

**INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA QUANTO A MONITORIA PRESENCIAL
DISPONIBILIZADA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DE UMA
IFES: REFLEXÕES ACERCA DO DESEMPENHO DOS ACADÊMICOS**

Esmael Almeida Machado* esmael@uems.br
Lauro Brito de Almeida* gbrito@uol.com.br
Cleverson Renan da Cunha* cleverson.cunha@gmail.com
Daniel Ramos Nogueira** danielrnog@hotmail.com
Edgard Bruno Cornachione Junior** edgardbc@usp.br

*Universidade Federal do Paraná

**Universidade de São Paulo

Resumo: Dado o avanço tecnológico nos novos métodos de ensino, em que não há, necessariamente, um espaço físico para operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem, formas diferenciadas de mediação do conteúdo programático surgem como consequência natural para concepção de um novo paradigma. Destarte, analisou-se a monitoria presencial como um instrumento de mediação, comparando (des)igualdades no desempenho dos alunos com monitoria (ACM) e sem monitoria (ASM). Assim, tendo por base tais considerações preliminares, o EaD configurou-se no objeto de estudo orientador da questão de pesquisa do trabalho: Há diferença estatisticamente significativa no desempenho acadêmico dos ACM e ASM? Metodologicamente, trata-se de um estudo formal, quasi-experimental, longitudinal por meio do acompanhamento dos ACM no período de duração da disciplina de contabilidade geral. Caracteriza-se como descritiva, cuja análise quantitativa do desempenho foi realizada com os resultados da avaliação de aprendizagem de 137 alunos em que a variável dependente foi a nota da avaliação e a independente foi a presença na monitoria. Foram levantadas hipóteses e realizados testes de comparação de médias (*independent samples t-test*) entre os grupos ACM e ASM, com nível de significância ($\alpha = 0,05$). A análise do *t-test* sugere que não há diferença estatisticamente significativa entre as médias dos dois grupos estudados.

Palavras chave: Monitoria presencial. Educação a distância. Ensino em administração.

1 INTRODUÇÃO

As práticas educacionais presencial e a distância contribuem de modos diferenciados para a formação de pessoas críticas e aptas a participar intencional e conscientemente na sociedade, por consequência, é desejável que os agentes envolvidos no processo educacional assumam o compromisso de contribuir para o repensar de uma cultura que extrapole os limites do convencional. Esse desafio vem sendo enfrentado em contextos de utilização de novas tecnologias por diferentes

instituições educacionais do país ou estrangeiras, cujos esforços e investimentos na adoção e apropriação de tecnologias como ferramentas pedagógicas, permitem uma interação entre professores, alunos e monitores numa comunicação multidirecional.

Este artigo discute uma das questões fundamentais para a compreensão dos serviços de apoio ao aluno na Educação a Distância (EaD), procurando analisar a monitoria como uma das possíveis modalidades de mediação presencial e relacionando-a com o desempenho de alunos na avaliação presencial escrita aplicada na disciplina de contabilidade geral. Nesse sentido, considerando as características do conteúdo programático da disciplina de contabilidade geral, foi disponibilizado apoio presencial aos alunos para o desenvolvimento de seus conhecimentos, habilidade e atitudes. O procedimento de mediação recebeu destaque nas pesquisas sobre *scaffolding* (suporte mediado) de Vygotski, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, pois é por meio das interações dialógicas entre as partes que o aprendizado ocorre (BRUNER, 1978 apud MELLO, 2004)

Desta maneira, tendo por base essas discussões preliminares, o EaD configura-se no objeto de estudo que orienta a questão de pesquisa do trabalho: Há diferença estatisticamente significativa no desempenho acadêmico dos ACM e ASM? Em decorrência da questão de pesquisa, o objetivo do presente artigo é verificar se há diferença estatística significativa entre os grupos de aluno do curso de graduação a distância em administração, no que tange ao desempenho da prova escrita, face a influência da monitoria presencial disponibilizada para o grupo experimental. Assim, são formuladas as seguintes hipóteses de pesquisa:

- H0 – Não há diferença entre o desempenho acadêmico dos grupos ACM e ASM na avaliação presencial escrita;
- H1 – Há diferença entre o desempenho acadêmico dos grupos ACM e ASM na avaliação presencial escrita.

