

## NÃO TEM MAIS SESTA GESTÃO DO TEMPO EM CURSOS A DISTÂNCIA

Recebido em: 22/05/2009

Aceito em: 19/08/2009

Vilson J. LEFFA\*

**Resumo:** *A cada ano que passa, um número cada vez maior de alunos opta por estudar em cursos a distância, levado pela possibilidade de conseguir um diploma sem precisar freqüentar a sala de aula presencial. O que muitas vezes motiva essa escolha é a percepção de que os cursos a distância são mais flexíveis e menos exigentes em termos de tempo, conciliando o estudo com o trabalho. Este artigo aborda esse problema e descreve algumas estratégias que foram desenvolvidas para ajudar esses alunos. Percebeu-se que um dos problemas mais sérios era a dificuldade em gerenciar o tempo. O texto descreve os passos que foram seguidos pelos professores para implementar estratégias de gestão de tempo, assim resumidas: (1) ser explícito sobre o tempo como um pré-requisito para o curso; (2) usar uma abordagem holística; (3) enfatizar a interatividade; (4) reduzir os prazos; (5) ser tecnologicamente minimalista. A conclusão é de que, embora as novas tecnologias muitas vezes seduzam os alunos com promessas de economia de tempo, elas podem exigir mais tempo do que eles realmente dispõem se não souberem gerenciá-lo com eficiência.*

**Palavras-chave:** *Gestão do tempo; aprendizagem a distância; interatividade*

### Introdução

Este artigo está baseado numa experiência prévia de Educação a Distância (EAD), com oito cursos para professores em serviço e, mais recentemente, em dois cursos, também a distância, para alunos de graduação. Nos dois casos, entre os inúmeros problemas enfrentados, um dos mais persistentes foi a limitação de tempo que professores e alunos tinham para se dedicar ao curso. Essa restrição, que já era séria nos cursos oferecidos para professores em serviço, tornou-se crítica com os alunos de graduação e foi necessário criar estratégias específicas para ajudá-los a criar tempo para os cursos. Embora a experiência anterior com os professores em serviço tivesse influenciado as decisões tomadas posteriormente em relação à gestão do tempo, o foco deste trabalho serão os dois cursos de graduação.

---

\* Doutor em Lingüística Aplicada pela Universidade do Texas. Professor da Universidade Católica de Pelotas. E-mail: leffav@gmail.com.

O texto está dividido em três partes. Na primeira, procuro situar os alunos envolvidos e tento descrever as razões que os levaram a fazer o curso a distância. Mostro que eles escolhem essa modalidade pressionados por uma agenda lotada, na esperança de que o curso a distância seja menos exigente em termos de tempo. Vejo essa situação como típica para a maioria dos alunos de graduação que decidem optar pela EAD. Na segunda parte, tento descrever o que fizemos como professores para atender as necessidades dos alunos, incluindo o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) usado, as atividades propostas e os problemas encontrados. A teoria que subjaz a essas ações também é mencionada. Na terceira parte, enfoco o problema específico de gerenciamento do tempo, sua relação com a tecnologia usada e as ações empreendidas para resolvê-lo.

Estilisticamente falando, faço uma alternância proposital entre primeira pessoa do singular, primeira pessoa do plural e voz passiva, dependendo do lugar de onde falo num dado momento. Não trabalhei sozinho nos cursos de EAD relatados aqui, mas junto com outros colegas. Assim, usarei a primeira pessoa do singular quando falo por mim mesmo, principalmente quando expresso minhas opiniões; usarei a primeira do plural quando descrevo as atividades que fizemos em conjunto; e a voz passiva quando me parece que o foco deva estar mais no que foi feito do que em quem o fez.

## **O tempo a distância**

As estratégias de ensino descritas aqui foram usadas para tentar aumentar a participação dos alunos em uma disciplina de produção textual a distância. Essa disciplina, Português Redacional Básico (PRB), era oferecida pelo Curso de Letras a alunos de graduação do primeiro semestre de vários cursos da universidade, em caráter obrigatório. De 4 a 6 turmas eram geralmente ofertadas no primeiro semestre de cada ano. Em 2007, pela primeira vez, ofertou-se uma turma na modalidade EAD, juntamente com as turmas presenciais. A procura pelos alunos foi alta e o limite de 50 vagas foi logo esgotado, o que nos levou a oferecer uma segunda edição da disciplina no semestre seguinte.

Esses alunos pertenciam à grande maioria dos que trabalham de dia e estudam à noite. Ainda que alguns cursos não permitam, pela sua própria carga horária, essa combinação de trabalho com estudo (como o curso de Medicina, por exemplo), esse arranjo é típico de muitos outros cursos noturnos como Direito, Administração e Ciências Humanas, em geral.

Um dos principais desafios da disciplina (PRB) é a falta de interesse dos alunos, compreensível sob vários aspectos. Eles já têm problemas suficientes nos seus departamentos de origem quando tentam dar conta das exigências dos cursos profissionais que freqüentam. Alguns até reconhecem que precisam melhorar seu desempenho na produção de textos, mas são atropelados por prioridades mais urgentes. Embora PRB seja uma disciplina

de primeiro semestre, muitos alunos adiam a matrícula para o último semestre, possivelmente na esperança de que ela deixe de ser obrigatória. Esse adiamento, permitido pelo currículo da universidade, obviamente vai contra ao objetivo principal da disciplina, que é preparar o aluno para a escrita acadêmica. A motivação para freqüentar a disciplina é tipicamente baixa e os alunos parecem ter como sua maior preocupação terminar as tarefas solicitadas pelos professores da maneira mais rápida possível. Mais do que falta de motivação, no entanto, o que parece estar na raiz do problema é a falta de tempo.

