizagem como procedimentos (habilidades cognitivas e comportamentais) utilizados pelos indivíduos durante as atividades de aprendizagem, de modo a garantir o sucesso de todas as suas etapas. Portanto, a EaD deve utilizar as ferramentas disponíveis no ambiente virtual para trabalhar o conteúdo programático da disciplina, visando o desenvolvimento crítico e reflexivo do futuro profissional (CAMACHO a, 2009).

A EaD destina-se, principalmente, ao público adulto; assim, deve satisfazer os interesses que motivam a aprendizagem deste, centrado na vida, nas experiências individuais e coletivas. Portanto, a EaD deve organizar-se a partir de uma abordagem educacional clara, objetiva, norteadas por uma metodologia adequada ao adulto. Os princípios propostos nas teorias dirigidas à aprendizagem do adulto e na andragogia, associados à incorporação da tecnologia, possibilitam a aprendizagem a distância (GOMES; PEZZI; BÁRCIA, 2009).

O adulto pode adquirir conhecimentos em seu ambiente societário por meio das experiências diárias vivenciadas e no ambiente educativo formal. Neste último, identifica-se como educação de adultos, quando se constitui em um programa educativo, sistemático e planejado, dedicado às pessoas adultas (VOGT; ALVES, 2005).

Neste contexto, avaliar o processo educativo a distância torna-se essencial. A esse respeito, Carlini e Ramos (2009) comunicam que a avaliação da EaD tem sido objeto de consideração e de análise, de educadores e do público em geral, uma vez que essa modalidade de ensino se tornou gradativamente mais disponível à ampla parcela da população.

Carlini e Ramos (2009) destacam o documento elaborado pelo MEC, intitulado Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação à Distância que, de acordo com os autores, podem representar um conjunto de critérios capazes de nortear a avaliação da EaD. São eles:

- integração com política, diretrizes e padrões de qualidade para o Ensino Superior como um todo e para o curso específico, de modo a identificar o compromisso político-institucional dos gestores;

- desenho do projeto: a identidade da educação a distância;
- equipe profissional multidisciplinar;
- comunicação e interação entre professor e aluno e interação entre os demais agentes envolvidos no curso;
- qualidade dos recursos educacionais;
- infraestrutura de apoio;
- avaliação de qualidade contínua e abrangente;
- convênio e parceria;
- transparência nas informações, na forma de publicações em editais das informações sobre o curso de graduação à distância;
- sustentabilidade financeira, considerando os custos de implantação e de manutenção da graduação a distância.

De acordo com Varanda *et al* (2010), é fundamental o desenvolvimento de estudos que visem produzir conhecimento na área da avaliação de sistemas instrucionais, com destaque para aspectos, como os desenhos instrucionais dos cursos, as ferramentas de comunicação com o aluno, a interface com a mídia, além do efeito, direto e indireto, no desempenho do indivíduo, após a realização do curso. Outro aspecto fundamental configura-se na percepção que os alunos têm do processo educativo que, segundo Abbad (1999), deve ser favorável, uma vez que reações satisfatórias dos participantes estão associadas à transferência da aprendizagem no trabalho.

2.4. RANÇOS E AVANÇOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, tão polemizada e debatida durante sua tramitação, foi sancionada com questões ainda limitadoras e, ao mesmo tempo, inovadoras para a educação brasileira (ALVES, 2000).

Como questão limitadora, de acordo com Demo (1997) e Alves (2000), merecem destaque os seguintes ranços na lei:

- Uma visão relativamente obsoleta de educação que não incorpora os desafios modernos da educação, predominando concepções de educação que não ultrapassam o ensino, como regra. O texto utiliza uma linguagem e uma postura ultrapassada, decorrente de uma verdadeira salada terminológica;
- A “resistência às mudanças da velha universidade”, abordando, com uma visão “caduca”, as questões da educação superior;
- O atraso eletrônico é abordado como uma questão limitadora na LDB, por não haver uma ênfase sobre a relação entre a informática e a educação;
- A lei omite-se, não discutindo questões importantes relacionadas ao mundo do trabalho, como o Ensino Médio, a educação de jovens e de adultos e a educação profissional no mundo moderno.

Todavia, para Demo (1997) e Alves (2000), os avanços podem ser identificados por meio dos seguintes aspectos:

- Flexibilidade e viabilidade de projetos inovadores experimentais;
- Compromisso com a avaliação, com destaque para avaliação do Ensino Superior público e privado;
- Visão alternativa da formação profissional da educação, como: aperfeiçoamento profissional contínuo, período reservado a estudo, planejamento e avaliação, incluído, na carga de trabalho, progressão funcional, baseada na titulação ou na habilitação e na avaliação de desempenho;
- Valorização do magistério por meio de direcionamento de recursos financeiros, assegurados na lei. A esse respeito, o artigo 70 enumera os parâmetros para aplicação desses recursos, quais sejam:

“I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII - amortização e custeio de

operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar” (Brasil, 1996).

No contexto dos ranços e dos avanços de LDB, Demo (1997) e Alves (2000) destacam, ainda: pouco enfoque na Educação Infantil; carência de clareza e de questionamentos sobre a qualidade de ensino e do professor; a gestão democrática; progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira; avanços na concepção sobre Educação Básica.

De acordo com Niskier (1997), a LDB define três modalidades de ensino: presencial, semipresencial e à distância. Todas as modalidades devem ter como objetivo principal a efetivação do processo de aprendizagem do educando e sua formação como um todo, competência cognitiva e competência social e afetiva.

No que se refere à educação a distância, a LDB aborda o tema em oito dispositivos, sendo um artigo, quatro parágrafos e três incisos, regulando a matéria da seguinte forma:

“Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições, especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais” (BRASIL, 1996).

Posteriormente, com base na LDB, o MEC regulamentou, por meio da Portaria Nº 4.059 de 10 de Dezembro de 2004, a oferta de disciplinas semipresenciais nas Instituições de Ensino Superior, limitando a oferta da modalidade de ensino a 20% da carga horária total do curso e definindo que as avaliações deverão ser presenciais (BRASIL, 2004).

Em 2005, o Decreto Nº 5.622, de 10 de Dezembro de 2005, regulamentou o art. 80 da LDB, estabelecendo, em seu artigo 9º, critérios para o credenciamento de instituições ao ensino superior, afirmando, em seu Parágrafo Único, que:

“As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, poderão solicitar credenciamento institucional, para a oferta de cursos ou programas à distância de: I - especialização; II - mestrado; III – doutorado e IV - educação profissional tecnológica de pós-graduação” (BRASIL, 2005).

Assim, a legislação brasileira regulamenta e viabiliza a utilização das TICs aplicadas à educação, possibilitando o surgimento de políticas públicas dirigidas à democratização da educação em saúde, facilitando o processo de ensino-aprendizagem de graduação e de pós-graduação e rompendo as barreiras impostas pelo tempo e pela localização geográfica.

2.5. O ENSINO DA PROMOÇÃO DA SAÚDE

A concepção a respeito da causalidade da saúde e da doença tem sido influenciada pelo momento histórico, refletindo o grau de organização social e o desenvolvimento do conhecimento científico em cada período, partindo de explicações mágicas e superficiais até chegar à elaboração de propostas cada vez mais aprofundadas e abrangentes (LAPREGA, 2005).

Nesta perspectiva, as teorias multicausais consideram a saúde e a doença um processo natural e social (LAPREGA, 2005). Refletem a conjuntura social, econômica, política e cultural e assumem um caráter relativo, não representando a mesma coisa para todas as pessoas, por depender dos valores individuais, das concepções científicas, religiosas e filosóficas, que variam com a época, o lugar e a classe social (SCLIR, 2007).

De acordo com Jekel, Katz e Elmore (2005), o modelo da história natural da doença apresentado, inicialmente, por Leavel e Clark, em 1965, merece destaque pela influência exercida no pensamento epidemiológico, dividindo o processo patológico e a prevenção em:

- Pré-patogênese, composto por múltiplos fatores que favorecem a ocorrência ou a resistência à doença, cujas ações objetivam impedir que a doença se estabeleça, eliminando as causas, ou aumentando a resistência frente à moléstia. Esse conjunto de atribuições, denominado prevenção primária, é subdividido, respectivamente, em proteção específica e promoção da saúde;
- Período de latência (quando a doença já existe, mas é assintomática), onde se estabelece a prevenção secundária, diagnosticando e tratando precocemente a doença, a fim de evitar

sua progressão e, por fim, o período sintomático, onde se realiza a prevenção terciária que limita as consequências físicas e sociais da doença já sintomática.

Ao dividir a prevenção primária em dois níveis de atuação, o termo promoção da saúde é inicialmente usado, porém, seu significado foi mudando, passando a representar um enfoque político e técnico, em torno do processo saúde-doença-cuidado (BUSS, 2000).

Nesta perspectiva, em 1978, durante a realização em Alma-Ata da I Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, surge o embrião do pensamento promocionista atual. A Conferência estabeleceu uma nova agenda para o campo da Saúde, ao propor um novo modelo de atenção à saúde com a meta de viabilizar a "Saúde para todos no ano 2000". Adota-se um conjunto de recomendações baseadas em tecnologias simplificadas e cientificamente sustentadas, dirigidas à educação em saúde e à melhoria do acesso aos cuidados primários de saúde, ao saneamento básico, à água potável e aos alimentos saudáveis. Representa, assim, um importante incentivo para os defensores da promoção da saúde, culminando com a realização da I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, em Ottawa, Canadá, em 1986 (BUSS, 2000; SILVA *et al*, 2010).

Após Alma-Ata e Ottawa, foram realizadas seis conferências internacionais sobre promoção da saúde, patrocinadas pela OMS (Quadro1). Tais eventos incorporaram, sucessivamente, as concepções dos anteriores, associando-os ao contexto global peculiar à época em que foram realizados. Essa transformação pôde ser verificada nas últimas duas décadas, com a análise das mudanças ocorridas desde a Carta de Ottawa em 1986, protagonizada pela justiça social, passando pela Carta de Bangkok, em 2005, cujo foco principal foi o novo capitalismo e a globalização (PORTER, 2007), até a mais recente, ocorrida em Nairobi (2009), que colocou a crise mundial e a sua influência sobre a saúde no centro das discussões (OMS, 2011).

Assim, a promoção da saúde vem se configurando como estratégia de mudança dos modelos técnicos assistenciais, promovendo outras possibilidades e novos saberes e fazeres, ampliando as alternativas de qualidade de saúde e de vida da população, intervindo junto aos sujeitos e compreendendo o processo saúde-doença como produção social. Representa, pois, uma estratégia nos âmbitos político, assistencial, educacional e gerencial, com um arcabouço conceitual e metodológico, que contribui para a transformação da lógica das ações de saúde (SILVA *et al*, 2009).

Quadro1: Conferências Internacionais sobre Promoção da Saúde

Conferência, local e ano	Temática
I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde: Promoção da Saúde nos Países Industrializados - Ottawa (Canadá), 1986.	Discutiu as necessidades dos países industrializados, levando em consideração todas as outras regiões. Reafirmou a intenção de atingir a Saúde para todos no ano 2000.
II Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde: Promoção da Saúde e Políticas Públicas Saudáveis - Adelaide (Austrália), 1988.	Instituiu uma nova orientação para as políticas de saúde, dando especial ênfase ao envolvimento das pessoas, à cooperação entre os vários setores da sociedade e à criação dos cuidados de saúde primários.
III Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde: Promoção da Saúde e Ambientes Favoráveis - Sundsvall (Suécia), 1991.	Identificou formas e exemplos de ambientes favoráveis à saúde, que podem ser usados por quem estabelece as políticas e toma as decisões, assim como pelos ativistas comunitários.
IV Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde: Promoção da Saúde no Século XXI - Jacarta (Indonésia), 1997.	Avaliou o impacto da promoção da saúde no mundo, identificou estratégias inovadoras para alcançar o sucesso na promoção da saúde e promoveu o desenvolvimento de parcerias para enfrentamento dos desafios globais.
V Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde: Promoção da Saúde rumo à maior equidade - México (México), 2000.	Discutiu o impacto da promoção da saúde na qualidade de vida, destacando as pessoas que vivem em condições adversas; a necessidade da saúde em ascender à agenda das políticas públicas e de se estimular a parceria entre os diversos setores da sociedade.
VI Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde: Promoção da Saúde em um Mundo Globalizado - Bangucoque (Tailândia), 2005.	Identificou os principais desafios, ações e compromissos necessários à abordagem dos determinantes da saúde, considerando as pessoas, os grupos e as organizações, como essenciais à consecução da saúde.
VII Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde: Chamada para a ação - Nairobi (Quênia), 2009.	Discutiu a influência da crise econômica internacional e das mudanças climáticas sobre os sistemas de saúde, destacando a importância da promoção da saúde como componente essencial ao enfrentamento da problemática.

Fonte: OMS, 2011.

Nesta perspectiva, desenvolve-se o ensino do paradigma promoção da saúde nos cursos de graduação e de pós-graduação na área de saúde. A esse respeito, Silva *et al* (2009) enfatizam a necessidade da incorporação pelo ensino na área de saúde, do conceito ampliado do processo saúde-doença, adotando-se noções de promoção da saúde, considerando os enfoques social, comunitário e político como determinantes das respostas efetivas em saúde, cuja finalidade dirige-se à melhoria da qualidade de vida, à equidade na produção, ao consumo de ações e de serviços de saúde, à inclusão social e à afirmação da cidadania.

Portanto, uma formação embasada nos preceitos da promoção da saúde, que possibilite uma real mudança das visões ancoradas no paradigma biomédico dominante, restritas à dimensão biológica e individual, apresenta-se como fundamental para fortalecer a consolidação das políticas públicas brasileiras incorporadas pelo Sistema Único de Saúde (SUS), tornando cada vez mais concretos seus princípios e suas diretrizes (SILVA *et al*, 2010).

No Brasil, tem-se investido na formulação e na implementação de políticas de promoção, de proteção e de recuperação da saúde. Há, pois, um grande esforço na construção

de um modelo de atenção à saúde que priorize ações de melhoria da qualidade de vida dos sujeitos e da coletividade. Neste sentido, no que se refere à educação, a Política Nacional de Promoção da Saúde propõe apoiar técnica e/ou financeiramente projetos de qualificação de profissionais para atuação na área de informação, de comunicação e de educação popular, referentes à promoção da saúde que atuem na Estratégia Saúde da Família e no Programa de Agentes Comunitários de Saúde:

- a) estimular a inclusão, nas capacitações do SUS, de temas ligados à promoção da saúde; e
- b) apoiar tecnicamente Estados e Municípios para inclusão nas capacitações do Sistema Único de Saúde de temas ligados à promoção da saúde (BRASIL, 2006).

Esse esforço também encontra similaridade com o que vem ocorrendo nas Instituições de Ensino Superior, norteadas pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos da área da saúde. Entretanto, as mudanças nas práticas assistenciais direcionadas à construção da promoção da saúde são ainda incipientes e têm pequena visibilidade no cenário das práticas em saúde (SILVA *et al*, 2007).

