

Ensino de Administração a Distância: Dificuldades Encontradas e Perfil Exigido Pelos Discentes

Business Administration Distance Learning Course: Difficulties Faced and the Profile Required by the Students

Yumara Lúcia Vasconcelos^{a*}; Mariano Yoshitake^b; Suely Morais de França^c; Georgia Fabiana da Silva^d

^aUniversidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Administração, PE, Brasil

^bFaculdades Alves Faria, Mestrado Profissional em Administração, GO, Brasil

^cUniversidade Federal Rural de Pernambuco, Mestrado em Gestão e Tecnologia em Educação a Distância, PE, Brasil

^dUniversidade Federal Rural de Pernambuco, Curso de Engenharia Florestal, PE, Brasil

*E-mail: yumaravasconcelos@uol.com.br

Resumo

A educação a distância demanda a configuração de novos perfis e papéis. Os discentes protagonizam o processo ensino-aprendizagem, o que reclama autonomia, maturidade, flexibilidade, discernimento e iniciativa, propensão à interação nos ambientes virtuais e inclusão digital. Assim, este artigo objetivou discutir os resultados relativos à experiência de discentes em educação a distância na área de gestão, a partir dos parâmetros dificuldades percebidas, grau de autonomia conquistado, interação, maturidade e benefícios identificados. Esse objetivo foi formulado a partir da seguinte questão problematizante: quais as dificuldades percebidas pelos discentes no ensino *online*? Acredita-se que a aderência do perfil discente às demandas da EAD seja uma das dificuldades de maior impacto e significado. O estudo corroborou esta crença por meio da análise das dificuldades percebidas pelos alunos, as quais estão atreladas às fragilidades de perfil. Os resultados ressaltaram que a principal dificuldade dos participantes relacionou-se à adaptação ao ambiente virtual de aprendizagem. Os alunos mostraram-se sensíveis à estrutura pedagógica do curso, que propositalmente reproduziu o modelo presencial. Os relatos denunciaram a preferência por uma prática mais criativa, menos linear, mas com forte carga instrucionista. A avaliação do processo destacou como pontos positivos da experiência da educação a distância, o incentivo ao pensamento crítico e ao processo de desalienação; além da possibilidade de desvelar significados singulares para a prática acadêmica.

Palavras-chaves: Proposta Pedagógica. Tecnologia. Perfil Discente. Paradigma.

Abstract

Distance education requires the setting of new profiles and roles. The students star in the teaching-learning process, which demands autonomy, maturity, flexibility, judgment and initiative, propensity to interact in virtual environments and digital inclusion. So this article aims to discuss the results regarding the experience of distance education students of the management field, departing from difficulties perceived, degree of autonomy achieved, interaction, maturity and identified benefits. This goal was formulated from the following problem issue: what are the difficulties perceived by students in online education? It is believed that the adherence of the student profile to the demands of distance education is one of the difficulties of greatest impact and meaning. This research corroborated this belief through the analysis of difficulties perceived by students, which are linked to weaknesses of profile. The results indicated that the main difficulty of the participants was related to the adaptation to the virtual learning environment. Students showed sensitive to the pedagogical structure of the course, which deliberately reproduced the face model. The reports denounced the preference for a less linear, more creative practice, but with strong instruction. The evaluation of the process highlighted as positive points of distance education the encouragement of critical thinking and the disalienation process, besides the possibility of uncovering unique meanings for academic practice.

Keyword: Teaching Proposal. Technology. Student Profile. Paradigm.

1 Introdução

A educação a distância tem proporcionando discussões proativas acerca da filosofia das práticas didáticas; na verdade, de todo o processo ensino-aprendizagem. São variados os recortes e as abordagens elaboradas, contemplando-se aspectos didático-pedagógicos, estruturais, normativos, instrumentais e tecnológicos.

Os debates externam uma pluralidade de elementos subjetivos e perspectivas: motivações, resistência, preconceitos, expectativas, dentre outros componentes instigantes à discussão de temas atuais, relevantes e com abordagens recorrentes.

A educação a distância, modalidade *online*, tem como

marco distintivo a separação física ou espacial (temporal e/ou cultural) entre os agentes do processo ensino-aprendizagem ou interagentes. A caracterização de sua identidade está atrelada às distâncias contempladas na prática, especialmente àquela relativa ao *locus* onde o processo ensino-aprendizagem se dá.

A revisão de literatura realizada aponta como referencial filosófico predominante o construtivismo, mas este não compõe a identidade da educação a distância aplicada, ou mesmo comunicada em seu conceito e, em alguns casos, em sua prática.

As definições contempladas apresentam como elementos dessa identidade a distância espacial e a mediação

tecnológica, sem referência precisa ao lastro pedagógico-conceitual (MAIA; MATTAR, 2007; MACHADO, 2010; MORAN, 2003; MUGNOL, 2009; MÜLBERT *et al*, 2011; SOARES, 2010).

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.2).

A EAD, acrônimo pelo qual esta modalidade de educação é conhecida no cenário nacional, é uma especialidade que, em razão de sua natureza e características, demanda maior autonomia para os discentes no que se refere à construção do conhecimento.

O exercício da educação a distância impõe uma reflexão atenta sobre ‘papéis’ e ‘presença’.

A presença relacional transcende aquela física ou virtual porque ultrapassa a concepção de contato, compreendendo a relação do indivíduo como o mundo (SCHLEMMER, 2009).