É claro que a limitação de tempo é um problema sério tanto para o ensino a distância como para o presencial. Sentimos, no entanto, que em EAD, o problema é ainda mais sério, porque, além da falta de tempo, surge também a necessidade de seu gerenciamento. A principal razão que leva a maioria dos alunos a optar pela modalidade EAD é a falta de tempo para ir à sala de aula presencial, com local e hora marcados. O problema, porém, parece ficar ainda mais sério quando se faz a transposição para EAD; não apenas permanece a necessidade de tempo disponível, mas surge ainda a necessidade de gerenciar o tempo de modo eficiente. Na sala de aula presencial, o tempo é estabelecido pela instituição; em EAD, o tempo, e sua gestão, está nas mãos do aluno.

PRB era uma disciplina de quatro créditos, o que, no ambiente presencial, significava estar dentro da sala de aula quatro horas por semana. Embora na disciplina oferecida a distância, tínhamos procurado deixar bem claro ao aluno, desde o primeiro contato, que essas quatro horas deveriam ser integralmente transpostas para o ambiente virtual, descobrimos que muitos alunos tinham sérios problemas para extrair essas horas de sua agenda lotada. Embora não admitissem abertamente, deixavam transparecer que contavam com a possibilidade de compactar essas quatro horas no ambiente virtual, possivelmente trabalhando mais rápido, dividindo as tarefas com o computador ou simplesmente esperando que a modalidade EAD fosse menos exigente.

## **O tempo de perto**

Embora o bom aluno em EAD seja idealmente aquele que tem iniciativa para estabelecer um plano de aprendizagem e executá-lo sistematicamente, sentimos que muita flexibilidade pode atrapalhar o aluno (LESLIE, 1987) e optamos por introduzir uma série de atividades que ele deveria fazer para atingir os objetivos que tínhamos estabelecido para a disciplina. O ponto de partida para cada aula virtual era a Agenda, usada para estabelecer as condições iniciais de cada unidade de estudo, na qual se tentava deixar claro para o aluno o que se pretendia naquela unidade, dando instruções de como ele deveria proceder, e procurando sempre informar, da maneira mais objetiva possível, tudo o que fosse necessário para o aluno não se perder, mas sem atulhar a tela com excesso de informação. Essa agenda desdobra-se em tarefas de auto-estudo e atividades socializadas.

Exemplos de tarefas de auto-estudo incluíam exercícios que deveriam ser feitos na frente do computador, tais como questões de múltipla escolha, perguntas abertas e atividade do tipo cloze. Essas tarefas, designadas aqui como atividades interativas, foram preparadas com o auxílio de um sistema de autoria desenvolvido em nosso projeto (ELO, 2008); tinham a característica de fornecer ao aluno feedback automático e relatórios de desempenho. O principal objetivo dessas atividades interativas era desenvolver sensibilidade para o que caracteriza o texto argumentativo, dentro de uma matriz ainda bastante tradicional: (1) como introduzir um argumento; (2) como expandir o que foi introduzido; (3) como concluir. Questões de norma escrita da língua padrão também foram consideradas. Alguns exemplos dessas atividades podem ser vistas no sítio do projeto (ATIVIDADES, 2008; COESÃO TEXTUAL, 2008). Os relatórios detalhados de desempenho dos alunos, enviados aos professores, permitiam não só controle sobre o que e como os alunos trabalhavam, mas também economizava o tempo do professor, já que os escores eram automaticamente calculados pelo computador. Essas atividades interativas, com elevado nível de controle e automaticidade, eram obviamente integradas com outras atividades. Representavam cerca de 30% do tempo total de estudo.

A parte principal da disciplina era dedicada às atividades socializadas, usando algumas das ferramentas disponibilizadas pelo Teleduc, um AVA gratuito usado para hospedar o curso (TELEDUC, 2008). Nosso principal objetivo ao usar essas ferramentas era criar uma comunidade de aprendizagem na qual os alunos pudessem trabalhar colaborativamente, não apenas com os professores que administravam a disciplina, mas também com os colegas. Três ferramentas do Teleduc foram usadas com mais intensidade para alcançar esses objetivos: o Perfil, o Fórum de discussão e o Portfólio. Uma das ferramentas da qual sentimos falta no Teleduc foi o Wiki, importante para o desenvolvimento da escrita colaborativa. Fomos forçados a fazer algumas adaptações, usando o Portfólio de Grupos.

O Perfil foi usado para a primeira atividade social da disciplina. Aí era o lugar onde os alunos se apresentavam, tipicamente informando o curso que freqüentam na universidade, que disciplinas estavam cursando, onde trabalham e quais são seus hobbies preferidos. Embora não fosse obrigatório, muitos acrescentaram sua foto ao perfil, às vezes orgulhosamente junto com membros da família. Em média, os alunos que freqüentaram a disciplina, tinham entre 20 e 30 anos, a maioria já no final do curso. Vinham de 9 departamentos diferentes, nos quais o PRB era obrigatório, incluindo Direito, Administração, Informática e Filosofia.

Os Fóruns de Discussão, iniciados pelos professores, começavam perguntando sobre as expectativas que os alunos tinham sobre a disciplina a distância. Curiosidade sobre EAD, já que para a maioria essa era a primeira experiência a distância, e esperança de melhorar sua proficiência na escrita foram os principais tópicos mencionados pelos alunos neste primeiro fórum. Os outros fóruns enfocaram principalmente os tópicos desenvolvidos na

disciplina, com solicitação nossa de que se posicionassem em relação às atividades propostas: como introduzir um argumento, como desenvolver um tema, como concluir um texto, questões de correção gramatical e de uso da língua padrão, além de suas necessidades pessoais em termos de produção textual. Avaliações, críticas e sugestões para melhorar o desenvolvimento das habilidades da escrita eram também incentivadas. Um fórum especial sobre o que os alunos fizeram para encaixar as atividades da disciplina em sua agenda semanal, incluindo questões de gestão do tempo, foi também proposto.

