

ANALISANDO A EVASÃO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA A PARTIR DOS SENTIMENTOS DOS DISCENTES REGULARES INVESTIGADOS

Submetido em: 07 jul. 2025. Aceito: 04 set. 2025

Adriana Assis Ferreira¹
Alessandro Caldeira Alves²
Crislane de Souza Santos³
Eduardo Gomes Fernandes⁴
Juliana Franzi⁵
Quênia Luciana Lopes Cotta Lannes⁶

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os sentimentos explicitados por alunos regulares de um curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, acerca dos fatores que influenciam a permanência ou evasão no referido curso. Para tanto, foram analisadas respostas a uma questão de um questionário eletrônico aplicado aos alunos regulares da DEAD/UFVJM. Os sentimentos explicitados foram organizados em duas categorias: sentimentos que não denotam bem-estar e sentimentos que denotam bem-estar. Na primeira categoria destacamos os sentimentos de impotência, desmotivação e solidão. Na segunda categoria os sentimentos de pertencimento, realização e orgulho. Como considerações finais destaca-se que observamos a transformação do sentimento de isolamento/solidão, advindos, em grande parte, ao enraizamento à “cultura do presencial” em sentimento de autonomia e pertencimento, promovendo a adaptação e revelando-se como um fator positivo no sentido de favorecer a permanência no curso.

Palavras-chave: Evasão. Sentimentos. Licenciatura em Matemática. Modalidade a Distância.

¹ Doutora em Educação - UFMG; Docente da Diretoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Diamantina, MG, Brasil. E-mail: adriana.assis@ufvjm.edu.br.

² Mestre em Ensino de Ciências e Matemática – PUC/MG; Docente do Instituto de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Diamantina, MG, Brasil. E-mail: alessandro.caldeira@ufvjm.edu.br

³ Doutora em Física - UFRGN; Docente da Diretoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri; Diamantina, MG, Brasil. E-mail: crislane.souza@ufvjm.edu.br

⁴ Doutor em Humanidades e Artes com ênfase em Educação - Universidade Nacional de Rosario; Docente da Diretoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Diamantina, MG, Brasil. E-mail: eduardo.fernandes@ufvjm.edu.br

⁵ Doutora em Educação – USP; Docente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. E-mail: juliana.franzi@unila.edu.br

⁶ Mestre em Educação – PUC/MG; Docente da Diretoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri; Diamantina, MG, Brasil. E-mail: quenia.lannes@ufvjm.edu.br

ABSTRACT

This study aims to analyze the feelings expressed by regular students of a Distance Learning Mathematics Teaching Degree program regarding the factors that influence their persistence or dropout in the course. To this end, responses to an open-ended question from an electronic questionnaire applied to students of DEAD/UFVJM were analyzed. The expressed feelings were organized into two categories: feelings that do not denote well-being and feelings that denote well-being. In the first category, feelings of powerlessness, demotivation, and loneliness were identified. In the second, feelings of belonging, accomplishment, and pride stood out. The final considerations highlight a transformation process in which the feeling of isolation and loneliness—largely stemming from the ingrained “face-to-face culture”—evolves into a sense of autonomy and belonging. This shift promotes adaptation and emerges as a positive factor contributing to students' persistence in the program.

Keywords: Dropout. Feelings. Mathematics Teaching Degree. Distance Learning.

1 INTRODUÇÃO

A introdução da Educação a Distância (EaD) no Brasil não é um fenômeno recente. Embora tenha começado a ser explorada na década de 1960, a EaD no Brasil ganhou mais visibilidade e popularidade nos últimos anos, é já notável um certo número de trabalhos acadêmicos que em especial abordam as questões estruturais e os desafios dessa modalidade educativa, ou que se dedicam a refletir sobre as mudanças ocasionadas por essa modalidade e apresentam um olhar crítico em relação a ela (PEREIRA; RODRIGUES, 2021), ou, ainda, que ressaltam as potencialidades dessa modalidade (HERMIDA; BONFIM, 2006; ARRUDA; ARRUDA, 2015; AGUIAR; GROSSI, 2024).

No campo da Psicologia, também encontramos diversos trabalhos que buscam contribuir para a Educação a Distância. França, Mata e Alves (2012) apresentam uma revisão bibliográfica sobre estudos no campo da Psicologia que dissertaram sobre a EaD. A partir de tal estudo, as autoras elencaram nove eixos temáticos, a saber: (1) tecnologia educacional a distância com fundamentos psicológicos, (2) afeição, (3) papel do tutor/professor, (4) teorias psicológicas, (5) interatividade, (6) evasão, (7) relatos de experiências, (8) avaliação de treinamento, desenvolvimento e educação a distância e (9) outros.