Assim, para melhor aproximação com os aspectos do problema, algumas reflexões impõem-se como preliminares do estudo, entre elas a diferenciação entre

Ensino a Distância e Educação a Distância e as características dessa última, adotada como foco do estudo. Situamos o estudo em contexto brasileiro, procurando abranger os aspectos relacionados às disparidades sociais, regionais e aos condicionantes legais, embora reconhecendo que a regulamentação da EaD ainda está em processo de construção. Situamos o conceito de mediação repensando-o neste contexto específico como prática da equipe de monitoria e realizamos um estudo com alunos de graduação na modalidade EaD.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O CONTEXTO BRASILEIRO

A Educação a Distância tem sido apontada por diversos pesquisadores como um dos caminhos possíveis para o avanço do nível de escolaridade no país. No entanto, essa opinião não chega a ser consensual devido aos preconceitos que envolvem o tema, além de experiências mal sucedidas na condução de alguns programas no Brasil. Apesar de o tema estar atualmente presente nos jornais e nos debates acadêmicos, essa modalidade não é novidade tanto para o país, quanto para o mundo.

Segundo Preti (1996), desde o final do século XVIII já existiam experiências educativas a distância no Brasil, mas somente na década de 60 e 70 do século passado aconteceu uma expansão significativa, sobretudo nos cursos superiores. Ainda hoje, a Educação a Distância no Brasil não alcançou sua maior idade, como acontece em diversos países do mundo, como Austrália, Reino Unido, Alemanha, China, Rússia e Espanha, que já possuem sistemas institucionalizados, e chegam em alguns casos, a congregar mais alunos do que os cursos presenciais.

Duas decisões importantes foram tomadas no sentido de ampliar a EaD no Brasil: a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em 1995 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. É nesse contexto que o Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, caracteriza a Educação a Distância como 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.

Preti (1996, p. 19) defende que “a educação a distância é, pois, uma modalidade não-tradicional, típica da era industrial e tecnológica, cobrindo distintas formas de ensino-aprendizagem, dispondo de métodos, técnicas e recursos, postos à disposição da sociedade”. Keegan (1996) afirma que a EaD tem sido usada como um componente importante em muitos sistemas de educação em áreas que as instituições educacionais não têm conseguido atender suas demandas, incluindo países como Inglaterra, França e China. Minto (2006) destaca entre os pontos fortes dessa modalidade a eficiência e o baixo custo.

Moore (1989) relata que na EaD existem 3 (três) tipos de interação: o primeiro tipo é a interação aluno-conteúdo, que é quando o aluno interage com o objeto estudado, chamado por Holmberg *apud* Moore (1989) de “conversa interna didática”, momento onde o aluno “ensina a si próprio” sobre as informações e idéias encontradas em textos, programas de televisão ou em outros lugares. Interação aluno-professor é o segundo tipo de interação, considerada essencial por muitos educadores e altamente desejável pelos alunos e a última é a interação aluno-aluno, esta é a relação entre um aluno e os outros alunos, individualmente ou em grupos, com ou sem a presença do professor.

Como lembra Alonso (1996) a Educação a Distância não pressupõe somente a substituição de sistemas presenciais por sistemas a distância, além da questão metodológica, a Educação a Distância busca também a inclusão e diminuição da seletividade decorrente de questões sociais e econômicas presentes no Brasil, buscando seguir as diretrizes de ensino da UNESCO (1972) de que a educação deve buscar não somente formar as pessoas, mas aperfeiçoá-las continuamente. Nesse sentido, se torna evidente a diferenciação apresentada por Maroto (1995) entre Ensino a Distância e Educação a Distância. Segundo esse autor o ensino representa instrução e socialização da informação. Já a educação se concentra na formação humana e no aprender a aprender.

Para Garcia Aretio (1995), a maior distinção entre o sistema presencial e a distância está no fato que o primeiro faz uso da interação pessoal na sala de aula entre aluno e professor como meio preferencial para o ensino e aprendizagem. Apesar de não existir consenso na definição da Educação a Distância, Preti (1996) destaca algumas características dessa modalidade:

- distância física entre professor-aluno;
- estudo individualizado e independente;
- processo de ensino-aprendizagem mediatizado;
- uso de tecnologias;
- comunicação bidirecional.