3. MÉTODO

Neste capítulo, serão descritas as características metodológicas utilizadas para alcançar os objetivos propostos na presente pesquisa. Serão abordados, a partir de subtópicos, os seguintes aspectos: tipo de pesquisa; contexto onde a pesquisa foi realizada; descrição da organização, das disciplinas e do curso avaliado; procedimento de amostragem; aspectos éticos; discussão sobre os instrumentos utilizados e procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1. TIPO DE PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizada uma avaliação que utilizou uma metodologia exploratória, onde foram utilizados dados quantitativos. Em relação ao tipo de pesquisa proposto, Sampieri *et al* (2006) referem que a pesquisa exploratória consiste em examinar um tema pouco explorado.

Sustentou teoricamente o estudo, o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS), proposto por Borges-Andrade, em 1988, e o Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT), desenvolvido por Abbad, em 1999.

3.2. CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo foi realizado na Faculdade de Ciências da Saúde e no Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, ambos da UnB, nas disciplinas de graduação, Promoção da Saúde 2 (PS2), Tópicos Avançados em Promoção da Saúde 1 (TAPS), Metodologia da Pesquisa em Saúde (MPS), no curso de Especialização em Educação e Promoção da Saúde

(EEPS) e na disciplina Práticas Educativas em Ciências da Saúde (PECS), ofertada na Pós-Graduação em Ciências da Saúde e na Pós-Graduação em Enfermagem, ambas da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB. Estas disciplinas são ministradas sob a coordenação do NESPROM – CEAM – e do Laboratório de Educação, Educação a Distância e Promoção da Saúde (LEPS) do curso de Enfermagem da UnB.

3.3. DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO, DAS DISCIPLINAS E DO CURSO AVALIADO

A Universidade de Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1962, ofertando, inicialmente, os cursos de graduação: Administração, Direito, Economia, Arquitetura e Letras. Atualmente, possui mais de 1900 professores e 2.525 servidores, que integram uma estrutura composta por 103 cursos de graduação, 73 cursos de especialização, 64 de mestrado e 45 de doutorado (UnBc, 2011).

Na área de saúde, o primeiro curso a ser implantado foi o de Medicina, em 1972, seguido dos cursos de Enfermagem (1975), Nutrição (1975), Odontologia (1980) e Ciências Farmacêuticas (1996). Essa expansão culminou na formação da Faculdade de Ciências da Saúde (FS), inaugurada em 29 de maio de 1980. Atualmente, a FS congrega os cursos de graduação em Enfermagem, Nutrição, Farmácia e Odontologia e de pós-graduação *stricto-sensu* em Bioética, Ciências da Saúde, Enfermagem e Nutrição Humana, além de diversos cursos de pós-graduação *lato-sensu* (UnBb, 2011).

No que se refere à EaD, o pioneirismo da UnB tem início no final da década de 70, com a criação do curso Iniciação às Ciências Políticas, ofertado em 9 Estados brasileiros, culminando na criação do Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília – CEAD/UnB –, em 1979, com o objetivo de promover e de facilitar o acesso à educação, à cultura e aos saberes nas suas diversas áreas do conhecimento (UnBa, 2011).

Neste contexto, Anjos *et al* (2007) afirmam que a EaD na UnB tem sido estudada no contexto do desenvolvimento de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão universitária. Fato impulsionado na área de saúde, pela formação do Núcleo de Estudos em Educação, Promoção da Saúde e Projetos Inclusivos – NESPROM –, em 1992, vinculado ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM – que, em parceria, sobretudo, com o CEAD, tem viabilizado a educação para a saúde no contexto da EaD, via *internet*.

O NESPROM nasce no âmbito do departamento de Enfermagem da UnB na condição de grupo de estudos e, em 1992, passa a integrar os núcleos de estudos e de pesquisa do CEAM, desenvolvendo atividades extensionistas que abriram espaço para o ensino e a pesquisa. O enfoque do núcleo tem sido inovador dentro das linhas de pesquisa

"Determinantes do Processo Saúde-Doença" e "Educação, Cidadania e Sociedade", com repercussão positiva no ensino, na pesquisa e na extensão, não só na Enfermagem, mas também em outros cursos da área de saúde e de educação da UnB (NESPROM, 2011).

Neste sentido, o NESPROM vem coordenando a oferta de disciplinas de graduação e de pós-graduação, utilizando um modelo padrão de portfólios eletrônicos inseridos aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), denominados *Moodle-fólios*, definido como o conjunto de registros de etapas e de fases, experiências vivenciadas como processos e como produtos das aprendizagens *online*, acompanhadas no LEPS, desde sua criação, em 2002, quando se iniciou a utilização da ferramenta *Moodle*, preconizada na UnB como ambiente para todas as disciplinas de graduação (ALVES *et al*, 2004).

A utilização de *Moodle-fólios* tem se constituído como pontos de encontros coletivos que permitem o registro dos processos e dos produtos resultantes das atividades desenvolvidas nas disciplinas. Por esta proposta ser pioneira na UnB e já ser utilizada no âmbito do NESPROM há alguns anos, ainda não há uma unanimidade quanto a sua função, organização ou composição. Todavia, estudos apontam a proposta como uma tendência semelhante à concepção dos *webfólios*, como uma espécie de "dossiê", que privilegia as melhores produções dos sujeitos (NEVADO *et al*, 2004).

Nesta perspectiva as disciplina de graduação Promoção da Saúde 2, Tópicos Avançados em Promoção da Saúde 1 e Metodologia da Pesquisa em Saúde; a Especialização em Educação e Promoção da Saúde e a disciplina de pós-graduação Práticas Educativas em Ciências da Saúde, avaliadas na presente pesquisa, utilizam o *Moodle-fólio* como espaço educativo a fim de viabilizar uma abordagem educativa alicerçada nos princípios da andragogia e da criatividade, operacionalizados por ações configuradas em uma práxis dialógica, um agir comunicativo entre professores e alunos que viabiliza a interação dialética entre a teoria e prática, problematiza o saber, contextualiza os conhecimentos e resgata o papel dos alunos como sujeitos ativos, autônomos e co-autores no processo coletivo e cooperativo do conhecimento.

Todavia, a pesar da similaridade quanto ao método utilizado, há peculiaridades e características que serão pormenorizadas seguir.

A disciplina Promoção da Saúde 2 têm por objetivo fundamentar o aluno para compreender a criação do conhecimento como um processo, identificar o método científico como instrumento e aplicar os pressupostos filosóficos e técnicos na realização de projetos em promoção da saúde. Apresenta as seguintes características:

- Público Alvo: alunos de graduação de qualquer curso da UnB;

- Tutoria e comunicação: tutoria composta por um professor titular (conteudista) e um professor coordenador. A comunicação ocorre de forma assíncrona;
- Carga Horária: 02 créditos, 30 horas;
- Procedimentos: disciplina organizada em seis módulos instrucionais constituídos por fóruns, atividades de sistematização e sala de leitura;
- Ferramentas utilizadas no AVA da disciplina: fórum, tarefas, banco de dados, biblioteca, pesquisa de opinião e mensagens coletivas e individuais;
- Material disponibilizado: modelo de resenha, plano de ensino e todos os 16 textos utilizados.

A disciplina Tópicos Avançados em Promoção da Saúde 1 visa fundamentar o aluno para compreender a criação do conhecimento como um processo promocionista de saúde, identificar as diferenças conceituais entre promoção e prevenção da saúde, e aplicar os pressupostos filosóficos e técnicos para a realização de um trabalho promocionista de saúde nas diferentes fases do ciclo vital. Apresenta as seguintes características:

- Público Alvo: alunos de graduação de qualquer curso da UnB;
- Tutoria e comunicação: tutoria composta por um professor titular (conteudista), um professor coordenador, três professores auxiliares e onze monitores. A comunicação ocorre de forma síncrona e assíncrona;
- Carga Horária: 4 créditos, 60 horas;
- Procedimentos: a disciplina foi organizada em cinco módulos instrucionais compostos por atividades e sala de leitura;
- Ferramentas utilizadas no AVA da disciplina: fórum, tarefas, banco de dados, pesquisa de opinião, bate-papo, biblioteca e mensagens coletivas e individuais;
- Material disponibilizado: modelo de resenha, plano de ensino, todos os sete textos utilizados e oito vídeos.

A disciplina Metodologia da Pesquisa em Saúde visa fundamentar graduandos de enfermagem para compreender a criação do conhecimento como um processo, identificar o método científico como instrumento e aplicar os pressupostos filosóficos e técnicos na realização de projetos em promoção da saúde. Apresenta as seguintes características:

- Público Alvo: alunos de graduação em enfermagem da UnB;
- Tutoria e comunicação: tutoria composta apenas por um professor titular (conteudista e coordenador). A comunicação ocorre de forma assíncrona;
- Carga Horária: 2 créditos, 30 horas;

- Procedimentos: a disciplina foi organizada em seis módulos instrucionais constituídos por sala de leitura, fóruns e atividades de sistematização;
- Ferramentas utilizadas no AVA da disciplina: fórum, tarefas, banco de dados, biblioteca, pesquisa de opinião e mensagens coletivas e individuais;
- Material disponibilizado: um modelo de resenha, plano de ensino e todos os 15 textos utilizados.

A Especialização em Educação e Promoção da Saúde tem o objetivo de oportunizar conhecimentos que contribuam para a capacitação de profissionais na aplicação prática das bases teórico-filosóficas da promoção da saúde na busca da melhoria da qualidade de vida dos brasileiros. Apresenta as seguintes características:

- Público Alvo: profissionais de nível superior de qualquer área do conhecimento;
- Tutoria e comunicação: a tutoria é composta por um professor titular (conteudista) e um professor coordenador;
- Carga Horária: 360 horas;
- Procedimentos: a disciplina foi organizada em cinco módulos instrucionais;
- Ferramentas utilizadas no AVA da disciplina: fórum, tarefas, banco de dados, biblioteca, pesquisa de opinião e mensagens coletivas e individuais;
- Material disponibilizado: plano da disciplina, todos os 30 textos utilizados, orientações e código de postura.

A disciplina Práticas Educativas em Ciências da Saúde tem objetivo de preparar o aluno para refletir sobre sua prática docente e para a compreensão e domínio do sistema educação a distância, atualmente muito requerido na UnB. Apresenta as seguintes características:

- Público Alvo: alunos matriculados na Pós-Graduação em Enfermagem ou na Pós-Graduação em Ciências da Saúde, ambas da UnB ou na condição de aluno especial;
- Tutoria e comunicação: tutoria composta por um professor titular (conteudista) e três professores coordenadores. Comunicação realizada de forma síncrona e assíncrona;
- Carga Horária: 03 créditos, 45 horas;
- Procedimentos: a disciplina foi organizada em oito módulos instrucionais constituídos por sala de leitura, fóruns e atividades de sistematização;
- Ferramentas utilizadas no AVA da disciplina: fórum, tarefas, edição colaborativa de hipertextos, banco de dados, glossário, questionário, pesquisa de opinião, bate-papo, biblioteca e mensagens coletivas e individuais;

- Material disponibilizado: um modelo de resenha, plano de ensino, todos os quinze textos utilizados e cinco vídeos.

3.4. POPULAÇÃO E AMOSTRA

Foram utilizados como critérios de inclusão na amostra: todos os alunos de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado, de ambos os sexos, devidamente matriculados, que concluíram as disciplinas ou o curso avaliado, no segundo semestre de 2010, e que aceitaram voluntariamente participar da pesquisa, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A) e, como critério de exclusão, os que recusaram. O questionário foi enviado para todos os alunos que atenderam os critérios, porém 32,73% não responderam, configurando, portanto, uma amostra de conveniência, que, de acordo com Pereira (2009), constitui-se frequentemente pelos mais acessíveis.

A **Tabela 1** descreve a distribuição da população e da amostra pesquisada de acordo com: disciplina/curso; nível acadêmico; alunos matriculados; alunos concluintes e alunos participantes da pesquisa (alunos concluintes que responderam o questionário).

Tabela 1 – População e amostra pesquisada

Disciplinas	População				Amostra	
	Alunos Matriculados		Alunos Concluintes		Alunos Participantes	
Graduação (GR)						
	f	%	f	%	f	%
TAPS	108	47,37	106	48,18	47	31,76
MPS	14	6,14	13	5,91	11	7,43
PS2	24	10,53	23	10,45	22	14,86
Sub-total	146	64,04	142	64,55	80	54,05
Pós-graduação (PG)						
	f	%	f	%	f	%
EEPS	25	10,96	25	11,36	17	11,49
PECS	57	25,00	53	24,09	51	34,46
Sub-total	82	35,96	78	35,45	68	45,95
Total	228	100	220	100	148	100

Fonte: O autor (2011)

Observa-se que a disciplina de graduação TAPS apresenta o maior número de alunos matriculados (108) e concluintes (106) e o segundo maior número de participantes, contribuindo com 31,76% (47) da amostra total; as disciplinas de graduação PS2 e MPS representam, respectivamente, o quarto e o quinto menor número de matriculados, com 24 e 14, e de concluintes, com 23 e 13, contribuindo com 14,86% (22) e 7,43% (11) da amostra

total; o curso de pós-graduação *lato-sensu* EEPS, com 25 alunos matriculados e 25 concluintes, contribuiu com 11,49% (17) da amostra total e a disciplina de pós-graduação *stricto-sensu* PECS, com o segundo maior número de matriculados (57) e de concluintes (53), apresentou a maior contribuição para a amostra total, 34,46% (51).

As disciplinas TAPS, MPS e PS2 tiveram, respectivamente, 44,34%, 84,62% e 95,65% de seus alunos amostrados, o que representa 56,34% (80) do total de alunos de graduação concluintes. No curso de pós-graduação EEPS e na disciplina PECS, 68% e 96,23% dos alunos concluintes participaram da pesquisa, representando 87,18% do total de alunos de pós-graduação. Assim, dos 220 alunos concluintes, 148 (67,27%) compuseram a amostra da presente pesquisa.

3.5. PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Dados primários foram coletados por meio da aplicação de questionário (apêndice B), adaptado a partir da pesquisa de De Paula e Silva (2004) e Zerbini (2007), composto por seis etapas, com a finalidade de coletar dados pessoais (etapa 1), investigar as reações dos alunos aos procedimentos instrucionais (etapa 2), à interface gráfica (etapa 3), ao desempenho do tutor (etapa 4), aos hábitos, às estratégias de aprendizagem dos alunos participantes (etapa 5) e ao ambiente de estudo e de procedimentos de interação (etapa 6). Excetuando-se a primeira etapa, as demais utilizaram, em todos os itens, uma escala do tipo *Likert* de 11 pontos, variando de 0 a 10. O questionário foi disponibilizado a todos os alunos, por meio de *link* enviado por *e-mail* e postado no ambiente virtual das disciplinas e do curso avaliado. O acesso ao questionário ficou disponível por 30 dias após a conclusão das disciplinas, possibilitando seu preenchimento em um único ou em diferentes momentos.

O estudo realizou análise de dados quantitativa aplicada aos dados pessoais dos alunos (idade, sexo, escolaridade, número de disciplinas no semestre etc.) e às respostas numéricas dos participantes às escalas. Para composição do banco de dados, foram excluídos dados omissos e extremos univariados (escores *Z* iguais ou superiores a -3,29 ou +3,29).

A análise estatística foi constituída por análise descritiva (medianas, médias, desvios padrões e percentagens), pelo cálculo da diferença entre médias que utilizou o teste não paramétrico de Mann-Whitney, depois de constatada a não normalidade das distribuições das frequências (Teste de Kolmogorov-Smirnov). Os testes de Qui-Quadrado e Exato de Fisher foram usados para verificar associações entre variáveis categóricas independentes. Foi adotado o nível de significância de 5%. Para a execução das análises estatísticas, foi utilizado o *Software* Estatístico SPSS® (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 17.0.