Optamos por aqui enfatizar o eixo temático 2, denominado afeição, dado o interesse de nossa pesquisa. Nesse, as autoras identificaram a interferência de fatores afetivos no processo de ensino e aprendizagem e o uso de ferramentas

tecnológicas como fórum de discussão, mural e bate-papo como formas de expressar opiniões, experiências e emoções. Citando os estudos de Lopes e Xavier (2007) e Bercht (2006), os autores destacam que, nesse eixo os dados relevaram que “emoções, sentimentos, experiências sensíveis, medo, raiva e interações empáticas fazem parte das inter-relações no processo de educação a distância” (FRANÇA; MATA; ALVES, 2012, p. 9).

Contudo, a despeito do estudo supracitado, observamos que há uma série de trabalhos sobre a Educação a Distância que chega a tocar nos aspectos afetivos que parecem influenciar o processo educativo nessa modalidade, mas não apresenta uma análise aprofundada sobre o papel dessa dimensão no processo de ensino e aprendizagem mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Tendo em vista tal consideração, reconhecemos uma brecha importante a ser investigada, dado que partimos da compreensão de que os aspectos cognitivos e afetivos não se manifestam de modo isolado, mas, ao contrário, mantêm uma rica articulação e são inseparáveis. Vejamos.

1.1 A DIMENSÃO AFETIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Apesar de haver pouco espaço na educação formal para um trabalho com os aspectos afetivos, a existência dessa dimensão não pode ser negada no processo de ensino e aprendizagem.

Na Psicologia, autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, com maior ou menor ênfase, trouxeram contribuições relevantes para a discussão sobre o estatuto da afetividade no processo educativo. De modo geral, tais autores, a despeito de algumas diferenças específicas da posição teórica assumida por cada um deles, apontaram para a indissociabilidade entre a dimensão afetiva e cognitiva. Essa compreensão merece destaque, uma vez que, historicamente, desde a Filosofia Clássica, a afetividade assumiu um papel inferior aos aspectos racionais. Como alerta Mario Sergio Vasconcelos:

[...] Aristóteles, numa perspectiva claramente dualista, reiterava que os sentimentos residem no coração e que o cérebro tem a missão de esfriar o coração e os sentimentos nele localizados. Kant, destacando a supremacia da razão, construiu uma perspectiva negativa das emoções e dos sentimentos, chegando a afirmar que as paixões são a enfermidade da alma (VASCONCELOS, 2004, p. 616).

Optamos por destacar a posição assumida por Jean Piaget (2005; 1994;1996), a qual promove, até os dias atuais, um debate acalorado sobre a relação entre a cognição e a afetividade. Tal debate advém especialmente das proposições apresentadas pelo biólogo e epistemólogo suíço em um trabalho publicado a partir de um curso que Piaget ministrou na Universidade de Sorbonne (Paris) denominado "Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant". Nesse momento, Piaget advertiu que a afetividade exerce um papel funcional na inteligência, uma espécie de fonte energética que impulsiona os aspectos cognitivos, mas não modifica a estrutura de tais aspectos (utilizando a metáfora de que seria como a gasolina que faz funcionar o motor de um carro, mas não o modifica). De acordo com o autor:

A afetividade cumprirá o papel de uma fonte energética, da qual dependerá o funcionamento da inteligência, porém não modifica suas estruturas, da mesma forma que o funcionamento de um automóvel depende da gasolina que aciona o motor, porém não modifica a estrutura da máquina (PIAGET, 2005, p. 22. Tradução nossa).

Consideramos que as proposições de Piaget, situadas quando foram realizadas, contribuíram sobremaneira para compreensão sobre a articulação entre cognição e afetividade, haja vista que a Psicologia sofreu uma notória influência da Filosofia Clássica que, como apontamos anteriormente, sobrepôs os aspectos racionais aos afetivos. Contudo, é importante salientar que há posições teóricas na atualidade, com as quais estamos de acordo, que discordam da afirmação de Piaget de que a afetividade é apenas uma fonte energética que não modifica as estruturas cognitivas (ARAÚJO, 2003; ARANTES, 2003). Como afirma Arantes (2003), sentir e pensar são indissociáveis.

Salientamos também as posições teóricas que entendem a afetividade como um fenômeno psicossocial destacando, como o fez Vygotsky (1994), a afetividade como dependente de uma consciência social fornecida pela cultura.

De modo mais amplo e buscando superar uma visão dicotômica entre

afetividade e cognição, ressaltamos ainda as contribuições advindas do campo da Neurologia, a partir dos estudos de António Damásio, em especial sua obra “O erro de Descartes”. Nessa obra, Damásio (1996) conceitua os termos sentimentos e emoções. Em síntese, as emoções estão mais ligadas ao âmbito biológico, dependo de reações químicas e neurais, enquanto os sentimentos requerem um processo não voluntário de avaliação mental, apoiado em nossa experiência. O sentir implicaria, pois, tornar consciente a emoção.

Tendo em vista tais considerações, compreendemos que o processo de tornar conscientes nossas emoções revela-se como um importante fator no sentido de nos auxiliar a avaliá-los, revê-los e modificá-los, favorecendo, por conseguinte, o nosso bem-estar, o qual consoante a Diener, Oishi e Lucas (2003) está ligado à felicidade, prazer e satisfação com a vida.

