

# Percepção dos cursistas quanto ao desempenho escolar em licenciaturas a distância

## Luciana Batista Serafim

Mestre em educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) - Lavras, MG - Brasil.

Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Três Corações, MG, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/5066057720113559>

*E-mail:* lucianabserafim7@gmail.com

## Ronei Ximenes Martins

Doutor em Psicologia pela Universidade São Francisco (USF) - Itatiba, SP - Brasil. Professor da Universidade

Federal de Lavras (UFLA) - Lavras, MG - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/4720489203460838>

*E-mail:* rxmartins@cead.ufla.br

Submetido em: 09/01/2018. Aprovado em: 31/01/2018. Publicado em: 04/04/2018.

## RESUMO

Este artigo apresenta relato de parte de uma pesquisa exploratória que investigou possíveis relações entre características pessoais, domínio de tecnologias digitais de informação e comunicação e o desempenho escolar de estudantes de licenciaturas a distância. A pesquisa, cujos resultados já foram apresentados e constam em anais de congressos da área de educação, teve como foco a percepção de estudantes sobre os possíveis fatores associados aos resultados de desempenho acadêmico que obtiveram. Os dados foram obtidos em entrevistas semiestruturadas com 27 estudantes e analisados pela técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin. Consideram fatores que afetam o desempenho: falta de organização do tempo de estudo, dificuldade de interação com colegas, estrutura do curso e descontentamento com aulas por videoconferência. Esses fatores indicaram possíveis dificuldades de adaptação quando o estudante sai do modelo presencial convencional e ingressa em um curso a distância.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação a distância. Tecnologia educacional. Perfil do estudante.

## ***Perception of students of their academic performance in distance bachelor degrees***

### **ABSTRACT**

*This article presents a part of an exploratory study that investigated possible relationships between personal characteristics, digital information and communication technologies domain, and the academic performance of bachelor students at distance learning studies. This research, whose results have already been presented and are recorded in annals of congresses in the area of education, focused on students' perceptions about the possible factors associated with their academic performance results obtained. Data were collected in semi-structured interviews with 27 students and analyzed using Laurence Bardin content analysis. The following factors are considered to affect performance: lack of organization of study time, difficulty in interacting with peers, course structure and dissatisfaction with classes by videoconference. These factors indicated possible difficulties of adaptation when the student leaves the conventional face-to-face model and enters a distance-learning course.*

**Keywords:** Teacher education. Distance education. Educational technology. Student profile

## **Percepción de los estudiantes en cuanto al desempeño escolar en licenciaturas a distancia**

### **RESUMEN**

*Este artículo presenta un relato de una parte de una investigación exploratoria que investigó posibles relaciones entre características personales, el dominio de tecnologías digitales de información y comunicación y el desempeño escolar de estudiantes de licenciaturas a distancia. La investigación, cuyos resultados ya fueron presentados y constan en anales de congresos del área de educación, se centró en la percepción de estudiantes sobre los posibles factores asociados a los resultados de desempeño académico que obtuvieron. Los datos fueron obtenidos en entrevistas semiestructuradas con 27 estudiantes y analizados por la técnica de análisis de contenido de Laurence Bardin. Se consideran factores que afectan el desempeño: falta de organización del tiempo de estudio, dificultad para interactuar con sus compañeros, la estructura del curso y el descontento con las clases por videoconferencia. Estos factores indicaron posibles dificultades de adaptación cuando el estudiante sale del modelo presencial convencional e ingresa en un curso a distancia.*

**Palabras clave:** Formación de profesores. Educación a distancia. Tecnología educativa. Perfil del estudiante

### **INTRODUÇÃO**

No ensino superior brasileiro, a educação a distância (EaD) já se destaca como opção predominante na formação de professores, seja na primeira graduação ou na formação continuada. Atualmente, esta modalidade educacional cresce, proporcionalmente, mais que a presencial. A análise dos dados Censo da Educação Superior de 2016 aponta que a modalidade a distância aumentou mais de 20% entre 2015 e 2016, e em contraponto nos cursos presenciais houve decréscimo de ingressantes de 3,7% (INEP, 2016). A tendência é de fortalecimento dos modelos de cursos on-line e a maioria dos estudantes (aproximadamente 85%) matriculados em instituições privadas. Nas instituições públicas estão cerca de 15% dos estudantes, em sua maioria, no sistema Universidade Aberta do Brasil, em cursos de formação de professores (INEP, 2016).