3.6. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB e aprovado em dezembro de 2010, protocolo 137/10, com base na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das diretrizes e das normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.

4.0. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão descritas e discutidas, inicialmente, as características sócio demográficas e escolares, os hábitos de estudo e as estratégias de aprendizagem do total de alunos amostrados e de acordo com o nível acadêmico. A esse respeito, Borges-Andrade (2006), ao descrever o componente Insumos, refere-se a fatores físicos e sociais e estados cognitivos e comportamentais, como: nível socioeconômico; idade e uso de estratégias cognitivas de aprendizagem que podem afetar a aprendizagem. Nesta perspectiva, Zerbini e Abbad (2005), ao versarem sobre as Características da Clientela, componente do modelo IMPACT, considerando cursos que utilizam a *internet* como ferramenta, afirmam que as características individuais podem influenciar mais a aprendizagem que os recursos instrucionais em si.

Após a caracterização da cliente, serão abordadas as reações dos alunos aos procedimentos instrucionais, à habilidade do tutor, à interface gráfica, além da investigação sobre o ambiente de estudo e os procedimentos de interação, fornecendo, portanto, o olhar dos alunos sobre tais aspectos, o que, de acordo com Abbad (2006), pode subsidiar a avaliação do processo educativo, por terem a capacidade de predizer o seu impacto.

4.1. CARACTERÍSTICAS SÓCIO DEMOGRÁFICAS E ESCOLARES

As Tabelas 2 e 3 descrevem as características sócio demográficas e escolares do total de estudantes, além de dividi-los em dois grupos, o primeiro constituído por estudantes de graduação (GR) das disciplinas TAPS, PS2 e MPS, e o segundo por estudantes de pós-graduação (PG) da disciplina PECS e dos módulos do curso EEPS. Analisa, também, se há diferenças relativas a tais características entre os grupos GR e PG, apresentando valores de significância estatística. Não foram identificados casos omissos nas variáveis descritas em ambas as tabelas.

Avaliações prévias à constituição dos grupos foram realizadas, com o intuito de verificar se havia diferenças significativas entre as variáveis dentre as disciplinas do grupo GR, e dentre a disciplina e o curso de pós-graduação. Nesta perspectiva, ao comparar as frequências das respostas observadas nas disciplinas de graduação, verificou-se que todas as variáveis apresentaram um valor de $p > 0,05$, exceto as variáveis, número de disciplinas em curso no semestre ($p = 0,001$) e experiência prévia em disciplina semipresencial ($p = 0,015$). O grupo PG apresentou valores não significativos ($p > 0,05$) para todas as variáveis. Portanto, não se pode afirmar que há diferenças escolares e sócio demográficas entre os estudantes que

constituíram o grupo GR e entre os estudantes que formaram o grupo PG, que inviabilizem a formação dos dois grupos.

Tabela 2: Dados sócio demográficos dos participantes da pesquisa.

Variáveis	Total N=148		GRA N=80		PG N=68		P
	f	%	f	%	f	%	
Faixa Etária							0,001 ^a
18 a 23 anos	70	47,3	64	80	6	8,8	
24 a 34 anos	48	32,4	14	17,5	34	50	
35 a 45anos	21	14,2	2	2,5	19	27,9	
46 a 56 anos	8	5,4	0	0	8	11,8	
57 a 67 anos	1	0,7	0	0	1	1,5	
Sexo							0,182 ^b
Feminino	111	75,0	56	70	55	80,9	
Masculino	37	25,0	24	30	13	19,1	
Trabalha							0,001 ^b
Não	49	33,1	42	52,5	7	10,3	
Sim	99	66,9	38	47,5	61	89,7	
Reside							0,002 ^a
Com amigos	4	2,7	2	2,5	2	2,94	
Com familiares	128	86,5	76	95	52	76,5	
Sozinho	16	10,8	2	2,5	14	20,6	
Residência							0,504 ^a
Alugada	39	26,4	18	22,5	21	30,9	
Cedida pela UnB	2	1,4	1	1,3	1	1,47	
Própria	107	72,3	61	76,2	46	67,6	
Estado conjugal							0,001 ^a
Com companheiro	40	27,0	12	15	28	41,2	
Divorciado / separado	8	5,4	0	0	8	11,8	
Solteiro	100	67,6	68	85	32	47,1	
Filhos							0,001 ^b
Não	123	83,1	78	97,5	45	66,2	
Sim	25	16,9	2	2,5	23	33,8	
Renda familiar (SM*)							0,590 ^a
Entre 1 a 2	4	2,7	3	3,7	1	1,47	
Entre 3 a 4	5	3,4	2	2,5	3	4,41	
Entre 5 a 6	21	14,2	9	11,3	12	17,6	
Entre 7 a 8	19	12,8	12	15	7	10,3	
Mais de 8	99	66,9	54	67,5	45	66,2	

Fonte: O autor

Nota: ^a Teste Qui-quadrado; ^b Teste Exato de Fisher; SM: Salário Mínimo

Na **Tabela 02**, os participantes das disciplinas possuíam as seguintes características: 56 (70%) e 55 (80,9%) eram do sexo feminino, tanto no ensino de graduação, quanto no de pós-graduação, demonstrando que não houve diferença significativa ($P = 0,18$). Quanto à idade dos envolvidos, observa-se uma diferença entre graduandos e pós-graduandos ($P = 0,001$), havendo uma predominância na graduação da faixa etária entre 18 a 23 anos, 64 (80%) e, no

ensino de pós-graduação, na faixa etária entre 24 a 34 anos, 34 (50%). Foram observadas, também, diferenças significantes nas variáveis: *trabalha*, *reside*, *estado conjugal* e *filhos*. Assim, 47,5% dos estudantes de graduação e 89,7% dos estudantes de pós-graduação afirmaram trabalhar; residir com a família foi mais frequente entre graduandos (95%) quando comparados aos pós-graduandos (76,5%); quanto ao estado conjugal, houve uma predominância de solteiros em ambos os grupos, porém, 41,2% dos pós-graduandos e apenas 15% dos graduandos vivem com companheiro (a); 33,8% dos alunos de pós-graduação e 2,5% dos de graduação têm filhos. Não foram observadas diferenças significantes entre graduandos e pós-graduandos nas variáveis: *residência* e *renda familiar*, predominando residência própria, 72,3% dos alunos, e renda familiar maior que 8 salários mínimos, 66,9% dos participantes da pesquisa.

Observa-se, portanto, frequências maiores, em ambos os grupos, de alunos do sexo feminino; de jovens na faixa etária entre 18 e 34 anos; de solteiros; dos que residiam em casa própria; dos que residiam com a família e dos que tinham renda familiar superior a 8 salários mínimos. Trabalhar também foi uma característica frequente, embora tenha havido maiores percentuais entre os pós-graduandos. Conclui-se que, apesar de haver diferenças estatisticamente significantes em algumas variáveis, há semelhanças importantes entre os grupos.

A tendência de gênero identificada na pesquisa, acompanha o perfil de estudantes universitários apresentado por Ristoff *et al* (2008), que, ao analisar a inserção da mulher no Ensino Superior brasileiro, afirma que o número de mulheres supera o de homens em 12%, sendo estas a maioria em 69% das áreas do conhecimento. Os autores demonstram, ainda, que a maioria dos estudantes de graduação brasileiros trabalha e tem renda familiar entre 3 a 10 salários mínimos. Estudos realizados com alunos de graduação por De Paula e Silva (2004) e de capacitação destinado a gestores pedagógicos na área de saúde por ALVES *et al* (2004) no NESPROM, identificaram tendências semelhantes para gênero e faixa etárias.

Na **Tabela 3**, as variáveis *bolsa de estudo*, *experiência prévia em disciplinas semipresenciais*, *possui computador* e *realiza tarefas da disciplina* não apresentaram níveis de significância estatística que possibilitam afirmar que há diferença entre os estudantes de graduação e de pós-graduação. Apenas as variáveis *semestre atual*, *números de disciplinas em curso no semestre* e *tipo de computador* mostraram diferenças entre os grupos.

Tabela 3 – Distribuição dos alunos segundo nível acadêmico e variáveis escolares.

Variáveis	Total N= 148		GRA 80		PG 68		p
	f	%	f	%	f	%	
Bolsa de Estudo							0,803 ^b
Não	130	87,8	71	88,8	59	86,8	
Sim	18	12,2	9	11,3	9	13,2	
Semestre atual							0,001 ^a
Entre o 1º e o 3º	83	56,1	20	25	63	92,6	
Entre o 4º e o 6º	29	19,6	25	31,3	4	5,9	
Entre o 7º e o 9º	26	17,6	26	32,5	0	0	
Entre o 10º e o 14º	10	6,8	9	11,3	1	1,5	
Número de disciplinas em curso no semestre							0,001 ^a
Entre 1 e 2 disciplinas	46	31,1	2	2,5	44	64,7	
Entre 3 e 4 disciplinas	27	18,2	12	15	15	22,1	
Entre 5 e 6 disciplinas	48	32,4	41	51,3	7	10,3	
Mais de 6 disciplinas	27	18,2	25	31,3	2	2,9	
Experiência prévia em disciplinas semipresenciais							0,248 ^b
Não	74	50,0	44	55	30	44,1	
Sim	74	50,0	36	45	38	55,9	
Possui computador							0,500 ^b
Não	2	1,4	2	2,5	0	0	
Sim	146	98,6	78	97,5	68	100	
Tipo de computador							0,026 ^a
Fixo (ex. desktop)	12	8,1	8	10	4	5,9	
Portátil (ex. notebook)	46	31,1	17	21,3	29	42,6	
Fixo e Portátil	88	59,5	53	66,3	35	51,5	
Realiza as tarefas da disciplina							0,479 ^a
Em casa	70	47,3	35	43,8	35	51,5	
Em casa e na UnB	22	14,9	15	18,8	7	10,3	
Em casa, na UnB e em outros locais	47	31,8	26	32,5	21	30,9	
Em outros locais	8	5,4	4	5	4	5,9	
Apenas na UnB	1	0,7	0	0	1	1,5	

Fonte: O autor

Nota: ^a Teste Qui-quadrado; ^b Teste Exato de Fisher

No que diz respeito às características escolares, merece destaque o grande número de alunos que possuem computador, 146 (98,6), que realizam as tarefas das disciplinas em casa, 70 (47,3) e que já cursaram disciplinas semipresenciais, 74 (50%), demonstrando, assim, a familiaridade e a facilidade dos alunos com o ambiente virtual das disciplinas e do curso avaliado.

Quanto ao acesso ao computador, Pereira *et al* (2010), ao avaliar características de estudantes de Enfermagem, identificou que 97% dos estudantes possuíam acesso a

computador, o que, segundo o autor, demonstra o avanço da sociedade moderna e globalizada, em que os meios eletrônicos são essenciais ao desenvolvimento das suas funções.

4.2. HÁBITOS DE ESTUDO

A **Tabela 4** apresenta os hábitos de estudo da amostra, discriminando características como número de horas semanais de estudo (na internet e fora da internet), horário preferido para estudar, modo de estudar e leitura do conteúdo da disciplina. Analisa os hábitos, de acordo com o nível acadêmico dos alunos, buscando identificar possíveis diferenças.

Tabela 4. Descrição dos hábitos de estudo do total de alunos amostrados e de acordo com o nível acadêmico

Variáveis	Total N= 142		GRA N=72		PG N=68		P
	f	%	f	%	f	%	
Número de horas semanais de estudo na Internet							0,001 ^a
0 a 1	12	8,1	11	14,9	1	1,5	
1 a 2	35	23,6	26	35,1	9	13	
2 a 3	58	39,2	31	41,9	27	40	
4 a 5	23	15,5	5	6,76	18	26	
Acima de 5	14	9,5	1	1,35	13	19	
Número de horas semanais de estudo fora da Internet							0,001 ^a
0 a 1	64	43,2	50	67,6	14	21	
1 a 2	36	24,3	14	18,9	22	32	
2 a 3	25	16,9	8	10,8	17	25	
4 a 5	9	6,1	2	2,7	7	10	
Acima de 5	8	5,4	0	0	8	12	
Horário preferido para estudar							0,053 ^a
entre meia-noite e seis da manhã	15	10,1	6	8,11	9	13	
entre meio-dia e seis da tarde	18	12,2	13	17,6	5	7,4	
entre seis da manhã e meio-dia	17	11,5	8	10,8	9	13	
entre seis da tarde e meia-noite	92	62,2	47	63,5	45	66	
Prefere estudar							0,033 ^a
em dupla	11	7,4	6	8,1	5	7,4	
em grupo	7	4,7	6	8,1	1	1,5	
sozinho	124	83,8	62	83,8	62	91	
Leitura do conteúdo da disciplina							0,114 ^a
menos da metade	3	2,0	2	2,7	1	1,5	
metade	12	8,1	8	10,8	4	5,9	
mais da metade	78	52,7	37	50	41	60	
Todo	49	33,1	27	36,5	22	32	

Fonte: O autor

Nota: ^aTeste Qui-quadrado

Verifica-se, na **Tabela 4**, uma diferença no número de horas semanais de estudo na internet, entre o grupo GR e PG ($P = 0,001$), predominando 2 a 3 horas em ambos os grupos (41,9% e 40%), todavia os estudantes de pós-graduação apresentaram maiores percentuais,

acima de 4 horas. Entre os estudantes de graduação, 67,6% e 0% estudavam entre 0-1 hora e acima de cinco horas, fora da internet, respectivamente; já entre os de pós-graduação, 32% e 12% estudavam entre 1-2 horas e mais de 5 horas, respectivamente. Quanto ao horário em que preferem estudar, houve uma semelhança entre os grupos, predominando o horário entre seis da tarde e meia-noite. A maior parte dos estudantes do grupo GR (83,8%) e do grupo PG (91%) preferiam estudar sozinhos, porém 16,22% dos estudantes de graduação preferiam estudar em dupla ou em grupo, preferência adotada por apenas 8,9% dos pós-graduandos. Na variável *leitura do conteúdo da disciplina*, ambos os grupos leram mais da metade ou todo o conteúdo, sendo 86,5% (GR) e 90,2% (PG).

No que diz respeito às horas de estudo, De Paula e Silva (2004) identificou entre estudantes da disciplina TAPS um maior percentual entre os que afirmaram estudar entre uma e duas horas por semana na *internet*. Já o estudo de Alves *et al* (2004) demonstrou que a maioria dos profissionais de saúde, de nível superior, inseridos na EaD, preferem estudar no período noturno, além de dedicarem entre 2 a 4 horas semanais aos estudos. Os resultados apresentados por De Paula e Silva (2004) no quesito *horário preferido para estudar e quantidade de conteúdo lido* corroboram a presente pesquisa.

Em suma, pode-se observar a semelhança dos hábitos de ensino entre graduandos e pós-graduandos, com destaque para as preferências, que são: horário de estudo compreendido entre seis da tarde e meia-noite e estudar sozinho, além de ambos os grupos terem lido mais da metade do conteúdo. O fato dos pós-graduandos estudarem mais que os graduandos, na internet e fora da internet, constituem as principais diferenças identificadas.

