

SIMONE RAMMINGER

**DO ENCONTRO AO DESENCONTRO: FATORES RELACIONADOS À
PROCURA DE CURSOS DE EAD EM PSICOLOGIA E À POSTERIOR EVASÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito parcial à obtenção do grau
de Mestre, ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, Faculdade de
Educação da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

PROF^a. DR^a NARA GUAZZELLI BERNARDES
ORIENTADORA

PORTO ALEGRE, 2006

SIMONE RAMMINGER

**DO ENCONTRO AO DESENCONTRO: FATORES RELACIONADOS À
PROCURA DE CURSOS DE EAD EM PSICOLOGIA E À POSTERIOR EVASÃO**

Dissertação de Mestrado em Educação

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof^a orientadora Dr^a Nara Guazzelli Bernardes

.....
Prof^a Dr^a Nara Schmidt de Lima

.....
Prof^a Dr^a Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre, 2006

“...do envio de livrinhos pelo correio aos alunos, passando pelo uso do rádio e televisão, lá se vão mais de cem anos de educação a distância. E mais de cem anos de desconfiança em torno desta alternativa educacional que, em um país onde as desigualdades regionais são proporcionais às suas dimensões, deveria estar mais do que consolidada.”
(MARANHÃO, 2004)

AGRADECIMENTOS

Quero deixar aqui registrado o meu agradecimento especial a algumas pessoas:

À querida professora Vera Maria Moreira Kude, que me orientou no projeto deste trabalho, por tudo o que me ensinou nesses anos de convivência.

À professora Nara Guazzelli Bernardes pelos momentos de troca e orientação.

À psicóloga Maria Vanda Olczwski Garcia pelas idéias sugeridas e pelo incentivo.

À psicóloga e amiga Flavia Aragones Almeida pela disponibilidade em ajudar de forma tão especial.

Aos queridos Bruno Peccin Soares, João Paulo Scheid e Karine Ramminger pela importante contribuição que deram.

À minha mãe Erna e minhas irmãs Karine e Martina pelo carinho e apoio de sempre.

Aos meus amigos e colegas, entre eles a Carolina Fossatti, a Beatriz Abuchaim, a Nadine Cabral, o Anselmo Furini, com quem pude trocar idéias e compartilhar momentos de alegrias e angústias durante o mestrado e no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos alunos entrevistados, participantes da pesquisa, pela disponibilidade em participar e colaborar com este estudo.

A PUCRS Virtual pela oportunidade.

Às professoras Dr^a Nara Schmidt de Lima e Dr^a Bettina Steren dos Santos que gentilmente aceitaram participar da banca.

A CAPES e ao CNPQ que me concederam a bolsa para realizar o mestrado e esta pesquisa.

E a todas as pessoas que compartilharam e colaboraram de alguma forma no processo de construção desse trabalho.

RESUMO

Com o desenvolvimento das novas tecnologias, a educação a distância vem ganhando espaço a cada dia e constata-se que a evasão é um de seus maiores problemas, como apontam Kramer (1999), Pallof e Pratt (2004), Coelho (2002), entre outros. O presente estudo, que se caracteriza como uma pesquisa empírica, problematizou fatores relacionados à evasão de alunos matriculados nos cursos de Especialização em Psicologia oferecidos pela PUCRS Virtual. Os objetivos foram: examinar os motivos que levaram os alunos a se matricularem nesses cursos; examinar as expectativas dos alunos antes de efetivarem a matrícula no curso; investigar os fatores relacionados à evasão, apontados pelos alunos. O método empregado foi o estudo de caso e os dados foram coletados por meio de entrevistas por *messenger* e *chat* com onze ex-alunos e alunas, que se matricularam nos cursos na edição 2004 e se evadiram no mesmo ano, bem como mediante a análise de documentos. Os resultados indicaram que os alunos se matricularam nos cursos a distância principalmente por interesse pelas áreas de conhecimento dos cursos oferecidos e em função do mercado de trabalho. A expectativa dos alunos que mais se destacou foi a possibilidade de interação com colegas distantes. Os alunos se evadiram devido à falta de disciplina para estudar e autonomia; à falta de tempo para se dedicar aos estudos; à desmotivação; a dificuldades com os conteúdos, materiais e trabalhos das disciplinas; a dificuldades técnicas e de comunicação com o grupo. Tais resultados apontam a necessidade de melhorar o atendimento individualizado ao aluno e de criar condições para que ele se sinta inserido no grupo virtual.

Palavras-chave: Educação a distância; Evasão; Formação em Psicologia; Pós-Graduação “*lato sensu*”

ABSTRACT

With the developing new technology, distance education is gaining space each day and student drop-out is one of its biggest problems, as Kramer (1999), Pallof (1999), Pallof and Pratt (2004), Coelho (2002), among others tells. The present study characterizes itself as an empiric research, problematizes factors related to the drop-out of students registered the courses of Specialization in Psychology offered by PUCRS Virtual. Specific objectives of this study are: to investigate the reasons of the enrollment; to examine student's expectations when admitted in the program; to investigate the factors related to student drop-out, pointed by themselves. Submitted to case study, data was collected by messenger program and online chat interviews with eleven former students, who were enrolled in 2004 in the courses mentioned before and have quit it in the same year, as well using document analysis. The results shows that the main reason why students attending distance learning programs enroll is involvement with the degree programs area, and because demanding work field. The most prominent student's expectation was the possibility of interaction with distant colleagues. The students evaded because their lack of discipline to study and autonomy; the lack of time to study; the personal disinterest; difficulties with the disciplines content, work materials and demanding course; technical problems and communication problems. The obtained results shows the need to improve personalized student accompaniment and the need to create ways to him fell as inserted in the virtual degree program community.

Key-words: Distance education; Drop-out; Formation in Psychology; "Lato sensu" degree programs

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	12
1.1 Contextualizando a educação a distância	12
1.2 Aspectos da trajetória da EAD no Brasil	30
1.3 Evasão na EAD	35
1.4 Aprendizagem e motivação do aluno adulto	43
1.5 A PUCRS Virtual	50
1.6 Formulação do problema e dos objetivos	644
2 MÉTODO	65
2.1 Participantes	67
2.2 Procedimentos para coleta de dados	68
2.3 Procedimentos para análise de dados	73
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	78
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE A Termo de consentimento	147
APÊNDICE B Roteiro para entrevista	148
ANEXO A Pontos Distantes	149
ANEXO B Páginas dos cursos da PUCRS Virtual	150

INTRODUÇÃO

Muito se tem falado e discutido sobre educação a distância (EAD) nos dias de hoje. Cada ano surgem novos cursos funcionando nessa modalidade, em diversos lugares do mundo e, conseqüentemente, muitas são as questões com que os profissionais vêm se deparando, entre elas, a validade, o funcionamento, a capacitação dos professores, um novo tipo de relação que se estabelece entre professor e aluno e a evasão dos participantes. Estas e outras questões vêm sendo abordadas em Encontros e Congressos, em nosso país, como por exemplo no 12º Congresso Internacional de Educação a distância realizado em setembro de 2005, em Florianópolis (SC) e no 3º Seminário Nacional ABED de Educação a distância, que ocorreu em abril de 2005, em São Paulo (SP).

A temática educação a distância também ocupa um lugar de destaque nas publicações recentes. Como uma das modalidades de educação, percebe-se que a educação a distância ganha espaço a cada dia, pois reúne diversos recursos tecnológicos com o intuito de facilitar a comunicação entre aluno e professor, rompendo distâncias e tempo. Percebe-se que o acelerado crescimento da internet contribuiu para a expansão da educação a distância e trouxe consigo muitas questões a serem pensadas.

Conforme Azevedo (2004), as instituições de ensino, no mundo inteiro, estão procurando se informar sobre esta verdadeira revolução educacional que está acontecendo e estão tentando acompanhá-la. A chamada educação *on-line* está desafiando as instituições a repensarem seus modelos pedagógicos ao

mesmo tempo em que oferece soluções para problemas com que estas mesmas instituições vêm se confrontando, à medida que passamos de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação. A educação a distância começa a ser vista então como uma alternativa para reduzir custos e permitir a rápida atualização de conteúdos.

Observou-se que, a partir de 1998, houve um envolvimento crescente das Instituições de Ensino Superior com cursos de educação a distância. As solicitações de autorização ao Ministério de Educação (MEC) foram, em sua grande maioria, para cursos de graduação de formação de professores, principalmente de Pedagogia e Normal Superior. Os atuais professores do ensino fundamental são o público alvo principal destes cursos, na medida em que são afetados pelo artigo 87, § 4º, da LDB, o qual estabelece que, até o final de 2006, somente serão admitidos "professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Os cursos superiores presenciais, reconhecidos pelo MEC, também podem utilizar o virtual em algumas disciplinas. Isso é possível, graças à portaria 2253 do MEC, de 18/10/2001, que possibilita a esses cursos ofertar disciplinas na modalidade não presencial, desde que seja respeitado o limite de 20% da carga horária para integralização do respectivo currículo (MORAN, 2006).

Para que se tenham informações exatas sobre as instituições de ensino credenciadas para o desenvolvimento de cursos superiores de graduação e/ou pós-graduação *lato sensu* a distância são desenvolvidos estudos permanentes pelo Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. Dados de outubro de 2005, evidenciam que existem no Brasil 2.320 Instituições de Ensino Superior, sendo 100 federais, 78 estaduais, 58 municipais e 2.084 particulares. Desse conjunto, 174 são universidades, 110 centros universitários e 2.036 faculdades. Dessas instituições, 128 estão credenciadas para oferecer cursos a distância, sendo 76 universidades, 15 centros universitários e 37 faculdades. Num mapa nacional, assim estão as unidades de ensino credenciadas: Região Norte (6,25%), Região

Nordeste (13,28%), Região Sudeste (49,22%), Região Sul (22,66%) e Região Centro-Oeste (8,56%) sendo que nos estados do Acre, Rondônia, Amapá, Piauí e Paraíba ainda não existe nenhuma credenciada (ALVES, 2005).

Nos últimos anos, o desenvolvimento da modalidade a distância serviu para implementar os mais diversos projetos educacionais e para as mais complexas situações. As propostas de educação a distância caracterizam-se pela utilização de uma multiplicidade de recursos pedagógicos com o objetivo de facilitar a construção do conhecimento. Graças à flexibilidade das propostas, é possível estabelecer ágeis mecanismos de inscrição, distribuição eficiente de materiais de estudo, atenção e orientação ao aluno, tanto no período inicial como no decorrer do curso, enfatizando a autonomia dos estudantes em relação à escolha de espaços e tempos para o seu estudo (LITWIN, 2001).

Na minha experiência como tutora do curso de Especialização em Psicologia nos Processos Educacionais da educação a distância da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) Virtual, desde junho de 2001, alguns aspectos têm chamado a atenção nesta nova modalidade de ensino, entre eles o número de alunos que não concluem os cursos. Constatei que, em 2004, os cursos de Especialização em Psicologia apresentaram as seguintes taxas de evasão, entendida como a desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso: Psicologia nos Processos Educacionais (10,53%), Psicologia na Comunicação (35%) e Psicologia do Esporte (26,09%).

Muito pouco foi estudado sobre o tema da evasão na educação a distância, embora haja numerosos estudos sobre essa modalidade no Brasil, como por exemplo, a tese intitulada “Movimento didático na educação a distância: análises e prospecções” (SOUZA, 2005) e a dissertação intitulada “Educação a distância: contribuições da comunicação social e concepção de interdisciplinaridade” (GRASSI, 2004). Alguns estudos sobre a PUCRS Virtual também estão sendo realizados. Conforme enfatiza Litto (apud BRITTO, 2001),

presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância: “O Brasil tem muito potencial para fazer uma EAD de qualidade, e tem gente interessada em investir nisso, o que é bom. O que falta é mais pesquisa científica nessa área.”

Com o intuito, então, de contribuir para o entendimento do funcionamento dos cursos de Especialização em Psicologia da PUCRS Virtual desenvolvi esta pesquisa, que focaliza os motivos que levaram à evasão dos alunos matriculados nos três cursos de Especialização em Psicologia.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, com a finalidade de fundamentar a formulação do problema e o objetivo da pesquisa, elaboro a construção do objeto de estudo, apresentando a contextualização da educação a distância, aspectos da trajetória da EAD no Brasil, a PUCRS Virtual e seus cursos de Especialização em Psicologia bem como algumas pesquisas realizadas sobre educação a distância.

No segundo capítulo descrevo o método empregado nesta pesquisa, os participantes, os procedimentos para a coleta dos dados bem como os procedimentos para análise de dados.

O terceiro capítulo contém a análise e discussão dos resultados que foram organizados em duas categorias temáticas: motivos e expectativas em relação aos cursos de Especialização em Psicologia da PUCRS Virtual, anteriores à efetivação da matrícula; motivos relacionados à evasão, construídos durante o curso.

No quarto capítulo, apresento as considerações finais, refletindo sobre os principais significados que emergiram do estudo.

1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo discuto a contextualização da educação a distância, apresento alguns aspectos da trajetória da EAD e sua regulamentação no Brasil, bem como, algumas idéias de autores sobre aprendizagem e motivação do aluno adulto, descrevo a PUCRS Virtual e seus cursos de Especialização em Psicologia e relato algumas pesquisas realizadas sobre a evasão e a educação a distância com a finalidade de fundamentar a formulação do problema e o objetivo desta pesquisa.

1.1 Contextualizando a educação a distância

A educação vem ocupando cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas. Segundo Delors (2003), este fenômeno se deve a vários fatores. Nos dias de hoje, o progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial, tornem-se rapidamente obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação profissional permanente. Além disso, vem ocorrendo uma profunda transformação no lugar ocupado pelo trabalho na sociedade: o ingresso mais tardio dos jovens no mercado de trabalho, férias anuais mais longas, redução da semana de trabalho e o prolongamento da vida após a aposentadoria aumentam o tempo disponível para outras atividades.

Ramal (2002) afirma que as mudanças que ocorrem na organização e na produção dos conhecimentos hoje desenham a base de um novo estilo de sociedade, na qual a inteligência passa a ser compreendida como o fruto de agenciamentos coletivos que envolvem pessoas e dispositivos tecnológicos. Mudando as estruturas da nossa subjetividade, mudam também as formas de construção do conhecimento e os processos de ensino e de aprendizagem:

a) O primeiro elemento desse conjunto de mudanças na relação com o saber está relacionado à velocidade com a qual as informações circulam e são produzidas. Conhecimentos anteriores são modificados, revistos, fundem-se com outros ou simplesmente se tornam ultrapassados. Sempre existiram novidades sendo descobertas, mas até pouco mais de duas décadas, quem aprendia um ofício sabia que, provavelmente, a maior parte dos conhecimentos adquiridos ainda seria válida até o fim de sua carreira. Hoje em dia, o ciclo de renovação dos conhecimentos não passa de uma década em um número cada vez maior de profissões.

b) O segundo elemento está vinculado à compreensão das relações entre trabalho, cidadania e aprendizagem. Dominar não só a escrita e a leitura, mas também as outras linguagens utilizadas pelo homem, analisar dados e situações, compreender o contexto e agir sobre ele, ser um receptor crítico e ativo dos meios de comunicação, localizar a informação e utilizá-la criativamente e locomover-se bem em grupos de trabalho e produção de saber se tornam saberes estratégicos para a vida cidadã no contexto democrático. Ser um cidadão crítico e consciente, capaz de participar de seu meio e de agir sobre as estruturas injustas implica agora desenvolver as diversas potencialidades mentais e afetivas para saber atuar como um pesquisador da realidade, buscando aprender permanentemente, com o objetivo de encontrar as próprias respostas para as novas situações que exigirão transmutação de conhecimentos, aplicação e desenvolvimento de habilidades e competências.

c) O terceiro elemento está relacionado às tecnologias. Durante séculos, as sociedades humanas se valeram da oralidade como principal forma de transmissão e de aprendizagem dos saberes culturais e, ao longo de outro período de tempo, a escrita se associou a essa oralidade, trazendo novos modos de relação com o conhecimento, ampliando determinadas capacidades humanas e relativizando outras. Neste momento, instala-se um terceiro pólo comunicacional, em relação ao qual se podem perceber novas desestabilizações dos modos tradicionais de gestão do conhecimento. A informática transforma o conhecimento em algo não-material, variável, fluido e indefinido, por meio dos suportes digitalizados, trazendo consigo processos provocadores de rupturas: a interatividade, a correlação dos conhecimentos entre si por meio de *links* e nós de rede hipertextuais, a manipulação de dados, a plurivocidade, o desaparecimento das fronteiras rígidas entre texto-margens e autores-leitores, a relativização da objetividade do conhecimento e da busca de verdades definitivas. Os suportes digitais, os hipertextos e as redes são as tecnologias intelectuais que a humanidade passa a utilizar para aprender, ler, gerar informação, interpretar a realidade e transformá-la. Das bibliotecas de livros e documentos, passamos à rede de computadores e os conteúdos dessa rede são unidos por *links*, relacionados entre si e seu movimento se dá pelo diálogo, pela troca, pela conversa virtual que vence fronteiras espaço-temporais e disciplinares, transformando a relação humana com a cultura e com o conhecimento.

As tecnologias intelectuais da pós-modernidade, a velocidade de produção e de mudança nos conhecimentos vêm questionar a escola e sua compartimentalização disciplinar, suas estruturas curriculares rígidas e distantes da realidade, com pouco espaço para o diálogo, a criação e a autonomia, com conteúdos programáticos que dificilmente se renovam e são definidos antes mesmo de se conhecerem as turmas. O mundo digital, no qual cada navegante é um autor de seus percursos, questiona a escola e sua incapacidade de personalização, na medida em que todos devem estudar tudo ao mesmo tempo e

no mesmo ritmo, suas classes organizadas em função da faixa etária dos alunos; seu esquema seqüencial de níveis e seu monologismo, no qual sobressaem as vozes mais autorizadas. A necessidade de aprendizagens contínuas ao longo da vida leva a escola a pensar na ênfase que ainda coloca sobre os conteúdos conceituais e sobre um ensino propedêutico, valorizando mais os produtos do que os processos de construção do conhecimento (RAMAL, 2002).

O conceito de educação ao longo de toda a vida foi abordado no relatório elaborado pela comissão internacional para a educação no século XXI, vinculado a UNESCO, como sendo uma das chaves de acesso a este século. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. De acordo com Delors (2003), cabe à educação fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado, e ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Para dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, no decorrer da vida de cada indivíduo, serão, de algum modo, os pilares do conhecimento:

a) *Aprender a conhecer*, isto é, dominar os próprios instrumentos do conhecimento, aprender a aprender.

b) *Aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente, sendo as tarefas puramente físicas substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, tornando-se cada vez mais importantes qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos.

c) *Aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, sendo, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis para a educação desse século.

d) *Aprender a ser*, isto é, a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, o que inclui espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Em um cenário mundial de constantes mudanças decorrentes da globalização da economia e das evoluções tecnológicas – em que o conhecimento é de fundamental importância –, emerge um dos grandes desafios da educação: o acesso à educação continuada facilitado aos diferentes segmentos da sociedade. Como resposta a essa demanda de aquisição e produção de conhecimento, deverá ocorrer uma mudança no paradigma educacional, possibilitada por modernas tecnologias da informação e comunicação (TORRES, 2003).

Para que se possa dar conta dessas novas demandas educacionais, é preciso, entre outros aspectos, desenvolver mecanismos que permitam a flexibilização dos processos educacionais formais e não-formais e aumentar a eficácia das comunicações. Percebe-se que essa flexibilização é permitida pela revolução da informática, que pode responder ao aumento da demanda social e organizacional por formação e atualização. Dentre as vias de ensino, destaca-se aí o ensino a distância mediado pelas novas tecnologias da informação e comunicação, por meio da qual é possível então, diminuir gastos, aumentando a rentabilidade de recursos disponíveis e facilitando o processo de democratização do acesso à educação (TORRES, 2003).

Estudar o desenvolvimento da educação a distância, segundo Litwin (2001), implica identificar uma modalidade de ensino com características específicas, uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam. O permanente desafio da educação a distância consiste em verificar se os suportes tecnológicos utilizados são os mais

adequados para o desenvolvimento dos conteúdos, em identificar a proposta de ensino e a concepção de aprendizagem subjacente.

Delors (2003) constata que as inovações tecnológicas que marcaram o século XX, como a televisão, o rádio, a gravação audiovisual, a informática, a transmissão de sinais eletrônicos por via hertziana, por satélite ou por cabo, hoje a preços acessíveis, invadiram uma parte considerável das residências e vêm sendo utilizada por um número cada vez maior de pessoas no mundo em desenvolvimento.

Além disso, Delors (2003) considera que as sociedades atuais são todas sociedades da informação nas quais o desenvolvimento das tecnologias pode criar um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber. Por outro lado, as tecnologias caracterizam-se pela sua complexidade crescente e pela gama cada vez mais ampla de possibilidades que oferecem. Podem combinar uma capacidade elevada de armazenamento de informações com modos de acesso quase individualizados e uma distribuição em grande escala.

Sílvio (2003) também enfatiza que a era atual está gestando uma nova sociedade, que ora a identificamos como “sociedade da informação”, ora como “sociedade do conhecimento”:

Ela é impulsionada pelo acelerado desenvolvimento tecnológico, pelo uso intensivo das novas tecnologias da informação e da comunicação e pela globalização da economia, provocando mudanças de paradigmas para o trabalho em todas as áreas da sociedade. O acesso, a apropriação e a gestão da informação e do conhecimento que se produz em diferentes pontos do planeta são aspectos de valor de extrema importância para indivíduos e organizações que pretendem desempenhar papéis significativos na sociedade contemporânea, e muito mais no futuro que se constrói. Na educação superior, os ventos da mudança para este cenário trazem a educação “virtual”, que tem mostrado os seus benefícios não para substituir a educação presencial, mas sim, para articular-se com esta de maneira complementar, sinérgica, produtiva e criativa (p.9).

O surgimento do computador e da internet, utilizados para o propósito de educar, contribuiu para uma redefinição da educação a distância e trouxe consigo muitas questões a serem pensadas e exploradas. A mudança para a aprendizagem a distância suscita desafios aos professores, aos alunos e às instituições a que pertencem, sendo que estes devem estar preparados para lidar com questões como a distância, a tecnologia e o tempo.

Independentemente do método de ensino utilizado, deve-se fazer uma transição da sala de aula típica no campus para a sala de aula no ciberespaço. Alunos e professores comportam-se de maneira diferente nos dois tipos de sala de aula; logo os resultados da aprendizagem também são diferentes (PALLOFF; PRATT, 2002).

Nesse contexto, surgiram os ambientes virtuais de aprendizagem. Segundo Almeida (2003):

são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio...(p.5).

Os recursos dos ambientes digitais de aprendizagem são basicamente os mesmos existentes na internet, correio eletrônico, fórum, bate-papo, etc. Esses ambientes de aprendizagem podem ser empregados como suporte para sistemas de educação a distância realizados exclusivamente *on-line*, pois permitem expandir as interações para além do espaço-tempo do encontro presencial (ALMEIDA, 2003).

A EAD se justifica, antes de tudo, pelo reconhecimento das limitações dos sistemas convencionais de ensino, sobretudo no que se refere à capacidade de responder a demandas educacionais cada vez maiores da população. Não se pode ignorar o peso desse fator na disseminação dos sistemas de educação a distância, em especial no ensino superior – mas ela decorre também da convicção teórica e praticamente sustentada de que é possível realizar uma educação de qualidade. E, para isso, a distância não pode ser aceita como obstáculo intransponível. Ainda que pareça paradoxal, uma das condições necessárias ao sucesso da EAD é a superação das limitações que a distância impõe (KRAMER, 1999).

Um dos aspectos que diferencia a EAD dos cursos presenciais é que os alunos não precisam estar necessariamente todos reunidos num mesmo espaço físico. Para Belloni (2001), nas análises e definições de EAD a ênfase é colocada na descontigüidade (alunos dispersos, não podendo deslocar-se para reunir-se presencialmente) todavia é interessante lembrar que o aspecto temporal, embora muitas vezes negligenciado, é de extrema importância: o contato regular e eficiente, que facilita uma interação satisfatória e propiciadora de segurança psicológica entre os estudantes e a instituição ensinante é crucial para a motivação do aluno, condição indispensável para a aprendizagem autônoma. Os problemas gerados pela separação no espaço podem ser mais facilmente superados por sistemas eficientes de comunicação pessoal simultânea ou diferida entre os estudantes, tutores, professores e entre os próprios alunos.

Machado (2005) acredita que na educação a distância, a concepção de espaço, no sentido de dimensão física onde se realiza o processo de ensino-aprendizagem, exige uma nova perspectiva. É a sala de aula ampliada, assumindo novas formas, disponibilizando o saber, tanto para lugares distantes onde o conhecimento é de difícil acesso, como para ambientes de trabalho ou residências. As novas tecnologias da comunicação, especialmente o computador em rede, possibilitaram uma nova forma de entendermos distância. Se os alunos

estão em um mesmo espaço virtual, mesmo que geograficamente separados, é difícil estabelecer a dimensão da distância no âmbito da educação *on-line*, mesmo porque não existe distância a ser percorrida.

Tori (2002) aponta que a distância na educação é relativa. Um aluno que interage *on-line* com um professor remoto pode se sentir mais próximo de seu mestre do que se estivesse assistindo uma aula presencial, junto com outros colegas. Não é medindo-se a distância espacial entre alunos e professores que se terá um parâmetro adequado de comparação, mas sim através da sensação de distância percebida pelo aprendiz. Nesse processo, os meios de comunicação desempenham papel fundamental, desde seu início com o ensino por correspondência até a atualidade com as mais sofisticadas tecnologias.

O advento das tecnologias trouxe novas perspectivas para a educação a distância. Por novas tecnologias em educação, Masetto (2001) entende o uso da informática, do computador, da internet, do *cd-rom*, da hipermídia e da multimídia, de ferramentas de educação a distância – como *chats*, grupos de discussão, correio eletrônico, etc. – e de outros recursos e linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e eficaz.

As tecnologias da comunicação foram adotadas na educação, primeiramente, como recursos auxiliares do professor na sala de aula, numa perspectiva de enriquecimento dos métodos tradicionais de ensino. No caso do rádio e da televisão, suas potencialidades foram logo percebidas para o processo de ensino e aproveitadas não apenas para as finalidades do ensino presencial, mas principalmente como forma de democratizar a educação. Esses dois meios já podem ser considerados tradicionais, uma vez que vêm sendo usados na EAD há bastante tempo. Acrescentam-se a eles os computadores e a Internet especialmente quando constituem redes informatizadas que permitem comunicação imediata de mão dupla entre instituições e pessoas, reduzindo

bastante a distância espaço-temporal entre os estudantes, professores e tutores. A relação entre EAD e tecnologia é praticamente indissociável, na medida em que os meios tecnológicos são indispensáveis à comunicação entre os integrantes do sistema (KRAMER, 1999).

Para Palloff e Pratt (2004), é importante que o aluno tenha consciência de diferentes aspectos suscitados pela aprendizagem *on-line*. O gerenciamento do tempo é um assunto relevante sobre o qual os alunos devem pensar antes de iniciar um curso. Em geral, os alunos que fazem cursos presenciais organizam seu tempo com base no horário das aulas, contudo, o ritmo de um curso a distância é diferente. Por isso, os alunos precisam encontrar uma nova maneira de organizar seu tempo, a fim de manter as leituras em dia, enviar mensagens para os fóruns de discussão, estudar e realizar seus trabalhos.