Segundo Martins et al. (2012), a criação da UAB influenciou consideravelmente a oferta de cursos a distância para formação de professores, seja inicial (licenciaturas) ou continuada (cursos de especialização e aperfeiçoamento). O crescimento da oferta de vagas em cursos a distância desperta questionamentos quanto às possíveis relações que podem se constituir entre o modelo adotado no curso, as características pessoais dos estudantes, suas habilidades com os recursos tecnológicos presentes/necessários às atividades de estudo e o desempenho

escolar, visto que tais elementos concorrem para a qualidade da formação ofertada. Essas possíveis relações já foram discutidas em investigações dos autores deste artigo com resultados publicados por Martins (2008), Martins et. al.(2012; 2013) e Martins e Serafim (2014).

A formação de professores em cursos a distância (prioridade da UAB) articula-se com a necessidade de que, na atualidade, os profissionais da educação desenvolvam habilidades que favoreçam a construção de competências integradoras dos conhecimentos tecnológico, pedagógico e de conteúdo, tal como discutido por Mishra e Koehler (2006). A integração entre o conhecimento disciplinar, o conhecimento para ensinar e o conhecimento do aparato tecnológico disponível para aprender (Technological, Pedagogical and Content Knowledge - TPaCK) é definida por Mishra e Koehler (2006) como uma forma estruturante de novo conhecimento, pois vai além do conteúdo em si, da pedagogia como princípio de ação educadora e da tecnologia digital disponível, situa-se nas interações entre estes conhecimentos específicos. Considera-se, nesse contexto, que a ação de ensino e aprendizagem na EaD pode ser compreendida a partir do modelo teórico proposto no TPaCK por necessitar igualmente dos conhecimentos do conteúdo, pedagógico e da tecnologia educacional utilizada nos cursos, para oferecer formação de qualidade (BARAN, CHUANG, THOMPSON, 2011).

A partir dessa triangulação conceitual é possível esperar que a formação de professores oferecida em cursos a distância permita ao cursista uma imersão na cultura digital, reestruturando seu pensamento em novos modos de expressá-lo, de interação, trabalho colaborativo, exercício da autonomia e da autorregulação do tempo, desenvolvendo práticas não somente no nível cognitivo, mas também no nível da ação (LIBÂNEO, 2010). O pressuposto estabelecido nessa abordagem considera que para participar de forma competente dos cursos a distância e ter bom desempenho escolar é necessário reunir um conjunto de características pessoais e ter domínio das tecnologias de informação e comunicação utilizadas para a mediação pedagógica do ensino e da aprendizagem, tal como já apontaram Moore e Kearsley (2007) e Pallof e Pratt, (2004) dentre outros.

Para Moore e Kearsley (2007), os hábitos e atitudes de estudo determinam o sucesso ou fracasso em cursos a distância. Os que planejam seu tempo e estabelecem horários para estudar e administram com autonomia e com responsabilidade suas ações de aprendizagem têm maior probabilidade de obter sucesso na EaD. Martins e colaboradores (2013), ao pesquisar sobre grupo de evadidos de cursos na modalidade EaD de uma universidade sul mineira, encontraram como um dos resultados dos motivos para evasão a “falta de tempo para os estudos” como motivo de desistência de 30,3% dos entrevistados. A pesquisa destacou ainda que a “falta de tempo” e “dificuldade em conciliar trabalho e estudo” são fatores relevantes de desistência encontrados na bibliografia.

Portanto, a capacidade de autorregulação e de organização dos tempos e tarefas de estudo pode contribuir para o sucesso escolar. Nesse aspecto, a aprendizagem e sua avaliação ocorrem mediadas por artefatos tecnológicos digitais, com intervenções e *feedback* de professores, tutores e colegas, conforme estabelece a regulamentação dessa modalidade. Tais processos confrontam o estudante com a necessidade de reorganizar ou enriquecer seus mecanismos e esquemas de representação mental, compreensão e atuação nos contextos de estudo, sempre mediados por recursos tecnológicos.

Ao lado disso, Schneider, Silva e Behar (2013) consideram que o estudante ingressa nos cursos superiores a distância com conceitos preconcebidos sobre o que seja estudar, pois já frequentaram, no mínimo, 11 anos de ensino presencial e muitas vezes, sem utilizar artefatos tecnológicos digitais para estudar tal como eles são empregados na EaD. Quando um cursista inicia seus trabalhos em um curso a distância, geralmente espera encontrar os processos de ensino e aprendizagem que lhe são familiares da modalidade presencial, no qual há o pressuposto de que um professor está sempre presente nos momentos de estudo, e principalmente, deve direcionar todas as ações do estudante.