De fato, a EAD caracteriza-se pela separação espacial (geográfica) entre os interagentes, a qual pode ser contornada pela mediação tecnológica. Entretanto, a educação, em um plano geral, lida com outros diferentes tipos de ‘distância’ (temporal, cultural, pedagógica, psicológica) as quais não são solucionadas exclusivamente pela apropriação de tecnologia.

A interação digital deve estar alinhada às diretrizes pedagógicas, contexto e realidade nos quais e para os quais o conhecimento é gerado. Esse alinhamento é elaborado a partir da reflexão crítica do docente.

As características da educação a distância condicionam à busca por estratégias de mediação que correspondam eficazmente à diversidade, aos espaços, aos contextos e a tempos distintos.

A tecnologia é dotada de neutralidade porque cumpre o papel de conectar as pessoas. A mediação pedagógica é quem dá significado à conexão estabelecida, atenuando o efeito dessas distâncias. Seu papel é favorecer a elaboração do conhecimento, nos níveis individual e coletivo. Não é a tecnologia que define a educação a distância, mas é ela que relativiza as restrições de acesso e disponibilidade para o processo educativo. É a ação dos interagentes que humaniza a prática. As tecnologias entregam uma pluralidade metodológica, viabilizando diferentes meios e formatos de comunicação.

É incomensurável a importância do dinâmico e renovável legado tecnológico para a evolução da educação a distância. Advoga-se, entretanto, que esse movimento de ‘mídiação’ reclama mediação pedagógica e referencial teórico adequado, ambos fulcrados na construção/elaboração intelectual e na conectividade como fenômeno social.

Oliveira (2003, p.11) acrescenta:

A introdução das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) na educação pode não representar uma inovação

pedagógica, pois a utilização de sofisticados recursos tecnológicos em velhas práticas educacionais não é garantia de uma nova educação. Assim sendo, o critério para analisar uma proposta de EAD parece não estar na mediação tecnológica, mas na concepção didático-pedagógica que subjaz tanto ao suporte tecnológico como à sua utilização na mediação.

Nesse contexto, a tecnologia tem caráter meramente instrumental e a mediação pedagógica, caráter estrutural e qualitativo. As novas tecnologias, inseridas na educação, apresentam pontos positivos como a anonimidade, encurtamento de distâncias, aumento do potencial de interação e as consequentes trocas sociais entre os interagentes (redes de relacionamentos), descentralização na elaboração do conhecimento, liberdade à criatividade de expressão, oportunidade de produção coletiva, criação de ambientes propícios à colaboração e desenvolvimento de autonomia, ausência de formatos proprietários, dentre outros (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2003). O desafio que se impõe é atrelar o modelo de mediação tecnológica aos referenciais pedagógicos.

Esse novo jeito de conceber o processo de ensinar/aprender a distância deve afastar-se do modelo estandardizado e massificado de EAD, pertinente à racionalidade técnica, para compor projetos de caráter mais local e destinados a determinados contextos, tomando por base as condições e possibilidades concretas das instituições e clientelas que deles venham a participar (OLIVEIRA, 2003, p.12).

A prática da educação a distância tem o potencial de promover uma reconfiguração dos papéis dos atores no processo ensino-aprendizagem, catalisando a falência do ‘professor tradicional’ nos ambientes virtuais de aprendizagem. Essa projeção funcional reforça a relevância do tema, fincando a emergência da análise do perfil adequado ao exercício da EAD e da modelagem das disciplinas acadêmicas, justificativa para o estudo.

Este artigo objetivou discutir os resultados relativos à experiência de discentes em educação a distância na área de gestão, a partir dos parâmetros dificuldades percebidas, grau de autonomia conquistado, interação, maturidade e benefícios identificados. Esse propósito foi formulado a partir da seguinte questão problematizante: quais as dificuldades percebidas pelos discentes no ensino *online*?

Acredita-se que a aderência do perfil discente e docente às demandas da EAD seja uma das dificuldades de maior impacto e significado.

2 Desenvolvimento

2.1 Paradigmas da educação a distância

O aprendizado é eminentemente intencional, razão pela qual, o perfil, o olhar e o desempenho dos atores do processo são de fundamental relevância.

Colocar o poder da decisão nas mãos dos alunos reclama do discente maturidade para que façam escolhas adequadas, com responsabilidade e consciência.

[...] a pessoa precisa ter aptidões distintas para o estudo e habilidades de comunicação diferentes; comumente, esse modo

de educar agrada a um setor da população diferente daquele que frequenta escolas tradicionais (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.1).

A elaboração do conhecimento, nesta perspectiva, é contínua, produto da negociação entre os atores do processo ensino-aprendizagem.

[...] o aluno deixa de ser receptor passivo e torna-se responsável por sua aprendizagem, com direito a trabalhar em ritmo individualizado sem perder, no entanto, a possibilidade de interagir com seus pares e com seu professor (OLIVEIRA, 2003, p.34).

O perfil do aluno a distância é diferente daquele usualmente observado no aluno de programas presenciais.

O docente perde, nesse modelo de trabalho o controle exclusivo da aprendizagem, atuando primordialmente como facilitador do processo e mediador de relações.