Os programas de educação a distância caracterizam-se pela flexibilidade que propõem em relação à organização do estudo e à administração do tempo. O respeito aos ritmos particulares fez com que a maioria das propostas não impusessem prazos fixos nem determinados previamente, mas, de modo fundamental, deram orientações para o planejamento do tempo de estudo, de acordo com os tempos reais que implicam a leitura e a resolução de tarefas. A variável tempo, assim, historicamente foi considerada de maneira flexível e adaptável às possibilidades e às necessidades de cada aluno, desde que respeitadas as limitações de tempo impostas pelo andamento das atividades do curso (LITWIN, 2001).

Como podemos perceber, à medida que se faz uso da tecnologia, professores e alunos lutam para se adequar às mudanças que ela traz ao ambiente educacional, havendo inclusive uma modificação em seus papéis. Conforme Azevedo (2004), na educação a distância o aluno deixa de ser visto como mero receptor de informações ou assimilador de conteúdos a serem reproduzidos em testes ou exercícios. O professor deixa de ser um provedor de

informações ou um organizador de atividades para a aprendizagem do aluno. Aluno e professor passam a ser companheiros da comunidade de aprendizagem, procurando todos um crescimento conjunto.

Com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem redefine-se o papel do professor que pode enfim compreender a importância de ser parceiro de seus alunos e escritor de suas idéias e propostas, aquele que navega junto com os alunos, apontando as possibilidades dos novos caminhos. O professor provoca o aluno a descobrir novos significados para si mesmo, incentivando o trabalho com problemáticas que fazem sentido naquele contexto e que possam despertar o prazer da descoberta, da escrita, da leitura do pensamento do outro e do desenvolvimento de projetos colaborativos. Desenvolve-se assim a consciência de que se é lido para compartilhar idéias, saberes e sentimentos e não apenas para ser avaliado (ALMEIDA, 2003).

Quanto a esse papel do professor na educação a distância Lévy (1999) enfatiza:

...a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc (p.171).

Palloff e Pratt (2004) reforçam a idéia de que o professor já não pode, numa sociedade da informação, ser considerado como o único detentor de um saber que apenas lhe cabe transmitir. O professor na aprendizagem *on-line* deve atuar como facilitador, saindo do centro das ações, deixando o papel central de sábio e passando a atuar como um guia, incentivando os alunos a serem responsáveis por seu próprio processo de aprendizagem.

Em diversos setores da vida cotidiana tem sido cada vez mais necessário adquirir informação, organizar conhecimento, ter postura flexível para o desenvolvimento e execução de diferentes projetos. Tem crescido a necessidade de que as pessoas, em geral, tenham consciência de sua condição de eternos aprendizes, de estarem com freqüência se deparando com os mais variados desafios e tentando transpô-los, aprendendo e assimilando novas formas de se relacionar com o mundo. Essa capacidade, mesmo sendo intrínseca ao ser humano, muitas vezes não se transforma em uma busca consciente e voltada para a ação. Mas para inserir-se no mundo atual de mudanças tão rápidas é necessário que este seja um exercício não só consciente, mas perseguido (LEITE, VIEIRA, SAMPAIO, 1998).

Um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante será então fundamental como princípio orientador de ações de EAD. De acordo com Belloni (2001), isto significa não apenas conhecer suas características socioculturais, seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e demandas, mas também integrá-las realmente na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, de modo a criar através deles as condições de auto-aprendizagem.

Mas o que se entende por aprendizagem autônoma? Segundo Belloni (2001), é:

um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autogerir e auto-regular este processo. Este modelo de aprendizagem é apropriado a adultos com maturidade e motivação necessárias à auto-aprendizagem e possuindo um mínimo de habilidades de estudos (p.40).

A palavra autonomia parece remeter à idéia de individualidade, de buscar fazer as coisas sozinho, mas não significa somente isso. A autonomia é um processo que faz parte do amadurecimento do ser humano. Atualmente, espera-se que os alunos saibam tomar iniciativa, decisões, buscar aquilo que desejam e

isso também está relacionado com a autonomia. Essa autonomia vai se constituindo através de nossas experiências, como acentua Freire (1996):

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas... A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade...(p.120).

Apesar da autonomia estar relacionada ao eu, ela não separa o eu do grupo, do todo. Ela não faz com que o aluno fique isolado no seu processo de aprendizagem, mesmo porque a aprendizagem pressupõe troca de informações, diálogo entre aluno, professor, tutor e o grupo.

Palloff e Pratt (2004) acreditam que para haver um ensino centrado no aluno é necessário que as instituições busquem saber quem são seus alunos. Isso significa entender como eles aprendem, como ajudá-los em seu desenvolvimento como agentes reflexivos e o que eles precisam para que possam ser apoiados em sua aprendizagem. Além disso, as instituições devem estar cientes das questões que afetam a vida dos alunos e sua aprendizagem, bem como da maneira pela qual trazem tais questões para a sala de aula, encontrar uma maneira de envolvê-los na elaboração do curso e na avaliação, respeitar seus direitos como alunos e seu papel no processo de aprendizagem e entender como desenvolver cursos e programas sem deixar de dar atenção a um melhoramento contínuo da qualidade, para que os alunos continuem seu processo de aprendizagem e avancem em direção a seus sonhos, suas metas e seus objetivos.

Belloni (2001) considera que, por sua própria natureza, a EAD poderá contribuir para a formação inicial e continuada de estudantes mais autônomos, já que a auto-aprendizagem é um dos fatores básicos de sua realização.

Almeida (2003) lembra que em qualquer tipo ou modalidade de atividade a distância, pode-se lançar mão de diferentes meios e recursos, tais como

hipertextos, aulas veiculadas em *Cd-Rom*, distribuição de material impresso via correio, vídeos e teleconferências etc. Participar de um curso a distância em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem significa mergulhar num espaço cuja comunicação se dá principalmente pela leitura e interpretação de materiais didáticos textuais e hipertextuais, pela expressão do próprio pensamento por meio da escrita e pela leitura da escrita do pensamento do outro. Significa ainda conviver com a diversidade e a singularidade, trocar idéias e experiências, testar hipóteses, realizar simulações, resolver problemas e criar novas situações, engajando-se na construção coletiva de saberes, na qual motivações, hábitos, valores e práticas são compartilhados.

Quanto ao hipertexto, Lévy (1993) apresenta uma definição interessante:

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. Funcionalmente, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação (p. 33).

Cada participante do ambiente tem a oportunidade de percorrer diferentes caminhos, nós e conexões existentes entre textos, hipertextos e imagens; ligar contextos, mídias e recursos; tornar-se receptor e emissor de informações, escritor, comunicador e leitor; criar novas conexões, os quais representam espaços de referência e interação que podem ser visitados, explorados, trabalhados, não caracterizando local de visita obrigatória (ALMEIDA, 2003).

Para auxiliar os alunos nessa caminhada conta-se ainda, na EAD, com a colaboração de monitores e tutores. Mas quem são eles? Segundo Erdmann et al. (2003), o monitor é um aluno graduando que participa junto a equipe do curso na

construção de ambientes de aprendizagem e colabora para o seu processo de desenvolvimento através de ações concretas, como a elaboração de lâminas de *powerpoint* e animações em *flash*, por exemplo, principalmente atendendo a questões operacionais. Já o tutor é um profissional graduado ou pós-graduado que participa junto aos professores e a equipe do curso, na organização das atividades propostas e no apoio ao aluno distante, interagindo com este em situações que possibilitem a construção do conhecimento. Por isso, o tutor precisa conhecer bem os conteúdos e materiais do curso, saber pesquisar, ter domínio da informática, estar aberto para aprender, saber trabalhar em grupo e de forma interdisciplinar, ser dinâmico e criativo.

Maggio (2001) refere que as tarefas dos tutores nos programas de educação a distância consistem, da perspectiva da aprendizagem dos estudantes, em orientar e reorientar os processos de compreensão dos conteúdos. Do ponto de vista do ensino, os tutores concebem atividades complementares que favorecem o estudo de uma perspectiva mais ampla ou integradora, atendendo às situações e aos problemas particulares de cada aluno. Favorecem também o intercâmbio entre estudantes e formulam as propostas para esse fim. Dado o impacto das novas tecnologias na modalidade, as atuais propostas de tutoria foram substituindo os clássicos encontros presenciais pela utilização de canais de comunicação como o correio eletrônico. Essas mudanças geraram novas questões no que diz respeito à quantidade de alunos que os tutores podem atender. Uma tutoria de qualidade, através do contato freqüente com os alunos, de forma rápida e eficaz é fundamental para o sucesso de cursos a distância.

Para Saraiva (1996), a educação a distância só se realiza quando um processo de utilização garante uma verdadeira comunicação bilateral nitidamente educativa. Uma proposta de educação a distância necessariamente ultrapassa o simples colocar materiais instrucionais a disposição do aluno distante. Exige também atendimento pedagógico, superador da distância e que promova a

essencial relação professor-tutor-aluno, por meios e estratégias institucionalmente garantidos.

O desenvolvimento atual da tecnologia favorece a criação e o enriquecimento das propostas na educação a distância na medida em que permite abordar de maneira ágil inúmeros tratamentos de temas, assim como gerar novas formas de aproximação entre docentes, tutores e alunos, e de alunos entre si. As modernas tecnologias resolvem o problema crucial da educação a distância, que é a interatividade. Desenvolveram-se variadas alternativas que permitem aos usuários fazer consultas com profissionais, trocar opiniões, discutir problemas ou propostas com outros usuários e ao mesmo tempo, aprender a utilizar programas que atualizam a informação de maneira constante. A existência de locais de encontro é o reconhecimento de que o desafio da educação a distância está em propostas que não fomentem o isolamento do aluno, mas que ensinem a valorizar a solidariedade, a participação e a colaboração (LITWIN, 2001).

A relação entre conhecimento e interação foi estudada intensamente nos campos da Psicologia e da Educação, como por exemplo, mediante as teorias de Jean Piaget e Lev Semionovich Vygotsky, considerados interacionistas porque afirmam que os sujeitos constroem seu conhecimento na medida em que interagem (PRIMO, 2001).

A proposta de Piaget (1996) é conhecida como construtivista interacionista, pois ele acredita que o conhecimento é construído interativamente entre o sujeito e o objeto, na medida em que o sujeito age e sofre a ação do objeto, sua capacidade de conhecer se desenvolve, enquanto produz o próprio conhecimento.

Segundo Primo (2001), a aplicação da teoria piagetiana interessa particularmente ao estudo contemporâneo da interatividade, da educação e da comunicação mediada por computador. Além disso, é necessário que se compreenda a perspectiva construtivista que tem origem nos estudos de Piaget para que se possa criar ambientes que permitam a construção interativa.

A teoria de Vygotsky (2002) segue a linha histórico-sócio-cultural, que considera que a interação social é um elemento essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Seus trabalhos destacam a linguagem culturalmente desenvolvida, atribuindo um grande valor intelectual à interação entre pares, reconhecendo que pode existir uma discrepância entre a solução individual e a forma social de se resolver um problema.

Segundo Lucena (1998), um ambiente de estudos constituído por computadores apresenta oportunidades para que o trabalho cooperativo aconteça. A colaboração pressupõe uma tarefa mútua na qual os parceiros trabalham em conjunto para produzir algo que nenhum deles poderia ter produzido sozinho. Num ambiente computacional, a interação entre pares, permeada pela linguagem potencializa o desempenho intelectual porque força os indivíduos a reconhecer e a coordenar as perspectivas conflitantes de um problema, construindo um novo conhecimento a partir de seu nível de competência que está sendo desenvolvido dentro e sob a influência de um determinado contexto histórico-cultural. O ambiente computacional proporciona um cenário para uma mudança qualitativa nas zonas de desenvolvimento proximal do aluno.

Vygotsky (2002) entende por zona de desenvolvimento proximal:

...a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.112).

A principal contribuição de Vygotsky à educação, no entendimento de Santos (2003), foi o fato dele não considerar o processo de aprendizagem como sucessão linear de etapas que o estudante deveria passar, mas sim como um processo que leva em conta o modo como os seres humanos vão desenvolvendo os seus conhecimentos do mundo, implicando uma visão mais ampla do fenômeno no qual o meio cultural tem um papel fundamental.

A comunicação em EAD pode ser entendida sob dois aspectos: de forma síncrona, na qual a interação acontece em “tempo real”, no momento presente, como por exemplo, a teleconferência, a videoconferência, o telefone e os *chats*; ou de forma assíncrona, na qual a interação acontece em tempo diferido, sendo necessário um espaço de tempo entre as duas mensagens, como por exemplo, o e-mail, fóruns, cursos de vídeo ou áudio e cursos por correspondência (PALLOFF; PRATT, 2002).

Palloff e Pratt (2004) apontam que uma das críticas em relação ao ensino por correspondência refere-se ao que é percebido como ausência de interação pessoal, que é algo buscado pelos alunos. Por isso, é muito importante na EAD o professor, o tutor e o monitor estarem presentes, enviando mensagens regularmente para o fórum de discussões, respondendo de maneira oportuna aos *e-mails* e aos trabalhos enviados, enfim, dando um exemplo de boa interação e comunicação, pois a tendência é que os alunos façam o mesmo, ocorrendo assim um alto grau de interatividade. O professor então deve ter três prioridades *on-line*: incentivar e desenvolver um sentido de comunidade, manter os alunos envolvidos com o curso e com os colegas e capacitar os alunos a adotar e manter o processo de construção da comunidade.

Um dos grandes desafios a ser enfrentado pelas instituições provedoras de educação a distância, segundo Belloni (2001), refere-se mais a questões de ordem socioafetiva do que propriamente a conteúdos ou métodos, mais a estratégias de contato e interação com os estudantes do que a sistemas de avaliação e de produção de materiais. Se a motivação e a autoconfiança do aprendente são condições para o êxito de seus estudos, o primeiro contato com a instituição é crucial: informações claras sobre os cursos, seus objetivos e requisitos, oferta de cursos de preparação e nivelamento para aqueles que necessitam, serviços eficientes de informação e de orientação são básicos para assegurar o ingresso e a permanência do estudante no curso.

Para Almeida (2003), os desafios da EAD são congruentes com os desafios do sistema educacional como um todo, cuja análise implica entender que educação se pretende realizar, para quem se dirige, com quem será desenvolvida, com o uso de quais tecnologias e quais as abordagens mais adequadas para acelerar o processo de inclusão social da população brasileira.

Maraschin (2000) argumenta que as transformações tecnológicas nas formas de comunicar, acessar e tratar a informação nos dias de hoje colocam os profissionais da educação frente a novos desafios. Sucumbir ao mal estar ou buscar desenvolver modos criativos e significativos de apropriação dessa tecnologia são opções que todos terão pela frente.

1. 2 Aspectos da trajetória da EAD no Brasil

A educação a distância nasceu e se desenvolveu como resposta a um acúmulo de necessidades educacionais, tais como o baixo índice de alfabetização, população isolada dos centros urbanos ou impossibilitada de ter acesso, por motivos diferentes, às formas convencionais de ensino (LITWIN, 2001).

Segundo Alves (2006), a educação a distância surgiu na Europa na primeira metade do século XIX. Em 1833, na Suécia, foi registrada a primeira experiência nesse campo de ensino. Poucos anos depois, programas de ensino por correspondência surgiram na Inglaterra (1840), na Alemanha (1856) e nos Estados Unidos (1874). Gradualmente outros países passaram a adotar metodologias de EAD até chegar ao Brasil em 1904. A educação a distância teve significativos avanços e tem como importantes marcos referenciais a criação do sistema rádio-educativo e, mais tarde, a utilização do telefone, cinema, televisão e internet para fins educacionais que, ao lado dos correios, compõem meios importantes para o processo de aprendizagem.

Mas o verdadeiro salto deu-se a partir de meados dos anos 60 com a institucionalização de várias ações nos campos da educação secundária e superior, começando pela Europa (França e Inglaterra) e se expandindo aos demais continentes. A partir desta época, desenvolveram-se, na América Latina, projetos de alfabetização destinados a populações camponesas e rurais, dispersas geograficamente e afastadas dos centros urbanos, que utilizavam o rádio e encontros presenciais para trocar informações (LITWIN, 2001).

Entre as primeiras experiências de educação a distância no Brasil, destacam-se o Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941, o sistema de Televisão Educativa (TVE) do Maranhão, que teve início em 1969 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) que iniciou suas atividades em EAD em 1976 com a criação de um Sistema Nacional de Teleducação. Além disso, uma das primeiras experiências universitárias de educação a distância no Brasil foi iniciada pela Universidade de Brasília- UnB em 1979. Motivada pelo sucesso da iniciativa Britânica, com a Open University, a UnB ofereceu até 1996 mais de vinte cursos de extensão, freqüentados por aproximadamente cinquenta mil pessoas de todos os estados do Brasil e atualmente, conta com um Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância- CEAD (SARAIVA, 1996).

No final dos anos de 1970, as empresas também passaram a explorar a EAD, como por exemplo, a Rede Globo de Televisão que lançou o programa Telecurso 2º grau, amparada na Fundação Roberto Marinho, com tele-aulas na programação da Rede Globo. A aceitação pelo programa incentivou o lançamento do Telecurso 1º grau, na década de 80 e logo em seguida o Telecurso 2000, método de ensino supletivo e de cursos profissionalizantes em que as pessoas assistem ao programa na televisão, compram as apostilas nas bancas e fazem as provas nos locais definidos pelas Secretarias Estaduais de Educação (RAMOS, 2005).

Em seqüência a essas experiências, várias outras começaram a ser elaboradas como a da Universidade da Força Aérea, do Banco do Brasil, do Banco Itaú, do Ministério da Educação (programa Um Salto para o Futuro), da Universidade Aberta do Nordeste (Fundação Demócrito Rocha), da Universidade Federal de Santa Maria, da Universidade Federal do Mato Grosso, da Universidade Federal de Santa Catarina, da PUCRS Virtual em Porto Alegre entre outras (VIANNEY;TORRES;SILVA, 2003).

Na década de 1980, o uso das tecnologias educacionais passou a ser mais valorizado, sendo o computador um dos seus instrumentos centrais. Em 1980, a Secretaria Especial de Informática (órgão ligado a presidência da República) criou a Comissão Especial de Educação com o objetivo de definir normas e diretrizes para a área da informação. Nos anos 1981 e 1982 foram realizados o I e II Seminário Nacional de Informática na Educação envolvendo, pela primeira vez, pessoas ligadas diretamente ao processo educacional (LUCENA; FUKS, 2000).

Desde o início dessa década, a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) oferece cursos direcionados ao aperfeiçoamento de recursos humanos utilizando material instrucional, que permite acompanhamento personalizado com tutoria. Até 1996, cerca de trinta mil pessoas realizaram cursos da ABT (SARAIVA, 1996).

Na década de 1990, a discussão sobre educação a distância invadiu os espaços da educação formal, dos organismos de financiamento, das secretarias de educação, das reitorias, coordenações e mesmo de uma grande parcela de professores que começaram a perceber as potencialidades dessas novas tecnologias. Desde então, um considerável número de pessoas, organizações e empresas têm se dedicado à atividade de construir recursos, instrumentos e experiências práticas de educação a distância. De um lado, estão os profissionais da informática que procuram ampliar os recursos e tornar as máquinas mais acessíveis aos profissionais da educação e de outro, temos professores e

organizações educacionais que começam aos poucos, a entrar em contato com a educação a distância (LUCENA; FUKS, 2000).

Ramos (2005) afirma que os antigos cursos por correspondência e outros métodos que dispensam o uso de computador ainda ocupam um espaço significativo em nosso país. Conforme depoimento de Litto, presidente da Associação Brasileira de Educação a distância (Abed), há muitas pessoas que ainda vivem em áreas longínquas e não têm acesso à internet. Litto informa também que, por ano, 3 milhões de estudantes brasileiros fazem cursos a distância e desse total 1,5 milhão pertencem ao mundo corporativo e realizam cursos pagos por cerca de 380 empresas, que oferecem cursos aos seus funcionários. O Banco do Brasil mantém 30 mil funcionários em cursos a distância, na Petrobrás são 40 mil e na Caixa Econômica Federal, em torno de 30 mil.

De acordo com Alves (2005), haverá muito em breve uma grande expansão da educação a distância no Brasil. Os dados mostram um razoável crescimento, entretanto existe um enorme espaço de expansão especialmente para os programas que tenham qualidade e que diversifiquem suas ações atendendo à educação formal, a corporativa e, principalmente, o processo permanente de aprendizagem.

No que diz respeito à legislação, a educação a distância no Brasil começou a ser regulamentada em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional. No dia 11 de fevereiro de 1998, foi publicado no Diário Oficial da União, o Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998) que regulamentou o artigo 80 da Lei nº 9.394/96 e estabeleceu parâmetros para a educação a distância em nível de graduação, pós-graduação e ensino profissional tecnológico:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes

suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo único. Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Art. 2º Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim (...).

§ 4º O credenciamento das Instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após a avaliação.

Em 07 de abril de 1998, foi sancionada a Portaria nº 301 do Ministério da Educação (MEC) que visa normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica. Em 3 de abril de 2001, a realização de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* (especialização, mestrado e doutorado) a distância foi disciplinada pela Resolução nº 01, da Câmara de Ensino Superior-CES, do Conselho Nacional de Educação-CNE. De acordo com a legislação vigente, cursos de ensino fundamental, médio e técnico a distância dependem de avaliação das secretarias e dos conselhos estaduais de educação para entrar em funcionamento, enquanto as instituições que pretendem oferecer cursos de graduação e tecnológicos devem credenciar-se junto ao Ministério da Educação e solicitar, para cada curso que pretenda oferecer, a autorização de funcionamento. Para pós-graduação, *lato ou stricto sensu*, também é o MEC que determina a legalidade dos cursos. No caso de mestrado e doutorado é preciso ainda a aprovação e o reconhecimento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no caso de especializações basta que a instituição tenha sido credenciada para EAD. Outro aspecto que a lei ressalta é que os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e

defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão do curso (BRASIL, 1998a).

Para incentivar e dar apoio às ações em EAD foi criada, no Ministério da Educação, em 1995, a Secretaria de Educação a Distância (SEED), que tem como missão “atuar como agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e da educação a distância aos métodos didático-pedagógicos das escolas públicas”. Trabalhando de forma articulada com os demais órgãos do MEC e das Secretarias de Educação, a SEED promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2005).

Dentre os problemas que a EAD enfrenta para a consolidação de seus cursos pode-se destacar o da evasão.

1.3 Evasão na EAD

Profissionais e estudiosos têm constatado que a evasão é um dos problemas mais sérios da EAD. Xenos et al. (2002) consideram que as taxas de evasão em cursos a distância são maiores do que nas universidades convencionais, por exemplo, na Ásia os índices chegam a atingir 50% e na Europa variam de 20 a 30%. Apesar dessas constatações, poucas pesquisas sobre esta temática encontram-se disponíveis.

Na consulta bibliográfica que realizei nas bases de dados, como na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na rede UNIVERSITAS, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no site da Associação Brasileira de Educação a Distância

(ABED) localizei apenas quatro pesquisas sobre o tema da evasão em cursos a distância, duas delas brasileiras.

Uma das pesquisas foi realizada por Coelho (2002) e denominada “A Evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet”, na qual foram investigadas as “causas” da evasão e os fatores que contribuíram para a permanência de participantes do curso de “Tecnologia de Ensino a Distância” via internet, oferecido pela Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais, que se constitui num curso de formação continuada de docentes universitários. A autora constatou que houve uma evasão de aproximadamente 50% dos alunos no referido curso. Para coletar os dados da pesquisa Coelho (2002) enviou um questionário por *e-mail* para os inscritos no curso e a partir de uma análise preliminar desses dados verificou que a maioria das respostas revelava a “falta de tempo” como um dos “fatores” determinantes da desistência.

A partir de suas experiências vividas em EAD, Coelho (2002) apontou algumas suposições acerca das “causas” da evasão em cursos a distância via internet:

A falta da tradicional relação face-a-face entre professores e alunos, pois neste tipo de relacionamento julga-se haver maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos no processo educacional; insuficiente domínio técnico do uso do computador, principalmente da internet, ou seja, a inabilidade em lidar com as novas tecnologias cria dificuldades em acompanhar as atividades propostas pelos cursos a distância como: receber e enviar *e-mail*, participar de *chats*, de grupos de discussão, fazer *links* sugeridos, etc.; ausência de reciprocidade da comunicação, ou seja, dificuldades em expor idéias numa comunicação escrita a distância, inviabilizando a interatividade; a falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física, construída socialmente e destinada muitas vezes à transmissão de saberes, assim como ocorre no ensino presencial tradicional, faz com que o aluno de EAD não se sinta incluído num sistema educacional (p.2).

Coelho (2002) refere ainda que a prática tem apontado que o êxito depende de programas bem definidos, material didático adequado, professores capacitados e conjugação de meios apropriados a facilitar a interatividade, em conformidade com a realidade dos alunos a serem atendidos. Somam-se a isso ainda o diagnóstico das necessidades individuais e regionais e a avaliação do curso durante e após a sua realização, o que pode colaborar para a redução do índice de evasão que tem contribuído para o descrédito da EAD.

A outra pesquisa brasileira intitulada “Evasão em curso a distância via internet: explorando variáveis explicativas”, foi realizada pelos pesquisadores Abbad, Carvalho e Zerbini (2002). O objetivo do estudo foi identificar variáveis explicativas da evasão de alunos num curso realizado totalmente a distância, via internet, oferecido em nível nacional, com tutoria ativa e que visou a ensinar a clientela a elaborar um Plano de Negócios. A duração prevista do curso foi de 40 horas, distribuídas em 60 dias, apresentado em cinco módulos seqüenciais, acessíveis aos alunos no portal eletrônico do curso e/ou por meio de *download* do material. Além dos materiais e exercícios, a página do curso continha os recursos eletrônicos de interação: tutoria ativa, lista de discussão, mural de notícias, *chat* e troca de mensagens. Constatou-se que 44,7% da população de inscritos não concluiu o curso; além disso, pouco mais da metade da amostra que concluiu o curso (51,9%) era do sexo masculino, residia na região sudeste (53,1%) e possuía idade média de 33 anos. Quase metade dos alunos do curso possuía como último nível de instrução o terceiro grau completo ou a pós-graduação (41,8%). Quanto à participação nos recursos eletrônicos do curso, quase a metade dos participantes acessou mais de 10 vezes o mural de notícias (46,7%) e um terço acessou de 0 a 10 vezes o ambiente eletrônico do curso (37,5%). No entanto, a metade dos alunos não enviou mensagens para a lista de discussão (50,7%) e mais da metade não participou dos *chats* (59,4%).

Os resultados dessa pesquisa indicam que os alunos que não conseguiram concluir o curso eram aqueles que tendiam a não utilizar os recursos eletrônicos

de interação por não dominarem a tecnologia ou por não se sentirem estimulados a fazê-lo. O fato de os participantes terem tido acesso gratuito ao material impresso pode ter sido responsável pela baixa frequência de interação espontânea dos participantes com os recursos eletrônicos do curso. É importante ressaltar que o curso avaliado nessa pesquisa tem particularidades que podem ter influenciado os resultados encontrados: os participantes não tinham vínculo empregatício com a organização e nem tiveram que investir financeiramente para inscrever-se no curso, que era totalmente gratuito. Segundo os autores, esses fatores provavelmente explicam, em parte, o alto percentual de evasão observado no estudo.

Um terceiro estudo foi desenvolvido na Grécia por Xenos et al. (2002) e intitulado “Um levantamento das taxas de evasão dos estudantes e as causas relativas à evasão dos estudantes no curso de Informática da Universidade aberta de Hellenic”. O curso investigado, de nível universitário a distância, teve duração de quatro anos englobando doze módulos. Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevistas por telefone com 97% dos estudantes que evadiram. As razões relatadas pelos estudantes para terem saído do curso de informática foram agrupadas em cinco categorias: profissionais (62,1%), acadêmicas (46,2%), saúde (9,5%), familiar (17,8%) e pessoais (8,9%).