Para Bernardi, Daudt e Behar (2013), a introdução das tecnologias digitais provoca mudanças nesse paradigma educacional, pois há deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem mais autônoma e potencialmente mais colaborativa e autorregulada. Entretanto, é preciso verificar como os próprios estudantes percebem as relações entre a metodologia educacional adotada, as características de sua personalidade e formas de gerir seus estudos, bem como os resultados acadêmicos alcançados. A percepção de tais características e as expectativas dos estudantes contribuem para a qualidade e a organização do curso que se pretende ofertar (MILL; BRITO; SILVA; ALMEIDA, 2010).

Diante do exposto, a pesquisa relatada neste artigo buscou na percepção de estudantes de alto e baixo desempenho escolar que relações eles estabeleceram entre seus resultados acadêmicos, o modelo do curso, suas habilidades no uso das tecnologias e as características pessoais requisitadas, tais como gestão do tempo, autonomia e autorregulação da aprendizagem.

## METODOLOGIA

A investigação aqui descrita é parte de pesquisa mais ampla que explorou relações entre características pessoais, o domínio das tecnologias empregadas nos cursos e o desempenho escolar dos estudantes de licenciatura Letras-Português e Filosofia a distância ofertados por uma universidade sul mineira, e cujo

delineamento previu duas fases, uma de abordagem quantitativa e a outra, de abordagem qualitativa, descrita nesta publicação.

Considerando que as informações geradas na fase qualitativa foram obtidas a partir de alguns resultados da fase quantitativa, parte do percurso metodológico quantitativo será apresentado, de forma sucinta, apenas no que interfere diretamente no delineamento qualitativo apresentado neste artigo. A fase quantitativa, de caráter descritiva-exploratória, foi aplicada para tratar os dados sociodemográficos, a mensuração do domínio dos estudantes nas tecnologias digitais utilizadas nos cursos, o desempenho escolar dos participantes e as relações entre essas variáveis. Na análise dos dados, utilizaram-se estatística descritiva e métodos inferenciais para amostras paramétricas. Os participantes dessa fase foram 183 cursistas, sendo 35% homens e 65% mulheres dos cursos de licenciatura Letras-Português (N=88) e Filosofia (N=95), modalidade a distância, ingressantes em 2011 e concluintes em 2014 e 2015.

A coleta de dados sociodemográficos e de domínio da tecnologia se deu por meio da aplicação de questionários eletrônicos, e o desempenho escolar foi obtido com base nas notas finais de disciplinas cursadas (foram extraídas do banco de dados do sistema acadêmico da instituição). Com base nas notas das disciplinas, foi calculada a média aritmética que representa o desempenho escolar de cada estudante. A partir do desempenho escolar calculado, os estudantes foram distribuídos em três grupos: baixo ( $M \leq 40$ ), médio ( $70 < M < 40$ ) e alto ( $M \geq 70$ ) desempenho escolar.

O perfil típico do cursista de EaD que se obteve do grupo pesquisado (N=183) é de uma mulher, casada, com idade acima de 30 anos (mais elevada que a idade típica de ingresso na educação presencial – cerca de 20 anos), que ainda não atua na rede de ensino (busca a primeira formação superior), trabalha em tempo integral (tem pouco tempo para estudar), reside próxima ao polo de apoio presencial (até 50Km) e deseja a formação superior para melhoria de suas condições sociais e profissionais.

Desse perfil típico foram selecionados participantes da fase qualitativa.

Foram entrevistadas 27 pessoas pertencentes aos grupos formados na fase quantitativa e que consentiram em dialogar com os pesquisadores, sendo 15 do grupo de alto desempenho escolar e 12 do grupo de baixo desempenho. O motivo da diferença de participantes em cada grupo foi a divergência nos consentimentos obtidos. Para obtenção dos resultados e discussões, as informações das entrevistas foram submetidas à técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009). Para preservar a identidade dos participantes, adotou-se a seguinte identificação. Os entrevistados do grupo de alto desempenho receberam a codificação de E01 a E15. Aqueles do grupo de baixo desempenho receberam códigos de E16 a E27. As entrevistas foram gravadas e transcritas para a aplicação da técnica de análise de conteúdo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme orientou Laurence Bardin (2009), foi realizada aproximação inicial com os dados por meio de sucessivas leituras flutuantes. Com base nessas leituras foi possível identificar as categorias e subcategorias, apresentadas no quadro 1. As categorias emergiram das respostas e encontram suporte teórico em referenciais clássicos da educação a distância. Identificadas as categorias, foram desenvolvidas reflexões por meio de triangulação entre as observações dos pesquisadores, as percepções dos participantes e os conceitos presentes no aporte teórico.