Segundo esse autor, essas características devem ser consideradas na criação de suportes administrativo, pedagógico, cognitivo, metacognitivo, afetivo e motivacional ao aluno. Preti (1996) afirma que os alunos da EaD apresentam algumas características típicas como a faixa etária (normalmente estão na fase adulta), são heterogêneos, residem em locais distantes dos núcleos tradicionais de ensino e não conseguiram aprovação em cursos regulares. Para Moore e Kearsley (2004) a principal característica da EaD é a separação física e até temporal, entre o estudante e o professor que são interligados por meios artificiais de comunicação que provê informação e relacionamento. Esses autores oferecem também uma definição sistêmica. Para eles,

Educação a Distância é uma aprendizagem planejada que normalmente ocorre em um lugar diferente do ensino por meio de técnicas especiais no desenho do curso, nas técnicas instrucionais e métodos de comunicação eletrônica ou por outras tecnologias, bem como uma organização especial e arranjos administrativos especiais. (MOORE; KEARSLEY, 2004, p.2)

No entanto, Gomes (2004) ressalta que, considerando a conjuntura brasileira, a questão da distância não pode ser compreendida tendo por referência somente seu sentido físico, mas também os aspectos relacionados às disparidades sociais, regionais e a inclusão digital.

3 REPENSANDO O CONCEITO DE MEDIAÇÃO

A adoção de pressupostos teóricos favorece a percepção do referencial que fundamenta este estudo, iniciando-se pela afirmação de que a EaD não se constitui apenas em instrumento difusor ou disseminador de conteúdos, pois acredita-se que seus compromissos ampliam-se, abrangendo o aprender. Acredita-se que ela pode

contribuir decisivamente para a construção do saber, de modo a substituir a ênfase na transferência, pela ênfase na aprendizagem. Para essa missão, além dos fundamentos teóricos da proposta de ensino que as embasa, concorrem também as estratégias tecnológicas, sempre renovadas em suas formas de ação.

A trajetória deste estudo parte da crença na possibilidade de democratizar o saber e fundamenta-se no princípio de que socializar o conhecimento só é possível quando de fato a sociedade tem acesso a ele. Mas esse conhecimento, construído na história coletiva, está submetido a processos de validação, capitalização e transmissão, processos tão antigos quanto a escrita em suportes e que vêm servindo à humanidade para o aperfeiçoamento de práticas, a produção científica e os avanços tecnológicos. O saber só permanece válido, entretanto, se a comunidade científica o reconhecer como tal e se a sociedade continuar considerando tratar-se de um saber que tem valor e merece ser transmitido (CHARLOT, 2000).

E, para que se realize o processo de transmissão e consolidação dos saberes, destacam-se, além das concepções teóricas, do planejamento e das práticas de ensino, os instrumentais da tecnologia, os quais, segundo a concepção epistemológica, “ampliam o potencial cognitivo do ser humano” (ASSMANN, 2000, p. 9). Inspirados na capacidade de objetivação dos resultados dos processos cognitivos, os organizadores do EaD acreditam nas suas realizações concretas como expressão do conhecimento adquirido. É nesse sentido que as facilidades advindas das tecnologias da informação distribuem-se em benesses aos internautas e o ciberespaço passa a proporcionar aos indivíduos que aprendem autonomia com relação ao processo de busca (ODDONE, 1998).

Decorre dessas primeiras assertivas a convicção de que o sucesso da EaD é apenas parcialmente derivado dos desenvolvimentos tecnológicos. Entretanto, eles não podem ser divorciados das “forças políticas e econômicas que dirigem a mudança tecnológica” (BIRDSALL, 2005, p. 86).

Compatibilizando essa mobilização de forças, sobressaem a EaD como elemento de democratização da aprendizagem e a ação de monitores como mediadores desse processo de transformação pessoal. Aliando a tecnologia ao trabalho de acompanhamento, eles tornam-se elementos de articulação entre os processos de mediação e convergência.

Esse potencial de mobilização e autonomia individual ou institucional, proporcionado pelos instrumentos disponíveis, pode, portanto, ser relativizado ou potencializado, dependendo das condições dos processos com vistas à aprendizagem. Assim, se concebida a ação autônoma, como resultante do crescimento pessoal, deve-se concordar com Vygotski (2001) quando afirma que, sem a mediação, erros de interpretação podem prejudicar o processo de aprendizagem. Isso porque este não se restringe a um acréscimo de informação, mas enseja uma apropriação das motivações e valores mais ou menos implícitos nas atividades intencionalmente propostas.