As atividades interativas e os fóruns foram usados para tratar de questões localizadas do processo da escrita: estrutura do artigo de opinião, aspectos sintáticos da frase, pontuação, concordância e até problemas de ortografia, principalmente aqueles que não são detectados pelos editores de texto. Questões globais da escrita foram abordadas na ferramenta Portfólio. Esse era o lugar onde os alunos disponibilizavam os textos que produziam para serem lidos e comentados por seus colegas e professores. Uma das instruções iniciais do curso deixava claro que os alunos deveriam comentar pelo menos dois textos diferentes. Ficou também acertado desde o começo que o plágio seria severamente punido. Embora estabelecêssemos os temas sobre os quais deveriam escrever, também encorajamos a produção de textos independentes, de livre escolha do aluno. Alguns usaram esse espaço opcional para expressar seus pontos de vista sobre questões que lhes eram relevantes, principalmente aquelas que diziam respeito aos seus próprios cursos. Dois alunos submeteram poemas que eles tinham escrito. Todos esses textos, disponibilizados no Portfólio, apresentavam problemas gramaticais que precisavam ser destacados e receber tratamento localizado, enviando os alunos de volta para as atividades interativas e para os fóruns, num movimento que ia assim do local para o global e vice-versa.

Os portfólios de grupo foram usados na tentativa de desenvolver a escrita colaborativa. Os alunos mostravam uma diversidade muito grande em termos de sua proficiência de escrita e, embora estivessem relativamente abertos para os comentários do professor, eram muito sensíveis a críticas advindas de seus colegas. Por outro lado, enquanto alguns alunos humildemente assumiam a necessidade de ajuda em sua produção textual, outros aparentemente vestiam uma auto-imagem muito longe da realidade, que não permitia que se dessem conta de suas limitações. A turma foi dividida em pequenos grupos de dois ou três alunos, nos quais um aluno desempenhava o papel de leitor e o outro, ou os outros dois, o papel de escritor. O escritor, ou escritores, em cada grupo produziram um texto inicial que seria disponibilizado no Portfólio de Grupo para ser comentado, e possivelmente revisado, pelo leitor. Se revisado, uma segunda versão seria produzida, para ser novamente revisada, e assim sucessivamente, até que uma versão final satisfatória para o leitor fosse produzida. O escritor tinha o direito de rejeitar algumas das revisões feitas, desde que conseguisse argumentar de modo convincente. Nós professores tentamos ser bem transparentes com os alunos, deixando claro que o critério

usado para escolher o leitor foi baseado em sua proficiência de escrita demonstrada nos portfólios anteriores. Por fim, também deixamos claro que ninguém era obrigado a se unir a um subgrupo se realmente não quisesse, embora contássemos com sua cooperação. Na realidade, todos aceitaram a idéia, ainda que alguns com alguma relutância.

Como base teórica de todas essas atividades estava o pressuposto de que a aquisição da escrita, como qualquer tipo de aprendizagem, dependia da ação individual e coletiva, idealmente dentro de uma comunidade que se forma para atingir esse objetivo. A escrita em si mesma já é uma atividade coletiva, e os textos podem até ser usados para caracterizar uma comunidade discursiva, na definição de Swales (2004). Essas comunidades podem ser acadêmicas (um grupo de pesquisadores de uma determinada área de estudo, professores de língua materna, etc.) ou não acadêmicas (coleccionadores de selo, proprietários de sítios, etc.). Teoricamente, podemos argumentar que, olhando para um texto, é possível inferir qual é a comunidade que produz e consome aquele texto; excluindo autores famosos, normalmente não identificamos o indivíduo que produziu o texto, mas a comunidade discursiva a que ele pertence. A implicação prática dessa perspectiva teórica é a necessidade de criar uma comunidade para o ensino da escrita. Os textos, em si, não existem isoladamente mas estão agrupados, dando origem aos gêneros, que, por sua vez, desenvolvem-se em sistemas de gêneros (BAZERMAN, 1994; YOSHIOKA et al, 2001; RUSSELL & YAÑEZ, 2008). As pessoas usam sistemas de gêneros para interagirem, de acordo com as regras estabelecidas pelo grupo a que elas pertencem. Criar uma comunidade de produtores de textos, capazes de produzir e trocar seus próprios textos, foi um dos principais objetivos da disciplina.

Os desafios eram imensos. Começavam pelo princípio de que duas coisas são necessárias para formar uma comunidade: (1) as pessoas que formam a comunidade precisam compartilhar interesses e (2) elas precisam de tempo para interagir. Na disciplina que oferecíamos a distância não havia nenhuma das duas. Em termos de interesse, como já disse acima, os alunos vinham de cursos diferentes com muito pouco em comum. Em termos de tempo, eles já tinham dificuldade em dar conta das tarefas que precisam concluir em seus cursos de origem. Considerando o aspecto interesse, nosso plano ambicioso era formar uma comunidade de prática, capaz de reunir alunos de diferentes comunidades e criar uma nova, feita de aprendizes de escritores interessados em se tornar escritores profissionais em suas diferentes áreas de atuação. Em termos de tempo, sentimos que nosso maior desafio era convencer os alunos de que eles não deveriam se preocupar em achar tempo, mas em fazê-lo (“tempo não se acha, se faz”, de acordo com PAUSCH, 2008). Minha colega e eu, como professores da disciplina, atacamos os dois problemas, mas meu enfoque aqui será na questão da falta de tempo.