Segundo os autores, aspectos como idade, gênero, conhecimento anterior relacionado ao conteúdo do curso, uso de recursos da informática para estudar e capacidade de administrar o próprio tempo de estudo afetam os níveis de evasão de alunos no curso de graduação em informática, ofertado pela universidade aberta grega. Entre os resultados encontrados na pesquisa, os mais relevantes indicam que um dos principais fatores que afetam a evasão é a quantidade de módulos completada pelo aluno, pois na maioria dos casos, os alunos trancam a matrícula após o primeiro ou segundo módulo.

A análise das porcentagens resultantes apontam para a conclusão de que estudantes entre 29 e 35 anos de idade estão mais propensos a decidirem não começar seus estudos; para estudantes com menos de 29 anos essa porcentagem é quase a metade, enquanto que para estudantes maiores de 40 anos é aproximadamente 1/3 da porcentagem correspondente a estudantes entre 29 e 35 anos. As entrevistas com os estudantes que evadiram revelaram que a razão para uma porcentagem tão alta – 9,5% - é baseada no fato de que os estudantes entre 29 e 35 anos freqüentemente têm que encarar uma jornada de trabalho excepcional e mudanças freqüentes de trabalho.

Quando perguntados sobre o tutor, a maioria dos estudantes que evadiram (81,7%) mencionaram que não tinham problemas com o tutor, e sentiram que toda a assistência possível lhes era oferecida. O restante (18,3%) respondeu que tinha algum tipo de problema com o tutor. Alguns alunos referiram que o tutor não ajudava-os suficientemente a entender o conteúdo e completar testes escritos, outros reportaram inabilidade do tutor para ajudá-los a superar dificuldades não acadêmicas, outras reportaram problemas de comunicação com o tutor, como resposta lenta as cartas, dificuldade de alcançá-lo pelo telefone, etc. Os autores concluem que quanto mais velhos os estudantes forem, maior é a possibilidade de eles evadirem, sendo que esses estudantes necessitam de mais encorajamento por parte do tutor. Parece que é mais difícil para as mulheres decidirem começar um curso a distância, mas resultados interessantes, mas não conclusivos, indicam que as mulheres tendem a persistir mais do que os homens em cursos a distância. De acordo com a pesquisa, o status de família do estudante não está relacionado às taxas de evasão. Contudo, há uma forte correlação existente entre as evasões e a existência de educação prévia no campo da informática.

De acordo com Xenos et al.(2002), um levantamento da literatura tem indicado que dependendo das particularidades de cada curso, um certo perfil dos estudantes que tendem a evadir pode ser definido e esforços frente a um suporte melhor para esses estudantes pode ajudar a reduzir as taxas de evasão.

Outro estudo foi desenvolvido na Coréia por Shin e Kim (1999) e intitulado “A exploração do processo de aprendizagem e evasão na Universidade Nacional Aberta da Coréia”. Essa universidade é uma instituição de ensino a distância que oferece educação superior desde 1972. Em 1996, matricularam-se nesses cursos 215.788 alunos. Os materiais são enviados por correspondência e não é exigida presença regular na universidade. Para a realização da pesquisa, foram enviados, pelo correio, três questionários para 9.809 estudantes e 4.668 alunos responderam. Estes alunos tinham entre 18 e 59 anos de idade e estavam matriculados em 16 cursos de graduação da universidade. Dos 4.668, 59,1% eram mulheres e 40,9% eram homens, 51,4% eram casados e 48,6% eram solteiros e 82,2% trabalhavam em turno integral.

Shin e Kim (1999) definiram variáveis exógenas e endógenas que influenciaram a evasão desses alunos. Destacaram três tipos de variáveis exógenas: carga de trabalho, definida como a percepção do participante sobre o grau de exigência do trabalho que executa em seu emprego, externo à universidade; integração social, medida em termos das percepções que o participante possui sobre o apoio e encorajamento para estudar que recebe das pessoas que o rodeiam; disponibilidade para o aprendizado, compreendida como o desejo do aluno de concluir o curso. As variáveis endógenas foram definidas como: tempo de estudo, entendido como a quantidade e o padrão de administração do tempo de estudo que o aluno adotou durante o semestre; planejamento da aprendizagem, referente ao grau de organização dos projetos individuais de aprendizagem, elaborados pelos estudantes; atividades presenciais, que incluem a avaliação de quanto os alunos participaram de palestras complementares e o quanto necessitaram do apoio de colegas. Os autores destacam a importância de atividades presenciais na manutenção de alunos nos cursos a distância.

Dias (2002, apud PALLOFF; PRATT, 2004) também observa que há múltiplas razões para alguns alunos desistirem de cursos a distância. O autor,

assim como Xenos et al. (2002), destaca alguns fatores demográficos, além da qualidade das aulas, das disciplinas do curso, de fatores socioeconômicos, da falta de habilidades, ou da simples apatia.

Os fatores demográficos que podem contribuir para a permanência *on-line* são confirmados amplamente: o aluno tende a ser mais velho, a ter um trabalho e a estar envolvido com atividades da família e com a comunidade. O aluno *on-line* é geralmente descrito como alguém que tem mais de 25 anos, cujo nível de instrução é de educação superior, podendo ser tanto do sexo masculino quanto do feminino. O que motiva esses alunos para os cursos *on-line* é a conveniência, pois lhes dá tempo para administrar questões igualmente importantes em suas vidas (DIAS, 2002, apud PALLOFF; PRATT, 2004).

Paloff e Pratt (2004), integrantes do grupo de professores da “Capella University’s School of Educacion” (Estados Unidos), indicam as seguintes condições que podem dificultar ou impedir o sucesso em cursos *on-line*:

a) Acesso à internet dificultado ou ruim ou incompetência para usá-la. A tecnologia pode ser fonte de frustração para o aluno, pode impedir o progresso e tornar-se um obstáculo que ele não consegue transpor. Além disso, se o curso for construído de tal forma que partes dele não sejam acessíveis àqueles que dependem de conexão discada ou que tenham problemas físicos, as taxas de abandono podem aumentar, pois os alunos percebem que não conseguem acompanhar o desenvolvimento do curso.

b) Percepção de que os limites pessoais estão sendo rompidos pela quantidade da troca de informações que ocorre *on-line*. Se a troca de informações for muito íntima, pode haver um sentimento de desconforto para os alunos que não estão acostumados a discutir detalhes de sua vida pessoal com outros.

c) Sentimentos de desconforto com a ausência de sinais visuais e auditivos.

d) Exigências do trabalho e/ou da família que afetam o tempo para dedicar ao curso.

e) Modo de trabalhar dependente, que gera a necessidade de mais assistência do professor/tutor e afeta a capacidade de envolvimento nas discussões e atividades colaborativas e o pensamento crítico.

f) Incapacidade de refletir sobre o material apresentado pelos colegas e professores.

g) Descrença de que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento e falta de autonomia.

h) Sentimento de que os alunos não são ouvidos. Observa-se que os alunos buscam a conexão e um alto grau de interação com os professores e colegas. Quando há muitos alunos numa turma, eles podem não se sentir ouvidos e acabar se desmotivando. Conforme cresce o número de alunos, a carga de trabalho do professor e do tutor cresce exponencialmente, podendo haver atrasos maiores na resposta aos alunos e a impossibilidade de manterem-se atualizados no fórum de discussão.

Palloff e Pratt (2004) ressaltam ainda que se considerarmos que o conhecimento não é transmitido, mas construído por todos em conjunto, o que se entende é que quanto maior for a interatividade em um curso *on-line* e quanto maior a atenção que se dá ao desenvolvimento de um sentido de comunidade, mais os alunos tendem a continuar no curso até o final. Quando o sentimento de comunidade é forte e a interação alta, alunos e professores desejam dar continuidade a seus debates *on-line*. Portanto, incentivar um alto índice de interação é papel fundamental do professor e talvez seja essa uma das suas tarefas mais importantes no ambiente de aprendizagem *on-line*.

Kramer (1999) também aponta múltiplos fatores que geram a evasão e sugere que, para evitá-la, as instituições devem adequar os conteúdos programáticos e o funcionamento dos cursos à realidade do aluno; preparar os orientadores da aprendizagem (tutores, monitores) e valorizar a EAD, considerando que, muitas vezes, a falta de tempo para estudar, a própria vida com seus problemas financeiros, de saúde e angústias contribuem para a desmotivação e a desistência.

Torna-se necessário então um maior conhecimento do perfil e das características dos alunos envolvidos, por parte das equipes, pois percebe-se que muitos estudantes encontram dificuldades para responder às exigências de autonomia em sua aprendizagem, dificuldades de gestão de tempo e de planejamento, dificuldades no manuseio da tecnologia e muitos acabam sentindo-se despreparados e com dificuldades de motivação, o que pode levá-los a desistir do curso.

Alguns desses fatores que contribuem para a evasão podem ser relacionados à aprendizagem e à motivação do aluno adulto.

1.4 Aprendizagem e motivação do aluno adulto

Concordo com Masetto (2001) quando afirma que é impossível dialogar-se sobre tecnologias e educação sem que a questão do processo de aprendizagem seja abordada. A tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento que, se utilizado adequadamente, vai colaborar no desenvolvimento desse processo.

A aprendizagem é um fenômeno que não acontece somente na sala de aula. Segundo Zanella (2003):

A capacidade para aprender está presente desde o nascimento e significa um potencial de desenvolvimento que ocorre à medida que o ser humano amadurece suas estruturas cerebrais e seu sistema nervoso. Por processo entende-se tudo que ocorre

quando o indivíduo aprende. Como a pessoa está sempre aprendendo, pode-se afirmar que a aprendizagem é um processo contínuo, existente ao longo da vida... Outro fato que caracteriza a aprendizagem é ser ela um processo pessoal, ou seja, cada ser humano é agente de suas próprias conquistas que vão depender de seu esforço e envolvimento, suas capacidades e também de condições do meio que poderão oportunizar ou bloquear certas conquistas (p.31).

Toda e qualquer aprendizagem envolve o indivíduo como um todo e cada um tem um ritmo próprio para aprender. Além disso, as conquistas humanas relativas à aprendizagem são sempre integradas umas as outras, onde cada nova aprendizagem se soma ao anteriormente adquirido, dando ao indivíduo uma nova perspectiva e reestruturação (ZANELLA, 2003).

Para Vygotsky (2002) é pela aprendizagem com os outros que a pessoa constrói o conhecimento, promovendo o desenvolvimento mental e passando, assim, de um ser biológico a um ser humano. Segundo o autor, o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados desde o nascimento da criança, sendo que a aprendizagem resulta do desenvolvimento e este não ocorre sem a aprendizagem. O desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que ele realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie.

Moran (2001) acredita que a aprendizagem depende significativamente de como cada um processa as suas experiências quando criança, principalmente no campo emocional. Se a criança sente-se apoiada, incentivada, ela explorará novas situações, novos limites, expor-se-á a novas buscas. Se, pelo contrário, sente-se rejeitada, rebaixada, poderá reagir com medo, com rigidez, fechando-se defensivamente diante do mundo e deixando de explorar novas situações.

Além disso, o autor aponta que aprendemos pelo interesse, pela necessidade, pelo prazer, porque gostamos de um assunto e estamos motivados. O estímulo positivo e o ambiente agradável podem facilitar a aprendizagem.

Aprendemos mais facilmente quando percebemos o objetivo, a utilidade de algo, quando nos traz vantagens perceptíveis e quando desenvolvemos hábitos que facilitam o processo de aprendizagem.

Knowles (apud GOMES; PEZZI; BARCIA, 2002), ao se referir a educação de adultos, destaca cinco aspectos importantes sobre a aprendizagem:

1. Os adultos são motivados a aprender quando possuem necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará, sendo estes os pontos de partida apropriados para organizar as atividades de sua aprendizagem.
2. A orientação de adultos para a aprendizagem deve ser centrada na vida; então, as unidades apropriadas para organizar a aprendizagem de adulto são as situações da vida e não os assuntos.
3. A metodologia básica da educação de adultos é a análise da experiência, sendo esta o recurso mais rico para a aprendizagem de adultos.
4. O papel do professor é engajar-se em um processo de mútua investigação em lugar de transmitir o seu conhecimento e então avaliar a adequação deles em relação ao processo.
5. As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade; portanto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, local e ritmo de aprendizagem.

A educação é fundamental na infância e vem se tornando cada vez mais importante na idade adulta à medida que mudanças profundas na economia exigem novas habilidades profissionais. Papalia e Olds (2000) assinalam alguns dos desafios dos aprendentes adultos nos dias de hoje: administrar o tempo entre família, trabalho, lazer e estudo; administrar as tensões e as emoções que as relações de trabalho, familiares e sociais trazem consigo; adequação de horários

de trabalho e estudos, em função da elevada carga horária de trabalho; administrar o financeiro, pois aumentam os gastos e às vezes há perdas salariais; conviver com a pressão do mercado de trabalho, pois não investir em educação continuada pode significar a perda do emprego; enfrentar os preconceitos, principalmente de idade; enfrentar o medo de não aprender, de estar defasado e não acompanhar os demais colegas do grupo de estudos e expor-se nas suas incertezas.

De acordo com Zanella (2003), existem algumas condições que podem favorecer ou inibir as aprendizagens, tais como:

a) condições físicas – aqui situam-se as condições orgânicas favoráveis, inclusive a maturação. Por maturação entendem-se condições de amadurecimento físico/psicológico e que permitem a realização de determinadas aprendizagens. Condições de funcionamento do organismo em geral são bastante importantes para a aprendizagem, tendo em vista que condições disfuncionais podem influir negativamente ou até mesmo bloquear as aprendizagens, tais como estresse, más condições físicas, doenças e o uso de substâncias químicas que alteram o nível de consciência, percepção ou pensamento.

b) condições ambientais – um ambiente com adequadas condições de acomodação física, de temperatura, iluminação e ventilação agradáveis, bem como um ambiente reforçador tendem a favorecer as aprendizagens em eficácia e realização.

c) condições sociais – em qualquer situação que viva, o ser humano tem presente o contexto social. Dentre as situações do contexto social relevantes, pode-se citar a facilitação social, onde a integração no trabalho comum dispõem, de forma geral, a que pessoas, vendo outras trabalharem na mesma tarefa, sintam-se mais motivadas e consigam também realizá-la. Outro aspecto importante, refere-se à competição e cooperação. Competição é um padrão de comportamento integrado em nossa cultura, visto que o homem é um ser

competitivo por natureza. Quando usada com moderação e coerência, às vezes, a competição pode ser uma boa técnica para mobilização dos alunos em atividades de aprendizagem. Porém, a melhor forma de manipular condições sociais para aprendizagem é através de cooperação, do trabalho conjunto, interativo, onde os benefícios pessoais e grupais são comuns. A cooperação tem se mostrado uma forma de trabalho mais eficaz quando utilizada com grupos homogêneos, auto-escolhidos, entre pessoas que se conhecem e com alunos mais velhos, visto que apresentam maior nível de consciência social.

d) condições psicológicas – dizem respeito à motivação, ou seja, à forma como o indivíduo se mobiliza e direciona sua ação na aprendizagem. Sendo a motivação um processo interno e constituindo-se em uma resposta pessoal do indivíduo frente a determinada situação, depende também do incentivo propiciado pelo professor. O funcionamento adequado do sistema nervoso, a vivência emocional equilibrada, bem como o funcionamento estável das glândulas endócrinas também podem propiciar condições favoráveis de aprendizado.

La Rosa (2003) refere que na medida em que observamos o comportamento humano, verificamos que os indivíduos agem impulsionados por objetivos imediatos, como saciar a sede ou ser aprovado em um exame, ou visam a objetivos que podem e devem ser buscados ao longo de uma vida, como ser um profissional competente, um ser humano moralmente íntegro. Falar em motivos implica referir-se a forças ou energias que impulsionam o comportamento na obtenção de determinados objetivos. Os motivos dinamizam a personalidade, enquanto que a motivação é o processo através do qual os motivos surgem, se desenvolvem e mobilizam comportamentos.

De acordo com Pozo (2002), aprender implica mudar e a maior parte das mudanças em nossa memória precisa de uma certa quantidade de prática, aprender supõe um esforço que requer altas doses de motivação. Aprender costuma ser algo em que gastamos energia, tempo, às vezes, dinheiro, e sempre

uma boa parte de nossa auto-estima, por isso os motivos para aprender devem ser suficientes para superar a inércia de não aprender. Quando o que move a aprendizagem é o desejo de aprender, seus efeitos sobre os resultados obtidos parecem ser mais sólidos e consistentes do que quando a aprendizagem é motivada por motivos externos. Para que o aluno crie um interesse intrínseco pelo que aprende, deve perceber uma autonomia na determinação das metas de sua aprendizagem e nos meios para alcançá-las, além de viver a situação como um contexto emocionalmente favorável.

Tanto a motivação intrínseca como a extrínseca estão, de alguma forma, presentes na vida do ser humano. Huertas (2001) explica que uma ação está intrinsecamente motivada quando o que interessa é a própria atividade, que tem um fim em si mesma e não como um meio para outras metas. Quando uma ação se encontra regulada intrinsecamente, esta se fundamenta principalmente em três sentimentos ou características: autodeterminação, ou seja, quando o controle da ação depende da própria pessoa; competência, ou seja, quando a pessoa tem habilidades necessárias e sente-se capaz de realizar uma atividade; e satisfação em fazer algo próprio ou familiar, proporcionando sentimentos agradáveis. Já quando a finalidade da ação, a meta e o propósito tem a ver com uma contingência externa, com uma promessa de um benefício tangível e exterior, se fala em motivação extrínseca.

Se os motivos para tentar uma aprendizagem podem ser inicialmente extrínsecos ou intrínsecos, o mais freqüente, segundo Pozo (2002), é que se produza uma mistura ou uma combinação de ambos, sendo que o relevante é promover, dentro do possível, a motivação mais eficaz e duradoura, por ser menos dependente de fatores externos, que é o desejo de aprender. A polaridade extrínseca-intrínseca deve ser entendida como um contínuo, de modo que gerar um desejo por aprender é fazer com que o aluno interiorize (ou atribua a si mesmo) motivos que inicialmente percebe fora de si.

Pozo (2002) percebe que muitos professores costumam atribuir o fracasso de seus alunos a uma ausência de motivação. Normalmente, não é que não estejam motivados, mas sim que se movem para coisas diferentes e em direções diferentes das que pretendem seus professores. Para que haja um processo de ensino e aprendizagem de qualidade é importante que alunos e professores estejam interessados e dispostos a participar. Nesse sentido, é pertinente a colocação do autor:

a possibilidade que um professor tem de mover seus alunos para a aprendizagem depende em grande parte de como ele mesmo enfrenta sua tarefa de ensinar. A motivação dos alunos não pode se desligar muito da que têm seus professores, principalmente naqueles contextos que constituem uma verdadeira comunidade de aprendizagem, em que os alunos e os professores compartilham juntos muito tempo de aprendizagem (p.145).

Segundo Moran (2001), a *internet* é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor criar um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com seus alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino e aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua.

Pozo (2002) traz outra contribuição relevante sobre a importância da figura do professor e sua relação com a aprendizagem:

Todo professor é, queira-se ou não, um modelo de muitas coisas, boas ou más, para os alunos. Ninguém levará os outros a aprender se não houver nele também um movimento para a aprendizagem. Um professor cuja atividade profissional se guia só por motivos extrínsecos dificilmente promoverá motivos intrínsecos em seus alunos... Sem motivação não há aprendizagem (p.145).

Para Moran (2001) alunos curiosos e motivados facilitam muito o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores parceiros de caminhada do professor, aprendem e ensinam, avançam mais,

ajudam o professor a ajudá-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apóiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos, que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas.

Além disso, Moran (2001) refere que na sociedade da informação, todos estão reaprendendo a conhecer, a se comunicar, a ensinar, reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social. Torna-se importante chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação, pela multimídia, pela interação *on-line* e *off-line*, buscando assim diferentes meios para estimular e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

A educação a distância mediada pelas novas tecnologias, em especial a Educação a distância da PUCRS é uma experiência nova, que se refere a um novo modo de se ensinar e aprender e que muitos ainda desconhecem. Como esta pesquisa focaliza a temática da evasão nos cursos de Especialização em Psicologia da PUCRS Virtual, considero importante apresentar um pouco da sua história, de seus recursos e do seu funcionamento.

1.5 A PUCRS Virtual

A PUCRS VIRTUAL foi credenciada em 2002 pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) para atuar na Educação a Distância, conforme a Portaria MEC 71/02, publicada no Diário Oficial da União de 18/01/2002. Seus cursos são reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e autorizados a funcionar, segundo o Parecer CNE/CES 1285/2001, pois atendem, também, aos requisitos da Resolução CNE/CES 01/2001 que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação presenciais e a distância (BRASIL, 2001).

À semelhança de experiências desenvolvidas em outras Universidades, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul estruturou um cenário para ações desenvolvidas na modalidade a distância. Como unidade acadêmica passou a se denominar PUCRS Virtual. Foi criada em setembro de 1998, vinculada diretamente à Reitoria, atendendo a legislação vigente em educação a distância. Em março de 2000, passou a ocupar o 9º andar do prédio 40 da PUCRS, expandindo-se, em 2002, para o 8º andar. A geração de aulas foi iniciada em maio de 2000, para cerca de 450 alunos de quatro cursos de especialização: Psicologia Escolar, Direito Processual Civil, Gestão em Saúde e Gestão Empresarial. Em 2001, iniciou-se o curso de Especialização em Supervisão Escolar e a disciplina de pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, ambos promovidos pela faculdade de Educação da PUCRS em conjunto com a PUCRS Virtual (MEDEIROS et al., 2001).

Uma equipe multidisciplinar, proveniente de diferentes Unidades Acadêmicas da PUCRS, constituiu a equipe da PUCRS VIRTUAL, naquele momento. Eram profissionais de diferentes áreas, como Psicologia, Educação, Informática, Administração, Comunicação Social, Engenharia e Ciências Sociais, que davam o suporte didático-metodológico. Um outro grupo, o de tutores (alunos já graduados ou de pós-graduação) e monitores (alunos de graduação da universidade) também incorporou-se à equipe. Esta equipe têm na PUCRS VIRTUAL um campo fértil de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, ao mesmo tempo que auxiliam professores da EAD na organização de ambientes de aprendizagem, na construção de espaços que potencializem dimensões de interatividade, de cooperação, de cognição e de autonomização (MEDEIROS et al., 2001).

No Campus Central, local em que são geradas as aulas, a PUCRS Virtual dispõe de três salas de geração de tele/videoconferências, tendo espaço em duas salas para a presença de alunos e outra estruturada na forma de estúdio. Estas salas são equipadas para o desenvolvimento de aulas interativas e dinâmicas,

contando com quadro branco, câmera de documentos, videocassete, computadores, formando um sistema integrado de tecnologias educativas (FARIA, 2002).

A PUCRS Virtual utiliza duas formas principais de interação entre o professor e o aluno distante: a transmissão de aulas via satélite, que é seu grande diferencial de outras instituições brasileiras de educação a distância e o ambiente *web* para disponibilização do material, das ferramentas de comunicação e das aulas gravadas para o apoio ao estudo individualizado dos alunos. A transmissão via satélite pode ser feita na modalidade de teleconferência ou videoconferência. Na videoconferência, a informação é gerada na sede da PUCRS VIRTUAL e transmitida por uma portadora de satélite (BRASIL INTELSAT/B3 Embratel) a uma velocidade de 256 Kbps. Alunos e professores podem, em tempo real, ver e ouvir o professor e colegas de outros pontos distantes, que disponham de equipamento eqüivalente. Na teleconferência, o sinal também é gerado na PUCRS VIRTUAL e transmitido para todo o território nacional pelo satélite, em TV Digital, com banda de 2,5 MHz, sendo que, em tempo real, síncrono, o aluno vê o professor e, por meio de áudio e telefonia (0800), pode contatá-lo para o esclarecimento de dúvidas (MEDEIROS et al., 2001).

As aulas geradas na PUCRS Virtual são transmitidas aos diversos receptores, chamados de pontos ou salas distantes, situados em diferentes estados do Brasil. Os pontos distantes são salas preparadas em escolas Maristas ou outras instituições com as quais a PUCRS mantém um termo de convênio para a criação e manutenção desses ambientes. Nessas salas de recepção, os alunos podem interagir com os professores, durante as aulas, utilizando a linha telefônica para comunicação direta com a sala em que a aula está sendo gerada na PUCRS. Em alguns pontos distantes, o professor pode visualizar e interagir com os alunos através de videoconferência (LUZZARDI; PORTO, 2003).

Em 2004, a PUCRS Virtual possuía 83 pontos distantes (anexo A) em diferentes cidades distribuídas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Distrito Federal, Amazonas, Ceará e Roraima (PUCRS, 2005).

A estrutura da PUCRS Virtual está focada em uma plataforma híbrida de geração de aulas ao vivo, oferece uma arquitetura de aprendizagem apropriada a um público adulto e, demanda dos alunos aproximadamente dez horas semanais de envolvimento com o curso. Os alunos dispõem também de gravações em *CD Room* ou em *Vídeo-on-Demand*, além das aulas disponibilizadas na internet, o que possibilita àqueles que têm equipamentos e servidores de qualidade acompanharem as aulas da sua própria residência. Com um segmento de 2Mb, disponibilizado por um provedor de internet privado, os alunos têm a sua disposição através das páginas de seus cursos, todo um sistema de estudos orientados suportado por servidores *Dell Computer*, dois processadores *Pentium III* 1,3 Mb com 1 GB de memória (MEDEIROS; MEDEIROS, 2003b).

Os recursos oferecidos pela internet possibilitam o acesso e a interação com o aluno por meio da página do curso, correio eletrônico, fórum e bate-papo que são gerenciados pelo *WebCT*. O *WebCT* é uma ferramenta de autoria para a educação a distância utilizado por muitas instituições com o objetivo de permitir a construção de cursos a distância por professores que não tenham muita experiência técnica em computadores, visto que toda a interação é feita através do *browser*, utilizando-se uma interface gráfica simples para a composição do material. Um curso desenvolvido no *WebCT* é estruturado a partir de uma página principal onde as diferentes ferramentas podem ser organizadas e agrupadas de acordo com a modelagem do ambiente de aprendizagem definido pelo professor. Entre as ferramentas disponíveis, podem ser citadas: conteúdos dos cursos, ferramentas de comunicação, páginas/*URLs*, ferramentas de acompanhamento da evolução do aluno e ferramentas administrativas. Para o monitoramento e o acompanhamento do aluno durante o curso, o *WebCT* oferece ao professor ferramentas interessantes tais como dados referentes ao número de conexões de

cada aluno, data do primeiro e último acesso, bem como as páginas que foram acessadas por cada um (WAGNER; HERRLEIN; MEDEIROS, 2003).

A PUCRS Virtual oferece cursos de graduação, pós-graduação e extensão na modalidade a distância. Esses cursos têm como objetivo atender a uma população preferencialmente adulta e residente distante do campus da Universidade, em Porto Alegre, que não pode freqüentar cursos regulares por residir em locais distantes e ter limitações de horário. Para esse público, a PUCRS Virtual desenvolveu uma proposta para EAD capaz de não somente atendê-lo em suas expectativas e necessidades, mas também, de certa forma, mantê-lo permanentemente interessado na atividade (PUCRS, 2005).