A forma pela qual se processa o conhecimento adquire, desse modo, papel destacado, uma vez que contribui para a construção dos saberes, revelando as motivações éticas ou políticas que envolvem os atos humanos de ensino e aprendizagem. Desse modo, ao insistir em que os “meios” didáticos não são indiferentes, Pérez Gómez (2001) os entende como processos sociais de intercâmbios de significados. Partindo dessa concepção o autor conclui afirmando que “qualquer método pedagógico está ativando processos individuais e coletivos carregados de valores, provocando múltiplos efeitos primários e secundários, explícitos e tácitos, a curto, a médio e a longo prazo, de modo algum previsível de forma mecânica.” Surge a partir disso a complexidade em se entender o controle intelectual, desempenhado pelo domínio erudito sobre os meios didáticos, uma vez que ele não se cumpre diretamente sobre os fenômenos, mas, conforme Latour (2000), sobre as inscrições que lhe servem de veículo. As inscrições, por sua vez, objetivadas no cotidiano em formas específicas, revelam a trajetória dessa construção coletiva que, entretanto, se individualiza no ato de aprender.

Para este estudo, o termo mediação significa o esforço intencional na construção de eventos entre a geração da informação por uma fonte emissora e a apreensão da informação pela entidade receptora. Como processo comunicacional, realiza uma das bases para a realização da aprendizagem, tornando-se, portanto, em processo educacional que se pode efetivar na modalidade a distância, em contextos especiais.

4 ASPECTOS INERENTES A MONITORIA PRESENCIAL

No período de oferta da disciplina de contabilidade geral, 137 alunos estavam vinculados ao curso de graduação em administração na modalidade EaD da Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) proponente. O curso foi ofertado exclusivamente para funcionários públicos de uma instituição financeira brasileira de grande porte, selecionados em um vestibular realizado em setembro de 2006. A duração do curso é de nove semestres, isto é, quatro anos e meio, com uma carga horária de 3000 horas/aula, sendo que a disciplina de contabilidade geral foi ofertada no terceiro semestre, em um período de seis semanas.

Aspecto inerente a EaD, a orientação acadêmica não-presencial é realizada por uma equipe de 10 tutores, entretanto, o foco deste estudo é paradoxal ao cerne do conceito do EaD, pois enfoca a orientação acadêmica presencial na disciplina de contabilidade geral, desenvolvida com a participação de dois monitores no processo. Cabe relatar que a proposta de monitoria presencial surgiu em decorrência das dificuldades de entendimento dos alunos durante a condução da disciplina de matemática, o que levou a um significativo índice de reprovação. Tal experiência fortaleceu a proposta de ofertar a monitoria presencial para a disciplina de contabilidade geral. Nesse sentido, a coordenação do curso viabilizou a possibilidade da monitoria presencial aos acadêmicos, prestada diariamente durante os 29 dias letivos da disciplina, com horários fixos, pré-estabelecidos e sem exigência de presença obrigatória dos alunos.

Destarte, o estudo levou em consideração a monitoria presencial desenvolvida durante seis (6) semanas (período de oferta do módulo de contabilidade geral), sendo que, espontaneamente, 36 (trinta e seis) alunos procuraram atendimento na monitoria presencial e os demais estudaram de maneira independente. O atendimento aos alunos na monitoria ocorreu de maneira individualizada, visando esclarecer dúvidas quanto ao conteúdo estudado. Assim, primeiramente o aluno efetuava leitura do livro-texto e tentava resolver os exercícios, e se houvesse dúvidas comparecia a monitoria, onde recebia explicações.

No início do módulo foi realizado um encontro presencial de 10 horas, momento em que o professor responsável apresentou o conteúdo programático e

discutiu aspectos de avaliação com os alunos. A ementa de conteúdos nesta disciplina é apresentada no quadro 1.

PERÍODO	TÓPICO	UNIDADE
29 de out. a 05 de nov.	1	Introdução às demonstrações financeiras
	2	Analisando as demonstrações financeiras
06 a 19 de nov.	3	Sistema de informação contábil
	4	Caixa e controle interno
20 de nov. a 07 de dez.	5	Operações com mercadorias

Quadro 1 – Ementa da disciplina de contabilidade geral

Para atender o conteúdo programático proposto, a preocupação com o material didático ganhou relevo no planejamento do curso. O desenho instrucional da disciplina recebeu atenção cuidadosa para que o aluno ao concluir a disciplina, tivesse acompanhado todo conteúdo da ementa. Segundo Rothwell e Kazanas (2004), o desenho instrucional merece ser seriamente considerado, dado as múltiplas características que os participantes trazem ao processo (e.g., alunos, professores, monitores), bem como à variedade de meios e canais de comunicação em uso por um programa não presencial.