## Domando o tempo

O conceito de tempo e de como ele se relaciona com nossas ações diárias varia muito de uma cultura para outra. Os estereótipos construídos pelas pessoas e pelas figuras históricas preservadas pela tradição parecem confirmar essas diferenças. Não consigo imaginar algum personagem importante da história do Brasil, um Duque de Caxias, por exemplo, dizer que “tempo é dinheiro”, como fez Benjamin Franklin, falando do ponto de vista da cultura norte-americana. Não me parece que seria digno de alguém importante em nossa cultura preocupar-se com coisas triviais como tempo e principalmente dinheiro. Embora seja uma preocupação séria de muitas pessoas em algumas áreas, principalmente no mundo dos negócios, a preocupação com a gestão do tempo não é muito freqüente no nosso dia a dia. Nem mesmo temos uma tradução adequada para “time management” em português; quando traduzimos, fazemos a tradução palavra a palavra, produzindo diferentes configurações lingüísticas, (gestão do tempo, administração do tempo, gerenciamento do tempo), todas elas incapazes de produzir uma unidade lexical na língua. Bertrand Russell, no seu artigo “In praise of idleness” (“elogio ao ócio”, RUSSELL, 1932) e o sociólogo italiano, Domenico de Masi (2000), com suas idéias sobre o ócio criativo, estão mais afinados com o estereótipo que nos atribuem de cancelar compromissos, chegar atrasado ou mudar cronogramas de um dia para outro sem aviso prévio. Estamos mais propensos a matar o tempo do que usá-lo para fazer dinheiro. Comentários feitos pelos alunos que freqüentaram a disciplina, provavelmente recuperados da Internet, parecem confirmar essa perspectiva (Nomes fictícios para preservar a identidade): “Os relógios nos ajudam a controlar o tempo, mas nos tornam seus escravos” (Ralph). “Trabalhamos tanto que não temos tempo para aproveitar as coisas que compramos” (Daniela).

Obviamente, trata-se de um estereótipo e não podemos argumentar que todos os alunos se encaixariam neste modelo. A dificuldade deles, no entanto, em ajustar suas agendas ao tempo exigido pela disciplina a distância era real, e logo descobrimos que precisávamos dedicar parte do curso para ajudá-los a desenvolver estratégias de gestão do tempo. Acredito que isso é também um problema em outras culturas, não necessariamente apenas no Brasil, mas, de qualquer modo, crucial em EAD. É até provável que a exigüidade de tempo disponível para EAD seja um fenômeno transcultural, cancelando outras possíveis diferenças. Independente de onde se trabalhe, os problemas de planejamento de um curso a distância são muito semelhantes e envolvem não apenas os alunos mas também os professores, administradores, além dos artefatos culturais usados no curso, incluindo computadores e software.

Em relação a nós professores, precisamos aprender a planejar com antecedência e encontrar meios de deixar claro para os alunos, sem decepcioná-los, que o professor virtual não é um “professor 24 horas” (YOUNG, 2002). Embora os professores devam estar preparados para enfrentar uma carga de

trabalho que em alguns casos representa o dobro do ensino presencial (HISLOP & ATWOOD, 2000; MCKENZIE et al., 2008; PACHNOWSKI & JURCZYK, 2003; VISSER, 2000), eles também precisam desenvolver um plano efetivo de gestão do tempo (COLLIS & NIJHUIS, 2000). Shi et al. (2008), listam seis estratégias que consideram eficazes em EAD:

- escreva de modo conciso e claro (assim economizando tempo e evitando a necessidade de esclarecer mais tarde);
- organize a informação numa seqüência que seja fácil de ser seguida (para que os alunos não se percam e você não precise fornecer ajuda adicional);
- seja explícito e enfático sobre o tempo no plano de ensino (considerando feriados e fins de semana para entrega de tarefas, de modo que os alunos consigam concluí-las);
- gerencie as discussões assíncronas (estabelecendo regras claras de como os alunos devem participar);
- aproveite com vantagem as ferramentas técnicas disponíveis (economizando tempo para tarefas mais criativas);
- utilize outros recursos (incluindo ajuda dos colegas para criar um senso de comunidade).

A gestão do tempo num curso a distância vai além do trabalho dos professores, e envolve toda a instituição, dos administradores aos funcionários encarregados da manutenção das máquinas. Os administradores podem estar mais interessados no lucro em EAD, considerando o espaço físico que economizam quando os alunos estudam a partir de suas casas ou mesmo de seus lugares de trabalho; não há razão, porém, para supor que essa preocupação financeira vá impedi-los de construir uma boa infra-estrutura, principalmente em termos de suporte tecnológico, com uma boa base computacional e conexões de alta velocidade, aumentando assim a possibilidade de ter mais alunos. A queda de preços nos equipamentos tecnológicos em anos recentes, incluindo o software livre, tem feito os administradores investir mais em EAD. Programadores e pessoas encarregadas de rodar os programas e máquinas também são importantes na medida em que ajudam na obtenção do software adequado e na sua instalação correta, de modo que o tempo seja priorizado. Embora o acesso rápido ao material de uma disciplina dependa da qualidade do equipamento usado pelo aluno em casa, é óbvio que um servidor de alta velocidade, com o software adequado, é um elemento vital para reduzir o tempo de espera e eventualmente o tempo do aluno.

Os interesses dos administradores, o tempo do professor, o hardware disponível e o software instalado, do lado do servidor, são considerados aqui pelo impacto que podem ter em auxiliar o aluno a conseguir mais com menos tempo disponível. Na verdade, todos esses elementos apresentam-se de modo

tão imbricado que é praticamente impossível separá-los; quando se fala do professor em EAD, não é possível isolá-lo dos artefatos que estão disponíveis ou do aluno que está do outro lado. Quando Shi et al. (2008) listaram as seis estratégias para ajudar o professor a economizar tempo, por exemplo, não puderam deixar de mencionar o aluno, que está presente nas seis estratégias. Alunos, artefatos e professores são os elementos básicos que formam uma comunidade de aprendizagem, quer seja presencial ou a distância.