Tais considerações são fundamentais para pensarmos o processo de educação formal, pois implicam o reconhecimento e atenção para com o fato de que os aspectos cognitivos não se dão de modo isolado, mas estão articulados aos aspectos afetivos.

Se bem é certo que tal questão merece ser refletida na educação formal presencial, entendemos que na Educação a Distância há uma tensão latente envolvida na temática. Isso porque, a dimensão afetiva no processo educativo na modalidade a distância pode ser compreendida como sinônimo de objetividade e impessoalidade e marcada pela fria relação entre o sujeito e a máquina.

Em contrapartida, entendemos que uma compreensão mais profunda sobre a Educação a Distância, nos permite compreender com maior proximidade sua dinâmica, suas potencialidades, suas fragilidades e o papel da dimensão afetiva no processo mediado pela TDIC.

1.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MUITO ALÉM DA RELAÇÃO SUJEITO-MÁQUINA

De modo bem simples podemos afirmar que a Educação a Distância é uma “modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de

informação e comunicação, onde professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo" (ALVES, 2011, p. 83).

Contudo, a partir de tal definição podemos polemizar a mencionada separação entre alunos e professores, compreendida por vezes como problemática, dado o que se espera tradicionalmente por um processo educativo formal, e vista como uma relação marcada pelos prejuízos ocasionados pela distância entre esses dois atores.

Nesse sentido, nos parece relevante destacar, em consonância com Belloni (2008), que é preciso evitar descrições e definições sobre a EaD que a caracterizam pelo que ela não possui (a presença entre professor e aluno), pois tal definição a compara com a perspectiva do ensino presencial da sala de aula e deixa de mirar suas especificidades e suas possíveis potencialidades.

Nesse sentido Amarilla Filho (2011) afirma:

A Educação a Distância requer a compreensão de que é um processo de ensino-aprendizagem apontado para uma só dimensão: a proximidade do aluno, não no sentido espaço-temporal, mas no sentido do exercício da autonomia, da participação e da colaboração no processo ensino aprendizagem. É o aluno motivado e "próximo" o foco principal de tal processo, a partir do conhecimento de suas características socioculturais, das suas experiências e demandas (AMARILLA FILHO, 2011, p 48).

Concordando com o autor, entendemos que a autonomia requerida ao aluno no processo de ensino e aprendizagem a distância é o principal motor da EaD. No entanto, sabemos que assumir uma postura ativa e autônoma não é tarefa fácil, especialmente devido ao fato de que, como destacam Sloczinski e Chiaramonte (2010) em suas reflexões sobre o fazer pedagógico em ambientes híbridos - presenciais e a distância - a cultura do presencial apresenta-se arraigada nas interações a distância.

Buscando aprofundar a reflexão sobre a postura ativa e autonomia exigidas de modo tão notável no processo educativo na modalidade a distância, recorremos a Piaget (1994), o qual nos esclarece que a autonomia implica saber compreender e lidar com as regras a partir de decisões próprias, sem contar com a ordem de outrem, rechaçando, portanto, uma postura heterônoma.

No que concerne à postura ativa, consideramos importante recordar o

processo construtivista, conforme salientado por Piaget. Para o autor, processos contínuos de assimilação e acomodação são desencadeados na interação entre a criança e o mundo. Assim, diante do desequilíbrio frente a um objeto ainda não reconhecido/compreendido, a apreensão deste se daria por meio da assimilação. Tal apreensão traria uma imediata transformação na representação do objeto, sendo este acomodado em um novo esquema cognitivo. Como observa Piaget (1996)

[...] a assimilação e acomodação são, evidentemente, opostas entre si, uma vez que a assimilação é conservadora e tende a submeter o meio ao organismo tal qual ele é, ao passo que a acomodação é fonte de mudanças e sujeita o organismo a coações sucessivas do meio. Mas se, em seu princípio, essas duas funções são, assim, antagônicas o papel da vida mental em geral e da inteligência em particular é, exatamente coordená-las entre si (PIAGET, 1996, p. 359).

O conhecimento seria, portanto, resultante de uma forma de adaptação, regulada pela assimilação e acomodação, e o equilíbrio advindo desse processo implicaria novas estruturas cognitivas, fazendo, assim, avançar o desenvolvimento humano.

De acordo com Arantes (2003), quando Piaget discute os papéis da assimilação e da acomodação cognitiva, o epistemólogo suíço considera que esses processos da adaptação também possuem um lado afetivo, sendo que

[...] na assimilação, o aspecto afetivo é o interesse em assimilar o objeto ao self (o aspecto cognitivo é a compreensão); enquanto na acomodação a afetividade está presente no interesse pelo objeto novo (o aspecto cognitivo está no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno) (ARANTES, 2003, n.p.).