Quadro 1 - Categorias e subcategorias da análise de entrevistas

Categorias	Subcategorias	Descrição
A - Autogestão de estudo e sua relação com a estrutura do curso	a1 – Capacidade de autodirigir a rotina de estudos e tarefas	Os cursistas são capazes de organizar seu tempo de estudo e participação nas atividades, não sendo dependentes do professor.
	a2– Capacidade de gerir ações determinadas pela estruturação do curso	Elementos que formam um curso, como objetivos de aprendizado, conteúdo, apresentação das informações, estratégias, exercícios, testes. A qualidade do curso irá depender de como esses elementos são compostos e estruturados.
B – Uso de tecnologias	b1– Uso das tecnologias para estudar	Habilidades no uso das tecnologias para realizar as atividades no AVA e para buscar informações na rede.
	b2 – Percepções quanto ao uso das tecnologias na prática pedagógica futura	Ao participar de um curso on-line, os cursistas adquirem capacidades de usar as tecnologias e conseqüentemente aprendem sobre seus usos.
C – Problemas vivenciados em relação ao estudo on-line	c1 – Problemas com a videoconferência	A videoconferência utilizada nos encontros presenciais constitui uma ferramenta síncrona e interativa.
	c2 – Interatividade na wiki	A wiki, ferramenta assíncrona de interação, utilizada no AVA, para criação de textos colaborativos.

Fonte: Dados da pesquisa.

A categoria “Autogestão de estudo e sua relação com a estrutura do curso”(A) e suas subcategorias foram criadas a partir dos relatos dos cursistas quanto às dificuldades enfrentadas na realização das atividades das disciplinas cursadas. As respostas evidenciam dois olhares para as dificuldades, um voltado para si, quando o cursista se refere à sua indisponibilidade de “tempo” para a realização das atividades, e outro olhar em que identifica suas dificuldades em decorrência da “estrutura” do curso. O fator “tempo” é evidenciado quando o cursista manifesta sua incapacidade de dedicar mais tempo aos estudos e tarefas propostas, devido ao acúmulo de atividades profissionais e domésticas, entre outras. Quanto à “estrutura”, atribuem suas dificuldades ao excesso de atividades propostas, muitas leituras para pouco “tempo” disponibilizado pela organização do curso para o cumprimento dessas tarefas. Tais posicionamentos justificam o desdobramento das subcategorias.

Na análise dos relatos que comprovam a subcategoria (a<sub>1</sub>) “Capacidade de autodirigir a rotina de estudo e tarefas” fica evidente a dificuldade em relação à organização do tempo para a realização das atividades, sendo este um fator com possibilidade de interferência no desempenho escolar. Vale ressaltar que esse fator é citado por ambos os grupos (de alto e baixo desempenho escolar) e está presente em 33,3% dos relatos, não se caracterizando, portanto, como um fator que afeta predominantemente os estudantes de baixo desempenho. Os relatos mais significativos dessa subcategoria de cursistas do grupo de alto desempenho, E21 (“Não tenho tempo, não sei falar quanto tempo dedico, precisava dedicar mais. Não tenho tempo determinado”) e E24 (“mais, o horário a separar para estudar e na entrega das atividades”) do grupo de baixo desempenho. Os relatos apresentados corroboram o que Pallof e Pratt (2004) afirmam, no que se refere à necessidade de que o aluno virtual se dê conta de quanto tempo é necessário para participar de um curso on-line e concluí-lo.

A falta de gerenciamento de tempo pode ter como consequência também o abandono e desistência do curso, conforme apontado em pesquisa realizada por Martins et al. (2013), com grupo de evadidos de cursos de EaD de uma universidade sul mineira, encontrando como um dos resultados a “falta de tempo para os estudos” como motivo de desistência de 30,3% dos entrevistados. Moore e Kearsley (2007) e Peters (2004) já afirmam que hábitos e atitudes de estudo dos estudantes determinam o sucesso em cursos a distância, uma vez que alunos que planejam seu tempo de estudo e estabelecem horários para concluir o curso têm maior probabilidade de obter sucesso. Portanto, a capacidade de se autogerenciar organizando seu tempo e os objetivos de estudo são características relevantes para um estudante de cursos a distância e que poderão contribuir para seu sucesso acadêmico.