4.3. ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

As respostas dos 148 alunos participantes aos 31 itens do questionário que utilizou escalas tipo *Likert* composto por 11 pontos, variando de 0 (nunca) a 10 (sempre), para avaliar as estratégias de aprendizagem nas disciplinas e no curso, quando submetidas à análise exploratória, foram identificados e excluídos 37 casos extremos univariados (valores de escore Z iguais ou superiores a -3,29 ou +3,29), além da constatação de 6 casos omissos.

A **Tabela 5** descreve a média, desvio padrão (DP) e mediana (Md) do total de respostas e de acordo com o nível acadêmico (GR e PG), além de analisar a diferença entre as médias de graduandos e de pós-graduandos por meio do teste não paramétrico Mann-Whitney. Todos os itens, de ambos os grupos, foram submetidos ao Teste de Kolmogorov-Smirnov, que constatou a não normalidade das distribuições das frequências. A utilização dos respectivos testes justifica-se, pois o teste de Kolmogorov-Smirnov fornece uma análise

quantitativa da normalidade, possibilitando avaliar se os dados são ou não retirados de uma população com uma distribuição normal. Quando a não normalidade é confirmada, deve-se optar pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney, que possibilitará avaliar se existe uma diferença estatística entre as médias de duas populações distintas (CALADO; MONTGOMERY, 2003; DANCEY; REIDY, 2007).

Tabela 5- Resultado descritivo e diferença entre grupos originados a partir do questionário estratégia de aprendizagem

Itens	Variável	TOTAL N = 148		GR N=80		PG N=60		P
		Média±DP	Md	Média±DP	Md	Média±DP	Md	
01	Busquei outros sites relacionados à disciplina	7,37±2,46	8	7,11±2,51	8	7,65±2,39	8	0,174
02	Busquei outras fontes de pesquisa, fora da internet, relacionadas à disciplina	6,30±3,22	7	6,27±3,17	7	6,32±3,31	7	0,797
03	Expressei minhas ideias nos fóruns de debate	8,32±1,61	9	8,06±1,75	8	8,60±1,40	9	0,076
04	Troquei mensagens eletrônicas com meus colegas	6,38±3,08	7	6,61±2,99	8	6,13±3,17	7	0,325
05	Participei dos fóruns como observador	7,54±2,78	8	7,85±2,32	8	7,19±3,19	8	0,506
06	Li os avisos e as novidades divulgados no ambiente da disciplina	8,89±1,42	9	8,78±1,61	9	9,01±1,18	9	0,703
07	Troquei informações com os colegas sobre o conteúdo da disciplina	7,09±2,82	8	7,32±2,60	8	6,84±3,05	8	0,473
08	Troquei informações com os professores tutores sobre o conteúdo da disciplina	6,38±3,09	7	5,65±3,20	7	7,18±2,79	8	0,001
09	Busquei auxílio com os professores tutores para esclarecer minhas dúvidas sobre o conteúdo	6,99±3,02	8	6,36±3,26	7	7,68±2,59	8	0,004
10	Realizei as atividades propostas ao final dos momentos dentro dos prazos estabelecidos	8,34±1,72	9	8,36±1,80	9	8,32±1,64	8	0,698
11	Revisei os conteúdos relativos aos exercícios em que cometi erros	7,46±2,54	8	7,00±2,91	8	7,96±1,97	8	0,094
12	Participei de encontros presenciais previstos na disciplina com colegas, professores tutores etc.	8,60±1,82	9	8,57±1,99	9	8,64±1,65	9	0,828

Fonte: O autor

Nota: Md=Mediana

Tabela 5- continuação

Itens	Variável	Média±DP	Md	Média±DP	Md	Média±DP	Md	P
13	Participei de encontros presenciais não previstos na disciplina com colegas.	4,58±4,24	5,5	4,88±4,14	7	4,25±4,35	5	0,364
14	Participei de encontros presenciais não previstos na disciplina com professores tutores.	4,32±4,09	5	4,24±4,01	4	4,40±4,20	5	0,884
15	Fiz anotações sobre conteúdos da disciplina	7,16±2,78	8	6,53±3,03	7	7,85±2,31	8	0,008
16	Repeti mentalmente o conteúdo da disciplina	7,13±2,75	8	6,91±2,91	8	7,38±2,55	8	0,443
17	Desenhei esquemas para estudar o conteúdo da disciplina	5,73±3,48	7	5,34±3,44	6,5	6,16±3,48	7,5	0,097
18	Associei os conteúdos da disciplina aos meus conhecimentos anteriores	8,51±1,52	9	8,43±1,52	9	8,60±1,54	9	0,441
19	Associei os conteúdos da disciplina às minhas experiências anteriores	8,60±1,47	9	8,38±1,60	9	8,84±1,28	9	0,091
20	Fiz resumo do conteúdo da disciplina	6,32±3,32	7,5	6,32±3,23	7	6,31±3,43	8	0,740
21	Identifiquei, no meu dia a dia, situações para aplicar o conteúdo da disciplina	8,33±1,75	9	8,24±1,71	9	8,43±1,80	9	0,361
22	Li o conteúdo da disciplina na tela do computador	8,81±1,48	9	8,84±1,53	9,5	8,77±1,44	9	0,582
23	Li o conteúdo da disciplina a partir de material que imprimi	5,22±4,03	7	4,73±4,09	5	5,75±3,93	7	0,130
24	Mantive-me calmo diante da possibilidade das coisas ficarem difíceis	8,00±2,03	9	8,17±1,82	9	7,82±2,23	8	0,561
25	Repeti a mim mesmo que tudo sairia bem ao final da disciplina	8,54±1,61	9	8,45±1,56	9	8,63±1,66	9	0,286
26	Mantive-me calmo diante da possibilidade de ter rendimento na disciplina abaixo do esperado	7,23±2,76	8	7,49±2,53	8	6,96±2,98	8	0,327
27	Mantive-me calmo diante da possibilidade de cometer erros ao realizar as atividades das disciplinas	7,82±2,08	8	7,99±2,04	8	7,65±2,13	8	0,279
28	Mantive-me calmo diante da possibilidade das coisas darem errado	7,62±2,18	8	7,63±2,20	8	7,62±2,17	8	0,917
29	Forcei-me a prestar atenção quando me senti cansado	8,45±1,48	9	8,22±1,52	8	8,71±1,40	9	0,036
30	Esforcei-me mais quando percebi que estava perdendo a concentração	8,47±1,61	9	8,29±1,61	8	8,67±1,60	9	0,080
31	Aumentei meus esforços quando o assunto não me interessava	7,95±2,06	9	7,75±2,00	8	8,16±2,11	9	0,077

Fonte: O autor

Nota: Md= Mediana

Os 31 itens descritos na **Tabela 5** apresentaram as seguintes proporções: médias iguais ou superiores a 7 foram identificadas em 22 itens (71%), quando considerados todos os alunos, em 20 itens (64%), quando considerado apenas o grupo GR e, em 22 itens (71%), quando considerado apenas o grupo PG; médias maiores ou iguais a 5 e inferiores a 7 foram identificadas em 7 itens (22,6%), quando considerados todos os alunos, em 8 itens (25,8%), quando considerado apenas o grupo GR e, em 7 (22,6%), quando considerado apenas o grupo PG; médias inferiores a 5 foram identificadas em apenas 2 itens (6,4%), quando considerados todos os alunos, em 3 itens (9,7%), quando considerado apenas o grupo GR e, em 2 itens (6,4%), quando considerado apenas o grupo PG. O DP apresentou o menor valor no item 6 (1,42) e o maior valor no item 13 (4,24), quando considerados os dados advindos do total de alunos, nos itens 29 (1,52) e 13 (4,14), quando considerado apenas o grupo GR e, nos itens 6 (1,18) e 13 (4,35), quando considerado apenas o grupo PG. Tais valores elevados de desvios padrões indicam uma certa dispersão nas estratégias de aprendizagem de ambos os grupos. Os itens apresentaram valores de mediana superiores a 7 em 93,5%, 90,3% e 93,5%, do total de alunos, do grupo GR e do grupo PG, respectivamente.

Estudos realizados pelos autores Zerbini (2007), De Paula e Silva (2004) e Correa (2007) utilizaram instrumentos semelhantes ao adotado na presente dissertação para avaliar as estratégias de aprendizagem entre alunos do ensino à distância. Estes apresentaram, respectivamente, médias superiores a 7 em 48%, 52% e 47% dos participantes, demonstrando que os valores identificados em ambos os grupos pesquisados indicam uma elevada utilização das estratégias de aprendizagem entre graduandos e pós-graduandos.

As estratégias de estudo mais utilizadas foram a leitura dos avisos e das novidades divulgados no ambiente da disciplina (item 6), seguidas pelas estratégias: li o conteúdo da disciplina na tela do computador (item 22), participei de encontros presenciais previstos na disciplina com colegas, professores tutores etc. (item 12) e associei os conteúdos da disciplina às minhas experiências anteriores (item 19). Por outro lado, as estratégias de aprendizagem usadas em menor proporção foram: participei de encontros presenciais não previstos na disciplina com professores tutores (item 14) e participei de encontros presenciais não previstos na disciplina com colegas (item 13).

Não foram verificadas diferenças significativas ($p < 0,05$) entre médias não paramétricas de alunos de graduação e de pós-graduação, em 27 itens da escala avaliada. Diferenças estatisticamente significantes foram observadas apenas nos itens 8, 9, 15 e 29.

O item 8, troquei informações com os professores tutores sobre o conteúdo da disciplina, apresentou $p = 0,001$, com medianas 7 (GR) e 8 (PG) e uma diferença entre médias

que indica um médio efeito ($d = 0,51$); o item 9, busquei auxílio com os professores tutores para esclarecer minhas dúvidas sobre o conteúdo, apresentou $p = 0,004$, medianas 7 (GR) e 8 (PG) e uma diferença entre médias, indicando um pequeno efeito ($d = 0,45$); o item 15, fiz anotações sobre conteúdos da disciplina, com o valor de $p = 0,008$, medianas 7 (GR) e 8 (PG) e uma diferença entre médias, indicando um efeito pequeno ($d = 0,49$) e o item 29, forcei-me a prestar atenção quando me senti cansado, com $p = 0,036$, mediana 8 (GR) e 9 (PG) também com uma diferença entre médias, apresentando um pequeno efeito ($d = 0,33$).

Portanto, observa-se que, em 27 itens, não houve diferenças significativas; em 4 itens, as diferenças foram significantes, porém três apresentaram diferenças pequenas e uma moderada, indicando, portanto, uma semelhança quanto à utilização de estratégias de aprendizagem entre graduandos e pós-graduandos.

4.3. PROCEDIMENTOS INSTRUCIONAIS

As respostas dos 148 alunos participantes aos 19 itens do questionário que utilizou escalas tipo *Likert* composto por 11 pontos, variando de 0 (péssimo) a 10 (excelente), para investigação das reações dos alunos aos procedimentos instrucionais, quando submetidas à análise exploratória, foram identificados e excluídos 25 casos extremos univariados, que apresentaram valores referentes a escores Z iguais ou superiores a -3,29 ou +3,29. Não foram identificados casos omissos.

A **Tabela 6** descreve mediana, média e desvio padrão do total de respostas e de acordo como o nível acadêmico (GR e PG), além de analisar a diferença entre as médias apresentadas por graduandos e por pós-graduandos por meio do Teste de Mann-Whitney, uma vez que todos os itens, de ambos os grupos, foram submetidos ao Teste de Kolmogorov-Smirnov, que constatou a não normalidade das distribuições das frequências.

Tabela 6 – Resultado descritivo e diferença entre grupos originados a partir da escala de Reação aos Procedimentos Instrucionais

Itens	Variável	TOTAL N = 148		GR N=80		PG N=60		p
		Média±DP	Md	Média±DP	Md	Média±DP	Md	
01	Ligação entre o conteúdo proposto e os objetivos da disciplina	8,49±1,45	9	8,19±1,64	9	8,82±1,12	9	0,031
02	Ligação entre os objetivos da disciplina e os seus objetivos pessoais	7,66±1,89	8	7,47±1,95	8	7,88±1,81	8	0,222
03	Sequência de apresentação das oficinas/módulos	8,14±1,74	8	8,00±1,95	8	8,31±1,45	8,5	0,603

Fonte: O autor

Nota: *Mediana

Tabela 6 – Continuação

Itens	Variável	Média±DP	Md	Média±DP	Md	Média±DP	Md	p
04	Sequência de apresentação dos momentos/fóruns	8,21±1,64	9	8,03±1,81	8	8,43±1,42	9	0,216
05	Linguagem utilizada no material da disciplina	8,64±1,24	9	8,52±1,33	9	8,78±1,13	9	0,283
06	Leituras recomendadas	8,48±1,43	9	8,24±1,50	8	8,76±1,28	9	0,026
07	Discussão no fórum do cafezinho	6,24±,83	7	6,53±2,79	7	5,90±2,86	7	0,140
08	Discussão nas oficinas/módulos	7,82±1,92	8	7,58±1,92	8	8,09±1,91	9	0,047
09	Discussão nos chats	6,00±2,92	7	5,93±2,93	7	6,09±2,94	7	0,666
10	Novidades e lembretes divulgados no ambiente da disciplina quadro de avisos	7,39±2,30	8	7,06±2,49	7,5	7,76±2,00	8	0,105
11	Banco de perguntas mais frequentes sobre o curso/disciplina e suas respostas	6,99±2,58	8	6,64±2,71	7	7,40±2,36	8	0,060
12	Resposta apropriada às perguntas no fórum ajuda on-line	7,20±2,68	8	6,78±3,02	8	7,69±2,14	8	0,106
13	Links disponibilizados no ambiente eletrônico da disciplina	8,30±1,55	9	8,03±1,71	8	8,62±1,28	9	0,046
14	Atividades propostas ao final dos momentos/atividade das oficinas/módulos	8,18±1,64	8	7,82± 1,83	8	8,60±1,28	9	0,009
15	Exercício de fixação (atividades obrigatórias)	8,16±1,51	8	7,96±1,63	8	8,40±1,33	9	0,105
16	Quantidade de conteúdo para a disciplina	8,16±1,57	8	7,96± 1,80	8	8,38 ±1,23	8	0,300
17	Quantidade de conteúdo para cada momento de cada oficina ou atividade de cada módulo	8,14±1,45	8	7,99±1,56	8	8,31±1,31	8	0,228
18	Quantidade de momentos por oficinas ou atividades por módulos da disciplina	8,22±1,53	8	8,18 ±1,58	8	8,26± 1,47	9	0,753
19	Quantidade de horas de estudo sugerida para cada momento das oficinas ou módulo	8,12±1,65	8	8,08± 1,62	8	8,16 ±1,71	8,5	0,597

Fonte: O autor

Nota: Md= Mediana

Os 19 itens descritos na **Tabela 6** apresentaram as seguintes proporções: médias iguais ou superiores a 7 foram identificadas em 16 itens (84,2%), quando considerados todos os alunos, em 15 itens (78,9%), quando considerado apenas o grupo GR e, em 17 itens (89,5%),

quando considerado apenas o grupo PG; médias maiores ou iguais a 5 e inferiores a 7 foram identificadas em 3 itens (15,8%), quando considerados todos os alunos, em 3 itens (15,8%), quando considerado apenas o grupo GR e, em 2 (10,5%), quando considerado apenas o grupo PG; médias inferiores a 5 não foram identificadas, quando considerados todos os alunos ou os grupos GR e PG. O DP apresentou o menor valor no item 5 (1,24) e o maior valor no item 9 (2,92), quando considerados os dados advindos do total de alunos, nos itens 5 (1,33) e 12 (3,02), quando considerado apenas o grupo GR e nos itens 1 (1,12) e 9 (2,94), quando considerado apenas o grupo PG. Portanto, neste instrumento, os valores dos desvios padrões não foram considerados elevados na maioria dos itens, indicando uma concordância entre os alunos. Os itens apresentaram valores de mediana superiores a 7 em 100% dos alunos de graduação e de pós-graduação.

