

# PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES QUANTO AOS DIFERENCIADORES DO DESEMPENHO ESCOLAR EM CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA

Lavras – MG - 05/14

Ronei Ximenes Martins – UFLA [rxmartins@cead.ufla.br](mailto:rxmartins@cead.ufla.br)

Luciana Batista Serafim - UFLA [lucianabserafim7@gmail.com](mailto:lucianabserafim7@gmail.com)

Investigação científica (1)

Educação Superior (3)

Gerenciamento, organização e tecnologia: formas de assegurar a qualidade (L)

Relatório de Estudo Concluído (A)

## RESUMO

*A crescente oferta de cursos de formação de professores na modalidade a distância desperta a discussão sobre as bases em que se dá tal formação e investigar isso pode contribuir para a melhoria dos cursos apontando sucessos e fragilidades a serem enfrentadas. A investigação descrita é parte de uma pesquisa mais ampla que pretendeu explorar a relação entre características pessoais, uso das tecnologias empregadas nos cursos e desempenho escolar. O delineamento previu duas fases, uma de abordagem quantitativa e outra, qualitativa, apresentada neste artigo. O foco foi a percepção dos estudantes quanto aos fatores motivadores do desempenho escolar nos cursos investigados. Participaram 27 estudantes agrupados segundo seu desempenho escolar (baixo ou alto). Os dados analisados obtidos em entrevistas semiestruturadas foram tratados pela técnica de análise de conteúdo de Bardin. Percebeu-se que, na perspectiva dos participantes, os fatores que mais afetam o desempenho escolar são a falta de organização do tempo de estudo, a dificuldade de interação com colegas para realização de atividades colaborativas, a estrutura do curso e o descontentamento com aulas ministradas por videoconferência. Tais fatores indicam possíveis dificuldades de adaptação à forma de estudar e aprender quando se muda do modelo presencial para a educação a distância.*

**Palavras-chave:** Formação de professores; Educação a distância; Tecnologia educacional; Características do estudante

## 1 INTRODUÇÃO

No ensino superior brasileiro, a educação a distância (EaD) vem ocupando destaque na formação de professores, seja na primeira graduação ou na formação continuada. Atualmente, a educação a distância cresce, proporcionalmente, mais que o presencial, sendo a diferença em favor da EaD, atualmente, próxima de 9%. No Censo da Educação Superior de 2012, a tendência é de fortalecimento dos modelos online com a maioria dos estudantes (83,7%) matriculados em instituições privadas. Nas instituições públicas estão 16,3% dos estudantes, em sua maioria, no sistema Universidade Aberta do Brasil, em cursos de formação de professores (MEC/INEP, 2013).

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). A crescente disponibilidade de cursos desperta questionamentos quanto ao tipo de relação que pode haver entre esse modelo de oferta, as características pessoais dos estudantes, o desempenho escolar e o uso competente dos recursos tecnológicos presentes/necessários às atividades de estudo, visto que tais elementos concorrem para a qualidade da formação ofertada.

A formação de professores em cursos a distância (prioridade da UAB) articula-se também com a necessidade de que, na atualidade, os profissionais da educação desenvolvam habilidades que favoreçam à construção de competências articuladoras dos conhecimentos tecnológico, pedagógico e de conteúdo (MISHRA; KOEHLER, 2006). Essa articulação entre o conhecimento disciplinar, o conhecimento para ensinar e o conhecimento do aparato tecnológico disponível para ensinar e aprender (*Technological, Pedagogical and Content Knowledge - TPaCK*) é definida por Mishra e Koehler (2006) como uma forma emergente de conhecimento, pois vai além do conteúdo em si, da pedagogia como princípio e da tecnologia digital disponível, situa-se nas interações entre estes conhecimentos. Considera-se, nesta investigação, que a EaD se caracteriza por uma intrincada articulação com o modelo TPaCK, por necessitar igualmente dos conhecimentos do conteúdo, pedagógico e da

tecnologia educacional utilizada nos cursos, para oferecer formação de qualidade.