Trazendo tais ponderações em prol de uma reflexão sobre o processo educativo a distância, entendemos que a postura ativa e autônoma demandada aos discentes dessa modalidade educativa requer não apenas mobilização dos elementos cognitivos, mas também dos aspectos afetivos. Nessa perspectiva, o envolvimento ou não nos cursos de EaD, a continuidade ou evasão nessa modalidade, sinalizam não apenas o domínio cognitivo, mas revelam sentimentos que permeiam a decisão constante de permanecer e investir no curso ou, por outro lado, de interromper os estudos.

Com efeito, levando em conta tais reflexões, nossa investigação visa analisar os sentimentos explicitados por alunos regulares de um curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, acerca dos fatores que influenciam a permanência ou evasão no referido curso.

2 METODOLOGIA

A presente investigação amparou-se nos aportes da abordagem da metodologia qualitativa, buscando compreender o “modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Tendo, portanto, em vista os aportes da metodologia qualitativa, esclarecemos que a presente pesquisa faz parte de um projeto mais amplo – que tem por objetivo estudar os fatores que influenciam a evasão no curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, ofertado pela Diretoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (DEAD/UFVJM) – e se interessou em refletir sobre os sentimentos explicitados por alunos regulares enquanto estudantes da DEAD/UFVJM e o papel dos sentimentos explicitados como contribuintes (ou não) para favorecer a permanência de tais alunos no referido curso.

Para tanto, foi aplicado, como instrumento de produção de dados, um questionário eletrônico aos alunos matriculados na DEAD, regulares ou não, no segundo semestre letivo no segundo semestre letivo de 2012. Para atualização dos dados, foi aplicado o mesmo questionário aos alunos matriculados na DEAD no segundo semestre letivo de 2024.

Para este estudo foram analisadas as respostas oferecidas por 114 alunos regulares em 2012/2 e 50 alunos regulares em 2024/2 que responderam ao supracitado questionário, mais especificamente à questão: “Comente como você se sente enquanto estudante da DEAD/UFVJM e como você lida com seus sentimentos para organizar suas práticas de estudo no decorrer do curso”.

A análise dos dados se deu a partir da identificação de tendências e padrões que nos permitiram construir categorias descritivas de modo a viabilizar relações e inferências.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a grande maioria dos estudantes envolvidos nesta pesquisa, o curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, representa o primeiro contato com a Educação a Distância e com o Ensino Superior. Percebemos que muitos dos sentimentos identificados estão relacionados com este duplo processo de transição. Desse modo, é notório que o processo de inserção e consequente adaptação à modalidade a distância requer uma série de ações de todos os sujeitos envolvidos. O MEC, por meio dos referenciais de qualidade da Educação a Distância, salienta a importância dessas ações, sejam em nível técnico ou pessoal, como meio de

contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao aluno a sensação de pertencimento ao grupo (BRASIL, 2007, p.11).

A partir da análise de nossos dados, ao que tange à explicitação dos sentimentos identificados, observamos, que a “cultura do presencial” – a necessidade ou o desejo de querer ter o contato visual com o professor ou com os colegas – ainda é algo que está incorporado ao estudante que se propõe a estudar a distância. Esta “cultura do presencial”, acreditamos, está diretamente ligada à experiência de ensino presencial vivida pelo menos na Educação Básica.

Assim, percebemos que um grande obstáculo que se faz presente ao longo da vida acadêmica desses alunos é a necessidade de se desvincilar de uma postura “passiva” e assumir o próprio processo de construção do conhecimento bem como uma postura autônoma.

A importância de se desconstruir alguns pré-conceitos está ligada a necessidade de se redefinir os sentimentos associados a eles. Por isso nos preocupamos, nesta pesquisa, em identificar e analisar os sentimentos explicitados pelos sujeitos e o movimento de redefinição deles diante da necessidade de adaptação à dinâmica da Educação a Distância bem como à dinâmica do Ensino Superior.

Quando nossos sujeitos foram convidados a se posicionarem acerca dos altos índices de evasão no curso de Licenciatura em Matemática do qual são alunos

regulares e sobre seus sentimentos enquanto estudantes na modalidade a distância, explicitaram sentimentos diversos. Tais sentimentos foram organizados em duas categorias: **sentimentos que não denotam bem-estar** e **sentimentos que denotam bem-estar**. Na primeira categoria destacamos os sentimentos de impotência, desmotivação e solidão. Na segunda categoria os sentimentos de pertencimento, realização e orgulho. Nos dedicaremos, a seguir, a detalhá-los.

Dentre os diversos sentimentos explicitados na primeira categoria, destacamos o **sentimento de impotência** como o que mais parece interferir na decisão do aluno de abandonar o curso. Os sentimentos de impotência manifestados pelos sujeitos desta investigação podem ser agrupados naqueles que têm influências extrínsecas – originados da necessidade de adaptação do aluno à organização do curso como, por exemplo, as questões familiares, de trabalho, financeiras e outras questões de sua vida pessoal – e questões intrínsecas – determinadas por fatores relacionados à postura dos alunos diante do curso e às dificuldades relacionadas aos conteúdos básicos de Matemática.