Estudos realizados pelos autores Zerbini (2007), De Paula e Silva (2004) e Correa (2007) utilizaram instrumentos semelhantes ao adotado no presente estudo para avaliar a reação aos procedimentos instrucionais entre alunos do ensino à distância. Estes, apresentaram, respectivamente, médias superiores a 7 em 84,2%, 88,9% e 46,2% dos participantes, demonstrando que os valores identificados nos dois primeiros estudos assemelham-se aos identificados entre os graduandos (78,9%) e os pós-graduandos (89,5%), que, por sua vez, superaram o terceiro estudo, indicando que os procedimentos instrucionais das disciplinas e do curso em questão foram bem avaliados por ambos os grupos.

Os procedimentos instrucionais que receberam as melhores avaliações foram: linguagem utilizada no material da disciplina (item 5, média 8,64), seguido por ligação entre o conteúdo proposto e os objetivos da disciplina (item 1, média 8,49) e leituras recomendadas (item 6, média 8,48). Por outro lado, os procedimentos instrucionais com piores avaliações foram: discussão nos *chats* (item 09, média 6,0), discussão no fórum do cafezinho (item 7, média 6,24) e banco de perguntas mais frequentes sobre o curso/disciplina e suas respostas (item 11, média 6,99).

Não foram verificadas diferenças significativas ($p < 0,05$) entre as médias apresentadas pelos grupos GR e PG em 15 itens da escala avaliada. Diferenças estatisticamente significantes foram observadas apenas nos itens 1, 6, 8, 13 e 14.

O item 1, ligação entre o conteúdo proposto e os objetivos da disciplina, apresentou valor de $p = 0,031$ e um pequeno efeito ($d = 0,46$); o item 6, leituras recomendadas, apresentou $p = 0,026$ e efeito pequeno ($d = 0,39$); o item 8, discussão nas oficinas/módulos, apresentou $p = 0,047$ e um pequeno efeito ($d = 0,27$); o item 13, *links* disponibilizados no ambiente eletrônico da disciplina, apresentou $p = 0,046$ e um pequeno efeito ($d = 0,39$) e o

item 14, atividades propostas ao final dos momentos/atividades das oficinas/módulos, apresentou $p = 0,009$ e um médio efeito ($d = 0,50$).

Assim, apesar de ter havido diferenças significantes entre os cinco itens descritos, quatro apresentaram diferenças pequenas e uma moderada, indicando que alunos de graduação e de pós-graduação tiveram opiniões semelhantes sobre a qualidade dos procedimentos instrucionais.

4.5. INTERFACE GRÁFICA

As respostas dos 148 alunos participantes aos 12 itens do questionário que utilizou escalas tipo *Likert* composto por 11 pontos, variando de 0 (péssimo) a 10 (excelente), que investigou as reações dos alunos à interface gráfica, quando submetidas à análise exploratória, foram identificados e excluídos 21 casos extremos univariados (valores de escore Z iguais ou superiores a -3,29 ou +3,29). Apenas 01 caso omissos foi registrado.

A **Tabela 7** descreve mediana, média e desvio padrão do total de respostas e de acordo como o nível acadêmico (GR e PG), além de analisar a diferença entre as médias de graduandos e de pós-graduandos por meio do Teste de Mann-Whitney. Todos os itens, de ambos os grupos, foram submetidos ao Teste de Kolmogorov-Smirnov, que constatou a não normalidade das distribuições das frequências.

Os 12 itens descritos na Tabela 7 apresentaram médias iguais ou superiores a 7 em todos os itens, tanto no grupo GR, quanto no grupo PG. O DP apresentou o menor valor no item 11 (1,29) e o maior valor no item 1 (1,91), quando considerados os dados advindos do total de alunos; nos itens 3 (1,36) e 1 (2,15), quando considerado apenas o grupo GR e nos itens 9 (1,21) e 7 (1,16), quando considerado apenas o grupo PG. Tais valores indicam desvios padrões relativamente baixos, em ambos os grupos, demonstrando uma coesão das opiniões em torno das médias. Os itens apresentaram valores de mediana superiores a 7 em 100%, tanto no grupo GR, quanto no grupo PG.

Estudos realizados pelos autores De Paula e Silva (2004) e Correa (2007) utilizaram instrumentos semelhantes para avaliar a reação à interface gráfica entre alunos do ensino à distância. Estes, apresentaram, respectivamente, médias superiores a 7 em 100% e 53,3% dos participantes, demonstrando que o resultado identificado no primeiro estudo foi o mesmo verificado entre os grupos avaliados, que, por sua vez, superou o resultado identificado no segundo estudo, indicando que as interfaces gráficas das disciplinas e do curso avaliado foram bem avaliadas por ambos os grupos.

Tabela 7: Resultado descritivo e diferença entre grupos originados a partir da escala de Reação a Interface Gráfica

Itens	Variável	TOTAL N = 148		GR N=80		PG N=60		P
		Média±DP	Md	Média±DP	Md	Média±DP	Md	
01	Disposição dos comandos na tela para encontrar as informações desejadas	8,05±1,91	8,5	7,99±2,15	9	8,13±1,59	8	0,706
02	Velocidade das respostas do ambiente eletrônico às minhas ações	8,23±1,67	8	8,12±1,92	9	8,37±1,34	8	0,963
03	Letras (cor, tipo, tamanho) usadas nos textos	8,77±1,35	9	8,81±1,36	9	8,74±1,36	9	0,680
04	Quantidade de conteúdo por tela	8,59±1,45	9	8,65±1,48	9	8,51±1,41	8	0,413
05	Apresentação visual	8,56±1,43	9	8,58±1,49	9	8,54±1,36	9	0,653
06	Indicação sobre onde estou no ambiente eletrônico, em cada momento	8,49±1,63	9	8,43±1,73	9	8,56±1,53	9	0,822
07	Quantidade de passos para chegar à informação desejada	8,24±1,71	9	8,28±1,77	9	8,19±1,66	9	0,575
08	Indicação sobre o que devo fazer para atingir meus objetivos instrucionais	8,23±1,81	9	8,26±1,92	9	8,19±1,68	8	0,500
09	Relação entre o ícone (desenho, seta) e sua função	8,57±1,31	9	8,60±1,40	9	8,53±1,21	8,5	0,493
10	Manutenção da função de um mesmo comando em todas as telas	8,56±1,35	9	8,64±1,42	9	8,47±1,26	8	0,245
11	Adequação do ambiente eletrônico do curso à minha experiência com o uso da Internet	8,71±1,29	9	8,81±1,41	9	8,60±1,13	9	0,103
12	Informação que me permitem evitar erros de navegação	8,12±1,71	8	8,16±1,80	9	8,09±1,61	8	0,533

Fonte: O autor (2011)

Nota: Md= Mediana

Os itens da escala de Reação à Interface Gráfica que receberam as melhores avaliações foram: letras (cor, tipo, tamanho) usadas nos textos (item 3, média 8,77), seguido por adequação do ambiente eletrônico do curso à minha experiência com o uso da *internet* (item 11, média 8,71) e quantidade de conteúdo por tela (item 4, média 8,59). Os itens que receberam as menores pontuações, embora tenham apresentado médias superiores a 7, foram: disposição dos comandos na tela para encontrar as informações desejadas (item 1, média 8,05), informação que me permite evitar erros de navegação (item 12, média 8,12), indicação

sobre o que devo fazer para atingir meus objetivos instrucionais (item 8, média 8,23) e velocidade das respostas do ambiente eletrônico às minhas ações (item 2, média 8,23).

Não foram verificadas diferenças significativas ($p < 0,05$) entre as médias extraídas dos alunos de graduação e de pós-graduação em todos os 12 itens da escala avaliada, indicando que graduandos e pós-graduandos avaliaram da mesma forma a interface gráfica das disciplinas e do curso avaliado.

4.6. REAÇÃO À HABILIDADE DO TUTOR

As respostas dos 148 alunos participantes aos 33 itens do questionário que utilizou escalas tipo *Likert*, composto por 11 pontos, variando de 0 (nunca) a 10 (sempre), para investigação das reações dos alunos às habilidades dos tutores, quando submetidas à análise exploratória, foram identificados e excluídos 77 casos extremos univariados (valores de escore Z iguais ou superiores a -3,29 ou +3,29). Três casos omissos foram registrados.

A **Tabela 8** descreve mediana, média e desvio padrão do total de respostas e de acordo com o nível acadêmico (GR e PG), além de analisar a diferença entre médias dos grupos compostos por graduandos e por pós-graduandos por meio do Teste de Mann-Whitney. Todos os itens, de ambos os grupos, foram submetidos ao Teste de Kolmogorov-Smirnov, que constatou a não normalidade das distribuições das frequências.

Tabela 8: Resultado descritivo e diferença entre grupos originados a partir da escala de Reação à Habilidade do Tutor

Itens	Variável	TOTAL N = 148		GR N=80		PG N=60		P
		Média±DP	Md	Média±DP	Md	Média±DP	Md	
01	Cria oportunidade para os participantes expressarem suas ideias	8,70±1,58	9	8,59±1,72	9	8,82±1,42	9	0,414
02	Ressalta os benefícios práticos da disciplina nos contatos com os participantes	8,40±1,75	9	8,11±2,02	9	8,72±1,34	9	0,100
03	Demonstra segurança ao abordar os tópicos da disciplina	8,64±1,55	9	8,49±1,59	9	8,81±1,50	9	0,108
04	Apresenta exemplos que incluem bem o tema discutido	8,24±1,86	9	8,10±1,86	8	8,39±1,87	9	0,211
05	Tem facilidade de expor os temas da disciplina	8,54±1,58	9	8,35±1,67	9	8,75±1,45	9	0,117

Fonte: O autor (2011)

Nota: Md=Mediana

Tabela 8: continuação

Itens	Variável	Média±DP	Md	Média±DP	Md	Média±DP	Md	P
06	Utiliza sua experiência profissional ao orientar os participantes	8,05±1,83	8	8,07±1,77	8	8,03±1,91	8	0,997
07	Cria situações em que os participantes se sintam capazes de resolver	8,39±1,73	9	8,41±1,62	9	8,37±1,87	9	0,814
08	Indica caminhos ao invés de dar respostas prontas	8,55±1,55	9	8,49±1,50	9	8,61±1,61	9	0,373
09	Aproveita os acertos dos participantes para enfatizar os aspectos mais importantes do tema	8,62±1,49	9	8,31±1,63	9	8,96±1,24	9	0,013
10	Integra teoria e prática em suas explicações	8,04±1,90	8	7,92±1,77	8	8,16±2,04	9	0,151
11	Muda a forma de explicar até que os participantes compreendam os assuntos das mensagens	7,67±2,36	8	7,24±2,66	8	8,15±1,89	8	0,041
12	Utiliza todos os recursos de interação disponibilizados pela disciplina	7,80±2,40	8	7,64±2,49	8	7,97±2,31	8	0,342
13	Faz críticas construtivas	8,39±1,71	9	8,07±1,93	9	8,74±1,38	9	0,040
14	Dispõe-se a prestar auxílio	8,06±2,45	9	7,45±2,82	8	8,72±1,77	10	0,003
15	Leva em consideração as ideias dos participantes	8,64±1,70	9	8,24±1,96	9	9,06±1,27	10	0,006
16	Encoraja os participantes a discutirem coletivamente suas dúvidas e questionamentos	8,26±2,04	9	8,07±2,18	9	8,46±1,88	9	0,244
17	Demonstra alegria com o sucesso e os resultados dos participantes	8,47±1,95	9	7,99±2,33	9	8,99±1,25	9	0,011
18	Elogia o desempenho dos participantes no decorrer da disciplina	8,52±1,97	9	8,01±2,37	9	9,06±1,24	9	0,005

Fonte: O autor (2011)

Nota: Md=Mediana

Tabela 8: continuação

Itens	Variável	Média±DP	Md	Média±DP	Md	Média±DP	Md	P
19	Direciona as discussões nos fóruns, evitando conversas que fujam do tema	7,69±2,60	8	7,21±2,91	8	8,21±2,11	9	0,035
20	Está disponível nas horas marcadas para encontros presenciais	7,82±2,58	9	7,41±2,91	8	8,26±2,10	9	0,079
21	Procura compreender os motivos que estão dificultando a participação na disciplina	7,69±2,69	9	7,16±3,01	8	8,26±2,15	9	0,033
22	Demonstra bom humor nas mensagens enviadas	8,26±1,97	9	7,97±2,27	9	8,56±1,56	9	0,229
23	Respeita o ritmo de aprendizagem dos participantes	8,46±1,65	9	8,21±1,89	9	8,72±1,31	9	0,176
24	Indica diversas fontes de pesquisa sobre os temas na disciplina	8,29±1,84	9	8,03±1,99	9	8,57±1,63	9	0,087
25	Utiliza o fórum e as mensagens eletrônicas para estimular a interação entre os participantes	7,87±2,42	9	7,32±2,70	8	8,47±1,92	9	0,002
26	Elogia os participantes nos fóruns e nas mensagens eletrônicas	8,06±2,47	9	7,35±2,91	8	8,84±1,53	9	0,001
27	Envia mensagens de incentivo aos participantes	7,73±2,72	9	7,24±2,90	8	8,26±2,41	9	0,012
28	Participa do início ao fim das discussões dos fóruns	7,63±2,78	9	7,07±3,03	8	8,25±2,33	9	0,006
29	Fornece respostas que esclarecem completamente as dúvidas	7,85±2,41	8	7,33±2,72	8	8,43±1,89	9	0,005
30	Utiliza linguagem de fácil compreensão	8,89±1,31	9	8,64±1,42	9	9,16±1,11	10	0,014
31	Comunica-se de forma educada com os participantes	9,01±1,43	10	8,68±1,65	9	9,35±1,08	10	0,004
32	Comunica-se sem erros de português	9,18±1,14	10	9,03±1,14	9	9,35±1,18	10	0,024

Fonte: O autor

Nota: Md=Mediana

Os 33 itens descritos na **Tabela 8** apresentaram médias iguais ou superiores a 7 em ambos os grupos. O Desvio Padrão apresentou o menor valor no item 32 (1,14) e o maior valor no item 28 (2,78), quando considerados os dados advindos do total de alunos; nos itens 32 (1,14) e 28 (3,28), quando considerado apenas o grupo GR e nos itens 31 (1,08) e 27 (2,41), quando considerado apenas o grupo PG. Tais valores indicam certa dispersão das respostas dos participantes em relação às médias, todavia, alguns itens apresentaram valores de desvios padrões considerados baixos. Os itens apresentaram valores de mediana superiores a 7 em 100%, em ambos os grupos avaliados.