A esse respeito a linguagem escrita, conforme ressaltam Petrucci e Batiston (2006), é um fator crítico de sucesso do material didático no EaD e nesse sentido os autores argumentam que esse recurso deve, por si só, estimular a interatividade do aluno com o meio. Consoante a tal argumentação, o livro didático adotado foi elaborado exclusivamente para o curso, contemplando os conteúdos planejados para disciplina de contabilidade geral, que contou ainda com o ambiente virtual de aprendizagem (Plataforma on-line Eproinfo).

A preocupação com o material didático encontra apoio nas considerações feitas por Hernandez, Peleias e Barbalho (2006, p. 101) que, ao discorrerem sobre o ensino de contabilidade para futuros não-contadores, informam sobre a dificuldade de utilizar “grande parte da bibliografia nacional existente na área contábil”. Isso ocorre, segundo os autores, em decorrência do objetivo (de tais obras) em “formar contadores, transmitindo técnicas e ensinamentos voltados exclusivamente para

profissionais de contabilidade” não despertando interesse aos que “usam a contabilidade como meio e não fim de exercer sua profissão”.

Nesse mesmo sentido, Fernandes e Alves (2007, p. 7) ao realizarem estudo sobre a bibliografia de contabilidade utilizada nos cursos de administração situados no Estado de Santa Catarina, afirmam que “ainda são raras as obras preparadas para não-contadores, que tratam exclusivamente de temas direcionados às suas necessidades e exigências”.

Após a conclusão das atividades da disciplina de contabilidade geral os alunos foram avaliados com a utilização de uma prova escrita, formada por questões objetivas e de desenvolvimento, sendo os resultados desta avaliação a métrica utilizada para medir a aprendizagem quanto ao conteúdo ministrado. A avaliação presencial é um procedimento apoiado por Petrucci e Batiston (2006, p. 303) ao afirmarem que “a presencialidade na avaliação é condição de aperfeiçoamento da aprendizagem, e pode ser necessária em determinadas circunstâncias” apresentando-se, de acordo com os autores, como uma característica comum em áreas onde é grande a carga de conteúdos e de atividades práticas, como é o caso da contabilidade.

Cabe ressaltar que a nota final do aluno na disciplina é composta de duas partes, uma é o resultado da avaliação presencial e outra de avaliação não-presencial, sendo que a pontuação máxima de cada parte representa 50% do desempenho final na disciplina. Na avaliação não-presencial, o aluno interage no ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvendo atividades individuais e em grupo. Tais atividades são elaboradas pelo professor da disciplina e remetidas aos tutores, que as repassam no ambiente virtual. A correção de ambas as avaliações fica a encargo dos tutores, sob a coordenação do professor responsável. Para fins desta pesquisa foi considerado apenas o desempenho dos alunos na avaliação presencial.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Segundo Cooper e Schindler (2003), a pesquisa em questão caracteriza-se como sendo formal, quasi-experimental, com procedimentos de interrogação/comunicação por meio da avaliação escrita na disciplina de

ASAA - Advances in Scientific and Applied Accounting, v.3, n.3, p.272- 289, 2010.

contabilidade geral, à qual se buscou averiguar o resultado dos alunos como métrica para mensurar o desempenho acadêmico. Caracteriza-se como descritiva, realizou-se análise quantitativa do desempenho, sendo considerada a nota da avaliação como variável dependente e a participação na monitoria como variável independente.

A população alvo da pesquisa foram 137 (cento e trinta e sete) alunos, aos quais, para que se comparar as características populacionais e o desempenho na avaliação presencial dos acadêmicos, participantes e não participantes da monitoria, foram categorizados em dois grupos, sendo: 36 alunos com monitoria (ACM) e 101 alunos sem monitoria (ASM). O grupo de 36 alunos foi constituído por adesão, uma vez que a participação na monitoria presencial foi voluntária. No formulário de avaliação os alunos foram solicitados a prestar informações para viabilizar uma caracterização da população.

Para análise dos dados de desempenho dos alunos na avaliação escrita foi realizado teste de comparação de médias (*Independent Samples T-test*) para detectar se há diferença estatística entre as médias dos grupos ACM e ASM. Para operacionalização dos testes utilizou-se o software estatístico *Statistical Package for the Social Science* (SPSS®).