A capacidade do aluno em gerenciar o tempo de aprendizagem tem sido amplamente reconhecida como um dos principais fatores de sucesso em EAD (ZIMMERMAN & RISEMBERG, 1997; GIBSON, 1998; ROBLYER, 1999; PALLOFF & PRATT, 1999; PHIPPS & MERISOTIS, 1999; KEARSLEY, 2000; WHIPP & CHIARELLI, 2008). De acordo com esses autores, as características do aluno bem sucedido em EAD podem ser assim descritas: não precisa ser informado sobre o que precisa fazer; é capaz de explorar os recursos disponíveis no ambiente em favor de sua aprendizagem; é proativo em gerenciar o tempo disponível; é capaz de estabelecer metas exeqüíveis; é persistente na tentativa de conseguir seus objetivos; sabe como distribuir o tempo para cumprir as tarefas nos prazos; é capaz de priorizar e repriorizar os compromissos. Sabe, em suma, como estruturar o tempo de que dispõe para aprender.

Nosso objetivo aqui não é descrever se os alunos das disciplinas ministradas tinham ou não as características desejadas; já tínhamos descoberto, a partir da primeira edição da disciplina, que eles não tinham. Também já partíamos do pressuposto de que a gestão do tempo é um pré-requisito essencial para o sucesso em EAD e não estávamos, portanto, interessados em descobrir qual seria a relação entre um e outro. Nossa preocupação era desenvolver autonomia na gestão do tempo. É óbvio que alguns alunos eram mais autônomos do que outros nesse aspecto, mas ninguém a ponto de não se beneficiar com algum tipo de ajuda. Por outro lado, esses alunos mais autônomos poderiam ajudar os outros na comunidade de aprendizagem que estávamos tentando construir. Descrevo então os cinco passos que seguimos para tentar ajudar os alunos a aproveitar ao máximo o pouco tempo de que dispunham para cursar a disciplina em EAD:

1. priorizar o tempo;
2. ser holístico;
3. ser interativo;
4. reduzir os prazos;
5. ser tecnologicamente minimalista.

### *Priorizar o tempo*

Embora PRB não tivesse qualquer pré-requisito, procuramos deixar bem claro para os alunos, já no primeiro contato, que para se matricular na disciplina eles deveriam possuir as seguintes condições básicas:

1. dispor de 4 horas semanais;
2. saber digitar;
3. navegar pela Internet;
4. ter um email.

A condição de disponibilidade de tempo era o primeiro item do primeiro bloco de informações que os alunos liam quando tentavam informar-se sobre a disciplina. Nossa intenção não era espantá-los, mas gostaríamos que eles se surpreendessem, o que provavelmente acontecia, quando viam que a disponibilidade de tempo era o primeiro pré-requisito da disciplina. Queríamos também que soubessem desde o primeiro dia que nós sabíamos qual era o principal problema deles. Queríamos ao mesmo tempo sensibilizá-los para o problema e levá-los a fazer o que fosse necessário para resolvê-lo. A reação deles era em geral favorável ao nosso apelo, embora alguns ainda pareciam não estar suficientemente dispostos a abrir mão do reduzido tempo de que dispunham. O Quadro 1 mostra alguns dos comentários feitos pelos alunos nesse aspecto.

“Gosto da idéia de que preciso organizar meu próprio tempo” (Roberta).  
“Pretendo ter disciplina para que meu tempo disponível dê para completar as tarefas que vou precisar fazer” (Julianne).  
“A disciplina a distância é bem-vinda numa época em que as exigências de trabalho e a busca do sucesso levam todo o tempo de que dispomos” (James).  
“Espero ter tempo para completar as atividades, porque nunca tenho todo o tempo de que preciso” (Denise).

Quadro 1 – Reação dos alunos às exigências de tempo para a disciplina

### *Ser holístico*

A gestão do tempo exige uma abordagem holística, envolvendo uma articulação com os administradores da universidade, integração com as outras atividades da própria disciplina e, da parte dos alunos, ações proativas para arranjar tempo para a disciplina. Não é algo que se faz uma vez e se põe de lado; é algo que precisa ser mantido durante todo o semestre.

Em termos administrativos, descobrimos que precisávamos do suporte das pessoas que gerenciavam o AVA que usávamos. Eles precisavam saber como instalá-lo adequadamente no servidor, resolver problemas de conexão quando esses ocorressem e assegurar compatibilidade entre diferentes navegadores (browsers). Fazer os alunos assinar um termo de compromisso quando se matriculam na disciplina, assumindo a responsabilidade de garantir um tempo mínimo de estudo por semana, pode também produzir um bom impacto nos alunos. Não apenas vêem o suporte institucional que está por trás da solicitação feita pelo professor, mas também respeitam mais o compromisso assinado, devido ao poder atribuído a algo que vem da própria instituição, além do professor.

A integração entre as atividades foi introduzida em três momentos diferentes, incluindo uma atividade interativa sobre gestão do tempo, um tópico no fórum de discussão e uma tarefa de produção textual no portfólio. A atividade interativa introduzia a idéia de gestão do tempo, com ênfase na autonomia. Iniciou-se insistindo que o segredo do sucesso em EAD dependia de três coisas: autonomia, autonomia e autonomia. A partir daí, tentou-se construir com o aluno, através da atividade, o que significávamos pelo termo *autonomia*, definido como a capacidade de planejar um cronograma de estudo e de executá-lo. Algumas semanas mais tarde, voltamos ao tópico, dessa vez abrindo um fórum de discussão sobre gestão do tempo. Pela metade do semestre, o tema foi novamente abordado, por meio de uma tarefa de produção textual, que os alunos deveriam disponibilizar no portfólio.