Estudos realizados pelos autores Zerbini (2007), De Paula e Silva (2004) e Correa (2007) utilizaram instrumentos semelhantes ao adotado no presente estudo para avaliar as habilidades dos tutores entre alunos do ensino à distância. Estes apresentaram, respectivamente, médias superiores a 7 em 100%, 0% e 3,6% dos participantes, demonstrando que o resultado identificado no primeiro estudo foi o mesmo verificado entre os grupos avaliados, que, por sua vez, superaram as médias apresentadas no segundo e no terceiro estudo, indicando que os tutores foram bem avaliados nas disciplinas do curso, por ambos os grupos.

As habilidades dos tutores que receberam as melhores avaliações foram: comunica-se sem erros de português (item 32, média 9,18), seguida por comunica-se de forma educada com os participantes (item 31, média 9,01) e utiliza linguagem de fácil compreensão (item 30, média 8,89). Já os itens que receberam as menores pontuações, embora tenham apresentado médias maiores que 7, foram: participa do início ao fim das discussões dos fóruns (item 28, média 7,63) e muda a forma de explicar até que os participantes compreendam os assuntos das mensagens (item 11, média 7,67).

Foram identificadas diferenças significativas ($p < 0,05$) entre as médias oriundas dos grupos GR e PG, em 18 dos 33 itens avaliados. Houve pequenas diferenças, porém estatisticamente significativas, nos itens 9 ($d = 0,45$); 11 ($d = 43$); 13 ($d = 0,40$); 19 ($d = 40$); 27 ($d = 0,30$); 28 ($d = 0,31$); 29 ($d = 31$); 31 ($d = 0,49$) e 32 ($d = 29$). Diferenças moderadas foram observadas nos itens: 14 ($d = 0,55$); 15 ($d = 0,51$); 17 ($d = 0,56$); 18 ($d = 0,58$); 25 ($d = 0,50$); 26 ($d = 0,67$) e 33 ($d = 0,63$). Portanto, as maiores diferenças foram apresentadas nos itens elogia os participantes nos fóruns e nas mensagens eletrônicas e utiliza expressões afetuosas ao se dirigir aos participantes. Já as menores corresponderam aos itens comunica-se sem erros de português e envia mensagens de incentivo aos participantes.

4.7. AMBIENTE DE ESTUDO E PROCEDIMENTO DE INTERAÇÃO

As respostas dos 148 alunos participantes aos 18 itens do questionário que utilizou escalas tipo *Likert*, composto por 11 pontos, variando 0 (dificultou minha permanência no curso/disciplina) a 10 (não dificultou minha permanência no curso/disciplina), para investigação das reações dos alunos ao ambiente de estudo e os procedimentos de interação, quando submetidas à análise exploratória, foram identificadas e excluídos 10 casos extremos univariados (valores de escore Z iguais ou superiores a -3,29 ou +3,29). Apenas 05 casos omissos foram registrados.

A **Tabela 9** descreve mediana, média e desvio padrão do total de respostas e de acordo com o nível acadêmico (GR e PG), além de analisar a diferença entre as médias apresentadas por graduandos e por pós-graduandos por meio do Teste de Mann-Whitney. Todos os itens, de ambos os grupos, foram submetidos ao Teste de Kolmogorov-Smirnov, que constatou a não normalidade das distribuições das frequências.

Tabela 9: Resultado descritivo e diferença entre grupos originados a partir do questionário Ambiente de Estudo e Procedimentos de Interação.

Itens	Variável	TOTAL N = 148		GR N=80		PG N=60		p
		Média±DP	Md	Média±DP	Md	Média±DP	Md	
01	Uso do computador em atividades diferentes do curso/disciplina no meu dia a dia	8,97±1,633	10	8,85±1.697	10	9,11±1.560	10	0,215
02	Conciliação da disciplina com outras atividades de estudo	8,03±2,19	9	8,50±1,76	9	7,52±2,49	8	0,019
03	Conciliação da disciplina com meus compromissos familiares	7,73±2,56	8	8,18±2,37	9	7,24±2,68	8	0,006
04	Problemas relacionados à minha saúde	7,96±2.90	9	7,95±2.91	9	7,97±2.91	9	0,807
05	Disponibilidade de computador nos horários que tenho para estudar	8,86±1.72	10	8,89±1.66	10	8,83±1.79	10	0,981
06	Custo financeiro para impressão do material do curso	8,49±2.67	10	8,04±2.95	9	8,97±2.26	10	0,009
07	Custo financeiro para manutenção do computador	8,82±1.91	10	8,48±2.27	10	9,18±1.36	10	0,140

Fonte: O autor

Nota: Md=Mediana

Tabela 9: Continuação

Itens	Variável	Média±DP	Md	Média±DP	Md	Média±DP	Md	p
08	Custo financeiro para acessar a internet	8,99±1.59	10	8,73±1.79	9,5	9,25±1.32	10	0,052
09	Conciliação da disciplina com minhas atividades profissionais	7,32±2.76	8	8,09±2.44	9	6,47±2.85	7	0,000
10	Surgimento de nova atividade profissional durante a realização da disciplina	7,37±3.16	9	7,66±3.05	9	7,06±3.27	8,5	0,338
11	Acesso ao curso na Internet com a regularidade proposta	7,61±2.73	8	7,73±2.72	8	7,49±2.76	8	0,610
12	Estudo dos conteúdos da disciplina com a regularidade proposta	7,67±2.53	8	7,70±2.56	8	7,63±2.51	8	0,810
13	Qualidade da conexão à Internet	7,77±2.80	9	7,58±2.90	8	7,97±2.68	9	0,297
14	Quantidade de mensagens administrativas enviadas	8,19±2.59	9	7,92±2.84	9	8,49±2.26	10	0,139
15	Volume de leitura na tela do computador	7,62±2.86	9	7,49±3.00	8	7,76±2.72	9	0,630
16	Utilização de mensagens para comunicação com tutores e com colegas	7,59±2.90	8,5	7,05±3.31	8	8,18±2.27	9	0,070
17	Utilização de <i>chat</i> para comunicação com tutores e com colegas	7,04±3.22	8	6,84±3.46	8	7,25±2.95	8	0,736
18	Utilização de fórum para comunicação com tutores e com colegas	7,82±2.90	9	7,03±3.28	8	8,68±2.13	10	0,002

Fonte: O autor

Nota: Md=Mediana

Os 18 itens descritos na Tabela 9 apresentaram médias iguais ou superiores a 7 em ambos os grupos, sendo a única exceção, o item 9, entre os pós-graduandos (média = 6,47). O DP apresentou o menor valor no item 8 (1,59) e o maior valor no item 17 (3,22), quando considerados os dados advindos do total de alunos; nos itens 1 (1,61) e 17 (3,46), quando considerado apenas o grupo GR e nos itens 8 (1,36) e 10 (3,09), quando considerado o grupo PG. Os desvios padrões apresentados na maioria dos itens podem ser considerados elevados, apontando uma variabilidade nas respostas dos participantes. Quanto aos valores de mediana, todos os itens, em ambos os grupos, apresentaram valores superiores a 7.

Um estudo realizado por Zerbini (2007) com alunos concluintes de um curso a distância, que apresentou uma evasão de 34%, e que, utilizou o mesmo instrumento adotado na presente dissertação para avaliar a reação ao ambiente de estudo e procedimento de

interação entre alunos do ensino à distância, e identificou médias superiores a 7 em 83,3% dos participantes. A presente pesquisa, também realizada entre concluintes, mas com uma evasão de apenas 3,5%, apresentou médias superiores a 7 em todos os itens entre graduandos e pós-graduandos, indicando que o ambiente de estudo e a interação foram bem avaliados entre os alunos nas disciplinas e do curso avaliado por ambos os grupos.

Os itens que mais facilitaram a permanência dos alunos nas disciplinas e no curso foram: custo financeiro para acessar a *internet* (item 8, média 8,99), seguido por uso do computador em atividades diferentes do curso/disciplina no meu dia a dia (item 1, média 8,97) e disponibilidade de computador nos horários que tenho para estudar (item 5, média 8,86). Já os itens que mais dificultaram, embora tenham apresentado médias maiores que 7, foram: utilização de *chat* para comunicação com tutores e com colegas (item 17, média 7,04) e conciliação da disciplina com minhas atividades profissionais (item 9, média 7,32).

Não foram identificadas diferenças significativas ($p < 0,05$) entre as médias apresentadas pelos grupos GR e PG em 11 itens avaliados. Todavia, existiram pequenas diferenças, porém significativas, nos itens 2 ($d = 0,40$); 3 ($d = 0,27$); 6 ($d = 0,34$) e 18 ($d = 0,43$). Uma diferença moderada foi observada no item 9 ($d = 0,53$). Assim, entre as diferenças estatisticamente significantes, a mais expressiva decorreu da maior facilidade, entre os graduandos, de conciliarem a disciplina com atividades profissionais, embora esse item não se possa considerar um aspecto dificultado, entre os pós-graduandos, uma vez que apresentou uma média de 6,47, semelhante à identificada no estudo de Zerbini (2007).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresenta algumas considerações relativas aos resultados identificados, organizando-os de acordo com os objetivos propostos na presente dissertação, buscando responder ao anseio de ampliar a compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem estabelecido em disciplinas semipresenciais dirigidas à educação e à promoção da saúde. A discussão se estabelece sob a perspectiva do aluno de graduação e de pós-graduação, possibilitando a análise das diferenças e das similaridades identificadas entre ambos os níveis acadêmicos.

Características sócio demográficas e escolares

Dentre as características sócio demográficas, foi observada uma predominância do sexo feminino, de estudantes residindo com a família e com renda familiar acima de 8 salários mínimos. Estas variáveis não apresentaram diferenças entre os grupos compostos por graduandos e por pós-graduandos. Diferenças foram observadas nas variáveis: faixa etária, sendo pós-graduandos mais velhos que graduandos, todavia, a maior parte dos estudantes tinha entre 18 e 34 anos, indicando uma maioria de adultos jovens; trabalhar; ser casado; residir sozinho e ter filhos foram mais frequentes entre pós-graduandos, embora ser solteiro e residir com a família tenha predominado em ambos os grupos.

As variáveis que descrevem as características escolares demonstraram que a maioria dos estudantes já tinha experiências anteriores com disciplinas semipresenciais, possuía, tanto computador fixo, quanto portátil e realizavam as tarefas em casa. Características que retratam aspectos organizacionais dos cursos, como número do semestre atual e número de disciplinas, apresentaram frequências diferentes entre os grupos GR e PG.

Percebe-se, portanto, uma preponderância de características econômicas, sociais, demográficas e escolares que podem ter facilitado o processo ensino-aprendizagem estabelecido nas disciplinas. No entanto, deve-se também considerar a existência de possíveis obstáculos ao acesso à EaD, entre os que não têm computador, os que pertencem a faixas etárias mais avançadas e os que têm renda familiar baixa.

Hábitos de estudo

Quanto aos hábitos de estudo, os estudantes de pós-graduação estudam mais horas semanais, utilizando ou não a *internet*, embora tenha havido uma predominância de 2 a 3 horas de estudo, servindo da *internet* em ambos os grupos. Os estudantes de ambos os grupos

leram mais da metade ou todo o conteúdo proposto e apresentaram uma maior preferência por estudarem sozinhos e no horário entre seis da tarde e meia-noite.

Em síntese, apesar dos alunos de pós-graduação estudarem mais que os de graduação, ambos os grupos utilizam frequentemente os hábitos de estudos avaliados.

Estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos foram avaliadas por 31 itens, dos quais a maioria dos alunos, de ambos os níveis acadêmicos, utilizaram adequadamente a maior parte das estratégias (médias e medianas superiores a 7). Entre as estratégias mais utilizadas por ambos os grupos, destacam-se: li os avisos e as novidades divulgados no ambiente da disciplina; realizei as atividades propostas ao final dos momentos dentro dos prazos estabelecidos; participei de encontros presenciais previstos na disciplina com colegas, professores tutores etc.; associei os conteúdos da disciplina aos meus conhecimentos anteriores; associei os conteúdos da disciplina às minhas experiências anteriores; identifiquei no meu dia a dia situações para aplicar o conteúdo da disciplina; li o conteúdo da disciplina na tela do computador; repeti a mim mesmo que tudo sairia bem ao final da disciplina; forcei-me a prestar atenção quando me senti cansado e esforcei-me mais quando percebi que estava perdendo a concentração.

Apenas duas estratégias foram pouco utilizadas (médias e medianas inferiores a 4), sendo: participei de encontros presenciais não previstos na disciplina com colegas e participei de encontros presenciais não previstos na disciplina com professores tutores, o que indica que, possivelmente, não há um incentivo a encontros não previstos na condução das disciplinas.

Constata-se, ainda, que não houve diferença quanto à utilização por graduandos e por pós-graduandos na maioria das estratégias. Diferenças moderadas foram observadas apenas na variável troquei informações com os professores tutores sobre o conteúdo da disciplina, além de pequenas diferenças nas variáveis: busquei auxílio com os professores tutores para esclarecer minhas dúvidas sobre o conteúdo, fiz anotações sobre conteúdos da disciplina e forcei-me a prestar atenção quando me senti cansado.

Procedimentos instrucionais

Quanto aos procedimentos instrucionais, a pesquisa revelou a satisfação dos alunos com a qualidade dos objetivos de ensino, dos conteúdos, da sequência de apresentações e das estratégias propostas. A maioria dos itens foram avaliados com médias superiores a 7 (84,2%) e apenas 15,8% obtiveram médias entre 5 e 7.

Os procedimentos instrucionais avaliados com médias e com medianas superiores a 7, tanto entre graduados, quanto entre pós-graduandos, foram: ligação entre o conteúdo proposto e os objetivos da disciplina; ligação entre os objetivos da disciplina e os seus objetivos pessoais; sequência de apresentação das oficinas/módulos; sequência de apresentação dos momentos/fóruns; linguagem utilizada no material da disciplina; leituras recomendadas; discussão nas oficinas/módulos; novidades e lembretes divulgados no ambiente da disciplina; *links* disponibilizados no ambiente eletrônico da disciplina; atividades propostas ao final dos momentos/atividades das oficinas/módulos; exercício de fixação (atividades obrigatórias); quantidade de conteúdo para a disciplina; quantidade de conteúdo para cada momento de cada oficina ou atividade de cada módulo; quantidade de momentos por oficinas ou atividades por módulos da disciplina; quantidade de horas de estudo sugerida para cada momento das oficinas ou do módulo.

Os procedimentos instrucionais: banco de perguntas mais frequentes sobre o curso/disciplina e suas respostas, e resposta apropriada às perguntas no fórum ajuda *on-line*, foram bem avaliados por pós-graduandos e moderadamente avaliados (médias e medianas entre 5 e 7) por graduandos, indicando que tais bancos de perguntas e as respostas às arguições de graduandos precisam de reajustes. As discussões no fórum do cafezinho e nos *chats* obtiveram médias e medianas entre 5 e 7, entre graduandos e pós-graduandos, indicando que esses procedimentos precisam de melhorias.

Não foram identificadas diferenças significativas entre os níveis acadêmicos na maioria dos itens investigados, no entanto, em 4 itens, as diferenças foram estatisticamente significativas, porém não apresentaram grandes efeitos, demonstrando que alunos de ambos os grupos reagiram de forma semelhante aos procedimentos instrucionais.