Compromissada com a configuração de uma nova estética na aprendizagem, a PUCRS Virtual desenvolveu esforços voltados para um ensino centrado no aluno e na aprendizagem em permanente aperfeiçoamento, em qualquer tempo e lugar. Sua proposta é prover a qualidade do acesso e permanência dos alunos nos cursos e projetos oferecidos pela Universidade, bem como mediar as aprendizagens pelas mídias disponíveis que se apóiam nas telecomunicações, em recursos comunicacionais e computacionais, em ambiente telemático, propiciando transformações nos níveis cognitivo e metacognitivo, estimulando a prática da autonomia, da cooperação e da compreensão entre os participantes envolvidos. Essa modalidade traz implícita uma visão de educação em redes, sendo multifacetada, polissêmica e, principalmente, colaborativa e compartilhada em sua essência (PUCRS, 2005).

A topologia proposta prevê um processo de aprendizagem em que o professor, apesar de distante, está na presença do aluno; os recursos pedagógicos estão disponíveis e o professor e os alunos participam e interagem na construção do conhecimento. Diferentemente do presencial, o ensino na modalidade a distância promovido por meio desta topologia, atende o aluno distante 24 horas por dia. Inicialmente, pode parecer um paradoxo. Entretanto, a

estrutura apresentada pela PUCRS Virtual permite um contato permanente com o aluno, seja através do professor, nos momentos de geração das aulas, no contato com os tutores e monitores ou pela infra-estrutura de rede, através da internet (MEDEIROS; MEDEIROS, 2003a).

Para a PUCRS Virtual, a educação a distância resulta da necessidade contínua de capacitação; da condição assumida pelo conhecimento como uma das forças econômicas mais fortes; da vertiginosa obsolescência do conhecimento; da necessidade de mudança, de qualificação e de requalificação manifesta pelas empresas para sua sobrevivência no mercado; e finalmente, da consciência de que o desenvolvimento de quadros constitui-se num dos únicos caminhos para o desenvolvimento sustentável e para a construção de autonomia e liberdade responsáveis e solidárias (BEILER; LAGE; MEDEIROS, 2003).

Para que um professor possa dar aulas na educação a distância da PUCRS precisa passar inicialmente pelo curso de capacitação docente oferecido pela PUCRS Virtual. Segundo Andrade, Medeiros e Herrlein (2003), este Programa de Capacitação Docente em EAD, com carga horária de 110h, pressupõe a construção de competências conceituais, humanas, técnicas, tecnológicas e socioeducativas para facilitar a organização de ambientes de aprendizagem que promovam o conhecimento. O curso de capacitação docente é oferecido nas modalidades presencial e virtual, envolvendo interações síncronas e assíncronas, atendendo aos princípios de autonomia, interatividade, cooperação, afeto/desejo e respeito a princípios éticos e valores humanos.

No segundo semestre de 2005, o curso concluiu sua 38ª edição, tendo sofrido modificações e aperfeiçoamentos no decorrer do tempo. Esse programa de qualificação docente, como referem Andrade, Medeiros e Herrlein (2003) prevê ações de apoio, acompanhamento e assessoria às atividades práticas, com aulas-laboratório, atividades independentes e colaborativas bem como oficinas. O curso de capacitação traz benefícios aos docentes não apenas no modo a distância. A

reflexão sobre a relação entre o antigo e o novo leva os docentes a reverem suas práticas pedagógicas e auxilia em seu processo de ensino na modalidade presencial. Este processo permite a interação entre professores das diversas unidades e promove também a formação de comunidades virtuais de aprendizagem dentro e fora da PUCRS.

Quanto aos cursos de Especialização em Psicologia, a PUCRS Virtual oferece os cursos de Psicologia nos Processos Educacionais (PPE), Psicologia na Comunicação (PC) e Psicologia do Esporte (PE).

Atendendo regulamentações do MEC, os cursos de Especialização em Psicologia da PUCRS Virtual tem duração de trezentos e sessenta (360) horas e, como requisito para a certificação, a apresentação e defesa do trabalho de conclusão. Apresentam uma estrutura curricular composta por seis disciplinas de sessenta horas. As três primeiras são comuns aos três cursos de Especialização em Psicologia, ministradas em seqüência na modalidade a distância, por meio dos recursos da PUCRS Virtual, sendo que em 20% da carga horária é utilizada a vídeo/teleconferência e em 80% são realizados estudos orientados, interações síncronas (*chat*) e assíncronas (*fórum* e *e-mail*). Os estudos orientados abrangem atividades de consulta bibliográfica, análises críticas, relatos, estudos de caso, aplicação prática de conteúdos estudados, mediados por computador (PUCRS, 2006).

O período definido para a realização dos cursos foi de março de 2004 a dezembro de 2005. Para o desenvolvimento dos três cursos havia uma equipe composta por três professores das disciplinas comuns aos cursos e oito professores das disciplinas específicas. Em cada curso havia também um monitor e um tutor responsável. As páginas correspondentes a cada curso (anexo B) estão publicadas na web e contém os materiais disponibilizados, o registro das ferramentas de comunicação (sala de bate-papo, correio eletrônico e fórum), bem como as tele/videoconferências desenvolvidas, acessíveis nos endereços eletrônicos de cada um dos cursos.

Os ambientes dos cursos são compostos por duas partes, uma parte aberta e uma parte fechada. A primeira contém as informações do curso como o plano de curso, informações referentes às disciplinas, relação da equipe de professores, monitores, tutores e gerência, cronograma das videoconferências, entre outros. Estas informações podem ser acessadas por qualquer pessoa que navegue pela internet (WAGNER; HERRLEIN; MEDEIROS, 2003).

A seguir são apresentadas algumas informações que constam na parte aberta de cada curso.

1. Especialização em Psicologia nos Processos Educacionais

O curso se propõe a criar um espaço de reflexão coletiva visando:

- capacitar profissionais que trabalham nas áreas de Psicologia e Educação a uma reflexão crítica sobre as possibilidades de inserção do conhecimento psicológico nas práticas educativas;
- enfatizar o enfoque preventivo e de saúde na instituição escolar;
- expandir conhecimentos gerados na instituição universitária e estabelecer novos modos de interação com as comunidades próximas e distantes.

Público Alvo: Psicólogos, Pedagogos, professores com licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento e que atuem em instituições de ensino.

Quadro 1: Cronograma do curso

Disciplinas	Períodos	Carga horária	Professores
Apropriação Tecnológica	28 de abril	-	Profª Doutoranda Adriana Beiler
Temas Contemporâneos	05 de maio	60h	Profª Drª. Joyce Munarski Pernigotti
	12 de maio		

	19 de maio		
	26 de maio		
	02 de junho		
	09 de junho		
Pesquisa em Psicologia	16 de junho	60h	Profª Drª. Vera Maria Moreira Kude
	23 de junho		
	30 de junho		
	07 de julho		
Desenvolvimento Humano	14 de julho	60h	Profª Me. Jenny Milner MosKoviscs
	21 de julho		
	28 de julho		
	04 de agosto		
	11 de agosto		
	18 de agosto		
Pesquisa em Psicologia	25 de agosto	60h	Profª Drª. Vera Maria Moreira Kude
	01 de setembro		
PROVA	08 de setembro	-	-
Psicologia da Aprendizagem	15 de setembro	60h	Profª Drª. Nara Lima
	22 de setembro		
	29 de setembro		
	06 de outubro		
	13 de outubro		
	20 de outubro		
Didáticas do Ensino Superior	27 de outubro	60h	Profª Me. Liane Saenger
	03 de novembro		
	10 de novembro		
	17 de novembro		
	24 de novembro		
	01 de dezembro		
Processos Grupais	08 de dezembro	60h	Profª Drª Maria Lúcia Andreoli Moraes
	15 de dezembro		
	05 de janeiro de 2005		
	12 de janeiro de 2005		
	19 de janeiro de 2005		
	26 de janeiro de 2005		
PROVA	23 de março de 2005	-	-

2. Especialização em Psicologia na Comunicação

Objetivos:

- Reflexão crítica sobre as relações entre a Psicologia e a Comunicação e suas repercussões nas construções de subjetividades;
- A análise dos aspectos em que a Psicologia, e em especial a Psicologia Social, pode colaborar para a compreensão do fenômeno da comunicação;
- A reflexão sobre o modo como as modernas tecnologias da comunicação intervém na vida cotidiana, compreendendo a Comunicação como um campo interdisciplinar de conhecimentos;
- Expansão dos conhecimentos gerados na instituição universitária e estabelecer novos modos de interação com as comunidades próximas e distantes.

Público Alvo: Qualquer área de formação superior.

Quadro 2: Cronograma do curso

Disciplinas	Períodos	Carga horária	Professores
Apropriação Tecnológica	28 de abril	-	Prof ^ª . Doutoranda Adriana Beiler
Temas Contemporâneos	05 de maio	60h	Prof ^ª .Dr ^ª . Joyce Munarski Pernigotti
	12 de maio		
	19 de maio		
	26 de maio		
	02 de junho		
	09 de junho		
Pesquisa em Psicologia	16 de junho	40h	Prof ^ª .Dr ^ª . Vera Maria Moreira Kude
	23 de junho		

	30 de junho		
	07 de julho		
Desenvolvimento Humano	14 de julho	60h	Prof ^a .Me. Jenny Milner MosKoviscs
	21 de julho		
	28 de julho		
	04 de agosto		
	11 de agosto		
	18 de agosto		
Pesquisa em Psicologia	25 de agosto	20h	Prof ^a .Dr ^a . Vera Maria Moreira Kude
	01 de setembro		
PROVA	08 de setembro	-	-
Comunicação e Mídia	14 de setembro	60h	Prof ^a .Dr ^a . Ana Carolina Escosteguy
	21 de setembro		
	28 de setembro		
	05 de outubro		
	19 de outubro		
	26 de outubro		
Psicologia da Comunicação	09 de novembro	60h	Prof. Dr. Pedrinho Guareschi
	16 de novembro		
	23 de novembro		
	30 de novembro		
	07 de dezembro		
	14 de dezembro		
Construções de Subjetividade e Comunicação	21 de dezembro de 2005	60h	Prof ^a . Dr ^a . Neuza Maria de Fátima Guareschi
	04 de janeiro de 2005		
	11 de janeiro de 2005		
	13 de janeiro de 2005		
	18 de janeiro de 2005		
	25 de janeiro de 2005		
PROVA	23 de março de 2005	60h	-

3. Especialização em Psicologia do Esporte

Objetivos:

- Caracterizar a Psicologia do Esporte como uma área de atuação profissional e técnica, examinando a sua função dentro das Ciências do Esporte;
- Refletir sobre as interfaces da Psicologia com as ciências do Esporte, identificando áreas de atuação e possíveis intervenções de caráter interdisciplinar;
- Analisar o significado social do Esporte e suas implicações na sociedade atual.

Público Alvo: Profissionais da Psicologia, Educação Física, Medicina e Fisioterapia, Profissionais graduados que atuem no Esporte.

Quadro 3: Cronograma do curso

Disciplinas	Períodos	Carga horária	Professores
Apropriação Tecnológica	28 de abril	-	Prof ^a . Doutoranda Adriana Beiler
Temas Contemporâneos	05 de maio	60h	Prof ^a .Dr ^a . Joyce Munarski Pernigotti
	12 de maio		
	19 de maio		
	26 de maio		
	02 de junho		
	09 de junho		
Pesquisa em Psicologia	16 de junho	40h	Prof ^a .Dr ^a . Vera Maria Moreira Kude
	23 de junho		
	30 de junho		
	07 de julho		
Desenvolvimento Humano	14 de julho	60h	Prof ^a .Me. Jenny Milner MosKoviscs
	21 de julho		
	28 de julho		
	04 de agosto		
	11 de agosto		
	18 de agosto		
Pesquisa em Psicologia	25 de agosto	20h	Prof ^a .Dr ^a . Vera Maria Moreira

	01 de setembro		Kude
PROVA	08 de setembro	-	-
Psicomotricidade e Esporte	14 de setembro	60h	Prof. Me. Jader Denicol do Amaral
	21 de setembro		
	28 de setembro		
	05 de outubro		
	19 de outubro		
	26 de outubro		
Psicologia do Esporte	09 de novembro	60h	Profª. Drª. Nara Schmidt de Lima
	16 de novembro		
	23 de novembro		
	30 de novembro		
	07 de dezembro		
	14 de dezembro		
Esporte e Subjetividade	21 de dezembro	60h	Profª. Me. Márcia Pilla do Valle
	04 de janeiro de 2005		
	11 de janeiro de 2005		
	13 de janeiro de 2005		
	18 de janeiro de 2005		
	25 de janeiro de 2005		
PROVA	23 de março de 2005	-	-

A parte fechada do ambiente é gerenciada pelo *WebCT* e o acesso a essa parte é restrito apenas aos alunos matriculados e à equipe do curso através de usuário e senha cadastrados. Todos os materiais das disciplinas, discussões realizadas nos fóruns e *chats*, trabalhos e notas dos alunos estão disponibilizados nessa área fechada (WAGNER; HERRLEIN; MEDEIROS, 2003).

À medida que alguns cursos vão terminando e outros começando, as equipes, no contato direto com os alunos, vão vivenciando diferentes experiências e aprendendo muito com elas. Esse é o cotidiano na PUCRS Virtual: surgimento de questões, dúvidas, tentativas de solução e novas aprendizagens.

No que tange à produção do conhecimento sobre a PUCRS Virtual, profissionais e estudantes vêm desenvolvendo pesquisas com a finalidade de entender melhor seu funcionamento e o que vem ocorrendo em seus cursos.

Entre 2000 e 2005, foram defendidas doze dissertações e quatro teses sobre educação a distância na PUCRS, nos Programas de Pós-graduação em Educação, Psicologia, Serviço Social e Informática. Além disso, alguns artigos sobre a educação a distância da PUCRS foram publicados e trabalhos foram apresentados em congressos, principalmente pelos professores da PUCRS Virtual, como por exemplo: “PUCRS Virtual: Concretizando um paradigma para educação a distância na realidade brasileira” (MEDEIROS, et al.,2001); “Tutoria em Educação a Distância” (JAEGER; ACCORSSI, 2002).

Entre as dissertações destaco: “Um estudo sobre a satisfação dos alunos de Educação a distância da PUCRS Virtual” de Alam de Oliveira Casatelli (2003); “A produção de uma subjetividade cooperativa/colaborativa em educação a distância” de Marlise Bock Santos (2003a); “O diálogo formativo na interação em educação a distância” de Letícia de Carvalho Ferreira (2004); “A formação de educadores de jovens e adultos: potencializadora e potencializada pela educação a distância” de Lílian Gelatti Schwab (2005).

As quatro teses são: “Educação a distância: testemunhos de professores sobre as inovações educacionais no espaço do saber” de João Dorneles Junior (2002); “Interatividade e mediação pedagógica em educação a distância” de Elaine Turk Faria (2002); “A prática da mediação digital em busca de um mediador de emoções: a unidade autopoietica do “ser e fazer” “ de Marina Patrício de Arruda (2003); “Um povoamento em EAD: tensões e torções em operação” de Joyce Munarski Pernigotti (2004).

Nenhum desses trabalhos problematizou o tema da evasão nos cursos de EAD.

1.6 Formulação do problema e dos objetivos

Nesta pesquisa problematizei fatores relacionados à evasão nos cursos de Especialização em Psicologia da PUCRS Virtual. Para isso, elaborei as seguintes questões norteadoras:

- Quais são os motivos e as expectativas dos alunos em relação a esses cursos, antes de efetivarem a matrícula?
- Quais fatores estão relacionados com a evasão nesses cursos, segundo a perspectiva dos alunos?

Defini como objetivos:

- Examinar os motivos que levaram os alunos a se matricularem nesses cursos.
- Examinar as expectativas dos alunos antes de efetivarem a matrícula no curso.
- Investigar os fatores relacionados à evasão, apontados pelos alunos.

2 MÉTODO

O objetivo fundamental da ciência é chegar à veracidade dos fatos e o que torna o conhecimento científico distinto dos demais é que ele tem como característica principal a sua verificabilidade. Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. O método nada mais é do que o caminho para se chegar a determinado fim (GIL, 1991).

O método empregado nesta pesquisa foi o qualitativo, na modalidade do estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Envolve, então, a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destaca-se o estudo de caso.

O estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986) é o estudo de um caso, seja ele simples e específico ou complexo e abstrato. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. Pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Destaca-se por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

As autoras destacam ainda algumas características associadas aos estudos de casos:

- a) Visam a descoberta, já que o conhecimento é uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre em busca de novas respostas e de novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho.
- b) Enfatizam a interpretação em contexto, ou seja, para a apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. As ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem estar relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.
- c) Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura então revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.
- d) Usam uma variedade de fontes de informação, ou seja, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes.
- e) Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador deve procurar, então, relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor possa fazer as suas generalizações naturalísticas que ocorrem em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais.

- f) Procuram representar os diferentes pontos de vista presentes em uma situação social. Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador busca trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão.
- g) Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa, apresentando, em geral, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. A intenção é de que haja uma transmissão clara, direta e bem articulada do caso.

2.1 Participantes

Uma boa pesquisa exige a seleção de fontes que sejam capazes de contribuir para ajudar a responder a questão de pesquisa. Elas deverão ter envolvimento com o assunto e disponibilidade para dialogar. Nos estudos qualitativos, são preferíveis poucas fontes, mas de qualidade. A seleção dos entrevistados nesse tipo de estudo tende a ser não probabilística, ou seja, sua definição depende do julgamento do pesquisador e não do sorteio a partir do universo, que garante igual chance a todos (DUARTE, 2005).

Foram participantes desta pesquisa onze ex-alunos da PUCRS Virtual, sendo três alunos do curso de Especialização em Psicologia nos Processos Educacionais, seis alunos do curso de Especialização em Psicologia na Comunicação e dois alunos do curso de Especialização em Psicologia do Esporte, que se matricularam na edição 2004 e desistiram do curso no mesmo ano. Foram contatados também alunos do curso de Especialização em Psicologia nas Organizações, mas nenhum se propôs a participar da pesquisa. Dos onze

participantes três são do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades entre 22 e 42 anos, residentes em diferentes cidades brasileiras.

Foi feito contato por *e-mail* com a maioria dos alunos que evadiram dos quatro cursos de especialização em psicologia e destes, onze retornaram o *e-mail*, mostrando-se dispostos a colaborar com a pesquisa.

2.2 Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas para se efetuar a coleta dos dados previstos. Exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registro dos dados (MARCONI;LAKATOS, 2005).

Iniciei a coleta de dados desta pesquisa fazendo contato com a direção da PUCRS Virtual, quando apresentei a proposta do trabalho e solicitei permissão para realizá-lo.

Os dados desta pesquisa foram coletados através de entrevista e da análise de documentos.

2.2.1. Entrevista

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados e é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. É importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, nas quais não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Triviños (1990) acrescenta que a entrevista semi-aberta

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (p.146).

A entrevista, de acordo com Duarte (2005), é um recurso metodológico que busca obter respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer. Seu objetivo está relacionado ao fornecimento de elementos para compreensão de uma situação ou estrutura de um problema. Deste modo, o objetivo muitas vezes está mais relacionado à aprendizagem por meio da identificação da riqueza e diversidade, pela integração das informações e síntese das descobertas do que ao estabelecimento de conclusões precisas e definitivas. A entrevista é uma técnica dinâmica e flexível, útil para apreensão de uma realidade tanto para tratar de questões relacionadas ao íntimo do entrevistado, como para descrição de processos complexos nos quais está ou esteve envolvido.

A grande vantagem da entrevista, considerada por Lüdke e André (1986), é que ela permite a captação imediata e corrente da informação. Como é utilizada de maneira exclusiva, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

Para Duarte (2005), uma possibilidade interessante, utilizada para obter informações de pessoas, por outros meios inacessíveis, é o contato simultâneo de entrevistador e entrevistado através da *internet* pelo uso de *chats* ou *blogs*, onde entrevistador e fonte podem combinar um horário determinado para conexão e travar o envio e o recebimento contínuo de mensagens, de maneira a garantir mais profundidade e naturalidade nas respostas.

Os recursos de *msn Messenger* (um *software* de mensagens instantâneas) e *chat*, disponíveis na *internet*, possibilitam que se registre toda a conversa entre o entrevistador e o entrevistado. As entrevistas semi-estruturadas foram então

registradas, com o consentimento dos participantes, para posterior análise. Em relação a este aspecto, Marconi e Lakatos (2005) orientam que as respostas devem ser, se possível, anotadas no momento da entrevista, para maior fidelidade e veracidade das informações. O registro deve ser feito com as mesmas palavras que o entrevistado usar, evitando resumi-las.

Os onze participantes receberam uma mensagem por *e-mail* com um convite para participar da pesquisa e com informações sobre a sua finalidade e sua relevância e retornaram este *e-mail*, mostrando-se dispostos a colaborar. As entrevistas foram agendadas previamente com cada um dos participantes e foram realizadas individualmente por *msn* ou *chat*, em dia e horário combinado com cada um. Optei por realizar as entrevistas por estes meios eletrônicos pois cinco dos alunos não residem na cidade de Porto Alegre, onde foi desenvolvida a pesquisa e a idéia era poder retratar a percepção de alunos distantes também. Sempre que possível, dei prioridade às entrevistas pelo *msn* onde não existe a possibilidade de outras pessoas interagirem na conversa. Nas duas entrevistas realizadas por *chat*, apenas porque as participantes não tinham *msn*, foi utilizado o recurso de conversa em particular, para evitar que outras pessoas visualizassem o que estava sendo escrito.

Durante as entrevistas desta pesquisa procurei criar um ambiente que estimulasse e que levasse o entrevistado a ficar a vontade e a falar espontânea e naturalmente, sem tolhimentos de qualquer ordem, assegurando-lhe o caráter confidencial de suas informações, conforme sugerido por Marconi e Lakatos (2005).

As entrevistas foram realizadas no período de fevereiro a maio de 2005, tiveram duração de aproximadamente uma hora e foram realizadas em horários sugeridos pelos participantes, inclusive uma delas foi feita num domingo na parte da tarde. Antes da entrevista, os participantes receberam, por *e-mail*, um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A) por meio do qual tiveram ciência de

seus direitos relativos às normas que regem a pesquisa com seres humanos no Brasil. Trata-se de um documento que representa a

anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária na pesquisa (BRASIL, 1996, II. 11).

A aplicação de questionários por *e-mail* vem sendo utilizada a um certo tempo em algumas pesquisas, mas as entrevistas realizadas através de meios eletrônicos como *chats* e *msn* ainda são pouco exploradas em pesquisas científicas, tanto que encontrei apenas em Duarte (2005) referência sobre a utilização da *internet* na coleta de dados. Mas com o desenvolvimento das modernas tecnologias acredito que estes meios para coleta serão utilizados cada vez com mais frequência, principalmente quando o contato presencial com os participantes for dificultado pela distância ou por outros fatores.

Por isso, considero interessante também relatar algumas situações que ocorreram durante a coleta dos dados desta pesquisa. Primeiramente, ao enviar *e-mails* para os alunos que cancelaram sua matrícula nos cursos, muitos dos *e-mails* retornaram sem chegar à caixa de entrada do destinatário, provavelmente porque mudaram de endereço eletrônico e não comunicaram ao curso ou porque a caixa de entrada encontrava-se cheia de mensagens. Marquei as entrevistas com os alunos que retornaram os *e-mails*, entretanto, duas participantes não compareceram no dia e horário combinado e nem se comunicaram comigo. Fiz então contato por telefone com cada uma para saber se ainda estariam dispostas a participar. Uma das alunas referiu ter esquecido da entrevista combinada e outra relatou que teve um compromisso profissional no momento da entrevista, por isso não compareceu. Questiono-me se essas ausências teriam acontecido caso as entrevistas tivessem sido feitas de forma presencial. Como mostraram-se

interessadas ainda em colaborar, foi então combinado outro dia e horário, quando consegui realizar as entrevistas.

Duarte (2005) argumenta que as pessoas raramente têm oportunidade de falar abertamente sobre suas experiências, opiniões e percepções e tendem a ser cooperativas com entrevistadores informados e perspicazes, se percebem que as perguntas são bem fundamentadas e oferecem a possibilidade de refletir sobre o assunto. Como os alunos que cancelaram sua matrícula não foram consultados pelas equipes dos cursos sobre os motivos que os levaram à desistência, percebi, durante as entrevistas, que alguns participantes mostraram-se satisfeitos em serem ouvidos e terem constatado que suas opiniões tinham importância.

2.2.2 Análise de documentos

Segundo Yin (2001), os estudos de caso não costumam ficar limitados a uma única fonte de evidências, a maioria dos estudos baseia-se em uma ampla variedade de fontes. Por serem as entrevistas sujeitas a problemas como memória fraca e articulação pobre ou imprecisa dos participantes, devem ser consideradas como “relatórios verbais”. Sugere então corroborar os dados obtidos nas entrevistas com informações obtidas através de outras fontes, como, por exemplo, os documentos.

Quanto à análise documental, Ludke e André (1986) afirmam que pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Os documentos constituem também uma fonte importante de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informação, surgindo num determinado contexto e fornecendo dados sobre esse mesmo contexto. A escolha dos documentos não se faz de forma aleatória,

há em geral alguns propósitos, idéias ou hipóteses guiando a sua seleção. Selecionados os documentos, o pesquisador procederá à análise propriamente dita dos dados.

De acordo com Yin (2001), os documentos desempenham um papel fundamental em qualquer coleta de dados, ao se realizar estudos de casos, devido ao seu valor global. Buscas sistemáticas por documentos relevantes são importantes em qualquer planejamento para a coleta.

Neste estudo foram analisados documentos como as páginas dos três cursos, os resultados de uma sondagem com os alunos sobre as expectativas em relação ao curso e os fóruns das diferentes disciplinas porque possibilitaram enriquecimentos ao entendimento do fenômeno investigado.

2.3 Procedimentos para análise de dados

Pesquisas qualitativas tipicamente geram um grande volume de dados que necessitam ser organizados e compreendidos. Isto é feito através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo não-linear, complexo, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que acompanha toda a investigação (ALVES-MAZZOTTI, 1998).

A fase mais formal de análise se estabelece quando a coleta de dados está praticamente pronta. Nesse momento, o pesquisador já deve ter uma idéia clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para “trabalhar” as informações coletadas, buscando destacar os principais achados da pesquisa (LUDKE; ANDRE, 1986).

O processo de análise de dados qualitativos envolve “trabalhar com os dados, sintetizá-los, procurar padrões, organizá-los, descobrir o que é importante e o que deve ser aprendido e decidir o que se dirá aos demais” (BOGDAN;

BIKLEN, 1994, p. 205). A análise dos dados desta pesquisa foi efetuada através do método de análise de conteúdo.

Uma das autoras clássicas que aborda este tipo de análise é Bardin (1979), segundo a qual, a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.42).

Moraes (1999) esclarece que, como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que são investigados. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação.

Para a realização da análise dos dados foram observadas as três fases propostas por Bardin (1979):

1. Pré- análise: é a fase da organização propriamente dita, que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais, conduzindo a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise, através da leitura flutuante dos materiais.
2. Exploração do material: é a fase da análise propriamente dita, ou seja, da administração sistemática das decisões tomadas. Consiste essencialmente de operações de codificação e identificação das unidades de registro para a formulação de categorias e subcategorias.
3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos através da

confrontação com a fundamentação teórica, buscando-se explicações possíveis para o que foi investigado.

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como jornais, revistas, livros, entrevistas, filmes, etc. Contudo, os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando ser processados para facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo. De certo modo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Para entender os significados de um texto é preciso levar o contexto em consideração e este precisa ser reconstruído pelo pesquisador. É necessário considerar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem (MORAES, 1999).