A pesquisa lançou reflexões atreladas à solução do problema: essas dificuldades guardam relação com a natureza da disciplina? As disciplinas que lastreiam o processo decisório nas organizações (campo da administração) facilitam o desenvolvimento da autonomia em razão da natureza do conhecimento?

A distância geográfica ou espacial, paradoxalmente, aproxima culturas, processo que é viabilizado pela apropriação dos recursos tecnológicos, o que amplia as alternativas de comunicação. O aparato telemático introduz modelos diferenciados de trocas sociais, interações que culminam numa rede complexa de relações.

En la educación tradicional los estudiantes y el profesor se encuentran ubicados en un mismo punto geográfico al mismo tiempo, en la educación a distancia estos elementos cambian considerablemente. No es necesaria la presencia física del profesor y de los estudiantes en el mismo punto geográfico a la misma hora (VILLALBA, 2003).

Apesar do significado da tecnologia na mediação pedagógica, a educação a distância não se limita às aplicações telemáticas porque requerem sentido pedagógico e lastro conceitual (aspectos filosóficos subjacentes à prática).

As tecnologias têm como função viabilizar a comunicação e as trocas sociais atinentes à experiência *online*. O ensino a distância exige a adoção de posturas peculiares (por docentes e discentes), maior plasticidade na abordagem do conteúdo e frequência de diálogos não presenciais. Impõe autonomia, disciplina, iniciativa, maturidade e consciência de seu papel na elaboração das trilhas de aprendizagem (roteiros, trajetórias, percursos).

Em vez da transmissão unidirecional de informação, valoriza-se cada vez mais a interação e a troca de informação entre professor e aluno. No lugar de reprodução passiva de informações já existentes, deseja-se cada vez mais o estímulo à criatividade dos estudantes (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2003, p.25).

Os autores ressaltam a prática pedagógica centrada no aluno, o que conduz, necessariamente, a uma reestruturação funcional, reflexão sobre a estrutura de poder predominante na sala de aula e uma leitura crítica do processo de evolução

da relação aluno-professor.

A estrutura de poder e a disciplina na educação tradicional não são fenômenos gratuitos ou espontâneos, mas têm raízes históricas consistentes [...] (SINGER, 1997 *apud* BLIKSTEIN; ZUFFO, 2003, p.25).

O docente, nesta abordagem, não corresponde a um pólo transmissor de conhecimentos, tampouco o aluno é tratado como banco de dados, receptor passivo de conteúdo.

A reprodução das assimetrias do ensino tradicional na educação a distância aumenta a dependência do aluno em relação ao professor, tolhendo sua criticidade, expressão e criatividade. O ensino lastreado na polaridade funcional tem sido alvo de críticas, sendo vinculada ao ensino presencial (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2003; MORAN, 2003).

Diante da teia de relações que simboliza a complexidade de uma trama de EAD, nem todas as propostas de cursos têm a mesma preocupação, tampouco os mesmos princípios educacionais que norteiam a concepção, o desenvolvimento e a avaliação de um curso. Existem desde propostas que retratam um modelo de educação de massa, de cunho transmissivo e construtivismo, até aquelas mais abertas, que enfatizam o processo de construção de conhecimento, a autonomia e o desenvolvimento de competências exigidas pela contemporaneidade (OLIVEIRA, 2003, p.13).

Muitos ambientes virtuais de aprendizagem continuam centrados na transmissão de dados, desprovidos de mecanismos que favoreçam a criação coletiva e a aprendizagem construída (SILVA, 2003).

Os paradigmas do ensino presencial podem ser reproduzidos aos ambientes virtuais. Sobre a questão, Blikstein (2001 *apud* SILVA, 2003) comenta:

Em EAD online reproduz-se o mesmo paradigma do ensino tradicional, em que se tem o professor responsável pela produção e pela transmissão do conhecimento. Mesmo os grupos de discussão, os e-mails, são, ainda, formas de interação muito pobres. Os cursos pela internet acabam considerando que as pessoas são recipientes de informação. A educação continua a ser, mesmo na tela do computador online, o que ela sempre foi: repetição burocrática ou transmissão de conteúdos empacotados. Se não mudar o paradigma, a internet acaba servindo para reafirmar o que já se faz.

É a proposta pedagógica e filosofia subjacente que definem as características metodológicas da prática, e não a distância física, ou qualquer outra.

A pedagogia da transmissão, presente na educação a distância, subutiliza a interatividade viabilizada pela tecnologia, pregnância contraproducente em relação aos propósitos construtivistas. O ensino a distância, por sua vez, também pode ser burocrático e alienante.

A educação a distância, em sua modalidade *online*, promoveu uma crise de velhos paradigmas e incitou à sua renovação e busca por referências teóricas para fundamento às experiências. Essa demanda emergente revela uma preocupação crescente com a qualidade das propostas pedagógicas, identidade institucional e o estabelecimento de vínculos na rede. Um dos componentes relevantes do ensino *online* é o estabelecimento de vínculo afetivo.

A transição do paradigma conservador para o paradigma da autonomia construtivista está em curso, representando o grande desafio no desenho dessas propostas.

O paradigma conservador, baseado na dependência ainda é dominante porque as pessoas estão acostumadas a ele e tendem a reclamar, inconscientemente e por comodidade, essa abordagem. A demanda por abordagens instrucionistas em detrimento daquelas abertas reforça essa afirmação.