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1 Aspectos Populacionais e de Utilização da Monitoria

Em relação as características da população, verificou-se que 81% dos elementos do grupo ACM estão acima de 30 anos, enquanto 68% estão acima dessa idade no grupo de ASM. Quanto ao gênero, o grupo de ACM é composto de 47% de elementos do sexo masculino, sendo que no grupo de ASM essa representação é de 62%. A análise revelou ainda que, quanto a oferta da monitoria, apesar de estar disponível em horário apropriado para presença de 49% dos ASM, esses utilizaram como principal recurso de aprendizado estudos independentes da mediação presencial do monitor, recorrendo a tutor, colega de turma, pessoa não vinculada ao curso, material didático, entre outros recursos.

Para efeito de comparação, o horário de monitoria esteve apropriado para 92% dos ACM, e, 72% utilizaram a monitoria presencial como principal recurso de mediação. Entre esses, 67% indicam que a facilidade na resolução de dúvidas é a principal vantagem do estudo presencial com monitores.

6.2 Estilos de Estudo

O grupo ASM apresentou menor disciplina quanto ao número de horas e delimitação do tempo de estudo diário, tendo em vista que 58% dos estudantes desse grupo assumiram que não se dedicaram a estudar a mesma quantidade de tempo todos os dias, e ainda 47% afirmam que não estudaram todos os dias no mesmo horário. Em contrapartida, 36% dos ACM informaram que não se dedicaram ao estudo a mesma quantidade de tempo todos os dias e 25% afirmaram que não estudaram todos os dias no mesmo horário.

Os dados indicam maior persistência e dedicação aos estudos pelo grupo ACM, revelando uma relação positiva entre essa aplicação e o estudo presencial com monitores, do que se pode concluir que são motivados a trocar idéias sobre os aspectos estudados, reforçando dessa forma o aprendizado. Porém, essa variável, tempo de estudo, não foi considerada nas análises dessa pesquisa.

6.3 Avaliação Formal dos Alunos

A avaliação presencial foi elaborada pelo professor da disciplina com a colaboração dos monitores, sendo composta de quinze questões objetivas e de cálculo.

Questão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Valor	0,40	0,40	0,20	0,40	0,80	0,40	0,40	0,90	0,40	0,40	0,60	0,60	0,60	1,5	2,0
Tópico	1	1	2	1	4	4	2	3	3	2	3	4	5	4	5

Quadro 2 – Distribuição da pontuação na avaliação

Para prova escrita, portanto, foi adotada uma avaliação somativa, que segundo Petrucci e Batiston (2006, p. 302), é a modalidade que ocorre ao final de um programa educacional, permitindo avaliar a eficácia do processo de ensino-

aprendizagem e pode ser “usada para classificar alunos, servindo também para fornecer as notas ou os conceitos à secretaria da instituição superior”.

6.4 Análise Estatística

6.4.1 Diferença de Médias (*Independent Samples Test*)

Primeiramente, procurou-se observar a existência de diferença entre as médias dos grupos ACM e ASM, o gráfico 1 sintetiza os resultados de cada grupo na avaliação presencial, tendo por referência a nota necessária para aprovação na disciplina (sete). Nesse aspecto, há indícios favoráveis ao estudo presencial com monitores com respaldo nos resultados relativos as notas obtidas pelos ACM, visivelmente superior àquelas obtidas pelo grupo ASM.

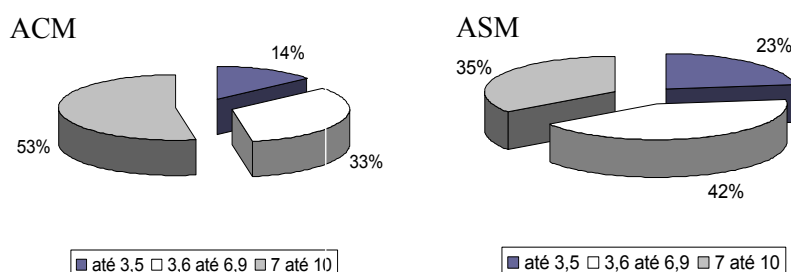


Gráfico 1 – Alunos com nota igual ou superior a sete na avaliação presencial

A utilização de uma medida de tendência central serviu para corroborar com essa indicação. Calculando a média aritmética dos dois grupos, verificou-se que a nota média do grupo ACM foi de 6,53 enquanto no grupo ASM esse resultado foi de 5,69. Entretanto, o desvio padrão em ambos os grupos ficou em 2,32 e 2,33, respectivamente a nota mínima e máxima observado entre os dois grupos esteve muito distante da média, sendo a nota mínima de 2,8 e máxima de 9,6 para os ACM e mínima de 1,2 e máxima de 10 para os ASM. Nesse sentido, a mediana como medida de tendência central dá mais contribuições para definir as comparar o desempenho dos grupos, sendo que para o grupo ACM a mediana foi de 7,3 enquanto para os ASM foi de 5,9. Portanto, a mediana reforça as indicações quanto

a utilização da monitoria presencial como fator que influencia no desempenho dos alunos, em âmbito geral.