Uma das grandes vantagens da EaD é a possibilidade de o aluno fazer um curso sem ter a obrigação de mudar de sua cidade, abandonar seu emprego ou ficar longe de sua família, porém em contrapartida é exigido do aluno uma postura autônoma para que ele consiga conciliar de forma adequada seus estudos à suas rotinas familiares e de trabalho. De acordo com Vergara (2007, p. 3), uma das possibilidades da EaD é justamente a de permitir ao aluno a oportunidade de “compatibilizar seu curso com suas possibilidades de tempo, realizá-lo no ritmo desejado e em qualquer local disponível, desenvolver independência, comportamento proativo e autodisciplina na busca de seu desenvolvimento”.

Assim, é necessário que o aluno tenha autonomia e disciplina. O que podemos comprovar nos extratos que seguem, no entanto, é que muitos alunos encontram dificuldades relacionadas à rotina necessária ao aluno EaD aludindo, por vezes a necessidade ou desejo de aulas presenciais:

Muitas vezes me sinto só, em alguns períodos não tivemos aulas presenciais e isso me prejudicou, mas mesmo assim tenho enfrentado as minhas limitações e vencido com muita dificuldade devido a falta de conhecimento prévio.

As vezes acho um pouco complicado estudar sozinha, sinto muito falta de aulas presenciais.

Acredito que mais aulas presenciais ajudariam bastante. Enfim, é um desafio, que requer disciplina, organização e muita determinação.

Sinto dificuldade na aprendizagem no formato Ead, sinto falta das aulas do professor, não consigo aprender com aulas de YouTube.

Eu fiquei um pouco decepcionado ao saber que o curso é mais leitura e vídeos de YouTubers do que aulas dos professores da faculdade. Acreditava que seria aula de todas as disciplinas como no presencial e depois só faria provas.

Nossos dados evidenciam também **sentimentos de impotência extrínsecos** que indicam a dificuldade de “monitoramento próprio” para organização do tempo e desenvolvimento da autonomia.

Por mais que eu tente, **não consigo organizar minha rotina de estudo**. E isso atrapalha tudo, a entrega dos trabalhos no prazo e o acúmulo de tarefas me prejudica de tal forma que **dá vontade de desistir do curso**

Como dito trabalho cerca de 8h00 ao dia e tenho um filho de 1ano e 5 meses, **esforço ao máximo para organizar todos os conteúdos para estudo**, sendo que **por vezes isto me falta** (grifo nosso).

A maior dificuldade é a questão do tempo já que trabalho 8 horas por dia, e tem ainda os **afazeres domésticos e marido** que demandam muito tempo e atenção minha (grifo nosso).

Adoro matemática, mas é **complicado conciliar estudos com o trabalho** (grifo nosso).

Tenho muita vontade de aprender, mas os professores passam muita coisa ao mesmo tempo e **acaba ficando coisa acumulada que não dou conta de fazer, porque trabalho, tenho casa, filho**. Tudo para conciliar ao mesmo tempo. Muito conteúdo ao mesmo tempo acaba alguns ficando sem fazer por falta de tempo (grifo nosso).

A maioria dos sujeitos dessa investigação é obrigado a conjugar o trabalho com o estudo. A falta de tempo – que não se restringe ao trabalho, obviamente – influencia a produção e o desempenho acadêmico dos estudantes, já que debilita sua capacidade de memorização e raciocínio, e consequentemente provoca **estresse e sentimento de frustração, desespero, cansaço e raiva** advindos do desejo de “correr atrás”, “manter-se focado” e vencer o desafio de conciliar a falta de tempo com os estudos.

Eu as vezes fico muito focada em estudar e não durmo, **estressamos** sempre, mais é normal (grifo nosso)

Eu fico doida pra pegar as matérias o mais rápido possível, só que é muita matéria e eu tenho pouco tempo pra estudar então eu fico com **raiva**, queria ter mais tempo pra estudar, e chego **cansada** do trabalho, tenho uma filha,

casa, nossa é um horror, mas eu tento sempre estudar, mas é muito complicado (grifo nosso).

Algumas vezes me sinto sozinha, e dependendo do conteúdo e da dificuldade em assimilar a matéria, é **desesperador** (grifo nosso).

Atualmente me sinto **frustrado** por não estar dando conta de estudar como queria, muitas vezes por conta do cansaço referente ao meu trabalho (grifo nosso).

Ao que tange aos **sentimentos de impotência implícitos**, as dificuldades do curso são indicadas como fator determinante dos sentimentos de desespero, confusão ou de se sentir cobrado ou pressionado. O fato de se sentir sozinho e só depender de si próprio corrobora e agrava o desespero.

Se eu não correr atrás nunca vou aprender, isso **só depende de mim** (grifo nosso).