Portanto, é de se esperar que a formação de professores oferecida em cursos a distância permita ao estudante uma imersão na cultura digital, reestruturando seu pensamento em novos modos de expressá-lo, de interação, construção, trabalho colaborativo e reorganização do seu próprio tempo, desenvolvendo práticas não somente no nível cognitivo, mas também no nível da ação. Ao lado disso, considera-se 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-aprendizagem, tal como preconizam Moore e Kearsley (2007) e Pallof e Pratt, (2004) dentro outros.

Para Moore e Kearsley (2007) os hábitos e atitudes de estudo dos estudantes, determinam o sucesso em cursos a distância uma vez que estudantes que planejam seu tempo de estudo e estabelecem horários para concluir o curso têm maior probabilidade de obter sucesso na EaD. Portanto, a capacidade de se autodirigir, organizando seu tempo e objetivos de estudo, pode contribuir para seu sucesso escolar. Neste aspecto a aprendizagem, o desenvolvimento e sua avaliação passam pela interação mediada pelos recursos tecnológicos, confrontando o estudante com a necessidade de reorganizar ou enriquecer seus mecanismos e esquemas de representação, percepção e de ação mediados por recursos tecnológicos.

Ao lado disso, Schneider, Silva e Behar (2013) consideram que o estudante ingressa nos cursos superiores a distância com conceitos pré-concebidos sobre o que seja estudar, haja visto que já frequentaram 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 a distância, existe a tendência do cursista em esperar encontrar os processos de ensino e aprendizagem convencionais da modalidade presencial, em que o professor está o tempo todo (de aula) presente e principalmente, direcionando a aprendizagem.

Para Bernardi, Daudt e Behar (2013), a introdução das tecnologias digitais provoca mudanças no paradigma educacional, com o deslocamento do

foco do ensino para uma aprendizagem necessariamente mais autônoma e potencialmente mais cooperativa. Entretanto, é preciso verificar como os próprios estudantes percebem as relações entre a modalidade educacional, suas características pessoais e formas de gerir seus estudos e seus resultados quanto ao seu desempenho ao cursar as disciplinas e módulos dos cursos.

Diante do exposto, este artigo apresenta as análises decorrentes da percepção de estudantes de alto e baixo desempenho escolar sobre os possíveis fatores que contribuíram para os bons ou maus resultados obtidos.

## **2 METODOLOGIA**

A investigação aqui descrita é parte de uma pesquisa mais ampla que pretendeu explorar a relação entre características pessoais, o uso 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 outra qualitativa, foco da presente 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 desempenho em tecnologias, o desempenho escolar e as relações entre essas variáveis. A análise dos dados se baseou na estatística descritiva e em 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 que consentiram de forma livre e esclarecida em contribuir para a investigação.

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 das 6 disciplinas cursadas no primeiro semestre de cada curso (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. Para as análises foram excluídos os alunos desistentes visto que gerariam viés na comparação das médias, pois se concentrariam no grupo de baixo desempenho.

O perfil típico do cursista de EaD que se obteve do grupo pesquisado ( $N=183$ ) é de uma pessoa do sexo feminino, casada, com idade acima de 30 anos (mais elevada que a idade típica de ingresso na educação presencial – cerca de 20 anos), 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), está em busca de uma formação superior para melhoria de suas condições sociais e profissionais. Desse perfil típico emergiram os participantes da fase qualitativa.

Foram entrevistados 27 estudantes advindos da formação de grupos realizada na fase quantitativa e que consentiram em dialogar com os pesquisadores, organizados segundo o desempenho escolar [baixo ( $N=12$ ) e alto ( $N=15$ )]. O motivo da diferença de participantes em cada grupo é 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).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme estabelece Bardin (2009), desenvolveu-se um primeiro contato com os dados por meio de uma leitura flutuante. Com base nessa leitura foi possível identificar categorias e subcategorias que emergiram das respostas, apresentadas no quadro 1.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>
A Autogestão de estudo e sua relação com a estrutura do curso	a <sub>1</sub> – 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 (PALLOFF; PRATT, 2004).
	a <sub>2</sub> – Capacidade de gerir ações determinadas pela	Elementos que formam um curso, como objetivos de aprendizado, conteúdo, apresentação das informações, estratégias, exercícios, testes. A