Todas essas ações e decisões são vistas como recursos mediacionais (WERTSCH, 1998; COLE, 2003; LEFFA, 2005; LEFFA, 2009), implementadas para ajudar os alunos a alcançar os melhores resultados possíveis. Nessa perspectiva, é importante que administradores, professores e alunos compartilhem os mesmos objetivos e saibam como usar os artefatos disponíveis, incluindo hardware, software e práticas culturais, como gestão do tempo, para atingir esses objetivos. Nossos alunos tinham que aprender a conciliar as exigências da disciplina com muitas outras atividades, incluindo atividades domésticas, outras disciplinas, emprego, etc. Muitas práticas do seu dia-a-dia tiveram que ser renunciadas, na medida em que tiveram que usar a hora do almoço, momentos de lazer e os fins de semana para completar as tarefas. O Quadro 2 mostra alguns depoimentos sobre os ajustes que tiveram que fazer em suas vidas para acomodar suas atividades diárias com as atividades da disciplina a distância.

<p>"Não tem mais sesta" (Jerry)          "Não tem mais tempo livre" (Walter)          "Tive que reestruturar meu dia-a-dia, usando a hora do almoço para terminar as tarefas" (Julie)          "Tive que anotar tudo para calcular o tempo necessário para cada atividade" (John)          "Separei um tempo para fazer as atividades propostas" (Giovanni)          "Aprendi a multiplicar o tempo, a usar o computador do serviço para aprendizagem, a incomodar minha tia, pedindo o computador dela emprestado" (Sharon)          "Aprendi a domar o tempo" (Luciane)          "Aprendi a otimizar o tempo" (John)</p>
--

Quadro 2 – Exemplos de ações para integrar estratégias de gestão do tempo.

### *Ser interativo*

A maior parte dos cursos em EAD depende ainda maciçamente do material escrito, seguindo a tradição do texto impresso em papel. A meu ver,

estamos apenas começando a aprender a preparar material para a tela do computador, ainda, de um lado, incapazes de explorar a potencialidade da máquina, e de outro, com dificuldade de se adaptar às restrições que a própria máquina também impõe. O texto impresso em papel é bidimensional, desdobrando-se na frente dos olhos do leitor como um mapa, para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita. Já a tela do computador é mais como uma trilha, que se move para frente e para trás, mas raramente para os lados; uma janela que precisa ser rolada para a esquerda e para a direita para ser usada indica pouca usabilidade em termos de design.

Obviamente há ganhos e perdas quando passamos do papel para a tela do computador. Uma vantagem do computador, no entanto, é seu potencial interativo:

*Uma coisa que o computador faz melhor do que qualquer outra é a interatividade. Na verdade, o computador não apenas faz melhor; o computador é a única mídia capaz de fornecer interatividade (CRAWFORD, 2008).*



Figura 1 – Reprodução de uma atividade interativa desenvolvida para enfatizar a diferença entre sintagmas que são facilmente confundidos. Os alunos clicam e recebem feedback imediato (Atividade preparada pela Professora Ana Cláudia Pereira de Almeida).

Para ser interativo é preciso aprender a fazer mais com menos texto. Não significa necessariamente substituir texto por gráficos, áudio e vídeo. Na nossa disciplina de PRB a distância, significou substituir gradativamente os textos mais longos, usados nas atividades interativas de auto-estudo, por textos mais curtos, às vezes do comprimento de uma frase. Os alunos eram solicitados

a ler e clicar, desse modo recebendo feedback automático à medida que avançavam na atividade (Figura 1). Isso era feito passa a passo, como se estivessem seguindo uma trilha.

### *Reduzir os prazos*

A disciplina, nas duas edições comentadas aqui, era dividida em unidades, cada uma para ser completada em duas semanas. Cada unidade iniciava com uma nova agenda, que era o ponto de partida para cada atividade, em torno de dez atividades por agenda. Conforme política da universidade, as notas deveriam ser informadas no meio do semestre, encerrando o primeiro bimestre, e no final, encerrando o semestre. Levando essa política em consideração, permitimos aos alunos, na primeira edição da disciplina, que completassem as tarefas das agendas anteriores até a data da entrega das notas, tanto para o primeiro bimestre como para o final do semestre. O resultado dessa flexibilidade foi que aquilo que deveria ser feito ao longo do bimestre foi protelado para a última semana por muitos alunos, produzindo um acúmulo de trabalho, que invariavelmente gerava uma onda de protestos quando os prazos finais se aproximavam (Quadro 3).

“Tão pouco tempo para tantas atividades” (Vanessa) “O tempo de que dispomos não é suficiente para concluir as atividades” (Anne) “Eu já sei que não vou conseguir terminar” (Silvius) “Eu acho que não temos tempo para todas essas atividades; estão tomando todo o tempo disponível que temos. Afinal, não podemos esquecer que estamos fazendo esta disciplina a distância porque não temos tempo para ir para a sala de aula” (Philip) “São muitas atividades. Estamos fazendo esta disciplina a distância devido justamente ao nosso tempo limitado” (Caroline)

Quadro 3 – Amostra das reclamações dos alunos contra o número de atividades

Em vez de reduzir o número de atividades, e atender ao que os alunos solicitavam, decidimos, na segunda edição da disciplina, reduzir os prazos de dois meses para duas semanas, dessa maneira forçando os alunos a espalhar as tarefas. A cada duas semanas, quando uma agenda nova era introduzida, a anterior desaparecia e o aluno não tinha como recuperar o que tivesse deixado de fazer. Como na primeira edição, mantivemos uma segunda-feira como prazo final, permitindo assim que os alunos usassem o fim de semana para completar as tarefas. Essa redução dos prazos foi a mudança que produziu os resultados mais satisfatórios da primeira para a segunda edição. O nível de reclamações em relação à falta de tempo nos fóruns de discussão baixou drasticamente e os alunos ficaram visivelmente mais satisfeitos, até mais entusiasmados com a disciplina, trabalhando de modo mais colaborativo com os colegas.