Observa-se a prevalência da objetividade em muitas práticas pedagógicas, em lugar da ‘elaboração coletiva’. Experiências pedagógicas centradas no paradigma conservador subestimam valores e fatores fundamentais à socialização do indivíduo: sensibilidade, afeto, dádivas, emotividade e humanidade.

A reprodução do conhecimento aliena e descontextualiza. O ensino nos moldes unidirecionais (professor → aluno) torna o conhecimento linear, estático, e as pessoas que o promovem, refratárias. Esse perfil incita os grupos à respostas convergentes e preditas em detrimento de abordagens mais dialéticas.

O contraditório tem seu lugar e sentido na experiência acadêmica.

O paradigma construtivista estimula a criatividade e a liberdade de elaboração do conhecimento por meio de trilhas imprevistas, e o mais interessante, interdisciplinares.

Entende-se que a transição efetiva de padrão tem o potencial de qualificar as propostas e catalisar mudanças de comportamento dos atores do processo ensino-aprendizagem: atualização ou renovação de crenças, valores, atitudes.

Destaque-se que o paradigma independe do modelo de educação, se a distância ou presencial.

O processo de construção, desconstrução ou reconstrução do conhecimento em rede aponta para a ultrapassagem da visão compartimentada, disciplinar, única e isolada, num esforço de reaproximar as disciplinas que devem desencadear e se interconectar como uma rede – uma teia interligada e interdependente – composta por galerias temáticas transdisciplinares (OLIVEIRA, 2003, p.29).

O docente media a comunicação nos diferentes planos: conceitual, afetivo e reflexivo. A emoção é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Essas constatações restringem o papel da tecnologia, apesar do superdimensionamento observado.

Na abordagem construtivista, docentes e discentes, são agentes ativos na condução do processo ensino-aprendizagem, sem a hierarquia marcante das práticas diretivas, as quais segregam os interagentes em duas categorias: naqueles que detêm o conhecimento e os que pouco conhecem (geralmente discentes).

Gadotti (1992, p.70) comenta que na escola crítica e criativa “[...] a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e na qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável [...]”.

A educação é um fenômeno que liberta o indivíduo, na medida em que enseja discernimento, consciência da

realidade, reconhecimento de sua identidade, ampliando as possibilidades de escolha e criação de oportunidades de aprendizagem. Sob essa lente, o docente se completa pelo discente e vice versa (FREIRE, 1996).

A educação é um processo contraditório (unidade e oposição) uma totalidade de ação e reflexão: eliminando a autoridade caímos no espontaneísmo libertário onde não se dá educação; eliminando a liberdade, caímos no autoritarismo, onde também não existe educação, mas, domesticação ou puro adestramento. O ato educativo realiza-se nessa tensão dialética entre liberdade e necessidade (GADOTTI, 1992, p.74).

Esse conceito incita à reflexão da prática da educação a distância, que também carrega essa tensão dialética, a qual desafia e abala as crenças do acadêmico (docentes e discentes).

O referencial teórico nesta pesquisa estruturou-se a partir da discussão em torno dos resultados empíricos observados, não obstante seja preocupação dos autores generalizar sobre a matéria.

2.2 O aluno em EAD

O perfil do aluno em educação a distância requer autonomia e maturidade, alcançando demandas que ressaltam a educação como recurso para o desenvolvimento pleno do indivíduo. As idiosincrasias e as experiências que o discente carrega são elementos que devem ser considerados como instrumentos para o aprendizado. É grande o desafio de formatar cursos e aulas que possam dispor de recursos que aproveitem as experiências dos alunos no processo de aprendizado. Contraposto à educação tradicional, no processo de EAD, por conta da distância geográfica, o professor não tem total “controle” do processo de aprendizagem, uma vez que não se encontra no mesmo ambiente físico do aluno e não monitora suas horas de dedicação aos estudos.

Neste aspecto, fica evidente ao profissional de educação na modalidade a distância que o aluno passa a ser o foco principal de suas atividades e que é preciso direcionar a elaboração do material e a aplicação de métodos e técnicas apropriadas às peculiaridades da EAD.

[...] a autonomia na EaD deveria ser mais adequadamente entendida como a busca de todo e qualquer processo de formação do sujeito, que visa à sua emancipação, e não como uma realidade ou dado inexorável de um processo de aprendizagem que oferece certa liberdade de procedimentos e uma margem de escolha ou de flexibilização nos programas educacionais (SALDANHA, 2008, p.3).

Por autonomia entende-se a capacidade de tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado, tomando como *input* suas experiências, conhecimento, ambos avaliados numa perspectiva crítica e madura.

Para Moore e Kearsley (2007), esta autonomia compreende a capacidade de gerenciar o tempo destinado ao estudo bem como sua qualidade. Envolve ainda, definir o método a ser adotado, fundamental à construção de significados (perspectiva construtivista).

Não se trata, portanto, de uma inversão de responsabilidades

e papéis meramente, mas de ensinar a expressão do indivíduo autônomo, independente, maduro e crítico.

O exercício da maturidade contempla a capacidade de tomar decisões atreladas ao aprendizado, num esforço de busca voluntária e constante: o quê precisa ser estudado? Por quê? Para quê?

Ressalte-se que a autonomia não exclui a interdependência social, aguçando a criticidade necessária à análise dessas relações, potencializando o aprendizado e expressão. A autonomia relativiza e revaloriza o significado das interações sociais. Essa pressuposição exige reflexão sobre o conceito e uso da autonomia na elaboração do conhecimento, estabelecimento e configuração de vínculos sociais *online*.