Algumas vezes **me sinto sozinha**, e dependendo do conteúdo e da **dificuldade em assimilar a matéria**, é desesperador (grifo nosso).

Me sinto um pouco pressionada pela **dificuldade do curso**, mas sempre busco maneiras de conseguir aprender tudo (grifo nosso).

Pra mim é difícil estudar virtualmente, principalmente **sozinha e em casa**. Pois não tenho um lugar de sossego para estudar (grifo nosso).

O sentimento de ansiedade, desconforto, desorganização e desmotivação – conjugado pelos sentimentos de impotência explícitos e implícitos – é associado ao isolamento, às dificuldades de deslocamento, às dificuldades financeiras, às dificuldades com a internet e também por não conseguir acompanhar o ritmo da faculdade.

Mim (sic) sinto **desmotivada** quando não consigo acompanhar o ritmo da faculdade (grifo nosso).

Tenho encontrado dificuldades com a Internet e isso me deixa **desmotivada** (grifo nosso).

Outro fato que tem me prejudicado é a **distância do polo**, e a dificuldade de acesso ao mesmo (grifo nosso).

Eu me sinto **desmotivada, isolada** e com dificuldade de deslocamento pois, moro em Diamantina e só tinha a opção para turmas em Minas Novas (grifo nosso).

São cobradas muitas coisas nas atividades que não tenho muito conhecimento isso dificulta minha aprendizagem, como por exemplo a área da informática **muitas coisas do computador não sei usar** como word, Excel entre outros. Livro virtual também é muito difícil pra fazer a leitura (grifo nosso).

Me sinto **desconfortável e desmotivada**, por mais que a EAD seja a forma mais fácil pra gente da zona rural, não ter um acesso muito bom com a internet dificulta muito as coisas (grifo nosso).

Confesso que estou **desorganizado** no curso, devido ao fato de ter que conciliá-lo com o trabalho e com a outra faculdade.

Me sinto as vezes **ansiosa** mais procuro fazer uma coisa de cada vez (grifo nosso).

O **sentimento de isolamento/solidão** em contrapartida ao sentimento de autonomia nos parece ser a grande transformação, e consequentemente adaptação desejável com potencialidade de garantir a permanência do aluno em um curso na modalidade a distância.

Isso porque a assimilação, acomodação e adaptação dos estudantes aos paradigmas pressupostos pelo ensino na modalidade a distância torna notória a necessidade de desenvolvimento da autonomia. A falta desta, associada ao sentimento de isolamento, pode contribuir fatidicamente para o abandono das ações pretendidas pelos estudantes. Ao desenvolver a autonomia o indivíduo adquire maior perceptibilidade sobre sua participação no processo de ensino e aprendizagem e ainda passa a reconhecer o ambiente virtual como elemento de aproximação, comunicação e interação com os pares. Dessa forma o sentimento de isolamento / “solidão” é amenizado e o sujeito percebe que pode “estar junto virtualmente”.

O “Estar junto virtual”, conceito proposto por Valente (2005), utiliza as tecnologias digitais e internet para promover a interação entre os agentes da comunicação. Para Valente (2005, p. 86),

a abordagem do “estar junto virtual” possibilitou também a oportunidade de que as pessoas, de um modo geral conseguissem aprender de forma continuada, sem a necessidade de ter que estar fisicamente presente em uma sala de aula – expandindo-se, portanto, as situações de aprendizagem como algo que se realiza ao longo da vida.

Quando os indivíduos conseguem interiorizar o “estar junto virtual” são capazes de vencer os desafios e alcançar os objetivos, como podemos conferir nos relatos a seguir.

(...) no decorrer do curso você se descobre capaz de aprender “sozinho” com a ajuda dos tutores e professores online, e quando isso acontece nos vemos estudando habitualmente durante aquele tempinho ocioso.

Realmente é difícil organizar os horários para manter uma constância nos estudos, mas [...] a acolhida, o carinho e o respeito com que todos da universidade nos tratam é fundamental na nossa jornada e por isso não nos sentimos tão solitários e desamparados muito pelo contrário **nos sentimos próximos** e é isso que nos motiva e nos faz seguir em frente o apoio de todos para nos ajudar na conquista de nossos sonhos (grifo nosso).

O fato de os indivíduos se sentirem pertencentes a um grupo e dele se beneficiarem, fortalece as relações construídas no grupo e possibilita trocas de experiências que motivam o aprendizado. Assim, o sentimento de pertencimento a uma comunidade é um componente imprescindível para que o estudante escolha investir ou não se irá permanecer na universidade. Desse modo, é comum que os estudantes decidam dar continuidade quando se sentem em conformidade com as regras sociais, as normativas e os valores da comunidade universitária, bem como com a qualidade por ela oferecida (MAGALHÃES, 2013).