### *Ser tecnologicamente minimalista*

Tempo para download de arquivos é uma preocupação recorrente entre os “Web designers” e instrutores de EAD (BRUCE, 2008; SPOOL, 2008; NIELSEN & LORANGER, 2006). Alguns até às vezes oferecem sugestões sobre o que os alunos podem fazer enquanto esperam que os arquivos baixem. O problema é que solicitar aos alunos que façam atividades supletivas numa situação de tempo já por si limitada não é muito produtivo. Tínhamos que manter a disciplina em modo essencializado, dando aos alunos tudo o que lhes era necessário, mas nada além do necessário, idealmente oportunizando conteúdo e aprendizagem ao toque do mouse. Sabíamos que perderíamos os alunos se tivessem que passar mais tempo baixando os arquivos do que fazendo as atividades. Foi o que nos levou a optar pelo que geralmente é descrito como minimalismo tecnológico (COLLINS & BERGE, 2000), o que significava em nosso caso, simplesmente evitar arquivos pesados. Menos é mais quando os alunos passam mais tempo trabalhando do que esperando.

Tínhamos, por exemplo, a possibilidade de transmitir “streaming video” (transferência e visualização simultânea de um arquivo) e podcasts (arquivos de áudio), a partir de um repositório razoável de arquivos que já tínhamos coletado, incluindo mp3, “flash vídeos”, etc. que poderiam ser usados para dinamizar algumas atividades, mas depois de alguns testes, decidimos adiar a experiência. Além do problema já esperado de baixa transferência em conexões discadas, ainda usadas por alguns alunos, encontramos outros não esperados, como incompatibilidade entre navegadores diferentes e seus inúmeros “plug-ins” quando se tratava de arquivos de áudio e vídeo. Além de tudo isso, algumas escolas e principalmente locais de trabalho usados por alguns alunos, bloqueavam acesso a esses arquivos. A meu ver, nossa decisão de investir em tecnologias mais simples, restringido as atividades interativas a textos e imagens compactas (“jpeg” e “gif”), por exemplo, não prejudicou a qualidade das aulas na disciplina oferecida a distância. Suspeito que os alunos ficaram muito mais motivados interagindo com os professores, outros alunos, e mesmo na própria atividade interativa, com feedback imediato nos módulos de auto-estudo, do que assistindo a vídeos lentos e constantemente interrompidos. É óbvio que houve relutância em abrir mão dos vídeos interessantes que já tínhamos coletado para ilustrar alguns tópicos de nossas aulas, mas acreditamos que a opção pelo minimalismo tecnológico compensou no fim, economizando o tempo e produzindo mais ganhos do que perdas.

### **Conclusão**

Ensinar uma disciplina a distância foi uma experiência nova para mim e para meus colegas. Descobrimos que a nova tecnologia não apenas trouxe novos problemas, mas também preservou alguns dos antigos, que temos sido persistentemente incapazes de resolver. A necessidade de gerenciar o tempo

tem sido tradicionalmente vista como uma habilidade essencial na vida de alunos e professores. Todos fomos educados para não desperdiçar o tempo e normalmente abraçamos as novas tecnologias na esperança de que elas nos ajudem a fazer mais em menos tempo, como foi o caso de alguns alunos nas duas edições da disciplina que oferecemos a distância. A tecnologia, no entanto, muitas vezes promete mais do que faz. Como Pausch (2008) coloca, “os computadores são mais rápidos, mas tomam mais tempo”. A EAD resolve problemas espaciais, não temporais. A EAD pode levar a sala de aula para a sala de jantar; pode permitir que pessoas de diferentes fusos horários falem ao mesmo tempo; pode viabilizar comunicação assíncrona; mas não pode compactar o tempo. Uma hora é uma hora; tem 60 minutos tanto na sala de aula presencial como no ensino a distância. A tecnologia pode acelerar um vídeo ou rodá-lo em câmara lenta mas não pode compactar ou expandir o tempo.

## **LEFFA. V. NO MORE SIESTA: TIME MANAGEMENT IN DISTANCE COURSES**

**Abstract:** *More and more millions of working students choose to enroll in distance education programs every year, moved by the possibility of getting a degree without going to a regular classroom. One of the key causes for their choice is the perception that online education is more flexible and less demanding in terms of time, thus compliant with a work/study situation. This paper addresses this problem, describing some strategies that my colleagues and I had to develop to help these students. The steps we followed in implementing time management strategies can be summarized as follows: (1) be explicit about time as a prerequisite for the course; (2) use a holistic approach, in which all aspects of the course are interconnected; (3) put an emphasis on interactivity; (4) reduce deadlines, so that students do not wait too long to finish their tasks; and (5) be technologically minimalist, with an emphasis on tools that work faster over fancy time-consuming technologies. Although new technologies have always enticed us with promises of time-saving possibilities, they end up by consuming all our available time if we are not clever enough to manage it effectively.*

**Keywords:** *Time management; distance learning; interactivity*

## **Referências**

ATIVIDADES. Português Redacional Básico. Disponível em <[http://www.leffa.pro.br/elo/portuguesa/avancado/prb\\_atividades/menu.htm](http://www.leffa.pro.br/elo/portuguesa/avancado/prb_atividades/menu.htm)>. Acesso em 24 de fev. 2008.

BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 79-101.

BRUCE, B. Developing media for low bandwidth. Disponível em <<http://www.learningcircuits.org/2001/mar2001/ttools.html>>. Acesso em 6 de mar. 2008.

COESÃO TEXTUAL . Português Redacional Básico. Disponível em <[http://www.leffa.pro.br/elo/portuguesa/avancado/coesao\\_textual/menu.htm](http://www.leffa.pro.br/elo/portuguesa/avancado/coesao_textual/menu.htm)>. Acesso em 24 de fev. 2008.