Significa que a maneira como a autonomia é trabalhada, pode observar-se o desencadeamento de um espectro de eventos que vão desde ao isolamento social (quando o aluno perde o senso de pertencimento ao grupo social) à ampla conectividade e interação virtual.

O exercício da autonomia reclama ações pedagógicas próprias, centradas no aprendizado crítico e problematizador, focados no indivíduo como elemento de um sistema social.

A interdependência na EAD é relativa porque ressalta a importância da interação e trocas sociais *online*.

Esses vetores ou direcionadores agregam, agrupam, criando zonas de sinergia importantes para o crescimento individual e institucional, lastros do processo ensino-aprendizagem.

A autonomia amplia e ao mesmo tempo relativiza a independência do indivíduo. Relativiza porque qualifica a interação e participação social.

A EAD incita à autonomia, mas igualmente estimula a flexibilidade, a tolerância, o respeito à diversidade, à reciprocidade e às trocas sociais.

A independência do aluno na educação a distância é limitada pela necessidade que se tem do outro (de socialização).

O conceito está relacionado à capacidade do indivíduo de gerir, de controlar suas trilhas de aprendizagem, não se restringindo meramente ao autodidatismo.

Pallof e Pratt (2004) afirmam que:

Os alunos virtuais são, ou podem passar a ser, pessoas que pensam criticamente. Eles sabem que o professor atua como facilitador do processo de aprendizagem online e que, para chegarem a melhor experiência online, devem ser eles próprios responsáveis pelo processo.

Segundo Maia e Mattar (2007), a aprendizagem autodirecionada, heutigogia, tem por lastro o método construtivista de Paulo Freire, ensinando ao aluno a oportunidade de desenhar sua trilha de aprendizado sob monitoria e mediação de tutores e/ou professores, exercendo criticamente a autonomia.

É a estrutura pedagógica que facilita e desenvolve o indivíduo interagente, estimulando a criticidade, a interdependência social, a solidariedade, o espírito investigativo, problematizador, inquieto e a própria propensão ao compromisso baseado na dívida.

2.3 Padrões pedagógicos do ensino a distância

Em muitos trabalhos, especialmente, aqueles que tratam da educação a distância, lançam críticas ao modelo de ensino tradicional, fazendo alusão implicitamente à pedagogia da transmissão.

Silva (2003) destaca que as críticas se acentuaram em razão do desafio imposto pela cibercultura, que introduz uma lógica diferente de distribuição e interação, quadro que abala a estrutura da sala de aula tradicional. Questiona-se o perfil de professor guardião, eminentemente transmissor, dogmático, e suas técnicas voltadas para memorização e repetição.

A cibercultura lança reflexões sobre o *modus* pelo qual as informações fluem entre os interagentes, segregando emissão de recepção e sobre a hierarquia dos atores no processo ensino-aprendizagem.

O ensino tradicional é marcado pela hierarquia na definição de papéis, mitificação do professor, engessamento à criatividade, óbice à crítica produtiva e, em alguns casos, até abuso de poder. Trata-se de um ensino que comunica conteúdos encapsulados, dogmáticos e alienantes.

Sobre a falência do modelo do ensino tradicional Blikstein e Zuffo (2003, p.29) destacam:

[...] o problema é que a educação tradicional está se mostrando insuficiente para o tipo de mão-de-obra que se requer no suposto novo mundo do trabalho: não mais trabalhadores autômatos e repetitivos, mas ambiciosos e multifuncionais.

Inexistem padrões pedagógicos de ensino a distância, apesar da significativa evolução observada nesta área de estudos. Vale ressaltar que muitas técnicas, formatos e estratégias de ensino apropriadas pelo ensino *online* são empregados no ensino tradicional. Significa que não é incomum observar a transferência das concepções pedagógicas verificadas no presencial tradicional para o virtual.

Os professores centralizadores, que se colocam como os que conhecem, organizam o curso a partir de textos e atividades que reforçam o papel principal do professor; outros docentes que possuem uma visão mais participativa do processo educacional estimulam a criação de comunidades, a pesquisa em pequenos grupos, a produção individual e coletiva (MORAN, 2003, p. 42).

Moran (2003, p.41) enfatiza:

Com a educação online os papéis do professor se multiplicam, diferenciam-se e complementam-se, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas, atividades.

A EAD, modalidade *online*, reclama logística própria na comunicação entre os interagentes, perfis específicos, com habilidades facilitadoras do desenvolvimento da autonomia discente, o que obriga à reflexão sobre os processos pedagógicos.

Com os processos convencionais de ensino e com a atual dispersão da atenção da vida urbana, ficam muito difíceis a autonomia e a organização pessoal indispensáveis para os processos de aprendizagem a distância. O aluno desorganizado vai deixando passar o tempo adequado para cada atividade, discussão, produção, e pode sentir dificuldade em acompanhar o ritmo do curso (MORAN, 2003, p.45)

Quando o aluno não lida adequadamente com a flexibilidade e a necessidade de autonomia, observa-se geralmente, perda de motivação, criando-se zonas de tensão, até mesmo de indiferença.