A análise de categorias tem sido o método de análise de conteúdo mais empregado. Consiste em classificar os diferentes elementos do texto segundo critérios que permitam fazer surgir uma certa ordem na multiplicidade de significados presentes neste texto. Tendo como base as três fases propostas por Bardin (1979), Moraes (1999) sugere que se observem cinco etapas, mais detalhadas por ele:

- 1) *Preparação das informações* que consiste na leitura de todos os materiais e decisão sobre quais deles efetivamente estão de acordo com os objetivos da pesquisa, bem como na realização do processo de codificação dos materiais estabelecendo um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra de depoimentos ou documentos a serem analisados;
- 2) *Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades* que consiste em reler todos os materiais, identificar neles as unidades de análise e de contexto, codificando-as e isolando-as. Esse

processo de isolar as unidades de análise exige com freqüência que estas sejam reescritas ou reelaboradas, de modo que possam ser compreendidas fora do contexto original em que se encontravam, ou seja, as unidades de análise devem representar conjuntos de informações que tenham um significado completo em si mesmas;

- 3) *Categorização*, considerada como uma das etapas mais criativas da análise de conteúdo, é um procedimento de agrupar dados considerando-se a parte comum existente entre eles, ou seja, é uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. O retorno periódico aos dados e o refinamento progressivo das categorias constituem um processo nunca inteiramente concluído. A elaboração das categorias precisa seguir alguns critérios como: validade (pertinência ou adequação), exaustividade (inclusão de todas as unidades de análise), homogeneidade (estruturação em uma única dimensão de análise) e exclusividade (inclusão de um mesmo dado em apenas uma categoria);
- 4) *Descrição* é o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas. Para cada uma das categorias será produzido um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas;
- 5) *Interpretação* constitui um passo imprescindível em toda análise de conteúdo. É feita através de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise numa contrastação com a fundamentação teórica.

No presente estudo, as categorias foram sendo construídas ao longo do processo de análise, tomando como ponto de partida os dados coletados. A emergência das categorias foi resultado de esforço, criatividade e perspicácia, que exigiu uma releitura exaustiva do material para definir o que era essencial em função dos objetivos propostos. A finalidade desta pesquisa não é generalizar, mas construir uma compreensão do fenômeno investigado.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A preocupação da sociedade com a qualidade do ensino, o crescimento da demanda por formação continuada e a constante evolução das tecnologias da informação e da comunicação têm suscitado muitas discussões sobre a educação a distância. Nesse cenário, a educação a distância desponta como uma modalidade de ensino promissora que pode atender às novas exigências educacionais.

No Brasil, a educação a distância vem se desenvolvendo, embora ainda encontre barreiras como a resistência de alguns profissionais, pouca dedicação ao curso por parte de alguns alunos e o elevado índice de evasão. Autores como Kramer (1999), Abbad, Carvalho e Zerbini (2002), Xenos et al (2002), Coelho (2002), Palloff e Pratt (2004), apontam os altos índices de desistência dos cursos como sendo um dos problemas da educação a distância. Embora o aperfeiçoamento das metodologias de aplicação e avaliação desta modalidade de ensino tenha sido foco de pesquisas, pouco se conhece ainda sobre os fatores relacionados à evasão porque poucas pesquisas têm sido realizadas sobre o assunto.

Como relatei anteriormente, na posição de tutora do curso de Especialização em Psicologia nos Processos Educacionais da PUCRS Virtual, tenho contato direto com alunos e professores e acompanho os cursos desde o início. A cada edição vem me chamando a atenção o número de alunos que começam os cursos e em determinado momento os abandonam. Com o intuito,

então, de poder contribuir para o esclarecimento de algumas questões, busquei com esta pesquisa investigar os fatores que possam estar relacionados com a evasão dos alunos matriculados nos três cursos de Especialização em Psicologia da PUCRS Virtual: Psicologia nos Processos Educacionais (evasão de 10,53%), Psicologia na Comunicação (evasão de 35%) e Psicologia do Esporte (evasão de 26,09%), edição 2004.

Para que se possa entender porque tais alunos estão evadindo desses cursos, considero importante primeiramente apresentar algumas características desses alunos. Autores como Belloni (2001), Palloff e Pratt (2004) ressaltam que para haver um processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno é necessário que as instituições estejam atentas para quem são seus estudantes e quais são as suas necessidades *on-line*. Palloff e Pratt (2004) assinalam que há evidências de que os alunos que estudam a distância são adultos, pois essa modalidade de aprendizagem, que pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer hora, permite-lhes continuar trabalhando sem deixar de dar atenção também à família. Em geral, os alunos virtuais são pessoas com mais de 25 anos, que estão empregadas, podendo ser tanto do sexo masculino quanto do feminino, características que são semelhantes as dos alunos da educação a distância da PUCRS, participantes dessa pesquisa, conforme o quadro abaixo. Convém esclarecer que os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Quadro 4 : Caracterização dos participantes

Participantes	Sexo	Idade	Curso de formação	Curso em que estava matriculado	Cidade	Horas semanais de trabalho	Como assistiam as aulas
Ivan	Masc.	33	Psicologia	PE	Porto Alegre-RS	Mais de 30h	<i>Internet</i>
Miguel	Masc.	33	Jornalismo	PC	Maceió-AL	Mais de 30h	Ponto distante
Fabio	Masc.	27	Psicologia	PPE	Porto	40h	<i>Internet</i>

			gia		Alegre- RS		
Joana	Fem.	37	Adminis- tração de empres- sas	PC	Salvador- BA	40h	<i>Internet</i>
Lídia	Fem.	25	Rela- ções públicas	PC	Porto Alegre- RS	44h	Presenci- almente
Márcia	Fem.	41	Jornalis- mo	PC	Balsas- MA	Mais de 30h	<i>Cd Room</i>
Lucia	Fem.	22	Publici- dade	PC	Porto Alegre- RS	Não estava trabalhan- do	Presenci- almente ou <i>internet</i>
Julia	Fem.	23	Jornalis- mo	PC	Porto Alegre- RS	Não estava trabalhan- do	<i>Internet</i>
Camila	Fem.	27	Psicolo- gia	PPE	Porto Alegre- RS	30h	Presenci- almente ou pela <i>internet</i>
Fabian- a	Fem.	22	Psicolo- gia	PE	Chapecó- SC	Não estava trabalhan- do	Ponto distante ou <i>cd room</i>
Lurdes	Fem.	42	Letras – Portu- guês	PPE	Dois Irmãos- RS	40h	<i>Internet</i> ou <i>cd room</i>

Como o quadro mostra, dos onze participantes, oito, ou seja, a maioria é do sexo feminino e apenas três são do sexo masculino. Eles tinham entre 22 e 42 anos de idade quando iniciaram o curso e a maioria mais de 25 anos. As três alunas com idade entre 22 e 23 anos disseram que não estavam trabalhando enquanto realizaram o curso e os demais alunos trabalhavam mais de 30h semanais, ou seja, ocupavam grande parte do seu tempo trabalhando. Dois alunos estavam matriculados no curso de Psicologia do Esporte (PE), três alunos no de Psicologia nos Processos Educacionais (PPE) e seis alunos no de

Psicologia na Comunicação (PC). Os participantes são profissionais de diferentes áreas, quatro são formados em Psicologia, um em Administração de empresas, um em Publicidade, três em Jornalismo, um em Letras-português e um em Relações Públicas.

Chama a atenção o número de alunos residentes em Porto Alegre (RS), onde se localiza a PUCRS Virtual e onde são geradas as aulas, que se matricularam nesses cursos em 2004: 35% em Psicologia na Comunicação, 14,6% em Psicologia nos Processos Educacionais e 13% em Psicologia do Esporte.

A metade dos alunos (seis) que se evadiram e participaram desta pesquisa eram residentes em Porto Alegre, ou seja, tinham a possibilidade de assistir as aulas também de forma presencial, e os outros cinco participantes, alunos distantes, residentes nas cidades de Salvador (Bahia), Maceió (Alagoas), Balsas (Maranhão), Chapecó (Santa Catarina) e Dois Irmãos (Rio Grande do Sul).

De modo semelhante, Fiorio e Massa (2005), ao realizarem uma pesquisa sobre o perfil do estudante de EAD/UCS do pólo de Caxias do Sul, concluíram que a maior parte dos alunos matriculados, ou seja 64%, são residentes no próprio município de Caxias do Sul. Palloff e Pratt (2004) enfatizam que cada vez mais as instituições, à medida que oferecem cursos a distância, atraem também os alunos tradicionais que vivem no “*campus*” e não apenas os alunos geograficamente distantes.

Constatei, também, que a maioria dos participantes da pesquisa ainda não tinha participado de cursos nessa modalidade. Todas as alunas entrevistadas disseram que ainda não tinham tido experiência com EAD, como exemplifica uma das participantes: “... *foi a primeira experiência com educação a distancia*” (Lidia).

Palloff e Pratt (2004) apontam que há muito se especula que as mulheres têm uma relação diferente com os computadores e com a tecnologia. Pesquisas

mais antigas indicaram que as mulheres sentiam mais ansiedade ao usar o computador, preferindo trabalhar em grupo e conseqüentemente acreditando que a educação *on-line* talvez não atendesse suas necessidades. Entretanto, estudos mais recentes indicam que a ansiedade das mulheres em relação aos computadores está diminuindo. Apesar de o desnível entre os gêneros haver diminuído na aprendizagem *on-line*, algumas mulheres continuam a pensar no mundo da tecnologia como um território estranho. Ainda assim, o número de mulheres que se matricula em cursos a distância está aumentando devido a fatores tais como a conveniência, pois permitem que as mulheres trabalhem em tempo integral e dêem conta de suas responsabilidades para com a família, e também evitem custos adicionais.

Ao contrário, os três alunos homens referiram ter tido algum tipo de contato com EAD. Um dos alunos relatou que realizou um curso de formação na área da psicologia onde eram usadas algumas ferramentas como *chats* e fórum para a discussão dos materiais, além das aulas presenciais, outro aluno mencionou que teve contato com a educação a distância quando foi monitor de um dos cursos de especialização em psicologia da PUCRS Virtual e o terceiro aluno comentou que já havia feito outros cursos na modalidade a distância: “*Fazer um curso virtual não é novidade para mim. Faço um pelo menos a cada dois meses*” (Miguel). Percebe-se então que mesmo já tendo um certo conhecimento sobre EAD, os três participantes se matricularam nos cursos e depois desistiram.

Litwin (2001) destaca que enquanto na educação presencial a obrigatoriedade de assistir a um determinado número de aulas é uma condição da regulação do aprendizado dos alunos, na educação a distância organizam-se instâncias flexíveis de apoio aos estudantes mediante recursos e estratégias variados para que possam assistir as aulas quando quiserem e puderem.

Atualmente, a estrutura da PUCRS Virtual permite que sejam geradas aulas, via satélite, de diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul/Brasil e,

distribuídas ao vivo, através de tele ou videoconferência para todo o país. Essa estrutura está focada em uma plataforma híbrida de geração de aulas ao vivo, dispondo o aluno ainda, de gravações das aulas em *CD Rom* e na própria página de seu curso. Além dessas possibilidades, as aulas também são geradas via *Internet* possibilitando àqueles que dispõem de equipamentos ou servidores de qualidade acompanharem as aulas em seu próprio computador (MEDEIROS; MEDEIROS, 2003).

Quanto à forma utilizada pelos participantes para assistir às aulas, a maioria o fez pela *Internet*, tanto no momento em que a aula estava sendo gerada, quanto depois no *link* de aulas gravadas. Esse foi, portanto, o meio mais utilizado pelos participantes para acompanhar o curso, como relataram sete participantes: “*pela internet e, como comecei o curso já estava em andamento - já tinham acontecido umas duas aulas, eu as assisti pelo link que existia na página do curso...*” (Julia). Uma outra possibilidade, escolhida por três alunos, foi a de assistir as aulas por *CD Rom*. Aqueles alunos que moram longe de uma cidade que tenha ponto distante, podem solicitar o recebimento dos cds com as aulas gravadas, que podem ser assistidas a qualquer momento, como comentou um deles: “*comprei todos os cds. Daí me sentia meio livre para assistir as aulas no meu tempo... pelos cds e algumas vezes ao vivo... mas a maioria pelos cds.*” (Marcia). Para quem reside em Porto Alegre, ou em cidade próxima, existe a possibilidade de assistir presencialmente na PUCRS, como o fizeram três alunas: “*sim assistia as aulas presencialmente na pucrs, pra justamente ter este contato, inclusive participei de duas confraternizações...*” (Lidia). Dois alunos também referiram que assistiam as aulas no ponto distante: “*Aqui tinha o colégio Marista onde pudíamos assistir as aulas..*” (Fabiana). Podemos perceber que mesmo tendo a possibilidade de assistir às aulas presencialmente, alguns alunos residentes em Porto Alegre, preferiam assistir pelo computador e que a distância não impede nenhum aluno de acompanhar as aulas do curso, seja através de cd, nos pontos distantes instalados em algumas cidades do Brasil ou pela *internet*.

Em suma, essas são algumas características dos onze participantes desta pesquisa que se matricularam nos cursos de especialização em psicologia da PUCRS Virtual e acabaram cancelando sua matrícula. Em seguida, examinei os motivos que levaram esses alunos a se matricularem, suas expectativas em relação aos cursos, bem como outros aspectos relacionados à evasão. A análise e a discussão dos resultados desta pesquisa foram organizados em duas categorias temáticas: motivos e expectativas em relação aos cursos de especialização em Psicologia a distância, anteriores à efetivação da matrícula; motivos relacionados à evasão, construídos durante o curso.

3.1 Motivos e expectativas em relação aos cursos de especialização em Psicologia da PUCRS Virtual, anteriores à efetivação da matrícula

Ao buscar respostas para a questão da evasão nos cursos de especialização em psicologia, considero importante compreender primeiramente os motivos e as expectativas que levaram esses profissionais adultos, de diferentes áreas, a se matricularem nos cursos da PUCRS Virtual.

Entendo por motivo, o que La Rosa (2003) refere como forças ou energias que impulsionam o comportamento na obtenção de determinados objetivos. Penso que expectativa seja a situação de quem espera a ocorrência de algo, ou sua probabilidade de ocorrência, em determinado momento, como afirmam Houaiss e Villar (2001).

Em qualquer sociedade, o ensino superior é um dos motores do desenvolvimento econômico e um dos pólos da educação ao longo da vida. É, ao mesmo tempo, criador e depositário de conhecimentos e é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento, tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais, a importância do ensino superior e das instituições será cada vez maior. Além disso, devido à

inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior (DELORS, 2003).

Os depoimentos dos participantes dessa pesquisa, em certa medida, coincidem com essas idéias do autor.

Quanto aos motivos que levaram os alunos a se matricularem nos cursos de especialização em psicologia apareceram cinco mais relevantes: interesse pelas áreas de conhecimento dos cursos oferecidos; busca do conhecimento e sua aplicação prática; limitação das opções de cursos de especialização na área; preocupação com o mercado de trabalho; valor mais acessível dos cursos a distância.

O interesse pelas áreas de conhecimento e pelas disciplinas dos cursos oferecidos destaca-se como o motivo mais mencionado, relatado por sete dos onze participantes, como exemplifica uma aluna: *“...na realidade sempre gostei da área da saúde mental e queria fazer algo relacionado à psicologia. Portanto, passei a procurar um curso que relacionasse as duas áreas...Pelas cadeiras apresentadas no currículo ... achei o currículo interessante...”*(Julia).

A necessidade de estudar mais sobre a área, a busca do aprofundamento teórico para compreender melhor a prática profissional, inclusive através da realização de pesquisas, o que demonstra o comprometimento e a preocupação com a melhoria do desempenho, foi outro motivo citado por mais da metade dos participantes desta pesquisa. Investir tempo e dinheiro numa especialização que traga conhecimentos atuais sobre a área parece ser uma forma encontrada pelos profissionais para entender melhor sua prática: *“... por causa do meu trabalho, eu trabalhava na época com marketing e o&m, achei que o curso tinha afinidade. Queria entender um pouco mais de psicologia e de comunicação para melhor me comunicar com meus clientes internos e externos... por exemplo, onde trabalhava*

havia normas mas as pessoas não liam embora fossem claras e eu queria entender o que havia por traz o porque ...” (Joana).

Outro motivo bastante destacado pelos participantes diz respeito às poucas opções de cursos de especialização em Psicologia que focalizem os processos educacionais, a comunicação e o esporte. O mercado oferta cursos de especialização, mas poucos nessas temáticas, conforme relataram seis alunos: *“...não tem muitos cursos de especialização nessa área.. pq foi a única especialização que eu vi na área escolar “(Camila); “Aqui temos vários cursos presenciais de especialização, mas não na área de comunicação”(Miguel).* Penso na hipótese de que alguns alunos se inscreveram nos cursos de especialização em Psicologia da PUCRS Virtual por falta de opções em cursos presenciais. Isto porque perguntei aos alunos caso ele fosse presencial se teriam continuado no curso e oito alunos responderam que nessa condição continuariam. Dois desses alunos ressaltaram a importância do contato presencial com professores e colegas: *“Acredito que ajudaria, parece que estamos mais em contato com a realidade, com professores...”(Fabiana.); “ sim, pelos motivos que te falei, a interatividade física... Acho que o saber tem que vir com mais coisas que o virtual pode proporcionar, mas isso é teoria minha” (Ivan).*

A busca frenética por atualização e aperfeiçoamento nas diversas áreas profissionais e do conhecimento decorre da exigência constante de qualificação para enfrentar a competitividade na atualidade. Diante dessa realidade, a educação adquire uma importância significativa. É cada vez maior o número de pessoas que recorrem a cursos de toda a natureza, regulares ou não, de curta ou longa duração, para satisfazerem suas necessidades ou ao menos atenderem às exigências imediatas do mercado de trabalho em que estão inseridas (COMASSETTO, 2000).

A preocupação com o mercado de trabalho levou cinco alunos a buscarem uma especialização na sua área: *“Percebendo as dificuldades que o mercado de*

trabalho me oferecia, resolvi me especializar, buscar uma ferramenta que me qualificasse ainda mais na profissão” (Julia); “Optei por fazer uma especialização, por entender que este nível de formação é suficiente para suprir minhas atuais necessidades profissionais e pessoais” (Lidia).

Os cursos a distância de uma maneira geral e, especificamente os de especialização da PUCRS Virtual, pelo fato de poderem atender a um maior número de alunos têm a vantagem de cobrarem um valor mais acessível, se comparados aos cursos de especialização presenciais. Quatro alunos referiram ser este um dos motivos que os levou a investir na especialização a distância: *“...não posso negar que minha escolha também foi influenciada pelo valor do curso - acessível para minhas condições financeiras - e pelos custos que não teria com deslocamento e alimentação, caso fizesse uma especialização ‘comum’...”(Lidia).*

Os outros motivos que também foram citados, embora não apresentassem a mesma frequência dos anteriores, indicam aspectos interessantes de análise.

Três alunos mencionaram o fato de ser a PUCRS uma instituição conhecida por eles e respeitada no mercado de trabalho. O fato de o aluno distante não precisar estar presente na sala de aula, permite-lhe realizar o curso de sua própria casa em uma universidade à qual, talvez, ele nunca tivesse acesso se não fosse pela educação a distância: *“...depois, pela instituição PUCRS” (Miguel); “...e ter oportunidade de estar em uma universidade que vc gostaria de estudar...” (Marcia).*

Como o aluno tem a possibilidade de assistir as aulas presencialmente na PUCRS no momento em que elas estão sendo geradas, no ponto distante ou na comodidade de sua própria casa e pode acessar os materiais na página do curso a qualquer momento, desde que tenha acesso à *internet*, há maior facilidade de organização dos próprios horários de estudo. Este aspecto também foi apontado como um dos motivos que fez com que duas alunas se matriculassem no curso:

“...a organização dos próprios horários de estudo... a flexibilidade dos horários e não ser necessário o deslocamento.” (Lídia), ...na realidade, outro ponto que me fez optar por fazer, foi que eu tb tinha opção de ir à puc para assistir às aulas. no entanto, eu, que odeio frio, tendo a opção de assistir em casa, acabava ficando (Julia). Esses alunos presenciais podem interagir com o professor, o tutor e alguns colegas também de forma presencial.

Uma das grandes vantagens da educação a distância é a facilidade para o aluno distante ou mesmo o presencial assistir as aulas pelo computador, no lugar em que estiver e no horário que puder. Esse aspecto foi citado por cinco participantes como sendo um dos pontos positivos da EAD: *“a facilidade de assistir as aulas, na minha casa tomando um chimarrão...” (Fabio).*

Lucena e Fuks (2000) consideram que com o crescimento da capacidade dos computadores de estocar, transmitir e processar informações e com a redução dos preços dos equipamentos e serviços, a informática e a *internet* têm se tornado cada vez mais acessíveis à população em geral.

Um dos participantes apontou o conhecimento prévio e a facilidade com a informática como sendo um dos motivos que o fez procurar o curso: *“...tem tb de meus conhecimentos e intimidade com a informática, tinha em mente que uma formação com este referencial seria um acréscimo melhor que a tradicional, digamos assim.” (Ivan).* Por fim, uma aluna comentou que uma colega já havia feito o curso e indicou-o: *“Por indicação de uma colega q fez uma especialização no EAD, ela é de Santa Cruz e me falou dos benefícios...”(Lídia).*

Além dos motivos acima analisados, quando se inicia um curso, qualquer que seja o nível, são criadas algumas expectativas, ou seja, imagina-se como ele será. À medida que o curso se desenvolve, o aluno compara o que está acontecendo com suas expectativas iniciais. Com os participantes desta pesquisa não foi diferente e algumas expectativas em relação ao curso em que se matricularam foram lembradas.

Uma delas foi a expectativa quanto à interação. Segundo Alava (2002), alguns estudantes encontram na educação a distância a oportunidade de realizar projetos pessoais muito concretos, outros buscam um contato, uma comunicação, enquanto outros encontram a oportunidade de valorizar suas próprias competências, quer se trate do domínio de uma disciplina ou de tecnologias.

Com as novas tecnologias da comunicação, como a *internet*, rompem-se as barreiras de espaço e tempo e existe a possibilidade de criarem-se as redes de comunicação entre pessoas residentes em diferentes partes do mundo. Os cursos a distância têm a vantagem de possibilitar essa interação entre alunos residentes em diferentes localidades, criando uma oportunidade de trocar experiências e aprender com a diversidade, mais do que num curso presencial. Essa possibilidade de interação foi destacada por cinco participantes da pesquisa, como sendo uma das expectativas em relação ao curso: “*Outro fator foi a proposta de interagir com pessoas de demais regiões do Brasil. Acredito que para a construção do conhecimento, este intercâmbio é muito importante...*” (Lidia); “*...Também, uma troca de idéias interessante, pois eram muitos lugares diferentes e pensamentos diferentes*” (Fabiana); “*... achei que seria uma interação diferente da que foi...na realidade não cheguei a imaginar muito sobre isso... achei que teriam mais psicólogas no meu curso para trocar mais experiências, talvez isso tenha sido o que mais senti.*”(Camila)

Outra expectativa diz respeito às demandas, conforme assinalam Palloff e Pratt (2004): os alunos que fazem cursos *on-line* pela primeira vez, geralmente não têm idéia de quais sejam as demandas, em função disso, torna-se importante deixar claro o que se espera deles e oferecer-lhes diretrizes sobre quanto tempo devem dedicar a cada aula durante a semana. Mesmo não tendo uma idéia clara de como funciona um curso a distância, e ainda tendo um certo receio, três alunos se matricularam: “*...A principio me pareceu estranho, tive bastante receio, não sabia exatamente como seria na verdade.*” (Lucia); “*...eu não estava trabalhando e*

resolvi arriscar, mesmo já tendo um certo preconceito com relação a cursos à distância...”(Julia).

Em relação às aulas, materiais e trabalhos dos cursos, uma das participantes esperava que fosse um curso dinâmico: *“As minhas expectativas eram as melhores, que seria um curso muito bom, dinâmico, etc...”(Fabiana).* Outra imaginava ter aula no ponto distante, pegar o material no site e fazer trabalhos com as colegas do ponto distante: *“... quando me inscrevi tinha conhecimento que as aulas seriam no ponto distante e assisti as primeiras aulas por lá só depois descobri que podia assistir em casa, ou seja, foi melhor do que eu esperava... imaginava ter aula no ponto distante... pegar o material no site e fazer trabalhos com as colegas do ponto distante, pensei que lá teria uma pessoa nos acompanhando hehe... gostei mais quando descobri o que era um ead de verdade” (Joana).*

Quanto à estrutura curricular, duas participantes, matriculadas no curso de Psicologia da Comunicação, esperavam poder relacionar duas áreas de conhecimento, a psicologia e a comunicação: *“...queria tb poder relacionar as duas áreas, mas estava mais interessada na parte de comportamento humano, mesmo...”(Julia).*

A expectativa em relação à qualificação profissional foi apontada por dois alunos que esperavam que o curso lhes desse mais condições de se preparar para ingressar no mercado de trabalho: *“Achei que introduziria no mercado, abrindo portas...” (Fabio); “...e também me sentir mais preparada para enfrentar o mercado de trabalho.” (Lucia).*

Por fim, a possibilidade de retornar ao ambiente acadêmico foi outra expectativa citada por uma das alunas: *“primeiro era estar de volta ao ambiente acadêmico, tanto o convívio com colegas e professores, quanto dos novos conteúdos...”(Lidia).*

Paloff e Pratt (2004) argumentam que os alunos criam diferentes expectativas em relação a um curso a distância, como um programa baseado na capacidade de atender às necessidades educacionais de alunos não tradicionais, o foco no aluno e não no professor, relação custo-benefício satisfatória, tecnologia confiável, de fácil navegação para o usuário, com níveis adequados de informação e de interação humana. Além disso, eles exigem cursos e programas de qualidade e também uma boa resposta tanto dos professores quanto da instituição. Se sentirem, por exemplo, que suas necessidades não estão sendo atendidas em tempo adequado, podem frustrar-se e desistir do curso.

Alava (2002) reforça a necessidade da equipe dos cursos se preparar para responder às expectativas dos alunos e levar em conta as diferenças individuais, tanto no que diz respeito a essas expectativas quanto às competências.

3. 2 Motivos relacionados à evasão, construídos durante o curso

É importante indagar porque alguns alunos continuam motivados no decorrer do curso enquanto outros se desmotivam e acabam desistindo. Será que todos os alunos ingressam nos cursos com a mesma motivação? Penso que não, até porque os motivos que levam um aluno a se matricular num curso a distância podem ser diferentes de outro, como já constatei anteriormente. Por que então após se matricularem nos cursos e iniciarem as aulas, alguns alunos da PUCRS Virtual acabaram cancelando a matrícula? Provavelmente porque encontraram dificuldades e aspectos não satisfatórios no decorrer do curso.

Analisando os dados coletados, verifiquei que há diferentes motivos para onze alunos dos cursos de Especialização em Psicologia da PUCRS Virtual, após as aulas terem iniciado e em diferentes momentos do desenvolvimento do curso cancelarem sua matrícula. Os resultados dessa análise estão organizados nas seguintes sub-categorias: a vivência, o desempenho e o aproveitamento no curso;

a organização do curso e das disciplinas; a equipe de professores, tutores e monitores; a tecnologia; as formas de interação.

3.2.1 Vivência, desempenho e aproveitamento no curso

A formação das pessoas pode ocorrer nos mais diferentes lugares, sobretudo quando vivemos tempos de mudanças. Cria-se uma nova cultura da aprendizagem em que observamos a explosão da informação, a diversificação das formas do saber e conhecer e a demanda por uma educação contínua e permanente (MEDEIROS; MEDEIROS, 2003).