COLE, M. *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 2003.

COLLINS, M.; BERGE, Z. L. Technological Minimalism in Distance Education. The Technology Source Archives at the University of North Carolina, 2000.

COLLIS, B.; NIJHUIS, G. G. The instructor as manager: Time and task. *Internet and Higher Education*, v. 3, n. 1-2, p. 75-97, 2000.

CRAWFORD, C. The primacy of interactivity. Disponível em <[http://www.erasmatazz.com/library/JCGD\\_Volume\\_2/Primacy\\_of\\_Interactivity.html](http://www.erasmatazz.com/library/JCGD_Volume_2/Primacy_of_Interactivity.html)>. Acesso em 3 de mar. 2008.

ELO. Ensino de Línguas Online. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/elo/>>. Acesso em 24 de fev. 2008

GIBSON, C. C. The distance learner's academic self-concept. In GIBSON, C. C. (Org.). *Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes* (pp. 65-76). Madison, WI.: Atwood Publishing, 1998. p. 65-76.

HISLOP, G.; ATWOOD, M. ALN teaching as routine faculty workload. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 4(3). Disponível em <[http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v4n3/v4n3\\_hislop.asp](http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v4n3/v4n3_hislop.asp)>. Acesso em 10 de mar. 2008.

KEARSLEY, G. *Online education: Learning and teaching in cyberspace*. Belmont, CA.: Wadsworth, 2000.

LEFFA, V. J. Defining a CALL activity. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 5, n. 2, p. 337-355, 2005.

LEFFA, V. J. Call as action. In: MARRIOTT, Rita de Cássia Veiga; TORRES, Patricia Lupion. (Orgs.). *E-learning methodologies for language acquisition*. Hershey, PA (EUA): IGI Global, 2009, p. 39-52.

LESLIE, S. Self-directed learning and learner autonomy: a response to Michael Moore. *Journal of Distance Education*, v. 2, n. 1, 1987, p. 59-61.

MASI, D. de. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

MCKENZIE, B. K., MIMS, N., BENNETT, E. K., & WAUGH, M. (2000). Needs, concerns and practices of online instructors. *Online Journal of Distance Learning Administration*, v. 3. n. 3, 2000. Disponível em <<http://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall33/mckenzie33.html>>. Acesso em 7 de mar. 2008.

NIELSEN, J. & AND LORANGER, H. *Prioritizing Web Usability*. Berkley, CA: New Riders, 2006.

PACHNOWSKI, L. M., & JURCZYK, J. P. Perceptions of faculty on the effect of distance learning technology on faculty preparation time. *Online Journal of Distance Learning Administration*, v. 6, n. 3, 2003. Disponível em <<http://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall63/pachnowski64.html>>. Acesso em 7 de mar. 2008

PALLOFF, R. M., AND PRATT, K. *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

PAUSCH, R. Talk on time management. Disponível em <<http://www.alice.org/Randy/timetalk.htm>>. Acesso em 28 de fev. 2008.

PHIPPS, R., AND MERISOTIS, J. *What's the difference?* A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education. Washington, D.C.: The Institute for Higher Education Policy, 1999.

ROBLYER, M. D. Is Choice Important in Distance Learning? A study of student motives for taking Internet-based courses at the high school and community college levels. *Journal of Research on Computing Education*, v. 32, n. 1, 1999, p. 157-171.

RUSSELL, B. In praise of idleness. Disponível em <<http://www.zpub.com/notes/idle.html>>. Acesso em 10 de mar. 2008.

RUSSELL, D. R. AND YAÑEZ, A. 'Big picture people rarely become historians': Genre systems and the contradictions of general education. In C. Bazerman & D. R. Russell (Orgs.) *Writing selves/writing societies: Research from activity perspectives*. Disponível em <[http://wac.colostate.edu/books/selves\\_societies/](http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/)>. Acesso em 28 de fev. 2008.

SHI, M.; BONK, C. J.; MAGJUKA, R. J. Time management strategies for online teaching. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Disponível em <[http://itdl.org/Journal/Feb\\_06/article01.htm](http://itdl.org/Journal/Feb_06/article01.htm)>. Acesso em 10 de mar. 2008.

SPOOL, J. Usability tools podcast: The truth about page download time. Disponível em <<http://www.uie.com/brainsparks/2007/09/24/usability-tools-podcast-the-truth-about-page-download-time/>>. Acesso em 7 de mar. 2008.

SWALES, J. M. *Research genres: Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TELEDUC (2007). Núcleo de Informática Aplicada à Educação. Disponível em <<http://teleduc.nied.unicamp.br/pagina/>>. Acesso em 24 de fev. 2008.

VISSER, J. A. Faculty work in developing and teaching Web-based distance courses: A case study of time and effort. *The American Journal of Distance Education*, v. 14, n. 3, 2000, p. 21-32.

WERTSCH, J. V. *Mind as action*. Oxford: University Press, 1998.

WHIPP, J. L.; CHIARELLI, S. (2001). Proposal: Self-regulation in web-based courses for teachers. Disponível em <<http://edtech.connect.msu.edu/Searchaera2002/viewproposaltext.asp?propID=1696>>. Acesso em 23 de fev. 2008.

YOSHIOKA, T., HERMAN, G., YATES, J., & ORLIKOWSKI, W. Genre taxonomy: A knowledge repository of communicative actions. *ACM Transactions on Information Systems*, v. 19, n. 4, 2001, p. 431-456.

YOUNG, J. R. The 24-hour professor. *Chronicle of Higher Education*, p.A31-A33, mai. 2002.

ZIMMERMAN, B. J., AND RISEMBERG, R. Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In PHYE, G. D. (Org.) *Handbook of Academic Learning: Construction of knowledge*. San Diego, CA.: Academic Press, 1997. p. 105-125.