3 Material e Métodos

Esta pesquisa, de natureza exploratória, enquadra-se como qualitativa, tendo em vista que seu campo de investigação contempla aspectos dotados de grande subjetividade, a exemplo de crenças, motivos, expectativas, impressões e valores sobre o objeto estudado. A pesquisa abrange em sua abordagem uma dimensão de realidade que não pode ser aferida, muito menos, tratada com objetividade.

O enquadramento do estudo é condizente com o campo de estudos definido, próprio de pesquisas na área de educação.

A pesquisa contempla uma realidade subjetiva, a qual que não pode ser aferida precisamente, mas sim, interpretada, resignificada a cada olhar crítico.

Adotou-se o seguinte roteiro de pesquisa:

- ✓ Revisão de literatura preliminar;
- ✓ Análise de conteúdo;
- ✓ Contextualização do problema;
- ✓ Identificação dos sujeitos da pesquisa (perfil) e planejamento do processo de coleta de dados;
- ✓ Aplicação da técnica de grupos de foco e questionário, a amostras diferentes;
- ✓ Avaliação dos resultados e aderência ao referencial teórico.

A técnica denominada de grupos de foco ou *focus group* visa a coleta de dados por meio de entrevistas coletivas. Em razão de suas características, a abordagem recebe as seguintes denominações: entrevista focalizada de grupo, entrevista profunda em grupos, pesquisa diagnóstica, pesquisa de motivação, reuniões de grupo.

O processo foi conduzido por um moderador a um grupo formado por 12 interagentes, obedecendo aos seguintes momentos:

- ✓ Apresentação ao grupo dos propósitos da pesquisa e sobre os papéis do moderador e dos membros do grupo no processo;
- ✓ Realização e transcrição da reunião;
- ✓ Sistematização e análise de dados, com resgate da problematização proposta;
- ✓ Mapeamento dos dados e discussão, com o objetivo de ensejar o entendimento sobre as associações que os indivíduos elaboram acerca da problematização lançada; e
- ✓ Conclusões.

A outra amostra, composta por 11 respondentes, foi aplicado um questionário, visando maior alcance na exploração do conteúdo a partir dos resultados.

O questionário teve o propósito de verificar o significado atribuído pelos discentes à experiência da educação a distância. Nesse intento, estes foram arguidos sobre suas impressões

antes e depois da experiência em EAD, além das principais dificuldades encontradas.

Ambas as amostras foram compostas por estudantes de graduação dos cursos de Gastronomia e Administração (Recife-PE), modalidade presencial (período de 2010). Assumiu-se como prerrogativa que os cursistas comparassem as duas modalidades e que o produto dessa comparação ensejasse reflexões ricas em significado e percepções acerca de suas características.

A definição do tamanho amostral tomou por base as seguintes orientações, a saber:

- ✓ A aplicação da técnica de *focus group* é mais eficaz para pequenos grupos, visto que viabiliza a exploração dos pontos de vista dos atores com maior eficiência e atenção. Ressalte-se que o instrumento corresponde a uma entrevista coletiva e aberta (dialógica); e
- ✓ Quanto menor o número de discentes observados, melhor tende a ser a qualidade das observações, controle e acompanhamento acadêmico, especialmente, de desempenho.

Esses foram os critérios adotados.

Importa em estudos dessa natureza a interpretação dos significados e impressões dos atores, essência da pesquisa qualitativa.

As amostras assintóticas proporcionam escala, privilegiando 'volume' em detrimento das subjetividades envolvidas, as quais podem ser reveladoras. Esse foi o entendimento compartilhado entre os autores.

4 Resultados e Discussão

A aplicação da técnica de grupo focal gerou discussões relacionadas ao ambiente virtual, à adaptação à educação a distância e à estrutura pedagógica dos cursos.

A principal dificuldade apontada pelos participantes dessas discussões relacionava-se à adaptação ao ambiente virtual de aprendizagem, o que segundo eles seria motivada pela 'falta de costume' e 'ausência de perfil apropriado àquela experiência'.

Os alunos se mostraram sensíveis à estrutura pedagógica do curso, que propositadamente reproduziu o modelo presencial. Os relatos denunciaram a preferência por uma prática mais criativa, menos linear, mas com forte carga instrucionista.

O instrucionismo integra o conjunto de exigências do discente, em razão de dificuldades preliminares em relação ao conteúdo da disciplina.

Um ponto interessante das discussões foi a demanda por projetos de cursos mais criativos. A criatividade despontou como parâmetro de qualidade, em face do seu potencial motivacional.

Os alunos denunciaram insegurança na utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem, não obstante sejam adeptos do uso de redes sociais, e-mails, passando parte significativa de seu tempo *online*. Essa constatação é paradoxal, visto que se tratam de pessoas digitalmente

‘incluídas’, quadro que remete à reflexão do significado da verdadeira inclusão na educação a distância.

Os estudantes apontaram quedas de conexão e restrição de *hardware* como obstáculos de acesso ao ambiente e participação.

Em relação à interação *online*, os alunos se mostraram receosos de expor seus pontos de vistas diante de ‘desconhecidos, o que também é contraditório considerando o perfil dos participantes.

O Quadro 1 agrega os pontos destacados nos discursos:

Quadro 1: Sugestões e expectativas discentes em relação à experiência na EAD.