	estruturação do curso	qualidade do curso irá depender como esses elementos são compostos e estruturados (MOORE; KEARSLEY, 2007).
B – Uso de tecnologias	b <sub>1</sub> - Uso das tecnologias para estudar	Habilidades no uso das tecnologias para realizar as atividades no AVA e para buscar informações na rede (SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013).
	b <sub>2</sub> - Percepções quanto ao uso das tecnologias na prática pedagógica futura	Ao participar de um curso <i>online</i> , os cursistas adquirem capacidades de usar as tecnologias e conseqüentemente aprende sobre seus usos (PALLOFF; PRATT, 2004).
C – Problemas vivenciados em relação ao estudo <i>online</i>	c <sub>1</sub> – Problemas com a videoconferência	A videoconferência utilizada nos encontros presenciais constitui uma ferramenta síncrona e interativa (SIMÃO NETO, 2002).
	c <sub>2</sub> – Interatividade na wiki	A wiki, ferramenta assíncrona de interação, utilizada no AVA, para criação de textos colaborativos (MARTINS; FERRARI; VALLIN, 2011).

Quadro 1 Categorias e subcategorias da análise de entrevistas

Fonte: Dados da pesquisa.

A categoria “Autogestão de estudo e sua relação com a estrutura do curso” (A) e suas subcategorias congregaram relatos dos cursistas sobre as dificuldades enfrentadas na realização das atividades das disciplinas cursadas. As respostas evidenciam dois olhares para as dificuldades, um voltado para si, quando se refere à sua indisponibilidade de “tempo” para a realização das atividades e outro, em que identifica suas dificuldades em decorrência da “estrutura” do curso. Este fator “tempo” é evidenciado quando manifesta sua incapacidade de dedicar mais tempo aos estudos. Quanto à “estrutura” atribuem suas dificuldades ao excesso de atividades propostas.

Nos relatos que compõem a subcategoria (a<sub>1</sub>) “Capacidade de autogerir a rotina de estudo e tarefas”, é possível observar 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 este fator é citado por ambos os grupos (de alto e baixo desempenho escolar), presente em 33,3% dos relatos, não se caracterizando como um fator que afeta apenas os estudantes de baixo desempenho.

A segunda subcategoria ( $a_2$ ) se refere à “Capacidade de gerir ações determinadas pela estruturação do curso” e agrupa relatos dos cursistas tanto de alto desempenho quanto de baixo desempenho que voltam seu olhar para o curso, apontando problemas que podem influenciar no seu desempenho escolar. Quanto à estrutura destacam o número excessivo de leituras (11 %) e problemas de relacionamento com o tutor (22%).

Os relatos agrupados na categoria A 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 *online* e finalizá-lo. A falta de gerenciamento de tempo pode ter como consequência também no abandono e desistência do curso, segundo apresentado na pesquisa de Martins et al. (2013). Moore e Kearsley (2007) também reafirmam que hábitos e atitudes de estudo dos estudantes, determinam o sucesso em cursos *online*. Uma vez que alunos que planejam seu tempo de estudo e estabelecem horários para concluir o curso têm maior probabilidade de obter sucesso na Educação a Distância. Portanto, a capacidade de se autodirigir organizando seu tempo e objetivos de estudo, são atitudes importantes de um aluno de EaD e que poderá contribuir para seu sucesso escolar.

Em relação à categoria (B) “Uso das tecnologias” subcategoria ( $b_1$ ) “Uso de tecnologias para estudar”, embora a temática da entrevista neste momento fosse a relação entre as habilidades com tecnologias e o desempenho escolar, apenas 7% dos cursistas relataram dificuldade com as tecnologias no uso das ferramentas do AVA no início do curso, mas que no decorrer das disciplinas essas dificuldades foram sanadas. Além da facilidade no uso das ferramentas tecnológicas, é perceptível em 88% dos cursistas a compreensão da aplicação de tais recursos na prática pedagógica futura, ou seja, percebem que a modalidade permite o aprendizado e aprimoramento do conhecimento tecnológico. Por meio da subcategoria ( $b_2$ ) “Percepções quanto ao uso das tecnologias na prática pedagógica futura”. 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, convergindo com a perspectiva TPack (MISHRA; KOEHLER, 2006), uma vez que sua formação contempla o conteúdo, formação pedagógica e tecnológica ao longo de todo processo.