Já alguns cursistas, todos pertencentes ao grupo de alto desempenho, relatam a facilidade com os estudos exatamente pela possibilidade de autogestão das ações, ou seja, demonstram capacidade de autorregulação de seus estudos, revelando comportamentos que favorecem seu desempenho escolar, como percebe-se no relato de E02: “A modalidade me deixa livre, estou adorando, sabendo administrar o tempo, é ótimo”.

Para esse grupo, a autogestão pode ter sido um fator relacionado com o bom desempenho. A percepção dos alunos de seus comportamentos e de sua aprendizagem em relação ao tempo e capacidade de autogerenciar os estudos está em conformidade com as características de um estudante adulto. Por meio dos relatos verifica-se o envolvimento com as atividades de aprendizagem, o que contribui para o gerenciamento dos tempos de trabalho e de estudo com a definição de limites para a realização de cada tarefa, seja de leitura ou entrega de trabalhos (PALLOF; PRATT, 2002). Entretanto, esse é um dado a ser confirmado em novos estudos, visto que 33,3% dos cursistas declararam, em seus relatos, a falta de tempo e a necessidade de autogestão como dificuldades enfrentadas durante o curso.

A segunda subcategoria (a<sub>2</sub>), “Capacidade de gerir ações determinadas pela estruturação do curso”, traz relatos dos cursistas tanto de alto quanto de baixo desempenho que voltam seu olhar para o curso, apontando problemas que podem influenciar em sua performance. Quanto à estrutura, mereceram destaques o número excessivo de leituras (11,1 %) e problemas de relacionamento com o tutor (22,2%). De acordo com vários autores, dentre os quais Schneider, Silva e Behar (2013), Moore e Kearsley (2007), o tutor é importante mediador do processo pedagógico junto aos alunos, esclarecendo dúvidas e promovendo oportunidades e espaços coletivos de aprendizagem. Dentre essas atribuições, destaca-se também a importância de manter regularidade de acesso ao AVA, prontidão nos retornos aos cursistas e permanente feedback que favoreça os avanços dos estudantes nas atividades que desenvolvem para aprender. De acordo com Mill et al. (2010), a qualidade da formação que se pretende em um curso de educação a distância deve atender às expectativas dos estudantes, impulsionando todo o sistema de gestão da qualidade da formação.

Na EaD, a relação tutor e cursista não está voltada apenas para a supervisão de tarefas e atribuição de pontos para tarefas realizadas, mas sim por processos de interação, participação e construção do conhecimento em rede. Segundo Schneider, Silva e Behar (2013), o tutor deve promover qualidade na educação por meio do suporte ao cursista, não somente dando atenção como também realizando uma orientação acerca da aprendizagem de forma organizada. Deve também compreender o perfil do cursista, no que se refere à sua localização geográfica, proximidade e acesso às tecnologias digitais, faixa etária e experiências de estudo. Tais atribuições vão ao encontro dos problemas descritos pelos cursistas, como pode ser identificado no relato de E13: “O que às vezes pesa muito é a tutoria, demora no feedback, pesa, a gente fica meio perdido”.

Em relação à categoria (B), “Uso das tecnologias” subcategoria (b<sub>1</sub>) “Uso de tecnologias para estudar”, a temática da entrevista foi direcionada para a relação entre as habilidades dos participantes com tecnologias e seu desempenho escolar.

Apenas 7,4% (N=2) dos cursistas relataram dificuldade com as tecnologias e uso das ferramentas do AVA no início do curso, mas no decorrer das primeiras disciplinas essas dificuldades foram sanadas. Destacam-se nessa categoria os relatos dos cursistas E06 e E17, pertencentes ao grupo de alto desempenho e baixo desempenho, respectivamente.

E06: Ah, eu não tenho dificuldade, tive muitas dificuldades no princípio, quando começou, hoje em dia não tenho dificuldade.

E17: Depois do primeiro ano, sim, agora no primeiro período eu falo pra você a verdade, todo mundo que eu conheço começa e passa mal. O primeiro semestre, pra quem está começando, é muito difícil, não acha nada, não acha guia, não acha nota, não acha frequência, não acha nada, aí depois vai ficando mais fácil, né?!