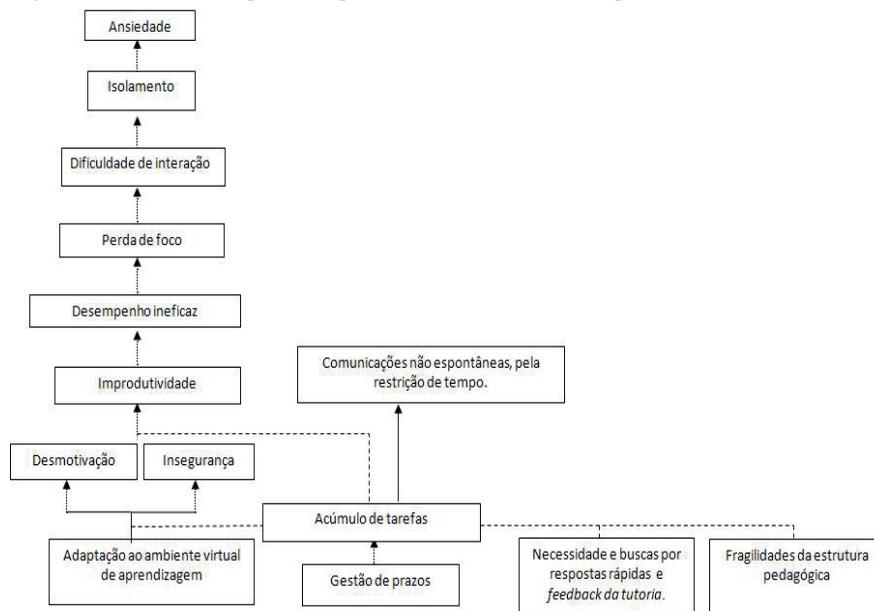
Sugestões	Expectativas
Diversificação do modelo das aulas.	Variação no emprego de recursos e estratégias de ensino. Desenvolvimento de uma proposta de aula que não produza repetições. Por exemplo, exposição repetindo o texto correspondente à aula.
Avaliações explorando diferentes aspectos do conteúdo, não formuladas em um único formato.	Avaliações baseadas em objetivos de aprendizado.
Material didático com abordagem profunda e formato instrucionista: ‘do it yourself’.	Customização do material de apoio (<i>e-book</i>). Direcionamento do material eletrônico ao público-alvo dos cursos.
Incentivo à interação entre os cursistas.	Desenvolvimento de dinâmicas de grupo <i>online</i> .

Fonte: Dados da pesquisa .

A Figura 1 ilustra a lógica causal do teor dos comentários observados na pesquisa, na experiência de aplicação da técnica de grupo focal. A natureza da disciplina foi apontada como elemento

facilitador do processo de interação e trocas sociais no ambiente. As disciplinas que envolvem a prática da decisão são potencialmente interessantes ao desenvolvimento da autotomia, segundo o grupo.

Figura 1: Dificuldades apontadas pelos discentes e suas consequências



Fonte: Dados da pesquisa

As disciplinas da área de Administração têm a plasticidade necessária para estimular a interatividade, até mesmo pelo repertório de técnicas que podem ser aplicadas ao exercício do processo decisório: resolução de problemas, estudos de caso, pesquisa de campo, imersão profissional, elaboração de projetos, dentre outras.

Para esse grupo de cursistas, nenhuma das técnicas citadas foi aplicada.

Para confrontar os dados obtidos junto aos cursistas, aplicou-se um questionário a 11 discentes, oriundos de outros grupos, arguindo-os sobre as dificuldades encontradas em sua

experiência com educação a distância.

Os respondentes ao questionário incorporaram outros elementos à discussão.

Ressalte-se que os respondentes poderiam fazer múltiplas marcações.

Da amostra pesquisada (11), 36% não acreditavam na eficácia EAD e os demais, destacaram seu receio em face do despreparo do brasileiro para o exercício da autonomia no autoaprendizado.

Segundo 45% dos respondentes, a administração do tempo foi um fator crítico, apontado como determinante da fraca

interação entre as pessoas no ambiente virtual, favorecendo as comunicações assíncronas.

A adaptação às demandas da educação a distância foi apontada como dificuldade por 35% dos discentes; 10% deles ressaltaram dificuldade na gestão do próprio aprendizado e o restante reclamou do tempo de resposta e *feedback* dos professores executores e tutores às dúvidas e posicionamento do grupo.

O material evocado nas discussões aponta como principal dificuldade, sob o ponto de vista discente, a qualidade da estrutura pedagógica dos cursos e a necessidade de implementar a autonomia e a flexibilidade decorrente.

O discente expressou dificuldade em desenvolver autonomia, mostrando posturas cômodas em relação ao aprendizado dependente.

O exercício da autonomia discente exige maturidade, demanda que é percebida pelos alunos como fundamental ao desempenho acadêmico. Mas, essa percepção ainda é insuficiente para catalisar uma mudança de comportamento.

A pesquisa sinalizou variadas necessidades:

- ✓ De integração entre os interagentes, especialmente entre professores executores, tutores e alunos (demanda claramente enunciada nos discursos);
- ✓ De fundamento às estratégias de ensino visando o reconhecimento por parte do aluno das intenções pedagógicas subjacentes a cada atividade (ação de aprendizado). Os alunos reclamam transparência de objetivos (qual a importância daquele conteúdo para minha formação? Como esse conhecimento pode se tornar explícito e aplicável?);

Embora processos envolvam a convivência, com contradições, paradoxos, ambiguidades e conflitos de interesses, faz-se necessário respeitar as intenções que originaram o projeto e o olhar dos múltiplos sujeitos participantes das ações (ALMEIDA, 2007, p.29-30).