Em um estudo qualitativo exploratório que comparou experiências de sucesso e fracasso na integração de estudantes à universidade, Magalhães (2013) observou que a credibilidade institucional de uma universidade e sua tradição consolidada é um fator relevante para continuidade dos estudos. Consoante o autor:

[...] a maioria dos entrevistados, integrados e não-integrados, referiu que o fato de estarem matriculados numa universidade privada e relativamente jovem pode trazer desvantagens em comparação à universidade pública em termos de conferir prestígio ou credibilidade profissional (MAGALHÃES, 2013, p. 221).

O sentimento de pertencimento a uma universidade pública parece estar ligado ao fato desse tipo de universidade ser um *lócus* privilegiado para a formação da identidade cultural de um povo, consoante defende Salmeron (2001).

Considerando a segunda categoria observamos a valorização da universidade pública e o sentimento de orgulho e pertencimento, como sentimentos que denotam bem-estar tal como revelam as falas a seguir:

Mim (sic) sinto muito **importante** em cursar uma faculdade de tão boa qualidade (grifo nosso).

Para mim é um **orgulho** e um DESAFIO ser aluna DEAD/UFVJM (grifo nosso).

Mim (sic) sinto **privilegiada** em poder estudar na UFVJM (grifo nosso).

Me sinto **orgulhoso** em ser estudante da DEAD/UFVJM, e isso esse sentimento como impulso para o estudo (grifo nosso).

Me sinto **muito feliz** em poder está estudando em uma universidade federal tão conceituada (grifo nosso).

Observamos, ainda, que sentimentos como realização, acolhida, respeito, motivação e satisfação, os quais denotam bem-estar, estão presentes nas falas dos alunos como exemplificado abaixo:

Sou **realizada** de estar estudando na UFVJM (grifo nosso).

Gosto muito do curso e pretendo fazer e dar o meu melhor apesar de algumas dificuldades (grifo nosso).

Gosto muito do curso (grifo nosso).

Me sinto bem **acolhido** e sempre fui **respeitado** por todos os profissionais da UFVJM (grifo nosso).

Como estudante da DEAD/UFVJM, sinto-me **desafiado e motivado** a buscar sempre o melhor desempenho acadêmico (grifo nosso).

Para mim, ser uma estudante da DEAD/ UFVJM é vencer barreiras e vencer obstáculos, me sentindo **forte** a cada dia mais, e provando que sou **capaz** (grifo nosso).

Conforme vimos arguindo, se entendemos que os aspectos afetivos são indissociáveis aos cognitivos, em consonância com tal compreensão, entendemos que os sentimentos que denotam bem-estar – tal como a felicidade, o prazer e a satisfação, de acordo com Diener, Oishi e Lucas (2003) – favorecem os aspectos cognitivos e consequentemente, parecem atuar como contribuintes para a permanência dos discentes no curso investigado.

Nessa direção, observamos, ainda, a existência de sentimentos que, de modo mais claro, parecem potencializar a permanência dos discentes no curso, como é o caso do sentir-se autônomo.

Nas falas dos alunos da DEAD/UFVJM foi possível perceber que a necessidade de ir em busca do conhecimento e todas as dificuldades encontradas no caminho, serviram de incentivo e fizeram desabrochar um sentimento de “potência”, de ser capaz, de segurança em si mesmo e também nos conhecimentos adquiridos, tal como é exemplificado nas falas a seguir:

Estudar na modalidade EAD, exige disciplina por parte do aluno. No início é difícil, mas com o tempo se aprende a administrar o tempo e ter mais autonomia para buscar conhecido (sic). Ser aluno de EAD/UFVJM, exigiu mudança de postura e determinação.

No início do curso foi um pouco difícil me organizar, mas agora eu já estou bem mais desenvolta e estou conseguindo encaixar meus horários de estudo no meu dia a dia.

Como estudante aprendi a ter disciplina, a trabalhar em grupo, a buscar orientação, fazer pesquisas e aprimorei a leitura, pois já praticava. Quanto a organizar a prática de estudo; no decorrer do curso você se descobre capaz de aprender "sozinho" com a ajuda dos tutores e professores online, e quando isso acontece nos vemos estudando habitualmente durante aquele tempinho ocioso.

Um aspecto importante que gostaria de abordar é a importância da autonomia e autodisciplina necessárias para ser um estudante de EAD da UFVJM. No ensino a distância, somos responsáveis por gerenciar nosso próprio tempo, organizar nossos estudos e manter a disciplina necessária para acompanhar o conteúdo programático.

É fundamental desenvolver habilidades de autogerenciamento e autoaprendizagem, buscando recursos e ferramentas que possam auxiliar no processo de estudo. Além disso, é importante manter a comunicação constante com tutores, professores e colegas de curso, tirando dúvidas, participando de fóruns de discussão e colaborando em atividades em grupo.

Outro aspecto relevante é a necessidade de manter-se atualizado com as tecnologias e plataformas utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem, sendo proativo na busca por informações e recursos que possam otimizar nossa experiência de estudo.