Uma evidência que reforça esse argumento pode ser verificado no que tange à inexistência de notas abaixo de 2 entre os ACM, conforme pode ser observado na tabela 1. Ampliando a observação para notas abaixo de 5, houve uma frequência de 27,78% dos alunos. Entre o grupo ASM houve frequência de 39,60%, aproximadamente, para essa mesma posição. Em ambos os casos não houve frequência de notas abaixo de 1.

Tabela 1 – Frequência das notas entre os grupos quanto a avaliação presencial

Nota da prova	f ACM	% ACM	% acumulado ACM	f ASM	% ASM	% acumulado ASM
0-1	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00
1-2	0	0,00	0,00	8	7,92	7,92
2-3	3	8,33	8,33	9	8,91	16,83
3-4	6	16,67	25,00	11	10,89	27,72
4-5	1	2,78	27,78	12	11,88	39,60
5-6	6	16,67	44,44	14	13,86	53,47
6-7	1	2,78	47,22	12	11,88	65,35
7-8	7	19,44	66,67	17	16,83	82,18
8-9	6	16,67	83,33	12	11,88	94,06
9-10	6	16,67	100,00	6	5,94	100,00
Total	36	100,00	100,00	101	100,00	100,00

O gráfico 2 apresenta o quantitativo de acertos que cada grupo obteve em relação a cada questão. Denota-se aqui que houve uma ligeira vantagem do grupo ACM em relação ao grupo ASM, notadamente o primeiro teve maior êxito em 10 questões, enquanto o segundo teve número superior de acertos em 3 questões e uma igualdade em 2 questões.

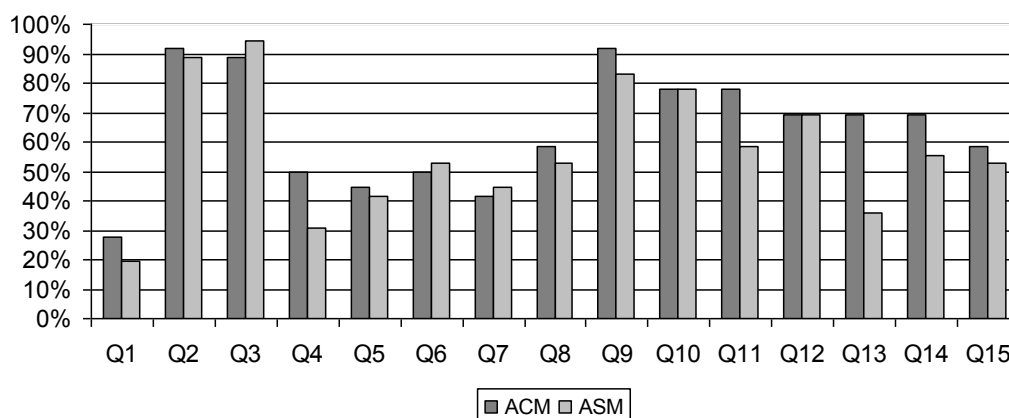


Gráfico 2 – Comparativo de acertos em cada questão

Em relação aos acertos, pode-se afirmar que, sendo o percentual positivo de acertos favorável ao grupo ACM, com exceção de três entre as quinze questões elaboradas, a indicação favorável quanto à influência da mediação presencial com monitores no desempenho dos alunos na avaliação fica reforçada.

Partindo dessas indicações foram efetuados testes estatísticos com o auxílio do *software Statistical Package of Social Science (SPSS®)*, para confirmar se há evidência estatística quanto a diferença entre as notas dos ACM e ASM. Os dados estão discutidos na tabela 2.

Tabela 2 – Teste de comparação entre notas dos grupos ACM e ASM

		Independent Samples Test						
		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
NOTAS	Equal variances assumed	1,8620996	135	0,064763048	0,84323432	0,452840622	-0,052345077	1,7388137
	Equal variances not assumed	1,8642656	61,787922	0,067036529	0,84323432	0,452314488	-0,060991191	1,7474598

Nesta análise foi utilizado significância estatística de $\alpha < 0.05$ e o *independent samples t-test* sugere que não há diferença estatisticamente significativa entre as médias dos dois grupos estudados, aceitando-se H_0 .