Interface gráfica

A avaliação da qualidade da interface gráfica sob a perspectiva do aluno foi realizada por meio de 12 itens, dos quais os alunos pontuaram em uma escala que variou de 0 (péssimo) a 10 (excelente). Não foram verificadas reações diferentes entre graduandos e pós-graduandos. Os resultados foram compostos por valores de média e de medianas iguais ou superiores a 8 em todos os itens, tanto no grupo GR, quanto no grupo PG, excetuando-se o item disposição dos comandos na tela para encontrar as informações desejadas que, entre graduandos, foi avaliado com média 7,99 e mediana 9. Tais achados revelam que graduandos e pós-graduandos consideram adequada a interface gráfica, com valores próximos da excelência.

Entre os aspectos investigados, destacam-se, além do item já citado: velocidade das respostas do ambiente eletrônico às minhas ações; letras (cor, tipo, tamanho) usadas nos textos; quantidade de conteúdo por tela; apresentação visual; indicação sobre onde estou no ambiente eletrônico, em cada momento; quantidade de passos para chegar à informação desejada; indicação sobre o que devo fazer para atingir meus objetivos instrucionais; relação entre o ícone (desenho, seta) e sua função; manutenção da função de um mesmo comando em todas as telas; adequação do ambiente eletrônico do curso à minha experiência com o uso da *internet* e informação que me permite evitar erros de navegação.

Habilidade do Tutor

A avaliação das habilidades do tutor foi realizada por um questionário composto por 33 itens, que utilizou uma escala em que o aluno poderia pontuar seguindo o critério: 0, significando “nunca”, e 10, correspondendo a “sempre”. Nesta perspectiva, graduandos e pós-graduandos avaliaram o desempenho do tutor com médias e medianas superiores a 7 em todos os itens.

Entre as habilidades dos tutores que receberam as melhores avaliações, destacam-se: comunica-se sem erros de português; comunica-se de forma educada com os participantes e utiliza linguagem fácil; elogia o desempenho dos participantes no decorrer da disciplina; demonstra alegria com o sucesso e os resultados dos participantes; respeita o ritmo de aprendizagem dos participantes e utiliza expressões afetuosas ao se dirigir aos participantes.

Foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre as médias oriundas dos grupos GR e PG em 18 dos 33 itens avaliados. Estas diferenças foram pequenas em 9 itens e moderadas em outros 9. As maiores diferenças foram verificadas nas seguintes variáveis: aproveita os acertos dos participantes para enfatizar os aspectos mais importantes do tema; muda a forma de explicar até que os participantes compreendam os assuntos das mensagens; faz críticas construtivas e direciona as discussões nos fóruns, evitando conversas que fujam do tema. Possivelmente, tais diferenças decorram do fato da disciplina TAPS, que contribuiu com o maior número de alunos no grupo GR, utilizar, além dos tutores, de monitores (alunos de graduação) na condução das disciplinas.

Ambiente de estudo e procedimento de interação

O ambiente de estudo e os procedimentos de interação foram avaliados quanto a itens que podem ter dificultado ou facilitado a permanência nas disciplinas e no curso avaliado. Observou-se que as respostas dos educandos, representadas por médias e por medianas, revelam a qualidade, tanto do ambiente de estudo, quanto dos procedimentos promotores de interação, uma vez que todos os itens, em ambos os grupos, apresentaram valores de médias e de medianas superiores a 7, em uma escala onde 0 significava “dificultou minha permanência no curso/disciplina” e 10 “não dificultou minha permanência no curso/disciplina”.

Pode-se considerar, portanto, como aspectos facilitadores da permanência do aluno no curso: o uso do computador em atividades diferentes do curso/disciplina no meu dia a dia; a conciliação da disciplina com outras atividades de estudo e com compromissos familiares; a disponibilidade de computador; o custo financeiro para impressão do material do curso, para manutenção do computador e para acessar a *internet*; a conciliação com as atividades profissionais; o acesso ao curso na *internet* e o estudo dos conteúdos com a regularidade proposta; a qualidade da conexão à *internet* e das mensagens administrativas enviadas; o volume de leitura na tela do computador; e a utilização de mensagens, de fórum e de *chats* para comunicação com tutores e com colegas.

Apesar de haver diferenças estatisticamente significantes entre médias, originadas a partir de graduandos e pós-graduandos, os efeitos decorrentes destas não foram substanciais, indicando que ambos os grupos se mantiveram nas disciplinas e no curso por motivos semelhantes.

Tendo em vista os resultados apresentados, conclui-se que as disciplinas e o curso avaliado apresentaram um excelente desempenho em todos os quesitos avaliados, demonstrando a qualidade do ensino da promoção da saúde, ofertado por disciplinas semipresenciais na UnB. Outra importante constatação se deve ao fato de não haver diferenças substanciais entre alunos de graduação e de pós-graduação, de acordo com os parâmetros avaliados.

Quanto às limitações do estudo, podem ser destacadas: a pesquisa não avaliou a percepção dos professores e dos tutores; a adaptação das escalas foi realizada apenas pelo pesquisador responsável, junto aos professores das disciplinas; a falta de aplicação pré-teste; a escala que avaliou o ambiente de estudo e os procedimentos de interação foi validada em outro contexto da educação a distância; a não utilização de estratégias de coleta de dados

qualitativos, que possibilitaria ampliar a compreensão sobre a percepção dos alunos; a limitação quanto à generalização dos resultados, em decorrência das peculiaridades inerentes às características dos alunos e a metodologia utilizada nas disciplinas e a ausência de informações que permitissem avaliar o suporte à transferência e o impacto da aprendizagem no trabalho, entre graduandos e pós-graduandos.

Neste sentido, propõem-se as seguintes ações para uma futura agenda de pesquisa: desenvolver tecnologias inovadoras destinadas ao ensino na área da saúde, avaliar a percepção de professores e de tutores sobre as disciplinas; revalidar a escala ambiente de estudo e procedimentos de interação; aprimorar e aplicar as escalas em outros contextos do ensino de graduação e de pós-graduação; realizar pesquisas qualitativas e avaliar o suporte à transferência e o impacto da aprendizagem em instituições públicas e privadas de saúde, assim como desenvolver e adaptar instrumentos para tal fim.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. **Medidas de avaliação de procedimentos, processos e apoio instrucionais em TD&E.** In: BORGES-ANDRADE, J. E.; Abbad, G.; Mourão, L. (Org.) *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas.* Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 443-469.
- ABBAD, G. **Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho - IMPACT.** 1999. 262 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- ABREU JUNIOR, Nelson de. **Sistema(s) de avaliação da educação superior brasileira.** Cad. CEDES, Campinas, v. 29, n. 78, p. 257-269, Agost. 2009.
- ALVES, E. D., *et al.* **Ranços e avanços na utilização da internet para o ensino superior de enfermagem no Brasil.** Revista Panamericana de Enfermeria, Brasília, v. 2, n. 1, p. 14-23, Jan, 2004.
- ALVES, E. D. **O agir comunicativo e as propostas curriculares de enfermagem brasileira.** Pelotas: Ed. Universitária da UFSC, 2000.
- ANJOS, S. S. N.; SILVA, E. X.; ALVES, E. D. **Avaliação Parcial da Disciplina Tópicos Avançados em Promoção da Saúde Ofertada On-Line na Universidade de Brasília.** In: 13º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2007, Curitiba. Anais do 13º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2007.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. **"SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.** Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, Out. 2006 .
- BARATA, R. B.; SANTOS, R. V. **Pós-graduação em Saúde Coletiva no Brasil: o imprescindível papel da avaliação.** Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1897-1907, Julho, 2010.
- BORGES-ANDRADE, J. E. **Avaliação integrada e somativa em TD&E.** In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas.* Porto Alegre: Artmed, 2006. p.343-358.
- BORGES-ANDRADE, J. E. **Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento.** Estudos de Psicologia (Natal), Natal, v.7 n. especial, p. 31-43, 2002.
- BORGES-ANDRADE, J. E. **Avaliação somativa de sistemas instrucionais: integração de três propostas.** Tecnologia Educacional, v. 11, n. 46, p. 29-39, 1982.
- BORGES-FERREIRA, M. F. **Avaliação de Reações e Aprendizagem em disciplinas de curso técnico profissionalizante oferecidas a distância.** 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- BRASIL, CAPES. **Avaliação da Pós-Graduação.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 28 de maio de 2012.

BRASIL. **Decreto Nº 5.622, DE 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2011.

BRASIL. **Lei Nº 10861 de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, n. 72, 14 de abril de 2004. Seção 1. p. 3-4.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 20 de maio de 2011.

BRASIL, MEC. **Portaria Nº 4059 de 14 de dezembro de 2004.** Diário Oficial da União, Brasília, n. 238, 14 de abril de 2004. Seção 1. p. 34.

BRASIL, MS. **Política Nacional de Promoção da Saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BUSS, P. M. **Promoção da saúde e qualidade de vida.** *Ciência & Saúde Coletiva*, v.5, n.1, p. 163-177, 2000.

CAMACHO a, A. C. L. F. **Educação a distância na Disciplina de Legislação, Ética e Exercício de Enfermagem.** *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v.62, n.1, p. 151-155, Jan./Fev. 2009.

CAMACHO b, A. C. L. F. **Análise das publicações nacionais sobre educação à distância na enfermagem.** *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 62, n. 4, p. 588-593, Ago. 2009.

CARLINI, A. L.; RAMOS, M. P. A avaliação do curso. IN: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education, 2009. p. 162-165.

CALADO, V.; MONTGOMERY, D. C. **Planejamento de Experimentos Usando a Estatística.** Rio de Janeiro: E-papers, 2003.

CARVALHO, R. S.; ABBAD, G. S. **Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impactos no trabalho.** *Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 95-116, 2006.

CORREA, V. P. **Avaliação de Treinamento a Distância em uma Organização Pública.** 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

DANCEY, C. P ; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, P. **A nona LDB: ranços e avanços.** 3 ed, Campinas: Papiri, 1997.

DE PAULA E SILVA, A. **Avaliação de uma disciplina semipresencial de graduação ofertada por meio da Internet na Universidade de Brasília**. 2004. 166 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ERDMANN, A. L.; FERNANDES, J. D. **Rumo à consolidação da excelência na Pós-Graduação de Enfermagem no Brasil**. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 24, n. 1, p.7-8, 2011.

LOCATIS, C.; VEGA, A.; BHAGWAT, M.; LIU, W.; CONDE, J. **A virtual computer lab for distance biomedical technology education**. BMC Medical Education, London, v. 12, n. 8, p. 1-8, Mar. 2008.

GOMES, R. C. G.; PEZZI, S.; BÁRCIA, R. M. **Tecnologia e Andragogia: aliadas na educação a distância**. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=84> Acesso em: setembro de 2009.

GRAY, S. T. **Evaluation with Power: A New Approach to Organizational Effectiveness, Empowerment, and Excellence**. 1 ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1997.

HEIDMANN, I. T. S. B.; Almeida, M. C. P.; Boehs, A. E.; Wosny, A. M.; Monticelli, M. **Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções**. Texto contexto em enferm., Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 352-358, Jun. 2006 .

HORTA, J. S. B. **Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os Coordenadores de Programas**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, jan/jun. 2006.

INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 4 ed. Amp – Brasília, 2007.

JEKEL, J.F.; KATZ, D. L.; ELMORE, J. G. **Epidemiologia, Bioestatística e Medicina preventiva**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. 432 p.

LAPREGA, M. R. Processo Saúde-Doença e Níveis de Prevenção. In: FRANCO, L. J. (Org); PASSOS, A. D. C. (Org). **Fundamento de Epidemiologia**. Barueri, SP: Manole, 2005. p. 9-27.

NETO, D. L. *et al* . **Aderência dos Cursos de Graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rev. bras. enferm., Brasília, v. 60, n. 6, p. 627-634, Dez. 2007 .

MEIRA, M. D. D.; KURCGANT, P.. **Avaliação de curso de graduação segundo egressos**. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 481-485, Jun. 2009.

MENESES, P. P. M. *et al*. **Medidas de Característica de clientela em avaliação de TE&E**. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (orgs.). Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Alegre: Artmed, 2006. p. 422-433.

NEVADO, R. A., *et al.* **Webfólio: uma proposta para avaliação na aprendizagem, conceitos, estudos de casos e suporte computacional.** In: *XV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*; 2004; Manaus. p. 299- 308.

NISKIER, A. **LDB A Nova Lei da Educação.** São Paulo: Edições Consultor, 1997.

NESPROM. **Histórico do Grupo.** Disponível em: <http://www.nesprom.unb.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=29> . Acesso em: 20 de abril de 2011.

OMS. **Global Conferences on Health Promotion.** Genebra, 2011. Disponível em: <<http://www.who.int/healthpromotion/conferences/en/>>. Acesso em: 26 de junho de 2011. 14:00.

PEREIRA, F. J. R., *et al.* **Caracterização de professores e estudantes de enfermagem em João Pessoa – Paraíba,** *Cogitare enferm, Paraná*, v. 15, n. 3, p. 486-491, jul/set. 2010.

PEREIRA, M. G. **Epidemiologia: teoria e prática.** 13 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. 596 p.

PORTER, C. **Ottawa to Bangkok: changing health promotion discourse.** *Health Promotion International, Oxford*, v. 22, n.1, p. 72-79, Março, 2007.

RISTOFF, D. *et al.* **Simpósio Gênero e Indicadores da Educação Superior Brasileira,** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

RODRIGUES, R. C. V.; PERES, H. H. C. **Panorama brasileiro do ensino de enfermagem on-line.** *Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo*, v. 42, n. 2 p. 298-304, Jun, 2008.

RUIZ-MORENO, L.; PITTAMIGLIO, S. E. L.; FURUSATO, M. A. **Lista de discussão como estratégia de ensino-aprendizagem na pós-graduação em saúde.** *Interface: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu*, v.12, n.27, p. 883-92, Out./Dez. 2008.

SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa.** 3 ed. São Paulo: Mcgraw-hill, 2006. 578 p.

SANTOS, J. F. S. **Avaliação no ensino a distância.** *Revista Iberoamericana de Education*, v. 38, n. 4, p. 2-7, 2006.

SARAIVA, L. M.; PERNIGOTTI, J. M.; BARCIA, R. M.; LAPOLLI, E. M. **Tensões que afetam os espaços de educação a distância.** *Psicologia em Estudo, Maringá*, v.11, n.3, p. 483-491, Set./Dez. 2006.

SCLIR, M. **História do conceito de saúde.** *Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro*, v. 17, n. 1, p. 29-41, Jan./Abr. 2007.

SENNA, M. I. B.; LIMA, M. de L. R. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino de graduação em odontologia: uma análise dos artigos publicados na revista da ABENO, 2002-2006.** *Arquivos em Odontologia, Belo Horizonte*, V. 45, n. 01, p. 30-36, Jan/Mar. 2009.

SILVA, A. P. S. S. da; PEDRO, E. N. R.. **Autonomia no processo de construção do conhecimento de alunos de enfermagem: o chat educacional como ferramenta de ensino.** Rev. Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 18, n. 2, p. 210-216, Abrl. 2010.

SILVA, K. L. *et al* . **Formação do Enfermeiro: desafios para a promoção da saúde.** Esc. Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 368-376, Jun. 2010.

SILVA, K. L. da *et al* . **Educação em enfermagem e os desafios para a promoção de saúde.** Rev. bras. enferm., Brasília, v. 62, n. 1, p. 86-91, Fev. 2009 .

SILVA, K. L. da *et al* . **Promoção da saúde como decisão política para a formação do enfermeiro.** Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 826-829, Dez. 2007.