Nos processos e nas práticas do ensino e da aprendizagem participam pessoas com diferentes níveis de compreensão a respeito de um determinado campo de conhecimento ou de uma habilidade a ser ensinada e é preciso que uma das partes queira aprender e construir novos conhecimentos e que a outra queira compartilhar e ensinar. Contudo, o processo de ensino é algo mais complexo do que simplesmente transmitir informação de maneira direta e linear. De maneira geral, os que se preocupam em ensinar o fazem a partir do próprio conhecimento acerca dos saberes prévios de quem aprende, de seus níveis de compreensão a respeito de um determinado conteúdo, implementando estratégias didáticas diversas. O docente deve oferecer ao aluno um apoio que permita avançar intelectualmente além do que poderia ter conseguido sozinho. Por sua vez, os alunos assumem papéis mais ou menos ativos durante o processo de aprendizagem. Uma boa proposta pedagógica deverá oferecer aos estudantes as oportunidades e possibilidades de converter-se ativamente em protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem (MERCER; ESTEPA, 2001).

Cada aluno é único, tem suas características pessoais, seus conhecimentos, uma experiência de vida diferente do outro e está num momento de sua vida específico quando procura um curso. Quanto à sua vivência no curso,

a maioria dos alunos referiu que foi uma experiência boa, válida e que trouxe algum aprendizado: *“foi boa... aprendi bastante enquanto participei”* (Camila); *“diria que foi boa, sim. ela me permite trocar idéias com outras pessoas, e isso já é muito válido... foi uma experiência nova que, se nao tivesse vivido, não poderia estar aqui, hoje, te falando sobre ela...”*(Julia); *“acho que bom e eterno, enquanto durou... brincadeira...foi uma experiência legal que pretendo repetí-la . Na minha área jornalismo já estou participando. São cursos rápidos e tem sido bem bacana...”*(Marcia). Inclusive, três participantes expressaram o desejo de retomar o curso, mas um deles lamentou não poder fazê-lo no momento devido à limitação financeira: *“...sim, neste ano tenho minhas metas e uma delas eh fazer um curso a distancia e conclui-lo. E gostaria de ser informada qdo isto ocorrer... estarei aguardando pois quero estar pos-graduada no final da minha gestao que eh em dezembro de 2006...”*(Lurdes); *“...é uma pena que eu não possa retomar, sem ter que desembolsar o valor já pago. Na verdade, quem pagou foi o (colégio) Marista de Maceió, uma espécie de bolsa que o Irmão Diretor me deu. Fui assessor de comunicação do colégio”*(Miguel); *“na verdade, não desisti do curso, pretendo fazer de novo”* (Márcia).

Entretanto, dois alunos mostraram-se descontentes. Um dos alunos disse que não foi uma experiência muito boa ter participado do curso: *“hmmm, não muito boa... pq não apostaria, pensando bem, acho que foi no final das contas, pq agora tenho claro o que não quero apostar novamente... vou espera um mestrado... até, hoje to realizado na clínica, e este projeto seria por satisfação pessoal... pq apostar em retorno financeiro numa faculdade? a não ser em trabalhar nela mesma.”*(Ivan). Outra aluna comentou ter ficado decepcionada e receosa com a experiência que teve no curso: *“ai fiquei decepcionada mesmo e com receio de cursos a distancia”* (Lucia).

Quem pretende se dedicar aos estudos a distância precisa, além de ter um computador equipado e uma boa conexão de *internet*, ter disciplina, conseguir se organizar e estar motivado. Souza, diretor-geral da Universidade Virtual Brasileira

e citado por Castro (2005), enfatiza que muitos alunos começam os cursos sem ter a consciência de que precisarão estudar tanto ou mais do que no ensino presencial. Além disso, aponta uma evasão de 40% no primeiro ano dos cursos da universidade em função de grande parte dos alunos não saberem o que é a EAD e não terem noção de que é preciso ser disciplinado e ter iniciativa para estudar.

Como assinalou esse diretor, as dificuldades mais destacadas pelos alunos entrevistados (citada por seis deles) foram as relacionadas à disciplina para estudar e à autonomia, necessárias para acompanhar um curso a distância: *“...não conseguia acompanhar as aulas... tinha que assistir em casa... quando surgia algum trabalho, sempre deixava as aulas por último. não priorizava as aulas. acredito que pela facilidade de ver depois e não ter autonomia suficiente para isso... fui deixando de assistir as aulas, pela facilidade, e acabei ME ATRAPALHANDO.”* (Fabio); *“...Pq me foi dado o poder de ‘liberdade’ mas eu não consegui me organizar para desfrutá-lo, ao contrário do presencial que é cobrada a presença. Vc se obriga a estar na aula, assistir os conteúdos, fazer os trabalhos”*(Lidia).

Permitir que o aluno possa escolher o momento em que quiser e puder assistir a aula semanal pode ser visto como uma das vantagens da educação a distância ou como um aspecto que dificulta o processo de aprendizagem, caso o aluno não tenha disciplina para estudar, como foi citado por uma aluna: *“poder assistir as aulas qdo pudesse pela internet ou pelo cd... Este é um facilitador, que para mim nao deu muito certo porque dispersei, mas isto tambem tem a ver com o fato de que nao era esta area que queria seguir. Mas se a pessoa se dedicar e tiver um objetivo este pode ser um ponto forte”* (Fabiana).

Huertas (2001) argumenta que alguns aspectos do comportamento como as ações escolhidas, a persistência na tarefa e o esforço demonstrado são indicativos de motivação. A autonomia na escolha é um fator de motivação para que a ação seja concluída com sucesso, pois está baseada na atitude de fazer o

que se tem vontade. Como existe a possibilidade de escolha, o aluno pode selecionar uma meta específica a ser alcançada com determinado esforço. A persistência na execução da tarefa pelo aluno é fundamental para a efetivação da aprendizagem, pois demonstra o grau de interesse existente para concluir uma meta. Cabe ao professor estabelecer uma determinada atividade que o aluno seja capaz de executar e de obter êxito na sua realização, pois o êxito aumenta a motivação do aluno na aprendizagem. Outro indicador é o esforço mostrado, que representa a força de vontade do aluno em realizar uma tarefa proposta pelo professor, uma vez que indica o grau de comprometimento e interesse que o aluno possui com o término da tarefa.

Pela própria experiência de ter participado de um curso a distância e não tê-lo concluído, alguns participantes, no decorrer de suas falas, assinalaram características que consideraram importantes para ser um aluno virtual de sucesso; entre elas, as que mais se destacam são a persistência e a disciplina para estudar: *“acredito que para fazer um curso a distancia a pessoa tem que ser mais persistente, pois como já disse se perde um pouco do ‘real’...muitas vezes por a gente nao estar em uma sala da forma convencional, perdemos o contato...”(Fabiana); “...mas há tb que se ter muita disciplina...de repente eu não sou o perfil de aluno para esse tipo de curso... se é q isso existe... na verdade, a educação à distância deve ter sido desenvolvida para todos...”(Julia).*

Segundo Palloff e Pratt (2004), estudos têm mostrado que os próprios motivos que levam os alunos ao ensino *on-line*, como a conveniência diante de um horário de trabalho apertado e a possibilidade de continuar atendendo à demanda familiar, interferem na permanência dos alunos no curso.

Quatro alunas referiram que acabaram se desmotivando durante o curso: *“acho que principalmente desmotivação...(Camila); “...e perdi a motivação de fazer os trabalhos...”(Lidia).*

Com relação à motivação dos alunos e aos objetivos que pretendem alcançar, Zanella (2003) esclarece:

a motivação decorre de um processo de desequilíbrio, no interior do organismo, onde a solução a este desequilíbrio significa a ação do sujeito em busca do objetivo. Quando o objetivo a alcançar situa-se a curto prazo, a motivação tende a ser intensa; já objetivos a longo prazo amortecem a motivação, pela distância existente entre o indivíduo e a sua meta.(p.34)

Para que o aluno possa receber o certificado de especialização em psicologia da PUCRS Virtual, ele precisa cursar as seis disciplinas do curso e realizar a monografia no período de até dois anos. Se o único objetivo do aluno for receber o diploma, para, por exemplo, ter mais chances de ingressar ou continuar no mercado de trabalho, vinte e quatro meses é um período longo de tempo que pode acabar amortecendo a motivação e levando o aluno a desistir do curso.

Pergunto: por que alguns alunos que continuam nos cursos conseguem se organizar, assistir as aulas, mesmo não tendo uma cobrança externa, entregar os trabalhos na data marcada, participar dos *chats* e fóruns com frequência, enquanto que esses alunos que desistiram dos cursos, com o tempo, se desorganizam, entregam trabalhos com atraso ou nem entregam, não participam dos *chats* e fóruns e, conseqüentemente, aprendem menos? Acredito que num curso a distância o aluno precisa ter realmente o desejo de aprender e estar motivado para que possa se organizar entre trabalho, família, lazer e estudos, se propor a estudar e se dedicar ao curso ao menos por algumas horas semanais. Mas para isso, também o curso tem que atender às necessidades e expectativas dos alunos. Em relação a esse aspecto, Knowles (apud GOMES; PEZZI; BARCIA, 2002) refere que os adultos são motivados a aprender quando possuem necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará.

Além disso, Huertas (2001) enfatiza que a idéia que temos de nossa própria habilidade e a percepção que temos de nossa competência é um componente motivacional de primeira ordem, ou seja, a percepção de competência aumenta a

motivação intrínseca e, ao contrário, a percepção de incompetência a reduz. A idéia que temos sobre nossas próprias capacidades influem nas tarefas que realizamos, nas metas que nos propomos alcançar, no planejamento, esforço e persistência das ações dirigidas a essa meta. Esses aspectos estão presentes na seguinte fala de uma participante: *“...foi a partir do momento que começou a se falar em psicologia, os termos, conceitos... que comecei a perceber q primeiro eu precisava ter um curso de psicologia básica pra me manter nas discussões, entender os textos... Outras vezes tinha até mesmo vergonha de colocar minha opinião por achar que meu conhecimento não estava no nível da discussão, ou que não conseguia me fazer entender. isso foi um desafio e tanto!”* (Lidia). As reações positivas e de apoio dos demais participantes do grupo facilitam a construção de um conceito positivo da própria habilidade, sempre e quando esses apoios são realistas e merecidos e são recebidos pela execução de tarefas com certo grau de dificuldade.

Outro fator que permite explicar melhor um fenômeno típico de uma atividade intrinsecamente motivada, que atua junto com a competência pessoal é o grau de dificuldade da tarefa, devendo haver um equilíbrio entre as habilidades ou competências da pessoa e o nível de dificuldade das tarefas. Se a dificuldade da tarefa excede as habilidades que a pessoa possui para executá-la, ela experimenta ansiedade e preocupação. O aconselhável então é adaptar o nível de dificuldade da tarefa às possibilidades de competência do sujeito (HUERTAS, 2001).

Outro motivo, citado por quatro dos participantes, para a desistência no curso foi a falta de tempo para se dedicar aos estudos. Os participantes referiram que não conseguiram se dedicar ao curso da maneira como gostariam, pois houve aumento na carga horária de trabalho e um deles acrescentou que houve um problema de saúde na família: *“pq no ano passado assumi a Direção da Escola e como era inexperiente na função, tive que trabalhar muito na Escola, eh um cargo de muita responsabilidade... trabalho de manha, tarde e noite... qdo tenho que*

fazer alguma coisa tento dedicar-me ao maximo, como havia avaliação na sala de bate-papo eu nunca podia participar... o meu motivo de desistência era o tempo”. (Lurdes); *“Voltando a questão tempo... foi aí que me enrolei. pq não dei a prioridade que deveria em função da demanda do trabalho... basicamente foi esse tempo para estudar e me aprofundar no assunto. mesmo sendo virtual, acho que dá para vc manter uma comunicação... Acho que não soube aproveitar o curso no ambiente que ele me oferecia, não por adaptação ou por receio da nova tecnologia mas pela simples falta de tempo para estar ‘presente’ na hora que me fora solicitado.”* (Marcia); *“infelizmente, meu pai ficou 15 dias na UTI, vindo a falecer depois. Justamente no início do curso. Fiquei sem cabeça e sem tempo para tal, acabei perdendo o fio da meada.”* (Miguel); *“acho que tu debes ter muito tempo disponível para conseguir aproveitar bem o curso “(Lucia).*

De forma semelhante aos resultados encontrados por Coelho (2002), Fiorio e Massa (2005) e Faria (2002) em suas pesquisas, também apareceu, embora com menos freqüência, a falta de tempo para se dedicar ao curso como um dos motivos da desistência de quatro alunos nos cursos de especialização em psicologia a distância.

Palloff e Pratt (2004) entendem que ensinar os alunos a utilizar corretamente o tempo pode ajudar a reduzir a sobrecarga de informações, pois os auxilia a lidar com as leituras e o envio de mensagens. Além disso, quando os alunos sabem o que esperar em termos de cumprimento de prazos e como desenvolver boas habilidades de gerenciamento do tempo é provável que sua possibilidade de sucesso aumente.

Como foi discutido na primeira categoria, em sua maioria, os alunos relataram que buscaram os cursos de especialização em psicologia porque tinham interesse pela área, porque desejavam estudar mais e aplicar esses conhecimentos na sua prática profissional. Se esses alunos estivessem realmente envolvidos com os cursos, se estivessem motivados e satisfeitos com os

conteúdos vistos nas aulas e se estivessem tendo as respostas para aquilo que buscaram nos cursos, não teriam tempo e disciplina para se dedicar e estudar? Observei que outros alunos dos cursos de especialização em psicologia, os quais trabalhavam 40h semanais, tinham encargos familiares, mesmo assim dedicavam-se ao curso, encontravam tempo para fazer as leituras, postar mensagens nos fóruns e discutir os assuntos propostos diariamente.

Outro aspecto que contribuiu para o desinteresse dos alunos, citado por duas alunas, foi a mudança de necessidades no decorrer do curso. Como os cursos de especialização em psicologia da PUCRS Virtual têm duração aproximada de dois anos para realização das disciplinas e do trabalho de conclusão, durante este tempo, diferentes aspectos podem levar ao cancelamento da matrícula: *“...tb acho que minhas necessidades mudaram nesse meio tempo...”* (Camila); *“tem uma história, uma questão bem pessoal. Em agosto surgiu uma oportunidade de eu ir para o Rio de Janeiro, ficar um bom tempo lá. A pessoa com quem fiquei já havia me avisado ela não tinha um bom acesso à internet no apartamento. Tentei ‘trancar’ o curso antes de viajar, mas me disseram que não havia como. Fui p o RJ, mas não consegui acompanhar as aulas, nem fazer os trabalhos, pq estava ‘sem cabeça’ p isso, meu interesse acabou se tornando outro... na verdade eu voltei de viagem com outros objetivos e interesses...”*(Lidia). A aluna considera que o fato do curso ser virtual possibilitou que ela viajasse durante o curso, mas durante a viagem encontrou dificuldade para acompanhar as aulas, fazer os trabalhos e seu interesse acabou se tornando outro: *“se estivesse num curso presencial eu teria pensado muito mais antes de viajar, provavelmente não teria viajado e com certeza estaria fazendo minha monografia”* (Lidia). Outra aluna citou a questão financeira como um dos fatores que a levou a desistir do curso: *“...e tb, porque começou a ficar caro...era muito material que ou eu lia no computador, ou eu imprimia...começou a ficar bastante dispendioso...”* (Julia).

Mesmo apresentando motivações intrínsecas como o interesse pessoal pelas áreas e disciplinas dos cursos oferecidos, o desejo de aprofundar os

conhecimentos para aplicar na prática profissional e a percepção de que a experiência de ter participado dos cursos de especialização a distância foi boa e válida, os onze alunos cancelaram a matrícula e indicaram motivos como a falta de disciplina e autonomia necessárias para se organizar e acompanhar o curso, a falta de tempo para se dedicar aos estudos, a desmotivação e a mudança de necessidades no decorrer do curso.

Paloff e Pratt (2004) afirmam que o aluno virtual que estabelece objetivos provavelmente terá sucesso. Se o aluno tiver uma noção clara do que quer, tanto do programa acadêmico quanto do curso que faz, a possibilidade aumenta ainda mais. Apesar disso, os autores esclarecem que os cursos a distância não foram feitos para todo mundo e que o aluno virtual precisa atender pelo menos a um mínimo de exigências para participar. Eles destacam alguns requisitos importantes que o aluno virtual de sucesso deve apresentar:

- a) ter acesso a um computador e a um *modem* ou conexão de alta velocidade e saber usá-los. Isso parece básico e óbvio, mas acompanhei alguns alunos dos cursos de Especialização em Psicologia da PUCRS Virtual que não tinham acesso a um computador em sua residência e tinham acesso restrito à *internet* apenas em seu local de trabalho;
- b) ter a mente aberta e compartilhar detalhes sobre sua vida, seu trabalho e outras experiências educacionais;
- c) não se sentir prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação;
- d) deve ter automotivação e autodisciplina;

- e) desejar dedicar uma quantidade significativa de seu tempo semanal aos estudos e não ver o curso como a maneira mais fácil de obter um diploma;
- f) ser ou tornar-se uma pessoa que pensa criticamente e ter capacidade de refletir, seja sobre os resultados das atividades colaborativas, seja sobre o processo de aprendizagem ou o conteúdo do curso;
- g) considerar que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento.

3.2.2 A organização do curso, disciplinas, materiais e aulas

Alguns alunos ressaltaram as dificuldades encontradas com o conteúdo das disciplinas, com os materiais disponibilizados na página dos cursos, com alguns trabalhos bem como a insatisfação com a troca de horário da geração das aulas no segundo semestre. Além disso, constatei que os alunos foram abandonando o curso na medida em que este foi se desenvolvendo.

Os processos de ensinar e de aprender na educação a distância não ocorrem necessariamente de forma simultânea. Nos projetos de educação a distância, os materiais escritos foram e continuam sendo considerados como um dos principais instrumentos de que dispõe o docente para construir sua proposta de ensino. Os avanços produzidos no suporte tecnológico informático possibilitaram que a informação textual, provida tradicionalmente pelos impressos, possa ser transmitida por meio de um computador, provocando modificações substanciais nas formas como os alunos acessam ou utilizam os textos. Esse suporte informático permite aos usuários acesso a maior quantidade de informações com a vantagem da rapidez e da interatividade (SOLETIC, 2001).

No primeiro semestre, os três cursos de especialização em psicologia, Psicologia nos Processos Educacionais, Psicologia na Comunicação e Psicologia do Esporte têm três disciplinas comuns (Temas Contemporâneos, Desenvolvimento Humano e Pesquisa em Psicologia) que não abordam assuntos específicos de cada um dos cursos. Além disso, como foi apresentado no início deste capítulo, os alunos são profissionais de diferentes áreas, com diferentes formações, conhecimentos e interesses. É possível que em função disso, seis alunos tenham relatado sentir dificuldades com os conteúdos das disciplinas. O desapontamento com os conteúdos, a não articulação desses conteúdos com a prática profissional dos alunos, bem como a dificuldade de compreensão dos mesmos foram apontados pelos participantes: *“...algumas aulas pouco me acrescentaram... confusas. uma miscelânea de teorias que pouco me serviam na prática... Algumas aulas e disciplinas foram realmente inovadoras mas a maioria foi uma repetição da graduação.”* (Fabio); *“E então a dificuldade técnica somou-se ao meu desapontamento com os conteúdos... era sempre tudo muito complicado e o conteúdo também não ajudava. até no início era mais dinâmico, mas depois achei teórico demais e além disso a comunicação é algo totalmente mutante e o conteúdo na minha opinião não estava de acordo. Como exemplo disso posso citar o fato de que estudamos em uma disciplina um texto que se referia ao comportamento do consumidor com a bibliografia de 1972.”* (Lucia); *“Como no início a aula era para as 4 turmas de especialização, as materias nao eram relacionadas a psicologia do esporte entao isto tambem me desmotivou, apesar de saber que estas aulas tbm eram importantes”* (Fabiana).

Soletic (2001) também argumenta que nos programas de educação a distância e em todos os níveis em que são implementados, o problema de como garantir uma adequada comunicação entre professores e alunos obriga a prestar atenção especial ao perfil do destinatário. Ou seja, para poder estabelecer como e o que se escreve, é necessário saber para quem se escreve. Definir quem são os destinatários de um projeto em particular e quais seus interesses, suas

preocupações e suas dificuldades é especialmente relevante no momento de refletir sobre quais são as capacidades ou os conhecimentos que se espera desenvolver e, por conseguinte, como conceber uma estratégia de comunicação adequada a suas demandas, a suas necessidades e aos seus propósitos.

Quanto ao conhecimento adquirido no curso, Delval (2002) acrescenta que:

a motivação do sujeito para agir e, portanto, para aprender, é intrínseca, encontrando-se nele próprio e nos resultados alcançados com ela. Se o conhecimento o satisfaz e responde às perguntas que se colocou, continuará sua busca e continuará aprendendo; do contrário se deterá (p.154).

Soletic (2001) ressalta ainda a necessidade de que os materiais de leitura selecionados para um curso respeitem certos critérios básicos, como: serem centrais em relação aos conteúdos da disciplina referida; serem acessíveis e legíveis em termos das possibilidades de compreensão dos alunos; serem articulados em uma proposta unitária e não fragmentada; serem selecionados em forma de capítulos sem desvirtuarem o sentido de um texto completo, expressarem posições atualizadas no contexto disciplinar.

Na EAD da PUCRS Virtual, os materiais são disponibilizados na página dos cursos em *word* para impressão e também em forma de hipertexto, ou seja, existe um texto principal e vários links que levam o leitor a diversos outros textos, tendo a liberdade de poder navegar pelos links que mais lhe chamam a atenção. Inclusive, após fazer a leitura dos materiais, os alunos podem acessar o *fórum*, onde podem expor suas idéias e dúvidas e levantar questionamentos para o grupo discutir.

Moran (2001) destaca que diante de tantas possibilidades de busca que a internet oferece, a própria navegação pode tornar-se mais sedutora do que o necessário trabalho de interpretação. Os alunos tendem a dispersar-se diante de tantas conexões possíveis, de endereços dentro de outros endereços, de imagens e textos que se sucedem ininterruptamente. Tendem a acumular muitos textos,

lugares e idéias que ficam gravados, impressos e anotados, o que leva a colocar os dados em seqüência mais do que em confronto.

Além disso, segundo Soletic (2001), muitas vezes, os alunos encontram dificuldades para estabelecer com clareza a organização do texto e os critérios de ordem e hierarquia a partir dos quais se organiza um material escrito. Às dificuldades de estabelecer uma conexão entre as diferentes idéias ou proposições que vão sendo enunciadas em um texto e as relações temáticas que se estabelecem entre o que se sabe e o novo, soma-se um problema mais complexo: estabelecer uma diferenciação entre as idéias principais e as idéias acessórias através da qual o leitor reconstrói o significado global de um texto.

A maioria dos alunos tinha acesso à *internet* em sua própria casa. Entretanto, em relação aos materiais disponibilizados na página, textos e hipertextos, seis alunos relataram suas dificuldades. Três alunos referiram ter excesso de materiais nas disciplinas: *“Olha, em relação a isto eles poderiam facilitar, muitos textos, com muitos links.” (Fabiana); “era muita informação, muito texto. Por diversas vezes me perdi.” (Miguel); “...a extensão do material disponibilizado na sala de estudos com muitos hiperlinks. Tudo bem, é bom aprofundar o assunto, mas também é muito fácil se perder e às vezes vc vai entrando e não sabe mais qual era o assunto principal. Tem o material para impressão q auxiliou muito, mas mesmo assim ele se constitui de apanhados gerais... Muito material e como disse, alguns assuntos pareciam não ter nexos entre si. Talvez neste ponto tenha sido uma dificuldade minha, que estava acostumada com bibliografias específicas, trabalhar somente com determinados autores...” (Lidia).* Uma aluna mencionou dificuldade de acessar os textos para impressão: *“...E os textos que eram para impressão muitas vezes nao ‘abriam’, então perdia muito tempo ate conseguir imprimir td.”(Fabiana).* Em relação aos hipertextos, especificamente, dois alunos referem dificuldades de navegar por eles: *“eu gosto, mas não é muito fácil pois não estou acostumado em ler e voltar,*

além de preferir ler no papel, ficava um bagunça geral.”(Fabio); “...e comecei a sentir dificuldade ... também na leitura dos artigos...”(Marcia).

Com relação aos materiais, Palloff e Pratt (2002) acreditam que cabe ao professor apresentar o material em etapas acessíveis para evitar a sobrecarga de informações. O excesso e velocidade com que elas se transformam podem gerar no aprendiz a sensação de jamais poder acompanhar o que lhes é apresentado. Além disso, o professor deve ajudar os alunos a gerenciar seu próprio tempo *on-line* e desenvolver disciplina suficiente para realizar as tarefas. Com relação a essas dificuldades encontradas, os autores explicam ainda que:

os alunos falam de sobrecarga de informações, ansiedade em relação às respostas no ambiente assíncrono, maior carga de trabalho e de responsabilidade, dificuldade de navegar *on-line* e de acompanhar os rumos da discussão, perda de informações visuais e preocupações relacionadas a questões de saúde pelo uso do computador. Uma reação típica à sobrecarga é o afastamento. Se um aluno desaparecer da aula *on-line*, a culpada poderá ter sido a sobrecarga de informação. É necessário ouvir o aluno a fim de que técnicas mais adequadas de gerenciamento do curso sejam implantadas (p.77).

Moran (2001) afirma que algumas dificuldades encontradas pelos alunos em relação aos materiais se devem a uma primeira etapa de deslumbramento diante de tantas possibilidades que a *internet* oferece. Torna-se mais atraente navegar, descobrir coisas novas, do que analisá-las, compará-las, separando o que é essencial, hierarquizando idéias, assinalando coincidências e divergências. Pode acontecer de os alunos impressionarem-se primeiro com as páginas mais bonitas, que exibem mais imagens, animações e sons. As imagens animadas exercem um fascínio semelhante ao exercido pelas imagens do cinema, do vídeo e da televisão. Os lugares menos atraentes visualmente costumam ser deixados em segundo plano, o que acarreta, as vezes, perda de informações de grande valor.

Apesar de alguns alunos criticaram os materiais publicados nas disciplinas dos cursos, cinco participantes elogiaram a qualidade desses materiais disponibilizados na página: *“...achei o material muito interessante, de boa qualidade e apresentação. (Camila); “material didático bom... souberam explorar a tecnologia... com slides atraentes e instigantes.”(Marcia)*. Outra aluna referiu como ponto positivo o fato desses materiais das disciplinas serem disponibilizados aos alunos, na página do curso, com certa antecedência ao dia da videoconferência para que possam acompanhar as discussões suscitadas na aula daquele dia: *“...a disponibilização de material com antecedência...” (Lidia)*.

De acordo com Soletic (2001), nas boas propostas educacionais, os materiais de estudo devem buscar favorecer a aprendizagem de questões relevantes e centrais dos diferentes campos disciplinares. As boas propostas buscam introduzir de modo progressivo o aluno em temas e problemas demarcados de um campo disciplinar particular. Para isso, é necessário expressar com clareza os propósitos do curso, oferecer ao estudante um panorama global dos problemas a partir dos quais se organiza a disciplina e mostrar com clareza a estrutura do curso, a fundamentação da proposta escolhida pelo professor, os eixos que organizam os diferentes temas, a localização da matéria no plano de estudos e as relações com outras matérias e com os conhecimentos prévios que o aluno possa ter. A qualidade dos materiais é observada, por um lado, em sua capacidade de criar boas explicações, levantar perguntas autênticas mais do que respostas contundentes, revelar contradições ou paradoxos, abrir e não fechar os problemas. A compreensão também é favorecida quando são propostos exemplos que ajudem a concretizar idéias abstratas e a relacionar os conteúdos do curso com a experiência dos alunos, ou quando são propostas comparações tanto no que se refere aos conteúdos como aos processos, interpretações, modos de análises, etc. O maior desafio a que se propõem os materiais é conseguir a participação dos alunos e envolvê-los ativamente na reflexão.