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa objetivou verificar se os alunos que participaram da monitoria presencial no curso de administração a distância alcançaram desempenho diferente daqueles alunos que não optaram por essa modalidade de mediação. Para que tal objetivo fosse alcançado utilizou-se de técnicas de estatística descritiva e procedeu-se com a realização do teste de diferença de médias (*Independent Samples T-test*). O resultado desse teste evidenciou que não há é possível afirmar estatisticamente quanto a diferenças que indiquem superioridade da nota dos ACM. Assim, ainda que a proporção de ACM com nota acima de 7,0 seja maior, esse resultado não indica diferença entre os grupos.

Esses resultados devem ser entendidos como argumento que fortalece a proposta do EaD por demonstrar que essa modalidade propicia uma flexibilização do processo de ensino-aprendizagem, justamente por dar condições para que o aluno construa o conhecimento desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Desta maneira, a mediação presencial deve ser percebida então como uma ferramenta a disposição desta modalidade e que, como identificado na pesquisa, deve ser utilizada por iniciativa do aluno com dificuldades de interpretação.

As conclusões desta pesquisa podem servir de base para novos estudos que visem aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem na modalidade de ensino EaD. Nesse sentido, a realização de novos estudos na modalidade de ensino semi-presencial são recomendados para aprofundar a discussão.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov. A educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, Oreste (org.) **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: EDUFMT/NEAD, 1996.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, 2000.

BIRDSALL, Willian F. Uma economia política da biblioteconomia? **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 86-93, jan./jun. 2005.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto Nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005, Brasília, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 93 p.

COOPER, D.R. E SCHINDLER, P.S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

FERNANDES, Francisco Carlos; ALVES, Márcio. Avaliação de adequação nos conteúdos programáticos da disciplina de contabilidade nos cursos de administração das universidades do Estado de Santa Catarina. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 8. , 2007, São Paulo. **Anais...** . São Paulo:

ASAA - Advances in Scientific and Applied Accounting, v.3, n.3, p.272- 289, 2010.

Usp, 2007. p. 1 - 15. Disponível em:
<<http://www.congressoeac.locaweb.com.br/artigos72007/319.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2007.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1995.

GOMES, Paulo Alcântara. Uma visão estratégica da Educação Corporativa. In: BAYMA, Fátima. **Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências**. São Paulo: Pearson/FGV, 2004.

HERNANDES, Danieli Cristina Ramos; PELEIAS, Ivam Ricardo; BARBALHO, Valdir Ferreira. O professor de contabilidade: habilidades e competências. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.). **Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores**. São Paulo: Saraiva, 2006. Cap. 2, p. 61-119.

KEEGAN, D. J. **Six distance education theorists**. 1996. 3. ed. London: Routledge, 1996.

LATOURET, Bruno. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. In: BARATIN, Marc; JACOB, Christian (Org.). **O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente**. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2000. 351 p.

MAROTO, Maria Lutgarda Mata. **Educação a distância: aspectos conceituais**. CEAD, SENAI-DR, Rio de Janeiro, ano 2, nº 08, jul./ set. 1995.

MINTO, Lalo Watanabe. Panorama do ensino superior brasileiro nos anos de 1990. In: _____. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados Ltda, 2006. Cap. 4, p. 139-210.

MELLO, Heloísa A. Brito de. L1: madrinha ou madrasta? : o papel da L1 na aquisição da L2. **Signótica**. Goiás, v. 16, n 2, p. 213-242, 2004.

MOORE, Michael G. Three types of Interaction. **The American Journal of Distance Education**. v. 3, n. 2, 1989.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Gred. **Distance education: a systems view**. 2. ed. Belmont (USA): Wadsworth Publishing, 2004.

ODDONE, Nanci. O profissional da informação e a mediação de processos cognitivos: a nova face de um antigo personagem. **Informação & Sociedade Estudos**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 25-41, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A I. **A cultura escolar na sociedade liberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETRUCCI, Valéria B. Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.).

Didática do ensino da contabilidade: Aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006. Cap. 6, p. 263-313.

PRETI, Oreste. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, Oreste (org.) **Educação a distância:** inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: EDUFMT/NEAD, 1996.

ROTHWELL, W. KAZANAS, H. **Mastering the instructional design process:** a systematic approach. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2004.

UNESCO. La educación de adultos en el contexto de la educación permanente. CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS, 3. 1972. Tóquio: UNESCO, 1972.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001. 484 p.