UnBa. **Centro de Educação a Distância – CEAD.** Disponível em: < <http://www.cead.unb.br/> >. Acesso em: 20 de abril de 2011.

UnBb. **Faculdade de Ciências da Saúde: histórico,** 2011. Disponível em: <http://fs.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=308 > . Acesso em: 20 de abril de 2011.

UnBc. **Sobre a Instituição.** Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.unb.br/sobre>>. Acesso em: 20 de abril de 2011.

VARANDA, R. C.; ZERBINI, T.; ABBAD, G. **Construção e validação da escala de Reações à Interface Gráfica para cursos a distância.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 26, n. 2, p. 371-380, abr/jun, 2010.

VENTURINI, J. C. *et al*. **Percepção da avaliação: um retrato da gestão pública em uma instituição de ensino superior (IES).** Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, p. 31-53, Fev. 2010.

VOGT, M. S. L.; ALVES, E. D. **Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia.** Educação, Santa Maria, v. 30, n. 02, 2005. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm> >. Acesso em: 28 de setembro de 2009.

ZERBINI, T.; ABBAD, G. **Qualificação profissional a distância: ambiente de estudo e procedimentos de interação – validação de uma escala.** Análise, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 148-172, jan./jun. 2008.

ZERBINI, T. **Avaliação da transferência de treinamento em curso a distância.** 2007. 321 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, 2007.

ZERBINI, T.; ABBAD, G. **Reações em cursos a distância: revisão da literatura.** Psico, Porto Alegre, v.41, n.2, p. 192-200, abr/jun. 2010.

ZERBINI, T.; ABBAD, G. **Reação aos Procedimentos Instrucionais de um Curso via Internet: Validação de uma Escala.** Revista Estudos de Psicologia, Campinas, v.26, n.3, n. p. 363-371, 2009.

ZERBINI, T.; ABBAD, G. **Impacto de treinamento no trabalho via internet.** Revista de Administração de Empresas. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 4, n. 2, jul./dez. 2005.

ZERBINI, T., CARVALHO, R. S. E ABBAD, G. **Treinamento a Distância via Internet: Construção e Validação de Escala de Estratégias de Aprendizagem.** Encontro da Associação Nacional dos Programas De Pós-Graduação em Administração. Anais. Brasília, ANPAD. [CD-ROM], 2005.

APÊNDICE

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto: Educação a Distância em Ciências da Saúde: avaliando disciplinas semipresenciais. O nosso objetivo é o de desenvolver pesquisa avaliativa sobre disciplinas semipresenciais de graduação e de pós-graduação, na área da saúde, sob a perspectiva do aluno.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam sua identificação.

A sua participação ocorrerá por meio de questionário e de entrevista, baseadas em questões elaboradas pelo pesquisador Henry Maia Peixoto. Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou de comprometimento neste estudo.

Sua participação é voluntária e, a qualquer momento, poderá pedir a retirada de seus dados desta pesquisa, bastando, para isso, entrar em contato com o pesquisador responsável pelo projeto. Se não quiser participar, não terá nenhum prejuízo.

O resultado da pesquisa será divulgado no Núcleo de Estudos em Educação e Promoção da Saúde, podendo, também, ser apresentado em encontros ou em revistas científicas. Entretanto, este estudo mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se o Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone para o pesquisador Henry Maia Peixoto, nos telefones (61) 3597-6459 ou 9995-9094, no horário vespertino.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde- UnB. Qualquer dúvida com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos por meio do telefone: (61) 3307 3799. Este documento foi elaborado em duas vias: uma ficará com o pesquisador responsável e, a outra, com o sujeito da pesquisa.

Nome / assinatura:

Henry Maia Peixoto
Pesquisador Responsável

Apêndice B.

Questionário de Avaliação

Questionário

Caro Participante:

Estamos avaliando a disciplina com o objetivo de colher informações acerca de diferentes aspectos da disciplina sob a perspectiva do aluno para aperfeiçoarmos as próximas turmas. Suas respostas individuais serão mantidas totalmente sob sigilo, garantindo sua confidencialidade e serão tratadas de forma agrupada em conjunto com outras informações obtidas junto a um grupo de participantes da disciplina avaliada. Desde já, agradecemos a sua colaboração, lembrando a relevância da mesma para esta pesquisa.

1 – Etapa: dados pessoais

Por favor, informe alguns dados pessoais:

1. Iniciais do seu nome: _____
2. Qual a sua idade? () 15 a 20 () 21 a 25 () 26 a 30 () 31 a 35 () Acima de 36
3. Qual o seu sexo? () Masculino () Feminino
4. Você trabalha? () sim Não ()
5. Qual o seu curso de graduação (em curso ou concluído)? _____
6. Está cursando? () graduação; () especialização; () mestrado; () doutorado.
7. Qual semestre está cursando (computando em 2/2010)? () 1; () 2 a 4; () 5 a 8 () 12 a 14.
8. Está cursando quantas disciplinas no semestre? () 1 a 3 () 4 a 6 () Acima de 6
9. Qual é o seu estado conjugal?
() Com companheiro(a) () Solteiro(a) () Viúvo(a) () Divorciado(a) ou separado(a)
10. Você já participou de alguma disciplina semipresencial? Sim () Não ()

2- Etapa - Avaliação dos Procedimentos da Disciplina

INSTRUÇÕES: Precisamos que você avalie principalmente os procedimentos da disciplina, utilizando a escala abaixo, que varia de 0 (péssimo) a 10 (excelente). Leia atentamente os itens listados e escolha o ponto da escala (0,1,2,3,4,5,6,7,8,9 ou 10) que melhor represente sua opinião sobre a qualidade da disciplina que você participou. Registre sua resposta à direita de cada item com o número escolhido. **Por favor, não deixe questões em branco.**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Itens										Nota	
01	Ligação entre o conteúdo proposto e os objetivos da disciplina										
02	Ligação entre os objetivos da disciplina e os seus objetivos pessoais										
03	Seqüência de apresentação das oficinas										
04	Seqüência de apresentação dos momentos										
05	Linguagem utilizada no material da disciplina										
06	Leituras recomendadas										
07	Discussão no fórum do cafezinho										
08	Discussão nas oficinas										
09	Discussão nos chats										
10	Novidades e lembretes divulgados no ambiente da disciplina quadro de avisos										
11	Banco de perguntas mais freqüentes sobre o curso e suas respostas										
12	Resposta apropriada às perguntas no fórum ajuda <i>on-line</i>										
13	Links disponibilizados no ambiente eletrônico da disciplina										
14	Atividades propostas ao final dos momentos das oficinas										
15	Exercício de fixação (atividades obrigatórias)										
16	Quantidade de conteúdo para a disciplina										
17	Quantidade de conteúdo para cada momento de cada oficina										
18	Quantidade de momentos por oficinas										
19	Quantidade de horas de estudo sugerida para cada momento das oficinas										

3 Etapa - Interface Gráfica da Disciplina

Agora você avaliará o ambiente eletrônico da disciplina na tela do computador		Nota
01	Disposição dos comandos na tela para encontrar as informações desejadas	
02	Velocidade das respostas do ambiente eletrônico às minhas ações	
03	Letras (cor, tipo, tamanho) usadas nos textos	
04	Quantidade de conteúdo por tela	
05	Apresentação visual	
06	Indicação sobre onde estou no ambiente eletrônico, em cada momento	
07	Quantidade de passos para chegar à informação desejada	
08	Indicação sobre o que devo fazer para atingir meus objetivos instrucionais	
09	Relação entre o ícone (desenho, seta) e sua função	
10	Manutenção da função de um mesmo comando em todas as telas	
11	Adequação do ambiente eletrônico do curso à minha experiência com o uso da Internet	
12	Informação que me permitem evitar erros de navegação	

4- Etapa: Habilidade do tutor

INSTRUÇÕES: Este é um questionário que procura avaliar o trabalho do tutor. Utilize a escala abaixo que varia de 0 (NUNCA) A 10 (SEMPRE). Leia atentamente os itens listados, escolha o ponto da escala (0,1,2,3,4,5,6,7,8,9 ou 10) que melhor representa a freqüência com que o (s) tutor (es) se comportou da maneira descrita em cada item abaixo. Registre a sua resposta à direita, em cada item com o número escolhido. Por favor, não deixe questões em branco.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Habilidade: o tutor											Nota
01	Cria oportunidade para os participantes expressarem suas idéias											
02	Ressalta os benefícios práticos da disciplina nos contatos com os participantes											
03	Demonstra segurança ao abordar os tópicos da disciplina											
04	Apresenta exemplos que incluem bem o tema discutido											
05	Tem facilidade de expor os temas da disciplina											
06	Utiliza sua experiência profissional ao orientar os participantes											
07	Cria situações em que os participantes se sintam capazes de resolver											
08	Indica caminhos ao invés de dar respostas prontas											
09	Aproveita os acertos dos participantes para enfatizar os aspectos mais importantes do tema											
10	Integra teoria e prática em suas explicações											
11	Muda a forma de explicar até que os participantes compreendam os assuntos das mensagens											
12	Utiliza todos os recursos de interação disponibilizados pela disciplina											
13	Faz críticas construtivas											
14	Dispõe-se a prestar auxílio											
15	Leva em consideração as idéias dos participantes											
16	Encoraja os participantes a discutirem coletivamente suas dúvidas e questionamentos											
17	Demonstra alegria com o sucesso e os resultados dos participantes											
18	Elogia o desempenho dos participantes no decorrer da disciplina											
19	Direciona as discussões nos fóruns, evitando conversas que fujam do tema											
20	Está disponível nas horas marcadas para encontros presenciais											
21	Procura compreender os motivos que estão dificultando a participação na disciplina											
22	Demonstra bom humor nas mensagens enviadas											
23	Respeita o ritmo de aprendizagem dos participantes											
24	Indica diversas fontes de pesquisa sobre os temas na disciplina											
25	Utiliza o fórum e mensagens eletrônicas para estimular a interação entre os participantes											
26	Elogia os participantes nos fóruns e mensagens eletrônicas											
27	Envia mensagens de incentivo aos participantes											
28	Participa do início ao fim das discussões dos fóruns											
29	Fornece respostas que esclarece completamente as dúvidas											
30	Utiliza linguagem de fácil compreensão											

31	Comunica-se de forma educada com os participantes	
32	Comunica-se sem erros de português	
33	Utiliza expressões afetuosas ao se dirigir aos participantes	

Digite o nome do(s) tutor(es) com que você teve mais contato:

Digite a letra da turma a qual pertence, A, B, C, D, etc: _____

5 Etapa: Avaliação da Estratégia de Aprendizagem

Primeira parte: As questões a seguir tratam das questões como você estudou para a disciplina. Por favor, responda todas as questões.

1. Quantas horas na semana você estudou na Internet, para a disciplina? _____ horas.
2. Quantas horas na semana você estudou fora da Internet, para a disciplina? _____ horas.
3. Qual seu horário preferido para estudar? () entre meia noite e seis da manhã; () entre seis da manhã e meio dia; () entre meio dia e seis da tarde; () entre seis da tarde e meia noite.
4. Como você prefere estudar? () Sozinho () Em dupla () Em grupo
5. Diga quanto você leu o conteúdo da disciplina: () menos da metade; () metade; () mais da metade; () todo

Segunda parte: Para responder as próximas questões pense no comportamento utilizado por você durante a disciplina. Continue utilizando a escala de pontos (0, 1,2,3,4,5,6,7,8,9 ou 10), onde 0 corresponde a nunca e 10 a sempre.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Itens		Nota
01	Busquei outros sites relacionados à disciplina	
02	Busquei outras fontes de pesquisa, fora da internet, relacionadas à disciplina	
03	Expressei minhas idéias nos fóruns de debate	
04	Troquei mensagens eletrônicas com meus colegas	
05	Participei dos fóruns como observador	
06	Li os avisos e novidades divulgados no ambiente da disciplina	
07	Troquei informações com os colegas sobre o conteúdo da disciplina	
08	Troquei informações com os professores tutores sobre o conteúdo da disciplina	
09	Busquei auxílio com os professores tutores para esclarecer minhas dúvidas sobre o conteúdo	
10	Realizei as atividades propostas ao final dos momentos dentro dos prazos estabelecidos	
11	Revisei os conteúdos relativos aos exercícios em que cometi erros	
12	Participei de encontros presenciais previstos na disciplina com colegas, professores tutores, etc.	
13	Participei de encontros presenciais não previstos na disciplina com colegas.	
14	Participei de encontros presenciais não previstos na disciplina com professores tutores.	
15	Fiz anotações sobre conteúdos da disciplina	
16	Repeti mentalmente o conteúdo da disciplina	
17	Desenhei esquemas para estudar o conteúdo da disciplina	
18	Associei os conteúdos da disciplina aos meus conhecimentos anteriores	
19	Associei os conteúdos da disciplina às minhas experiências anteriores	
20	Fiz resumo do conteúdo da disciplina	
21	Identifiquei, no meu dia a dia, situações para aplicar o conteúdo da disciplina	
22	Li o conteúdo da disciplina na tela do computador	
23	Li o conteúdo da disciplina a partir de material que imprimi	
24	Mantive-me calmo diante da possibilidade das coisas ficarem difíceis	
25	Repeti a mim mesmo que tudo sairia bem ao final da disciplina	
26	Mantive-me calmo diante da possibilidade de ter rendimento na disciplina abaixo do esperado	
27	Mantive-me calmo diante da possibilidade de cometer erros ao realizar as atividades das disciplinas	
28	Mantive-me calmo diante da possibilidade das coisas darem errado	
29	Forcei-me a prestar atenção quando me senti cansado	
30	Esforcei-me mais quando percebi que estava perdendo a concentração	
31	Aumentei meus esforços quando o assunto não me interessava	

6 – Etapa: ambiente de estudo e procedimento de interação

Instruções: Para responder os próximos itens, utilize a escala abaixo que varia de 0 (dificultou minha permanência no curso/disciplina) a 10 (não dificultou minha permanência no curso/disciplina). Leia atentamente os itens listados e escolha o ponto da escala que melhor representa a sua opinião sobre o quanto os fatores abaixo descritos dificultam a sua permanência no curso/disciplina. Registre o número escolhido à direita de cada item. Por favor, não deixe questões em branco.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Itens										Nota
01	Uso do computador em atividades diferentes do curso/disciplina no meu dia-a-dia									
02	Conciliação da disciplina com outras atividades de estudo									
03	Conciliação da disciplina com meus compromissos familiares									
04	Problemas relacionados à minha saúde									
05	Disponibilidade de computador nos horários que tenho para estudar									
06	Custo financeiro para impressão do material do curso									
07	Custo financeiro para manutenção do computador									
08	Custo financeiro para acessar a <i>internet</i>									
09	Conciliação da disciplina com minhas atividades profissionais									
10	Surgimento de nova atividade profissional durante a realização da disciplina									
11	Acesso ao curso na <i>Internet</i> com a regularidade proposta									
12	Estudo dos conteúdos da disciplina com a regularidade proposta									
13	Qualidade da conexão à <i>Internet</i>									
14	Quantidade de mensagens administrativas enviadas									
15	Volume de leitura na tela do computador									
16	Utilização de mensagens para comunicação com tutores e colegas									
17	Utilização de chat para comunicação com tutores e colegas									
18	Utilização de fórum para comunicação com tutores e colegas									

ANEXOS

ANEXO A - PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA



Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FS

PROCESSO DE ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