Quanto a multimídia e o papel do envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, Lévy (1993) enfatiza:

O hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças a sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa (p.40).

No primeiro semestre, os alunos dos três cursos de especialização em psicologia acompanharam o núcleo comum de disciplinas e tiveram aula no mesmo dia e horário, nas quartas-feiras, das 20h às 22h. No segundo semestre, cada curso passou a ter suas disciplinas específicas, então as turmas se dividiram, os grupos ficaram menores e passaram a ter a geração das aulas em dias e horários diferentes. Os alunos do curso de Psicologia nos Processos Educacionais continuaram tendo aula nas quartas-feiras das 20h às 22h, mas os alunos dos cursos de Psicologia do Esporte e Psicologia na Comunicação passaram a ter aulas nas terças-feiras pela manhã, em diferentes horários. Esta troca de horários na geração das aulas acabou impossibilitando que alguns alunos assistissem as aulas ao vivo, como relataram três participantes: *“hummm, acho q o horário influenciou um pouco sim, pq eu gostava de ir lá, mas trabalhando pela manhã era impossível. e tb não tinha como participar do chat durante a aula”*. (Lidia); *“...Fiz o início do curso com aulas presenciais porque o horario permitia. Mas quando as turmas se dividiram, não tive como ir mais... acho que vendo as aulas ao vivo teria mais estímulo ao longo do curso assim como tive no início quando podia ir na PUC... não gosto de largar nada pela metade, mas nesse caso foi necessário...não conseguia ver as aulas no computador.”*(Lucia); *“...ah o horário do segundo semestre dificultou assistir as aulas ao vivo... algumas aulas nao consegui assistir ao vivo e entao assisti sem poder questionar, sem ter colegas pra conversar no chat ... isto foi meio estranho”*(Joana).

Quanto aos trabalhos propostos nas disciplinas, certas dificuldades foram relatadas por alguns alunos. Esses trabalhos solicitados deveriam ser entregues em um *link* pela página do respectivo curso. Três alunos sentiram dificuldades na entrega dos trabalhos: *“Minha maior dificuldade foi na entrega de trabalhos... muitas vezes liguei para o 0800 pedindo ajuda.”* (Camila); *“Por não ser um curso onde estamos em contato direto com professores ficava td mais difícil, muitas vezes até para enviar trabalhos era complicado... até uma vez tínhamos que entregar um trabalho de temas contemporâneos que foi o maior sufoco, faltavam explicações (inclusive surgiram até reclamações no fórum), tive que ligar para a puc para um tutor me ajudar...”*(Fabiana); *“...e comecei a sentir dificuldade na entrega do trabalho...”* (Marcia). Cabe salientar que na página de cada curso existe um tutorial explicando os passos para entrega dos trabalhos e na primeira aula dos cursos, que ficou gravada e disponível na página, os alunos tiveram toda a explicação dada por uma professora de como fazer a entrega.

O trabalho colaborativo é uma proposta de trabalho avaliativo que foi sugerido na primeira disciplina do curso com o objetivo de proporcionar a interação entre alunos que estejam geograficamente distantes. A organização dos grupos para o trabalho aconteceu através de *e-mail*, do fórum da disciplina e da intermediação dos professores, tutores e monitores. Os alunos deveriam, de forma cooperativa, escolher um dos assuntos trabalhados na disciplina e construir um texto integrado com suas vivências. A insatisfação com a forma do trabalho proposto foi outro fator referido por uma das alunas: *“...outra coisa: fazer trabalhos com quem eu nem conheço e ainda com quem nunca vou ver, pois os trabalhos deveriam ser feitos com pessoas de outras cidades... esse é outro ponto contra. gosto de conversar com as pessoas... não acredito que a internet vá substituir algum dia, o contato físico. e fazer trabalho com quem eu nunca vi, me comunicando somente por mail - sim, pq se fosse ligar, gastaria muito de telefone - não resolve...”* (Julia). Percebe-se uma certa resistência da aluna em trabalhar com colegas distantes que não conhece presencialmente. Entretanto, uma das

alunas salienta a flexibilidade nas datas de entrega para as atividades como um ponto positivo do curso: *“...mais a flexibilidade para entrega de trabalhos!...a flexibilidade dos horários” (Lídia).*

No que diz respeito à avaliação do aluno, a página de cada curso contém as diretrizes para sua realização:

Em consonância com a Proposta Pedagógica da Faculdade de Psicologia, com a Resolução CNE/CES 01/01 e as Normas Gerais da Universidade, as atividades de avaliação serão de natureza diversificada possibilitando ao aluno várias oportunidades integradoras, não só de aspectos cognitivos, mas também de aspectos profissionais e pessoais, focalizando a construção do conhecimento por meio da interatividade, autonomia e colaboração. Inclui-se neste processo provas individuais ou trabalhos específicos e acompanhamento, pela professora, das tarefas realizadas pelo aluno... Será considerado aprovado na disciplina/módulo o aluno que alcançar nota não inferior a 6,0 em uma escala de zero a dez e média 7,0 no conjunto das disciplinas. Além das avaliações no decorrer do curso, o aluno deverá ter sua monografia ou trabalho de conclusão aprovado com nota mínima sete apresentado perante uma Comissão Avaliadora (PUCRS, 2006).

Como pode ser verificado nessa proposta, além dos trabalhos, o aluno deve realizar uma monografia de conclusão de curso e defendê-la. Três alunas, que não iniciaram a elaboração do trabalho de conclusão, apontaram suas justificativas para tal: uma referiu a falta de uma orientação de qualidade para o tema que pretendia desenvolver, outra disse que se sentiu despreparada e uma terceira disse que estava desestimulada e sem vontade para começar: *“...aí no fim do curso, percebi que não teria um bom apoio para minha monografia. Pelo que percebi pelas aulas e conversas no fórum, nenhum dos professores tinha experiência em comunicação organizacional... eram bons professores, especialistas, mas em mídia, em psicologia... o fato das aulas não terem acrescentado teoria que pudesse aproveitar para a monografia já foi bastante desestimulante e tomei a decisão sem pensar em negociar” (Joana); “...Quando voltei em dezembro pensei em retomar que ainda havia tempo de recuperar, mas*

era muita coisa, então decidi ficar até fevereiro, peguei todos os conteúdos e não fazer a monografia, pois me senti despreparada para isso... não tinha a menor idéia do tema da monografia”(Lidia).

Duas alunas sugeriram que a ementa do curso e os pré-requisitos fossem mais específicos e estivessem acessíveis aos alunos antes do início das aulas: “... exceto de que a ementa deve ser mais clara e divulgada com antecedência para que possamos escolher o curso com mais clareza” (Joana); “...a questão dos pré-requisitos para o curso. Eu sou da área de comunicação e o curso é nesta área mas a base do curso é psicologia, tanto que aborda muitos conceitos que eu nunca havia ouvido falar! é um pouco complicado isso... tanto q recorri a livros básicos da psicologia e acho q o público para este curso é muito mais específico q o anunciado”(Lidia). É provável que se o aluno tiver contato com a ementa do curso e os pré-requisitos, apresentados de forma clara e mais detalhada, antes de se matricular no curso, não haja tanta discrepância entre o que os alunos esperam do curso e aquilo que realmente vão encontrar.

Pude verificar também nas entrevistas o momento em que cada aluno desistiu do curso. Dois alunos afirmaram ter acompanhado somente a primeira disciplina, Temas Contemporâneos: “...logo de início... antes das primeiras provas, acho que no segundo mês, acompanhei só a primeira disciplina...” (Miguel). Duas alunas referiram ter acompanhado o curso até a segunda disciplina: “acredito que tenha assistido a umas 5 aulas, se não me engano, já estava começando a segunda cadeira. olha, fiz um trabalho no qual precisava falar de mim, mas os trabalhos deveriam ser entregues bem depois... as provas seriam em agosto, se não me engano... por isso, não fiz nenhum.” (Julia); “Cheguei a fazer o trabalho em duplas e entrega-lo, nao lembro a disciplina... comprei todos os CDs, e a ultima disciplina a que assisti foi Psicologia do Desenvolvimento, porque imprimi muito material sobre este assunto” (Lurdes).

Assim como uma aluna afirmou ter assistido até a terceira disciplina do núcleo comum: *“Temas contemporaneos, Psicologia do desenvolvimento e Pesquisa... Pesquisa assisti poucas aulas”* (Fabiana) também um aluno do curso de psicologia da comunicação afirmou ter acompanhado até a quarta disciplina: *“quando o trabalho apertou... disciplina: comunicação e mídia, mas continuei com os cds... cheguei a acompanhar umas quatro disciplinas”* (Marcia).

Dois alunos do curso de Psicologia nos Processos Educacionais referiram ter acompanhado o curso até a quinta disciplina: *“até o meio das aulas da quinta disciplina, didáticas.”* (Camila); *“fui até a quinta... didática do ensino superior”* (Fabio).

Três alunos afirmam ter desistido na última disciplina do curso e antes de começar a elaboração da monografia: *“desisti no fim, após a última aula”* (Joana); *“até fevereiro”* (Lidia); *“cancelei antes de começar o trabalho final e antes de fazer a segunda prova... tive todas as disciplinas, mas não cheguei a ver as ultimas aulas da última disciplina”* (Lucia).

Na pesquisa desenvolvida por Xenos et al. (2002), os resultados indicaram que na maioria dos casos, os alunos do curso de informática trancaram a matrícula após o primeiro ou segundo módulo. Entretanto, na presente pesquisa não houve um momento em que a maioria dos alunos tenha desistido do curso, o que leva a pensar que, de maneira geral, as desistências não estão ligadas a problemas com nenhuma disciplina específica.

3.2.3 A equipe de professores, tutores e monitores

A consistente relação estabelecida entre professor e aluno constitui, segundo Delors (2003), o cerne do processo pedagógico. O saber pode ser adquirido de diferentes maneiras e o ensino a distância ou a utilização de novas

tecnologias no contexto escolar têm-se revelado eficazes. O desenvolvimento das novas tecnologias não diminui em nada o papel dos professores, mas modifica-o profundamente. Numa sociedade da informação, o professor já não pode ser considerado como o único detentor de um saber que apenas lhe basta transmitir. Ele torna-se parceiro de um saber coletivo, que lhe compete organizar.

A equipe dos cursos de Especialização em Psicologia da PUCRS Virtual é composta pelos professores de cada disciplina, tutores e monitores.

Os professores dos três cursos investigados são mestres e doutores, na maioria psicólogos e funcionários da faculdade de Psicologia da PUCRS. As professoras das três primeiras disciplinas, comuns aos cursos, já faziam parte do corpo docente desde a primeira edição do curso de Especialização em Psicologia Escolar em 2000, portanto já estavam familiarizadas com o funcionamento do curso. Cinco alunos elogiaram o corpo docente dos cursos: *“Acho que os professores eram bem legais, com bastante conhecimento” (Fabiana); “os professores... eram muito bons”. (Miguel); “...a qualificação dos professores...”(Lurdes); “...o conhecimento dos professores e sua didática...” (Lidia); “gostei muito da profa. Jenny, da Ana Carolina e da Joyce, elas são ótimas...” (Marcia).*

Por ser um curso a distância, onde o professor e a maioria dos alunos não têm o contato presencial torna-se fundamental que o professor interaja com os alunos de outras formas, através de videoconferência uma vez por semana, respondendo suas dúvidas e estimulando as discussões através dos *chats*, fórum e *e-mail*, diariamente. Duas alunas entrevistadas demonstraram seus descontentamentos com o corpo docente: *“acho que a instrumentalização de alguns professores, principalmente no sentido de interação...mas principalmente na página... As aulas da Joyce são fantásticas e geram expectativas muito grandes que alguns professores depois não correponderam.” (Camila); “...só assim: notei algumas vezes q o que estava no power point era dito em aula, igual,*

não havia muita explicação além do que estava nas lâminas... Não lembro o nome do espaço onde escrevíamos mensagens aos professores. q eu me lembre, escrevi uma ou duas vezes, mas não tive retorno. Se tive, foi algo muito superficial” (Julia).

Ao abandonar o giz e o quadro negro para ingressar no mundo da educação a distância, povoado por avançados equipamentos multimídia e softwares sofisticados, o professor depara-se com novos desafios. Ele precisa estar disposto a enfrentar experiências inovadoras, a trabalhar em equipe, trocar experiências, ter intimidade com a linguagem específica do mundo virtual e dominar a tecnologia disponível (MAZZOLENIS, 2005).

Palloff e Pratt (2002) salientam que o gerenciamento do tempo por parte do professor é um ponto importante na EAD. A quantidade de tempo necessária para ministrar um curso *on-line* é duas ou três vezes maior se comparada a de um curso presencial. A presença contínua do professor, sua orientação e disponibilidade são fundamentais para o sucesso do curso. Tarefas como ler as mensagens dos alunos e respondê-las, corrigir os trabalhos postados e reservar tempo para o contato individual vão requerer do professor mais horas semanais de trabalho.

O número de mensagens postadas no fórum de cada disciplina, ao meu ver, de certa forma exemplifica a importância do incentivo constante do professor para a participação dos alunos: Temas Contemporâneos (4604 mensagens postadas), Desenvolvimento Humano (3873 mensagens postadas), Pesquisa em Psicologia (2669 mensagens postadas). Nas primeiras disciplinas dos cursos nas quais há mais mensagens postadas, as professoras incentivam muito mais a participação dos alunos, trazendo questionamentos, exemplos e sugestões de outros textos além dos disponibilizados na página. Um aspecto que também considero importante é a resposta rápida às questões dos alunos. Em outras disciplinas, nas

quais os professores entram pouco no fórum, não incentivam essa troca entre o grupo e demoram a responder, há um número muito menor de mensagens.

As novas tecnologias da informação, se bem utilizadas por professores bem capacitados, podem possibilitar novas oportunidades educativas, ocorrendo maior atuação dos alunos e maior facilidade dos professores em obter materiais de aula. Além disso, complementam o processo de aprendizagem com uma nova relação professor-aluno, na qual a orientação pode ser mais individualizada, atendendo aos anseios e características de cada aluno (NUNES, 1998).

Nos cursos a distância da PUCRS Virtual, os professores nunca trabalham sozinhos. Junto com eles existe uma equipe de apoio que colabora na elaboração e publicação de materiais, no atendimento ao aluno pelo 0800, *e-mail* e fórum, enfim, na organização geral do curso. Cada curso tem um monitor, aluno da graduação que fica mais responsável pela parte técnica e um tutor, profissional da área que fica mais responsável pela parte de conteúdo. Nos cursos da PUCRS Virtual é previsto um tutor para o atendimento de cada trinta alunos e os horários da equipe ficam disponíveis aos alunos na página de cada do curso.

De acordo com Erdmann et al. (2003), o trabalho desenvolvido pela monitoria e tutoria está engajado na proposta político-pedagógica que norteia a PUCRS Virtual. Os tutores e monitores realizam um trabalho ancorado na informação e na comunicação, que incluem disponibilização, debate, reflexão e construção coletiva com alunos e professores, através de trocas mediadas pela tecnologia, em um ambiente de grande flexibilidade criativa e com convergência de diversas mídias para efeitos de aprendizagem.

Como o aluno distante não tem a possibilidade de estar em contato presencial com a equipe de monitores, tutores e professores, é importante que os contatos sejam muito eficientes através de telefone, *e-mail*, *chats* e fórum. Como grande parte da comunicação é feita por meio da escrita, o tutor e o monitor

devem saber usar muito bem as palavras pois, sem o olho no olho, a relação entre os alunos e a equipe vai se estabelecendo através do contato pela escrita.

Quanto à equipe de apoio dos cursos, os monitores e tutores, cinco alunos manifestaram sua insatisfação ao reclamarem que não foram atendidos em suas dúvidas ou não houve agilidade nas respostas: *“a questão da monitoria, acho que elas não davam conta de tanto trabalho e a gente queria tudo rápido... exemplo - às vezes o chat ou a aula não estavam disponíveis logo no dia, ou no dia seguinte. a gente por vezes chegou a ‘engrossar’, nada contra ninguém talvez sejam poucos monitores para tanta gente, não sei exatamente, to longe... vc sabe, trabalhar, cuidar de família, e estudar ... tinha que reservar alguns horários e nao encontrava o que precisava no momento em que tinha tempo ... dava pra notar que se esforçavam ao máximo, mas também esta equipe tinha seus compromissos, suas aulas ... talvez ela precisaria ser maior”* (Joana). *“Acredito que tenha sido um dos agravantes, pois muitas vezes chegava a irritar, pois demorava muito o contato e ai ficavamos em duvida se nossos trabalhos chegaram corretamente. Mas como te disse era relativo, algumas vezes as respostas vinham logo... Acho que de repente um pouco mais de comunicação por parte dos tutores quem sabe, dos professores. O curso é bom, mas estes detalhes precisam ser revistos”*(Fabiana); *“... enviei e-mail para a monitoria e não obtive retorno... Mas que eles tentem se aproximar mais dos alunos, de uma maneira mais personalizada, para saber se está tudo bem, se estão acompanhando o processo. Organizar os fóruns e responder os e-mails”*(Miguel). Esse aluno acredita que se o curso fosse presencial não teria ficado sem resposta a suas dúvidas, que não foram respondidas pela tutoria por e-mail: *“Por diversas vezes enviei e-mails para tutoria para me ajudar a continuar no curso e não recebi resposta”* (Miguel).

Por outro lado, a presença, organização, competência e eficiência da equipe de monitores e tutores de cada curso foi um dos pontos positivos salientados por quatro alunas, uma da Psicologia nos Processos Educacionais e três da Psicologia na Comunicação: *“a organizacao da equipe e dos tutores... eu*

entrava no forum e lia as mensagens, e percebia que a equipe estava sempre presente... quando eu nao sabia como baixar alguns anexos e como envia-los entrava em contato com a equipe...o atendimento foi passo a passo".(Lurdes); "havia muita eficiência em responder as questões com agilidade e esclarecimento. Gostei muito da abertura que o aluno pode ter com esta equipe". (Lidia); "...as tutoras eram muito legais, e dominavam o assunto..." (Julia).

É interessante notar essas diferenças de percepções dos alunos sobre a equipe de monitores e tutores de cada curso. Enquanto cinco alunos manifestaram suas insatisfações quanto ao retorno de suas questões, quatro alunas elogiaram a eficiência das equipes. Cabe ressaltar que os tutores dos três cursos eram profissionais da área da Psicologia, mestrandos, que dedicavam aproximadamente vinte horas semanais ao trabalho de tutoria na PUCRS Virtual. Além disso, o curso de Especialização em Psicologia nos Processos Educacionais teve sua primeira edição em 2000 e desde 2001 teve a mesma tutora acompanhando os alunos. Já pelo curso de Especialização em Psicologia da Comunicação, que teve sua primeira edição em 2003 passaram duas tutoras diferentes em 2004, e pela Psicologia do Esporte, que teve sua primeira edição em 2004, passaram quatro tutores diferentes. A cada troca de tutores e monitores dos cursos, os novos integrantes têm que aprender o funcionamento do curso, conhecer os alunos e se integrar na equipe e os alunos que antes estavam vinculados aos antigos integrantes devem fazer novo vínculo com esta nova pessoa que ingressa no curso.

Quanto ao papel do tutor e a interatividade dos alunos, Jaeger e Accorssi (2002) referem:

A interatividade constitui um outro alicerce na concepção do tutor EAD, pois ele atua juntamente com outros membros da equipe na promoção de processos interativos qualificados. Um ponto fundamental é estar atento as necessidades do aluno, fazendo pontes entre as demandas dos alunos e propostas do professor, podendo agir de maneira a solucionar as questões tanto teóricas quanto de situações do dia-a-dia. Isso quer dizer que o tutor

deverá estar atento no nível de interatividade dos alunos, para então identificar quais alunos não estão interagindo e tentar resgatar a relação interativa.

É importante que os alunos saibam que podem contar com a equipe sempre que precisarem. O atendimento rápido e de qualidade às questões dos alunos é fundamental para que a relação de confiança se estabeleça. O tutor é responsável pelo elo na comunicação de um curso, isto significa que ele não pode deixar que o aluno virtual fique sem resposta e se sinta abandonado no curso. Para poder atender os alunos com eficiência, torna-se fundamental que o tutor conheça bem os conteúdos e materiais do curso, tenha domínio das ferramentas e recursos utilizados, saiba trabalhar em grupo, seja responsável e dinâmico.

Erdmann et al. (2003) apontam que é função dos monitores e tutores colaborar para que os alunos sejam inseridos nas mediações tecnológicas, humanas e sociotécnicas de aprendizado, editar o material conceitual e o tornar acessível às diversas formas de disponibilização, às tecnologias e aos múltiplos ambientes de interação e de aprendizagem cooperativa; além de gerenciar e mediar encontros produtivos em ambientes de aprendizagem propostos pelos professores. A equipe formada por professor/tutor/monitor concretiza-se como co-autora das aulas, organizadora da estrutura educacional, sustentáculo da atuação docente e parceira na busca da eficácia dos fluxos de aprendizado coletivo.

3.2.4 A tecnologia

O uso da *internet* na aprendizagem e no ensino aumentou a gama de práticas educacionais disponíveis aos professores. Eles podem oferecer instrução de qualidade para alunos distantes, atingir populações que têm pouco acesso a recursos educacionais, responder a diversos estilos e ritmos de aprendizagem, quebrar barreiras de tempo e espaço e dar acesso a alunos de culturas diferentes (PALLOFF; PRATT, 2004).

A *internet* alterou as formas com que guardamos e procuramos as informações e respondemos a questões em nossa sociedade. O *World Wide Web* (www) está se tornando uma das primeiras fontes para a qual os estudantes se voltam quando têm dúvidas. O WWW, como todas as formas de hipertexto, apóia a aprendizagem construtivista quando os estudantes têm um motivo para a consulta, uma necessidade de informação a preencher, uma curiosidade ou intenção a satisfazer. Isso nos leva a pensar que a educação a distância deve fornecer um motivo significativo para a procura da informação (JONASSEN, 1996).

Para conduzir com sucesso um curso a distância mediado pelo computador, os participantes devem ter acesso à tecnologia a ser utilizada e estar familiarizados com ela. Sentir-se à vontade com a tecnologia contribui para uma sensação de bem-estar e, por conseguinte, para uma maior possibilidade de participação no curso (PALLOFF; PRATT, 2002).

Como os cursos a distância da PUCRS Virtual exigem que os alunos tenham contato com a informática para acessar os materiais, interagindo na página do curso através dos *chats*, fórum e *e-mail* é necessário que, ao se matricularem nos cursos, tenham acesso a um computador e tenham um conhecimento mínimo de informática. Seis alunos referiram não ter tido este tipo de dificuldade: *“para vc ter uma idéia tenho free lancers em todo o país, na minha área é muito usual, faço free la também para outros estados. Agora mesmo estou fazendo um trabalho para uma agência de SP através de contato pela internet. vídeo conferencia, conference call...”*(Marcia); *“Claro que investi em um computador com mais recursos e acesso à banda larga, mas esta já era uma necessidade para o crescimento pessoal e profissional.”* (Lidia).

A PUCRS Virtual procura extrapolar a dimensão de um sistema mediado exclusivamente por processos computacionais quando disponibiliza encontros em videoconferência e utiliza recursos como telefonia, *vídeo on demand*, *CD Rom* e *Real Player*, buscando desenvolver sistemas híbridos em sua composição,

visando a atender a multiplicidade de agentes (MEDEIROS; FRANCIOSI; COLLA, 2003).

Moran (2001) lembra também que o desenvolvimento tecnológico já possibilita a utilização de videoconferência na rede, permitindo que várias pessoas, em lugares diferentes, possam ver umas as outras, comunicarem-se entre si, trocarem informações, aprenderem e ensinarem. Durante a videoconferência, os alunos distantes têm a possibilidade de interagir na aula, com o professor, através do telefone pelo 0800. Esse é um dos diferenciais da PUCRS Virtual. O aluno pode telefonar para a PUCRS e falar ao vivo com o professor, mas uma das alunas presenciais refere que isso a incomodou: “... *as interrupções que o professor fazia qdo alguém de fora ligava... não gostei disso.*” (Julia). Na educação a distância, a interação do aluno pelo 0800 no momento em que a aula está sendo gerada é um dos poucos momentos de interação síncrona de alunos e professores no curso.

Quanto às videoconferências, Primo (2001) esclarece que se em outras ferramentas, mensagens faciais não-verbais não podiam ser valorizadas, através do uso de *webcams* os participantes podem ver como se comportam fisicamente seus professores ou colegas. Contudo, por causa da maior quantidade de dados necessários para a constituição de cada quadro (*frame*) da imagem videográfica, a qualidade do movimento do vídeo é prejudicada devido a atual baixa taxa de transmissão de *bits* por segundo na *internet*. E se ao vídeo ainda é somado o áudio da voz do professor ou colega, incrementa-se ainda mais a quantidade de dados a enfrentar a pequena largura de banda da rede brasileira, que acaba funcionando como um estreito gargalo que limita sobremaneira o envio de dados em tempo real. Isto é, o vídeo visto na pequena janela de videoconferência mostra uma imagem com poucos quadros por minuto, fazendo com que o movimento fique truncado.

Três alunos relataram ter encontrado dificuldades técnicas ao acompanhar as aulas pela página do curso: *“tive dificuldades em assistir as aulas pelo computador, pq elas ficavam trancando a todo momento, o som também era ruim. E quando passavam vídeos era impossível ler as legendas...a qualidade era muito inferior. Não dava vontade porque eu sabia que as aulas iriam ficar trancando e que não iria conseguir ler as lâminas direito. preferia ter uma aula presencial ainda”* (Lucia); *“...mas não estava abrindo aqui nos computadores da empresa talvez o programa... as aulas gravadas... a transmissão das aulas... o som era horrível, cheguei a reclamar... tinha delay: voz sem sincronia com a imagem... mandei e-mail para a prof. Joyce mas nada melhorou”*(Miguel). Uma das alunas acredita que devem ser feitos alguns ajustes técnicos a fim de melhorar a qualidade das aulas assistidas na Internet: *“é uma iniciativa inovadora mas que na minha opiniao deve sofrer ainda ajustes. me referi aos ajustes técnicos como não trancar as aulas no computador e quando passarem vídeos ter como assistir e ter um som melhor”*(Lucia).

A tecnologia de que a PUCRS dispõem é mais um aspecto positivo citado por duas alunas: *“eu fiquei abismada com tanta tecnologia que a PUC oferece...eu nao estava acostumada a participar de aulas ao vivo... entao descobri que eu tava muito atrasada na vida.”* (Lurdes); *“assim, a tecnologia do EAD é fantástica, sei q muitas pessoas de todo o Brasil e até de outros países se beneficiam e podem se beneficiar com ela”* (Lidia). Uma das alunas acredita que a educação a distância é uma nova tendência que facilita a vida das pessoas: *“Acredito que muito vai de gostar do que faz e do interesse de cada um. O curso a distancia e uma nova tendencia para facilitar a vida de todos, mas faze-lo depende do objetivo de cada um e também em escolher o curso que realmente gosta e se identifica”*(Fabiana). Uma segunda aluna considerou boa a iniciativa da educação a distância da PUCRS, mas acredita que o virtual não vai superar o modelo presencial: *“acho a iniciativa boa, mas ainda não supera o modelo tradicional”*(Lucia). A estrutura que a PUCRS possui, bem como o suporte técnico dado ao aluno através do *Help*

desk também mereceram destaque por uma das alunas: “a estrutura do EAD é muito boa e me surpreendeu muito!... o suporte técnico...”(Lidia).