A superação das dificuldades com tecnologias já era descrita por Pallof e Pratt (2002) quando afirmaram que à medida que os alunos participavam de um curso a distância on-line, adquiriam mais capacidade de usar as tecnologias, aprendendo cada vez mais sobre seu processamento e sobre seus usos. Ao final de um curso on-line, o cursista terá adquirido segurança necessária para lidar com tecnologia em outros contextos. Na fase quantitativa da pesquisa, ao iniciar o curso, observou-se que a maioria das pessoas apresentaram habilidades básicas de informática. Os relatos qualitativos indicam que essas habilidades foram suficientes para que os participantes desenvolvessem suas atividades de aprendizagem ao mesmo tempo que aprimoravam o conhecimento sobre as tecnologias. Isso gerou refinamento das habilidades no decorrer do curso. Vale ressaltar que a primeira disciplina ministrada foi “Introdução à EaD”, que trabalhou a utilização dos recursos tecnológicos e orientações para o estudo por meio do AVA. Isso pode ter contribuído para a ambientação do cursista com o modelo do curso, bem como para o direcionamento do melhor uso das tecnologias para estudar.

Além da facilidade no uso das ferramentas tecnológicas, quando questionados se perceberam alguma relevância para a profissão futura (de professor) o fato de desenvolverem habilidades avançadas no uso das tecnologias disponíveis

durante o curso, 88,8% dos participantes demonstraram compreensão da relevância da aplicação de tais recursos na prática pedagógica futura, ou seja, perceberam que a modalidade permitiu o aprendizado e aprimoramento do conhecimento tecnológico. Isso está de acordo com o que propõe o modelo TPaCK de Mishra e Koehler (2006). Essas percepções se encaixam na subcategoria (b<sub>2</sub>) “Percepções quanto ao uso das tecnologias na prática pedagógica futura”.

Os relatos apresentados pelos participantes são confirmados pela literatura, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades tecnológicas, pedagógicas e de conteúdo, conforme apontam Harasim et al. (2000). O uso das tecnologias disponíveis em um curso na modalidade a distância reflete uma forma de ensinar e uma forma de aprender, que conseqüentemente irá se refletir na atuação do professor, o que está de acordo com a perspectiva TPaCK (MISHA; KOEHLER, 2006), uma vez que sua formação contempla o conteúdo e ao mesmo tempo uma formação pedagógica e tecnológica, no decorrer do processo. Os relatos observados são condizentes também com o posicionamento de Libâneo (2010), quando assegura que o processo formativo pode proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que irão se refletir tanto no âmbito profissional quanto pessoal.

Outros estudos, como os de Baran, Chuang e Thompson (2011), ao avaliar futuros professores em um curso de tecnologia, também comprovam que ao desenvolver experiências de aprendizagem com o uso de tecnologias, projetam práticas em sala de aula na perspectiva TPaCK.

No que se refere à categoria (C), “Problemas vivenciados em relação ao estudo on-line”, verificou-se que alguns dos recursos tecnológicos utilizados nas atividades a distância despertaram inquietações e críticas nos participantes. Nos relatos foram identificadas várias aproximações que constituíram a subcategoria (c<sub>1</sub>) “Problemas com a videoconferência”:

Os relatos indicaram descontentamentos e críticas em relação ao uso de videoconferência nos encontros presenciais. Esclarecendo, os estudantes se deslocaram para os polos nos encontros presenciais, mas em vários desses encontros os docentes se mantinham na sede da universidade e se comunicavam com os estudantes por videoconferência. Observou-se nas manifestações dos entrevistados que essa estratégia de mediação provocou dificuldades de interação e de aproveitamento do tempo de estudo. De acordo com Simão Neto (2002), a interação e o aproveitamento da videoconferência são vistos como uma das dificuldades em ultrapassar o paradigma da sala de aula e das aulas transmissivas, informativas e unidirecionais. Vale ressaltar que para alguns entrevistados ainda há confusão no uso de termos, como pelo entrevistado E02, que ao relatar sua insatisfação cita a vídeoaula, quando na verdade estava se referindo à videoconferência. Disse ele: “Nas aulas presenciais, a diferença é muito grande. A vídeoaula é negativa, prefiro a presença do tutor. Na vídeo aula, a gente pensa que tá perdendo tempo, ficamos horas no polo”.

Se a videoconferência é uma ferramenta síncrona em que a conferência é transmitida por vídeo em tempo real pela internet, permitindo a participação daqueles que a estão assistindo, deveria possibilitar maior interação, mas observa-se que isso nem sempre ocorreu.

O descompasso em relação ao uso da mídia na EaD está de acordo com considerações feitas por Schneider, Silva e Behar (2013) sobre as ideias preconcebidas com que um aluno ingressa na EaD, ou seja, suas concepções de como funciona um curso nesta modalidade, haja visto que os alunos já teriam frequentado, no mínimo, 11 anos de ensino presencial, e muitas vezes, sem ter contato com a forma com que tecnologias são empregadas na EaD. Ao participar de um curso na modalidade a distância, existe a tendência do cursista em esperar encontrar processos de ensino e aprendizagem convencionais da modalidade presencial, em que o professor está presente e, principalmente, direciona as atividades de estudo.