A autonomia, a autodisciplina e proatividade são aspectos essenciais para o sucesso como aluno de EAD da UFVJM, e devem ser cultivados ao longo do curso para garantir um aprendizado efetivo e uma experiência acadêmica gratificante.

De modo geral, a análise dos nossos dados nos permitiu inferir que vencidos os desafios iniciais em relação às demandas apresentadas pelo ensino na modalidade a distância, os sujeitos, adaptados ao novo contexto e suas dimensões sociais e culturais transformam os sentimentos, antes negativos, em sentimentos de superação. Nutrem-se de sentimentos que denotam segurança e reconhecem a proximidade estabelecida com os pares incorporando o conceito do "estar junto virtual".

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo de identificar e analisar os sentimentos explicitados por alunos regulares de um curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, acerca dos fatores que influenciam a permanência ou evasão no referido curso, destacamos que análise dos dados nos revelou duas categorias de análise.

A primeira categoria foi composta pelos sentimentos de impotência, desmotivação e solidão, enquanto a segunda categoria por sentimentos de pertencimento, realização e orgulho. Destacou-se o fato de que observamos a transformação do sentimento de isolamento/solidão, advindos, em grande parte, ao enraizamento à “cultura do presencial” em sentimento de autonomia e pertencimento, promovendo a adaptação e revelando-se como um fator positivo no sentido de favorecer a permanência no curso.

Tendo em vista, portanto, o resultado de nossa investigação, entendemos a relevância de se considerar a dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem, salientando, que a tomada de consciência da dimensão afetiva pode favorecer a dimensão cognitiva.

Ademais, levando-se em consideração o foco de nossa investigação, compreendemos que ter clareza sobre os sentimentos explicitados pelos sujeitos da pesquisa enquanto discentes de um curso da modalidade a distância pode nos fornecer importantes instrumentos no sentido de intervirmos nas taxas de evasão.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, C.; GROSSI, M. G. R. **Afetividade na Educação a Distância: um estudo de caso.** *EaD em Foco*, v. 14, n. 1, e2134, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2134>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/379522364_Afetividade_na_Educacao_a_Distancia_um_Estudo_de_Caso#fullTextFileContent. Acesso em: 13 mar. 2025.
- ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: dez. 2013.

AMARILLA FILHO, Porfírio. **Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 41-72, ago. 2011.

ARANTES, V. A. **Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação.** *Videtur* (USP), Porto, v. 23, n. 1, p. 5-16, 2003.

ARAUJO, Ulisses F. **A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores.** In: ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. **Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior.** *Educação em Revista*, v. 31, n. 3, set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade da educação a distância.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>. Acesso em: out. 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BERCHT, M. **Computação afetiva: vínculos com a psicologia e aplicações na educação.** In: PRADO, O.; FORTIM, I.; CONSENTINO, L. (Orgs.). *Psicologia & informática: produções do III Psicoinfólio II Jornada do NPPI*. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, 2006. p. 106-115.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DIENER, E.; OISHI, S.; LUCAS, R. E. **Personality, culture and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life.** *Annual Review of Psychology*, n. 54, p. 403-425, 2003.

FRANÇA, Cristineide Leandro; MATTA, Karen Weizenmann da; ALVES, Elioenai Dornelles. **Psicologia e educação a distância: uma revisão bibliográfica.** *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 4-15, 2012.

HERMINDA, Jorge F.; BONFIM, Claudia R. S. **A educação a distância: história, concepções e perspectivas.** *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 166-181, ago. 2006.

LOPES, M. C.; XAVIER, S. **A afetividade nas inter-relações professores e alunos no ambiente digital.** *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 6, p. 1-17, 2007.

MAGALHAES, Mauro de Oliveira. **Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo.** *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 215-226, dez. 2013.

PEREIRA, Jaqueline Gomes; RODRIGUES, Ana Paula. **O ensino a distância e seus desafios**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Ano 6, Ed. 7, Vol. 7, p. 5-20, jul. 2021. ISSN 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/o-ensino>. Acesso em: 13 ago. 2025.

PIAGET, Jean. **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires: Aique, 2005.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996.

PIAGET, Jean. **O juízo moral da criança**. São Paulo: Summus, 1994.

SALMERON, Roberto A. **Universidade pública e identidade cultural**. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 9-26, maio 2001.

SLOCZINSKI, Helena; CHIARAMONTE, Marilda Spindola. **Aprender e desafiar a aprender em ambiente híbrido**. In: VELENTINI, Carla B.; SOARES, Eliana M. do Sacramento (Orgs.). *Aprendizagem em ambientes virtuais* [recurso eletrônico]: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/aprendizagem-ambientes-virtuais/article/viewFile/393/323>. Edição atualizada da versão impressa publicada em 2005. ISBN 978-85-7061-600-5.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 616-620, ago. 2004.

VALENTE, José Armando. **Espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. 2005. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

VERGARA, Sylvia Constant. **Estreitando relacionamentos na educação a distância**. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 5, n. spe, p. 1-8, jan. 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1994.