- ✓ De contextualização da prática acadêmica, visando formação do aprendente crítico e desalienado, componente fundamental à consolidação do exercício da cidadania;
- ✓ De inserção digital;
- ✓ De preparo para a gestão de prazos;
- ✓ De propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da autonomia;
- ✓ De equipes qualificadas e sinérgicas, com definição clara de papéis.

O aluno reconhece a importância do desafio para instigá-lo à elaboração do conhecimento (problematização), mas essa realidade parece distante em sua experiência. Reconhecem, ainda, a necessidade de familiaridade com as tecnologias usualmente empregadas e da negociação de sentidos (significados) no processo ensino-aprendizagem, próprio de abordagens dialógicas.

Desta análise, depreende-se que as dificuldades dos discentes guardam conexão com o desempenho docente, o

que é lógico, posto que docentes e discentes se completam no processo ensino-aprendizagem. Os dados obtidos, ainda que inexista a pretensão da generalização, lança uma reflexão sobre a prioridade e emergência da 'inclusão pedagógica' nas experiências de ensino a distância.

5 Conclusão

A educação a distância, modalidade *online*, tem admitido como característica principal a mediação tecnológica em razão da assimetria na importância atribuída.

A identidade da educação a distância, ao longo dos anos, tem sido muito atrelada ao uso de tecnologias. Isto, por conta da ênfase da mediação tecnológica em detrimento do significado pedagógico.

A tecnologia cumpre apenas o relevante papel de conectar os nós dessa rede de relacionamentos decorrentes das ações de aprendizado.

A tecnologia na EAD quando dissociada da mediação pedagógica tende a perder significado e importância. Seu emprego potencializa o fluxo das relações, mas é o seu significado que qualifica e amplia o alcance dos resultados.

A relevância da tecnologia (tomando por base a revisão de literatura realizada) ainda suplanta àquela atribuída à mediação pedagógica, não obstante estudos apontem a estrutura pedagógica dos cursos como elemento fundamental à sua eficácia. O estudo realizado mostrou sensibilidade dos alunos à importância dessa categoria de mediação.

Quando a estrutura pedagógica de um curso revela fragilidades, o potencial interativo e social das TICs é enfraquecido, talvez até obscurecido. Significa que sua qualidade influencia o alcance e o desempenho da própria tecnologia.

As dificuldades apontadas pelos respondentes guardam relação direta com as características desejáveis a um aluno na EAD, configurando um perfil discente confluyente àquele identificado na literatura revisada, ainda que dispersamente.

O discente percebe as demandas de perfil requeridas ao aluno virtual, onde seus elementos estão incorporados aos discursos, ainda que sem conexão causal.

Na EAD, modalidade *online*, os discentes protagonizam o processo ensino-aprendizagem, o que reclama autonomia, maturidade, flexibilidade, discernimento e iniciativa, propensão à interação nos ambientes virtuais e inclusão digital (elementos do perfil demandado). As dificuldades mapeadas atrelam-se às fragilidades de perfil do discente, considerando os elementos relacionados.

O estudo realizado incita a novos recortes relacionados aos parâmetros de qualidade das propostas pedagógicas de cursos a distância e operacionalização da mediação pedagógica.

Referências

ALMEIDA, M.E.B. A construção compartilhada de significados em projetos de educação a distância. In: VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E.B. *Formação de educadores a distância e*

- integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007.
- BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M.K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. (Org.) *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.
- CUNHA, M.L.; VILARINHO, L.R.G. Formação continuada a distância: o desvelamento de estudo expressos em produções acadêmicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.88, n.218, p.73-106, 2007
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EAD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson, 2007.
- MACHADO, G.J.C. As bases epistemológicas para o surgimento da EAD online. *EducaOnline*, v.4, n.3, 2010.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MÜLBERT, A.L. *et al.* A interação em ambientes virtuais de aprendizagem: motivações e interesses dos alunos. *Revista Renote*, v.9, n.1, jul.2011.
- MORAN, J.M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M. (Org.) *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.
- MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.9, n.27, p.335-349, maio/ago, 2009.
- PALLOFF, R.M.; PRATT, K. *O aluno virtual*. Rio Grande do Sul: Artmed, 2004.
- SALDANHA, L.C.D. Concepções e desafios na educação a distância. In: CONGRESSO DA ABED, 2008. *Anais...* Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200810841PM.pdf>
Acesso em: 09 abr. 2012.
- SCHLEMMER, E. *Telepresença*. Curitiba: IESDE, 2009.
- SILVA, M. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: SILVA, M. (Org.) *Avaliação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- SIMÃO NETO, A.S. *Cenários e modalidades da EAD*. Curitiba: IESDE, 2008.
- SOARES, I.O. EAD como prática educacional: emoção e racionalidade operativa. 2010. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/3.pdf>
- OLIVEIRA, E.G. *Educação a distância na transição paradigmática*. São Paulo: Papirus, 2003.
- VILLALBA, C. *La educación a distancia en Venezuela*. 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&infolid=886&sid=71>. Acesso em: 23 mar. 2012.