No que se refere à categoria (C) “Problemas vivenciados em relação ao estudo *online*”, os recursos utilizados na dinâmica da modalidade EaD despertam nos cursistas inquietações e críticas. Os relatos apresentam o descontentamento e crítica dos cursistas em relação ao uso de videoconferência nos encontros presenciais, o que demonstra a dificuldade de interação e aproveitamento em aulas utilizando-se tal recurso. Vale ressaltar que para alguns entrevistados ainda há confusão no uso de termos, como pelo entrevistado 02 (“*As aulas presenciais a diferença é muito grande. A vídeo aula é negativa, prefiro a presença do tutor.*”) que ao relatar sua insatisfação cita a vídeo aula, o que na verdade está se referindo a videoconferência.

Esse descompasso em relação ao uso da videoconferência na EaD, está de acordo com considerações feitas por Schneider, Silva e Behar (2013) sobre os conceitos pré-concebidos com que um aluno ingressa na EaD, ou seja, suas concepções de como funciona um curso nesta modalidade. 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 o tempo todo (de aula) presente e principalmente, direcionando a aprendizagem.

A subcategoria (c2), “Interatividade na wiki”, revelou a dificuldade do cursista em estabelecer a colaboração de forma virtual. A wiki é uma ferramenta para construção de texto colaborativo, onde em uma mesma página os cursistas podem construir um texto em conjunto, podendo alterar, ampliar e adicionar ideias ao texto até chegar a um produto final, atendendo aos objetivos da atividade proposta.

É possível perceber que para alguns dos cursistas entrevistados o modelo de trabalho em grupo ainda está relacionado diretamente com o contato presencial, face a face, havendo dificuldade de se organizarem por meio das ferramentas de comunicação para que possam construir uma comunidade de aprendizagem. Sendo assim, questionados sobre se encontram dificuldade na realização de trabalhos em grupo, é possível perceber tal dificuldade em 26% dos relatos dos entrevistados. Foi interessante observar que por se tratar de uma atividade assíncrona, cada participante do grupo teria a livre escolha do momento em que irá participar da atividade dentro do prazo previsto. Porém em várias falas se percebeu que os estudantes entendem que

para concretização do trabalho em grupo ou mesmo direcionamentos de como será realizado, é necessário um encontro presencial ou uso de algum recurso que ofereça comunicação síncrona.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio da análise de conteúdo das entrevistas, foi possível perceber fatores que podem gerar diferenças no desempenho escolar e, conseqüentemente no sucesso do estudante de EaD. Alguns desses fatores se constituem em dificuldades enfrentadas, e que aparecem em ambos os grupos avaliados (alto e baixo desempenho escolar), inviabilizando sua determinação como predominante para um determinado grupo. Entretanto, constituem-se 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 aluno 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, de forma negativa, 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 forma de estruturação do curso e o descontentamento com aulas ministradas por videoconferência. 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 *online*, deve ser acompanhada de investigação constante para aprofundamento de sua compreensão.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009. 281 p.

BERNARDI, M.; DAUDT, S. D.; BEHAR, P. Domínio da gestão em educação a distância: foco na coordenação dos cursos. In: \_\_\_\_\_. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 135-149.

MARTINS, R. X. et al. 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. 1 CD-ROM.

MARTINS, R. X. et al. 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. 1 CD-ROM.

MARTINS, R. X.; FERRARI, F. B.; VALLIN, C. **Introdução à educação a distância**: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2011. 115 p.

MEC/INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico do Censo da Educação Superior. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em 02 de Março de 2014.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, New York, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

MOORE, M.; KESRSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 398 p.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004. 216 p.

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**, Curitiba, v. 1, n. 4, p. 51-68, 2002.