A subcategoria (c2) “Interatividade na wiki” revelou a dificuldade dos participantes em estabelecer a colaboração de forma virtual. A wiki é uma ferramenta para construção de hipertexto colaborativo, em que na mesma página os cursistas podem construir um hipertexto em conjunto, podendo alterar, ampliar e adicionar ideias até chegar a um produto final, atendendo aos objetivos da atividade proposta. Foi possível perceber que para os cursistas o modelo de trabalho em grupo ainda está relacionado diretamente ao contato presencial, face a face, e que existem dificuldade de se organizarem por meio das ferramentas de comunicação para que possam desenvolver ações conjuntas de aprendizagem.

Em seus relatos, os cursistas revelaram inquietações quanto às suas vivências interativas em uma atividade assíncrona, percebidas como inadequadas para que se apresente um trabalho de qualidade. Foi interessante observar que por se tratar de uma atividade assíncrona, cada participante teria a livre escolha do momento em que iria participar da atividade dentro do prazo previsto, porém em algumas falas foi perceptível que para a concretização do trabalho em grupo, ou mesmo os acordos e o planejamento de como as tarefas seriam realizadas, foi necessário marcar um encontro “virtual” com comunicação síncrona.

Foi relevante perceber que para vários dos entrevistados o trabalho em grupo deve ser em comunicação síncrona. Essas manifestações apareceram em expressões tais como: “fica tudo muito distante” (E02) e “A dificuldade é porque a conversa tem que ser virtual, o pessoal mora em outra cidade e isso é difícil, não tem como marcar um horário para todo mundo, aí conversamos por e-mail” (E23). O relato de E23 demonstra ser a “distância” um problema e o uso do e-mail uma alternativa paliativa, que não agrega qualidade na comunicação e concretização da atividade de maneira satisfatória.

Além disso, percebeu-se no relato dos entrevistados que falta um elemento primordial, a interação, e que não conseguiram bons momentos de

interação síncrona utilizando apenas as ferramentas tecnológicas disponíveis. A postura evidenciada em respostas quanto às dificuldades em desenvolver trabalhos em grupo pode ser vista como um desafio para maior interatividade, não somente em termos de quantidade, mas também de qualidade. Em outro aspecto, a formação do grupo, e a qualidade da interação podem estar relacionadas com a afetividade criada pela convivência construída ao longo do curso, tanto nas participações virtuais quanto nos encontros presenciais, ou até mesmo por já se conhecerem, por talvez morarem na mesma cidade ou em cidades próximas. Essa relação pode ser interpretada no relato E16 “Quando estou com minha turma, porque fazendo matéria que perdi até por falta de acesso mesmo, estou fazendo com a segunda turma. Quando eu tenho que fazer com essa nova turma, eu tive dificuldade, assim, de comunicação (...)”.

A dificuldade de lidar com uma construção coletiva e virtual pode estar relacionada com a mudança de paradigma educacional que depende do desenvolvimento de processos autônomos e interativos de aprendizagem (BERNADI; DAUDT; BEHAR, 2013). As interações são fundamentais no processo de formação, constituindo-se como uma área de avaliação diagnóstica e formativa. O processo de construção colaborativa também é entendido por Pallof e Pratt (2002) como algo a ser trabalhado junto aos estudantes, incentivando e apoiando a construção do conhecimento e aprendizagem em conjunto.

Nas entrevistas foram observados alguns fatores potencialmente associados ao desempenho escolar, com destaque para o modo como os recursos da modalidade a distância são utilizados, bem como a maneira com que os cursistas se apropriam das especificidades da EaD. Pelo que foi possível verificar, eles ainda não haviam se apropriado totalmente da metodologia, da autonomia, da flexibilidade e dos recursos para estudar e aprender.

Outro fator relevante para o desempenho acadêmico é o da autogestão. Observou-se que boa parte dos entrevistados ainda encontrava dificuldade em

organizar seu tempo para estudo, o que afetou o melhor aproveitamento do curso. Tal dificuldade pode estar relacionada com o acúmulo de atividades e obrigações do homem contemporâneo, sobretudo pelo perfil do cursista de EaD, que assim como este grupo em especial, em sua maioria são pessoas casadas e possuem jornada de trabalho em tempo integral. Também pode-se atribuir a dificuldade de gerenciamento de tempo para os estudos à falta de apropriação das especificidades da modalidade EaD. Observa-se em vários relatos a presença da concepção de ensino presencial convencional em que o tempo de estudo é determinado pelos horários de aula. Como na modalidade EaD não existe “horário de aula” preestabelecido e a organização do tempo de estudo é responsabilidade do cursista, o estranhamento provocado por esse paradigma gera dificuldades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise de conteúdo das entrevistas foi possível perceber fatores com potencial para gerar diferenças no desempenho escolar, e conseqüentemente no sucesso do estudante de EaD. Alguns desses elementos constituem dificuldades enfrentadas, e aparecem em ambos os grupos avaliados (alto e baixo desempenho), inviabilizando sua determinação como predominante para determinado grupo. Entretanto, esses fatores representam em indicadores significantes para uma reflexão sobre a organização dos cursos EaD. Em relação à estrutura do curso, foi possível perceber o olhar crítico e reflexivo do cursista para com os cursos analisados, sobretudo por se tratar de um estudante adulto, capaz de questionar seu aproveitamento e de avaliar o quanto determinado conhecimento ou atividade pode ser relevante para sua vida.

Foi possível perceber, na perspectiva dos participantes, que os fatores que mais afetam negativamente o seu desempenho escolar são a falta de organização de tempo de estudo, a dificuldade de interação com colegas para realização de atividades colaborativas, a estruturação do curso, com

muitas leituras e acúmulo de pequenas atividades semanais, bem como o descontentamento com aulas ministradas por videoconferência, de maneira expositiva. Tais fatores indicam possíveis dificuldades de adaptação à forma de estudar e aprender, quando se muda do modelo presencial convencional para a educação a distância.

Tais percepções podem refletir o momento de transição observado hoje relacionado com a mudança no paradigma educacional vigente. As formas de ser e agir na EaD devem considerar as especificidades metodológica e tecnológica, sobretudo na utilização de seus recursos. Portanto, a vivência desta transição de paradigma por seus atores, sobretudo nos processos interativos de aprendizagem on-line, deve ser acompanhada de investigação constante para aprofundamento de sua compreensão.

---

## REFERÊNCIAS

- BARAN, E.; CHUANG, H.H.; THOMPSON, A. TPACK: an emerging research and development tool for teacher educators. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, v. 10, n. 4, p. 370-377, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009. 281 p.
- BERNARDI, M.; DAUDT, S. D.; BEHAR, P. A. Domínio da gestão em educação a distância: foco na coordenação dos cursos. In: BEHAR, P. A. (Org.). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 135-149.
- HARASIM, L. et al. *Redes de aprendizagem*: guia para la enseñanza y el aprendizaje em re. Barcelona: Gedisa, 2000.
- LIBÂNIO, J.C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo da educação. In: LIBÂNIO, J. C.; SANTOS, A. (Org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 19-62.
- MARTINS, R. X. *Modalidades de ensino e sua relação com habilidades cognitivas e tecnológicas*. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2008.
- \_\_\_\_\_. O perfil sociodemográfico de candidatos a cursos de licenciatura a distância e os objetivos da Universidade Aberta do Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 9., 2012, Recife. *Anais...* Recife: ESUD, 2012. CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Por que eles desistem?: estudos sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., 2013, Belém. *Anais...* Belém: ESUD, 2013. CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. SERAFIM, L. B. Percepção de estudantes quanto aos diferenciadores do desempenho escolar em cursos de licenciatura a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 20., 2014, Curitiba. *Anais...* Curitiba: CIAED, 2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Microdados do Censo da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 07 ago. 2017.
- MILL, D.; BRITO, N.; SILVA, A.R.; ALMEIDA, L. F. Gestão da educação a distância (EaD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. *Vertentes*, n. 35, p. 9-23, 2010.
- MISHRA, P.; KOEHLER, M.J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.
- MOORE, M.; KESRSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- PALLOF, R.M.; PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PALLOF, R. M.; PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PETERS, O. A educação a distância em transição. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.
- SCHNEIDER, D.; SILVA, K.K. A. da; BEHAR, P.A. Competências dos atores da educação a distância: professor, tutor e aluno. In: BEHAR, P. A. (Org.). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 152-173.
- SIMÃO NETO, A. Planejando EAD: uma tipologia das formas de educação a distância com base nos meios utilizados e no grau de interação entre os agentes. *Revista Colabora*, v. 1, n. 4, p. 51-68, 2002.