Uma das alunas sugeriu que seja realizado um treinamento no início do curso: “...mas acho que deveria ter algum tipo de treinamento inicial com os alunos para conhecimento das ferramentas... Acho que o treinamento que falo é do funcionamento virtual do curso...acho que da maneira de participar...poderia ter um treinamento...acho que parecido com a primeira aula, porém mais exemplificado...” (Camila).

Em suma, grande parte dos alunos referiu que já tinha um certo conhecimento de informática quando se matriculou no curso. Enquanto alguns alunos destacaram alguns pontos positivos a respeito da tecnologia que os cursos oferecem, outros relataram ter encontrado dificuldades técnicas ao assistir as aulas pela *internet* e uma das alunas sugeriu a realização de treinamento para os alunos quando ingressarem no curso. Questões referentes à tecnologia não parecem ter tido grande relevância no que diz respeito à evasão dos alunos.

Delors (2003) argumenta que a experiência tem demonstrado que a tecnologia mais avançada não tem qualquer utilidade para o meio educativo se o ensino não estiver adaptado à sua utilização. Há que se elaborar conteúdos programáticos que façam com que essas tecnologias se tornem verdadeiros instrumentos de ensino, o que supõe da parte dos professores vontade de questionar as suas práticas pedagógicas. Já não basta que os professores ensinem os alunos a aprender, têm também de os ensinar a buscar e a relacionar entre si as informações, revelando espírito crítico.

3.2.5 As formas de interação

É possível observar que o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação tem uma forte influência no sistema educativo, mas de modo

especial na educação a distância, já que, desde o surgimento dessas tecnologias, acreditava-se que poderiam solucionar os problemas clássicos da modalidade. A distância física deixou de ser a característica principal da educação a distância e em grande parte isso se deve à utilização das novas tecnologias que permitem a comunicação entre os alunos, professores, tutores, monitores e a instituição (MANSUR, 2001).

Em qualquer modalidade de educação, a principal ferramenta de que dispõem os estudantes e os professores para atingir a construção do conhecimento é a linguagem. A linguagem escrita, na educação a distância, é um dos meios mais importantes de comunicação entre alunos e docentes (LITWIN, 2001).

Muitas são as ferramentas disponíveis para a mediação em ambientes de educação através do computador. A comunicação entre alunos, professores, monitores e tutores, nos cursos a distância da PUCRS Virtual se dá principalmente por telefone, correio eletrônico, *chats* e fóruns.

Quanto às novas formas de interação possibilitadas pela tecnologia, Cruz (1999) constata que:

com a interação via instrumentos tecnológicos, não são mais pessoas concretas que se comunicam através de seus sentidos, podendo não só olhar e ouvir, mas também cheirar e tocar o outro. As tecnologias exigem que estes fenômenos exteriores passem a necessitar cada vez mais de processos internos. Isso faz parte da história da humanidade, já que ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real (p.5).

Como um curso a distância possibilita que se tenham alunos de vários locais do Brasil, pode acontecer que em algumas cidades, apenas um aluno esteja matriculado no curso ou que algum aluno prefira assistir as aulas em casa no cd ou pela internet. Caso os alunos não explorem os recursos como *chats*, fórum e e-

mail para a interação, podem sentir-se sozinhos devido à falta do contato com colegas e professores para interagir e trocar informações durante o curso. A falta do contato físico foi um aspecto referido por seis alunos: “assistia a aula sozinho, se tivessem outros colegas na sala teríamos um clima... de faculdade, de companheirismo, e aí ficaria mais fácil de compreender as coisas... não sei se pelo fato de não ter participado efetivamente do curso atrapalhou o entrosamento... achei que faltou mais comunicação... lembretes por e-mail. Me perdi em relação a quase tudo... ela (distância) atrapalha a comunicação e o envolvimento com o curso.” (Miguel); “...certamente, se eu estivesse em outra cidade, não teria nem me matriculado... pois, como te disse, não acredito que o contato físico seja substituído... estranhei não ter o professor falando na minha frente - claro, não fui à puc, pq não quis - mas estranhei aquilo, de não ter colega do lado, de não poder solucionar uma dúvida levantando o braço.”(Julia); “...mas pra mim, tem a questão do contato pessoal com os colegas e em muitos momentos senti falta disso”(Lidia).

Lucena e Fuks (2000) relatam que uma queixa freqüente sobre ambientes de educação a distância é que os aprendizes se sentem muitas vezes isolados. A distância e a falta de contato presencial podem gerar a sensação de isolamento e de “estar perdido”. Os autores acreditam que o desenvolvimento de estratégias para dar “poder” ao aprendiz, encorajando tanto o trabalho e a interação grupal como individual é um caminho para superar esta limitação.

Além disso, é importante que o aluno sinta que faz parte da comunidade virtual que Sartori e Roesler (2005) definem como um espaço formado por agrupamentos humanos no ciberespaço, onde existe a possibilidade de pessoas com objetivos comuns se encontrarem e estabelecerem relações. As autoras destacam:

...detecta-se que em uma Comunidade Virtual há um sentido de pertencimento e de um projeto em comum propiciados pela comunicação que os sujeitos desenvolvem neste espaço. Os

fluxos informacionais e comunicacionais, das mensagens compartilhadas, as atividades e discussões originam o vínculo social de determinado grupo (p.108).

Nos cursos a distância a comunicação entre colegas e a equipe de apoio se estabelece de uma forma diferente do que em cursos presenciais. Como não existe o contato físico, muitas vezes, outras formas de comunicação, como a página do curso e o telefone, devem ser mais exploradas. Este aspecto foi salientado por três participantes: *“...a forma de se comunicar, deve ser melhorada, já q não há o contato físico, deve ser algo tão eficiente quanto, e a internet, embora seja como é, ainda tem suas falhas... mensagem q não chega, q volta... existe esse incômodo... e pensava nisso, qdo lembrava dos trabalhos q deveriam ser feitos à distância... há tb o aspecto q, inevitavelmente, cada um fazia uma parte do trabalho e acabaríamos por ficar sem saber da outra, pois não haveria a possibilidade de um encontro para q fosse feito junto.”*(Julia); *“a falta de comunicação... e quanto as formas de comunicação do site do curso...”*(Miguel) Uma das alunas referiu que por ter muito presente ainda o modelo presencial de curso encontrou dificuldades no tipo de interação com o grupo: *“acho que a interação com os colegas e professoras, o tipo de interação... Acho que ainda tinha muito presente o modelo presencial... talvez com uma interação maior dos alunos iniciantes... Acho que a questão de alguns alunos só assistirem as aulas em cd tb atrapalhava um pouco a relação entre os alunos”*(Camila).

A distância e a comunicação intermediada por equipamentos colocam em questão de forma inevitável, a interatividade existente na sala de aula virtual. Essa intermediação técnica representa um grande desafio, principalmente quando se leva em conta a importância do contato presencial entre seres humanos, tanto para o desenvolvimento do indivíduo como da cultura (CRUZ, 1999).

De acordo com Primo (2001), o serviço de *e-mail* permite uma discussão assíncrona entre no mínimo duas pessoas, tendo em vista que uma mesma

mensagem pode ser enviada para um número bem maior de destinatários. Atualmente, *e-mails* podem conter imagens e carregar consigo qualquer outro arquivo anexado. Mesmo assim, certas mensagens não-verbais como a fisionomia da pessoa ou a entonação de voz, importantes em um contato inter- pessoal, não podem ser valorizadas através de *e-mails*. Através do *e-mail* é possível debater-se sobre os mais diversos assuntos e pode-se perceber através desse serviço interações mútuas nas quais as pessoas envolvidas se transformam umas as outras através de mensagens textuais e vão aos poucos qualificando a relação que constróem entre si.

Quanto aos *chats* ou salas de bate-papo, Primo (2001) lembra que oferecem um ambiente para a livre discussão em tempo real, isto é, de forma síncrona. A interface comum desse serviço permite ao participante saber quem são as outras pessoas que estão conectadas e interagindo naquele momento. Além de enviar mensagens que serão mostradas na janela principal de todos os participantes, cada um pode se comunicar em particular com outra pessoa sem que o restante da sala visualize o diálogo. O *chat* é uma das ferramentas mais poderosas para a interação mútua pois, devido à velocidade de intercâmbio de mensagens textuais, oferece um palco para diálogos de alta intensidade e para aproximação de participantes sem qualquer proximidade física. Freqüentemente, pessoas que se conhecem em salas de bate-papo passam a se corresponder através de seus *e-mails* pessoais e, assim, vão criando entre si uma relação de crescente proximidade, mesmo que separados geograficamente.

Uma das dificuldades mais citadas pelos alunos nos cursos foi em relação aos *chats* e fóruns, ferramentas para troca de informações. O fórum e o *chat* são atividades/ferramentas em que o registro tem papel preponderante. Tudo o que é escrito fica documentado na página e todos podem voltar aos registros novamente quando desejarem.

Palloff e Pratt (2004) consideram que, quando usado adequadamente, o *chat* pode ser um bom auxiliar na comunicação entre os integrantes do curso. No entanto, a discussão através de *chat* não deve ser o único meio para a integração dos alunos. Alguns deles talvez não desejem participar dos *chats* pelas mais variadas razões, incluindo problemas de tempo, de acesso, como a utilização de conexão discada, ou porque o *chat* pode ser algo cansativo se não for bem conduzido por um moderador e se houver muitos alunos participando. O texto pode passar muito rapidamente pela tela e os alunos podem ter dificuldade de acompanhar a conversa.

Quanto aos *chats* das disciplinas, cinco alunos mencionaram seu descontentamento. Dois alunos disseram que os participantes desviavam-se do assunto proposto e que tinha muita gente nas salas de bate-papo: *“Como te falei acho que um pouco a comunicação. Os chats também muitas vezes desviavam muito o assunto, se perdia o objetivo...”*(Fabiana); *“na verdade, esses chats deveriam ser abolidos, mas não me pergunta pelo q eles poderiam ser substituídos...aliás, achei horrível - as discussões que se fazia nos chats em horários que não eram os das aulas. eram coisas sem explicação: tu imagina: duas pessoas falando, muitas vezes não se entende e se perde informação...imagina uma turma inteira falando ao mesmo tempo e aquilo ainda valia nota ou participação, não me recordo...”* (Julia). Uma aluna referiu também sentir dificuldade de ter suas idéias percebidas entre tantas outras: *“...a única coisa q vi q era difícil, era ser notada em meio a muitas pessoas num chat. não havia como chegar a uma conclusão, embora após sempre tivesse um fechamento do assunto... mas, sinceramnete, não vejo outra forma a não ser por mail, chats, essas coisas...senao, quem está longe não terá como participar, acho q o aluno q ingressar nesse tipo de curso é q vai ter, digamos q assinar um contrato, aceitando as condições e se adaptando a essa forma de educação... eu não consegui aprender assim, infelizmente.”* (Julia). Dois alunos sentiram dificuldades em participar dos *chats* devido aos horários, à rapidez de troca das

informações e à quantidade de assuntos tratados: *“...a dificuldade de comunicação pelos chats... pelos horários, eu dificilmente podia, e quando participava era tudo muito rápido e fica difícil desenvolver o raciocínio em uma linha, aí quando acabava de pensar já estavam em outro assunto... quando tive dificuldades usei (o fórum), mas tive que mandar para o e-mail do professor o que deixou o chat meio sem uso na ocasião.”* (Lucia); *“...a única coisa é q o chat era sempre na segunda-feira, e eu não podia neste dia”* (Lurdes). *“Os chats não eram organizados. Todo mundo falava de tudo. Até para recados os chats eram utilizados. Uma pilha de tópicos, sem noção... não pude participar dos chats na época, pois estava sem computador em casa e isso me atrapalhou de certa forma”* (Miguel).

Já o fórum de discussão é um serviço que recebe e distribui mensagens de todos os seus “assinantes”, sendo mais uma ferramenta que permite interações mútuas entre diversas pessoas. Devido à freqüente intensidade de debates e número de mensagens compartilhadas, mesmo colegas que jamais se encontraram fisicamente têm a impressão de se conhecerem muito bem. Além disso, como a grande maioria dos fóruns de discussão tem por objetivo uma temática específica, muitas são as comunidades virtuais que se organizam a partir e em torno desse serviço (PRIMO, 2001).

Incentivar a discussão assíncrona é a melhor maneira de sustentar a interatividade de um curso a distância, conforme Palloff e Pratt (2004). O fórum de discussões é uma ferramenta que pode ser utilizada por todos os alunos cadastrados no curso. Durante as aulas os alunos são estimulados a entrar no fórum para discutir os assuntos trabalhados nas disciplinas e ficam livres para escrever o que quiserem neste espaço. É um espaço muito rico onde se dá grande parte da interação entre os alunos, monitores, tutores e professores.

Em relação ao fórum, cinco alunos comentaram suas insatisfações. Dois alunos reclamaram que os fóruns não estavam organizados: *“a moderação dos fóruns é a primeira coisa... sei e entendo a posição de quem defende a liberdade...”*

ter um moderador, como nas listas de discussão, que classifique os assuntos, motive as discussões quando necessário e, não é bem essa palavra, mas modere os 'alterados' hehehe, q dispersam do assunto. acho q entende né, principalmente nas primeiras disciplinas do curso quando é todo mundo junto...”(Lidia); “...os fóruns estavam um 'samba do crioulo doido', existia muita coisa para ler sem especificar de que aula era. Bagunçou geral!”(Miguel). Dois alunos relataram que não se sentiam a vontade para expor suas idéias e opiniões para o grupo: “dificuldade em entrar no fórum, apesar de conhecer um pouco este ambiente não me sentia a vontade para debater e questionar. talvez por não ter algo criativo para colocar, não iria repetir o que já foi falado... tive pouco contato com o pessoal, na verdade nenhum.” (Fabio); “...outra foi o convívio virtual com os colegas nos chats e fóruns. Em muitos momentos me sentia muito intimidada e foi um choque pra mim o quanto um espaço virtual poderia me afetar. às vezes nas discussões tinha vontade de pegar o telefone e xingar quem ficava incomodando nos fóruns ou postava mensagens que não estavam de acordo com o assunto” (Lidia). Quanto aos conteúdos das mensagens postadas, dois alunos disseram: “Participava dos chats sim, do fórum pouco, pq muitas vezes tinha muitas msgs que não tinham conteúdo...” (Camila); “cancei de 'ler' muitas palavras sem sentido pra mim, dai cai fora, pode ser que mais tarde as coisas se encaixariam, e se é até normal, mas não achei que valia a pena apostar nisso... a por ex, quando alguns colegas ficam desenvolvendo textos e mais textos só pra se mostrar. divagando idéias que até poderiam ter alguma validade, mas não estava disposto. é que, por ex, de um dia pra outro, quando havia algum conteúdo, de mais de 20 mensagem, umas 5 no muito, realmente faziam sentido ao tema, o resto era só as pessoas colocando idéias pra encher linguiça, claro que como fiquei pouco tempo isso pode ter sido diferente, mas não quis pagar pra ver ... na internet isso se perde, as vezes as bossalidades dos outros, o que é normal, pode desanimar quem não quer perder tempo, como foi o meu caso”(Ivan).

A fala de Ivan refere-se a um problema enfrentado nesse curso, em que dois alunos do sexo masculino dominavam as conversas nos fóruns de discussão das primeiras disciplinas, o que passou a incomodar o restante do grupo. A equipe de professores e tutores tentou intervir e entrar em contato em particular com os dois alunos sugerindo que trocassem idéias sobre assuntos que não eram relacionados às disciplinas por *e-mail* e não no fórum, mas a sugestão não foi acatada. O fórum é um ambiente em que todos os alunos cadastrados têm acesso e são livres para deixar as mensagens que quiserem. Palloff e Pratt (2004) relatam uma pesquisa desenvolvida por Herring (1994) em que o autor concluiu que as mensagens postadas nos fóruns de discussão pelos homens tendem a ser mais autoconfiantes e agressivas, chegando ao ponto de serem enviadas mensagens de ataque pessoal. O estilo masculino é o de buscar um adversário, mostra uma tendência a comentários mordazes, é forte e freqüentemente briguento, além de se caracterizar por mensagens longas e constantes, de autopromoção e sarcasmo. Já as contribuições femininas são mais solidárias e contém elementos que indicam dúvida a cerca de suas próprias posições.

Percebo na minha prática como tutora que tanto nos fóruns como nos *chats* ocorrem interações entre o grupo, discussões sobre assuntos trabalhados nas disciplinas, dúvidas sobre o uso do ambiente e das ferramentas, combinação de datas de entrega de trabalhos, troca de experiências, entre outros. Participam dessas discussões alunos, professores, tutores e monitores sendo que esses três últimos coordenam, respondem dúvidas e incentivam a participação e interação de todos.

Palloff e Pratt (2004) argumentam que o aluno virtual precisa ser flexível e aberto a novas experiências e idéias. Afirmam que haverá frustração se os alunos buscarem experiências tradicionais de ensino, (em que o professor é a fonte de conhecimento e de direcionamento), em um ambiente não tradicional, como a sala de aula *on-line*, onde o conhecimento e os significados são criados em conjunto por meio da participação na comunidade de aprendizagem. Ajudar o aluno a

entender que a educação a distância não ocorre somente pela interação com o professor é o primeiro passo do processo. Este aluno poderá tornar-se alguém que aprende durante toda a vida, buscando o conhecimento onde ele estiver e por meio da interação com os colegas, outros profissionais e seus professores.

A falta de iniciativa do próprio aluno em relação à interatividade foi outro aspecto que levou ao desinteresse pelo curso, segundo duas participantes: *“Quando já nao assistia mais as aulas, perdi o interesse por completo. Não assistia mais as aulas, nao participava de chat e nem do forum. Ai entrei em desespero e me perguntei o que estava fazendo, afinal nao participava de nada, ou seja, sera que realmente era Psicologia do Esporte que queria, sera que queria me especializar nisto? ...Mas nao consegui me ‘prender’, como te falei me desinteressou pois faltava interatividade, da minha parte é claro pois haviam chats, o forum.”* (Fabiana); *“e também teve minha viagem, me desmotivei com esta falta de contato com colegas e professores...”* (Lidia).

Palloff e Pratt (2004) afirmam que a partir do pressuposto de que o conhecimento é construído por todos em conjunto em um curso *on-line*, quanto maior for a interatividade e a atenção que se dá ao desenvolvimento de um sentido de comunidade, mais os alunos tendem a continuar no curso até o final. Se os alunos acreditarem que todos estão juntos nessa experiência, a possibilidade de retenção aumentará porque a sensação de isolamento diminuirá. Quando o sentimento de comunidade é forte e a interação alta, alunos e professores desejam dar continuidade às suas discussões *on-line*. Portanto, incentivar um alto índice de interação é papel fundamental do professor e talvez seja essa a sua tarefa mais importante no ambiente de aprendizagem *on-line*.

É importante então que o aluno sinta-se inserido no grupo, sinta-se à vontade para expressar suas idéias e opiniões. Na PUCRS Virtual quando a equipe percebe que o aluno não está participando muito é feito contato individual por telefone com cada um para ouvi-lo, saber se está encontrando alguma

dificuldade e estimulá-lo a participar mais. Na maioria dos contatos feitos, os alunos verbalizam suas inquietações e sua satisfação pela atenção dirigida a eles.

Constatei nesta pesquisa portanto, que uma das dificuldades mais citadas pelos alunos nos cursos foi em relação às formas de interação. A falta do contato físico foi um aspecto bastante mencionado por alguns alunos. Quanto aos *chats*, os alunos referiram que desviavam do assunto proposto, que havia muita gente participando ao mesmo tempo nas salas de bate papo, que sentiram dificuldade de ter suas idéias percebidas entre tantas outras. Além disso, sentiram dificuldades em participar devido aos horários, à rapidez de troca das informações e à quantidade de assuntos tratados. Quanto aos fóruns, alguns alunos reclamaram que não estavam organizados, que não se sentiam a vontade para expor suas idéias e opiniões para o grupo e que os conteúdos das mensagens postadas pelos colegas, muitas vezes, não tinham relação com os conteúdos trabalhados nas disciplinas.

Concordo com Moran (2001) quando argumenta que fazemos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros e com a vida. Se somos pessoas abertas, iremos utilizá-las para nos comunicarmos mais, para interagirmos melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar nosso poder. Ou seja, o poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário da demanda pela democratização da educação que possibilita qualidade, acesso e permanência para a população, a educação a distância aparece como alternativa de aperfeiçoamento, de complementação de estudos e de inclusão social. A educação permanente torna-se cada vez mais uma necessidade dos profissionais de hoje para atender às exigências do mercado de trabalho. Nesse sentido, a EAD é uma possibilidade de educação continuada, permanente e de reciclagem (FIORIO; MASSA, 2005).

No ensino a distância, a tendência ao uso de tecnologias interativas tem crescido nos países mais avançados a tal ponto que ser interativo tornou-se uma condição necessária. É possível apontar algumas razões para isso: a valorização do trabalho em grupo nas empresas; a popularização do modelo construtivista que enfatiza o processo coletivo e o contexto em que se dá o aprendizado; o barateamento da transmissão e dos custos dos equipamentos que permitem a conexão entre pessoas e recursos através das tecnologias de comunicação para os mais variados objetivos. A educação a distância responde a essa demanda porque permite que o aprendizado possa ocorrer de diferentes maneiras, pedagogias, tecnologias, níveis e tipos de alunos, cenários, conteúdos que respondem a variadas necessidades nas mais diferentes instituições, sejam elas educacionais ou não (CRUZ, 1999).

A educação a distância apresenta vantagens e limitações que precisam ser avaliadas, analisadas e redimensionadas para o êxito dessa modalidade de ensino e aprendizagem. Quanto às vantagens, Diaz Bordenave (1988) aponta que a

educação a distância pode alcançar um grande número de pessoas, mesmo que as distâncias físicas e sociais entre os indivíduos sejam enormes; facilitar a aprendizagem das pessoas, permitindo o uso do tempo disponível, sem a necessidade de se locomover de casa ou do local de trabalho; adaptar-se ao ritmo próprio de aprendizagem de cada pessoa, podendo ser realizada em grupo ou individualmente; reduzir o custo de capacitação por estudante, além de economizar com as despesas pessoais (transporte, alojamento, alimentação, etc.) do aluno; servir, pela versatilidade da metodologia, tanto à educação formal quanto à informal; utilizar uma infinidade de recursos tecnológicos e desenvolver a capacidade de auto-aprendizagem. Em relação às limitações, o autor indica a alta taxa de evasão; a desconfiança das pessoas com um sistema de ensino sem a presença física do professor; a desatualização freqüente dos materiais didáticos e dos conteúdos propriamente ditos; a passividade no processo e a impossibilidade de controlar vários fatores (o valor dos equipamentos, o acesso a *internet*, aparelhos que podem estragar, etc.).

Muito embora os resultados do presente estudo não possam ser generalizados estatisticamente em virtude de se tratar de uma pesquisa qualitativa, e portanto, não ter utilizado uma amostra representativa da população focalizada, é possível fazer uma generalização naturalística e elaborar algumas reflexões sobre os motivos e as expectativas relacionados à evasão nos cursos de especialização em psicologia oferecidos a distância pela PUCRS Virtual, a partir dos resultados obtidos.

Constatai que a maioria dos participantes da pesquisa era do sexo feminino, com mais de 25 anos e com carga horária de trabalho superior a 30h semanais. Além disso, a maioria dos alunos assistia as aulas pela *internet*, não tinha tido contato anterior com educação a distância até ingressar nos cursos da PUCRS Virtual e referiu ter sido uma boa experiência ter participado do curso.

O interesse pelos cursos a distância continua a crescer e como pude verificar nesta pesquisa, há distintos motivos para a procura dos cursos de Especialização em Psicologia a distância da PUCRS Virtual e diferentes foram as expectativas apresentadas pelos alunos a respeito desses cursos. Quanto aos motivos que levaram os alunos a se matricularem nesses cursos apareceram cinco mais relevantes: o interesse pelas áreas de conhecimento dos cursos oferecidos; a busca do conhecimento para aplicação prática do mesmo; limitadas opções de cursos de especialização na área; preocupação com o mercado de trabalho; valor mais acessível dos cursos a distância. As expectativas dos alunos em relação aos cursos eram as mais variadas, mas a que mais se destacou foi a possibilidade de interação com colegas e profissionais de diferentes lugares.

Muitas pessoas ainda parecem ter uma idéia equivocada da EAD, acreditando que será um curso mais fácil para aprender e ser aprovado, que não exigirá tanto empenho e dedicação. Cada aluno, devido a seu momento de vida, às suas características e necessidades relata um ou mais motivos para justificar esta busca em continuar estudando e se especializando. É importante que as pessoas possam, cada vez mais, conhecer melhor a EAD antes de se matricularem nos cursos. Para isso é fundamental uma maior e mais clara divulgação dos mesmos.

Procurar saber o que os alunos esperam do curso no qual se matriculam e deixar à sua disposição materiais suficientes para que possam saber em que curso exatamente estão se inscrevendo é um aspecto fundamental para evitar possíveis desapontamentos, tanto no momento da matrícula quanto durante o curso. Na primeira disciplina dos cursos de especialização em psicologia, os alunos tiveram como tarefa inicial elaborar um texto no qual pudessem se apresentar e expressar as expectativas que tinham em relação ao curso. Poder explorar melhor este material é uma idéia interessante para as próximas edições desses cursos.

Os alunos relataram também os motivos relacionados à evasão, que foram surgindo durante o curso. As dificuldades que podem ter levado a evasão, mais destacadas pelos alunos entrevistados foram as relacionadas à falta de disciplina para estudar e autonomia, necessárias para acompanhar um curso a distância; à falta de tempo para se dedicar aos estudos; à desmotivação; a dificuldades com os conteúdos, materiais e trabalhos das disciplinas; à demora no retorno às suas questões pelos tutores e monitores; a dificuldades técnicas para acompanhar as aulas pela internet; à falta do contato físico com colegas e professores; a dificuldades relacionadas aos *chats* e fóruns das disciplinas.

É importante conhecer quem é o aluno virtual de cada curso, para que a equipe possa desenvolver materiais que satisfaçam às necessidades dos alunos. Na medida do possível, é interessante que os professores possam relacionar os conteúdos das disciplinas com a experiência dos estudantes. Além disso, a equipe deve procurar dar um atendimento individualizado ao aluno, não deixando-o sem respostas e buscando incentivar a interatividade entre o grupo.

Autores como Silva (2000), Faria (2002), Primo e Cassol (2005) já vem abordando e estudando a importância da interatividade entre professores, tutores e alunos na educação a distância. Faria (2002) refere que professores, tutores e alunos precisam ter não apenas conhecimento e pleno domínio da tecnologia e dos diferentes recursos disponíveis, mas também saber utilizá-los didática e pedagogicamente, incentivando a interatividade por meio da mediação. Explorar intensamente os espaços interativos, reforçando a comunicação e aprofundando o debate, é uma questão significativa a ser considerada num curso virtual.

Pude perceber que existem diferentes motivos para a desistência dos alunos nos cursos, assim como muitas dificuldades encontradas por eles. Em determinado momento, alguns alunos acabam se desmotivando e perdendo o interesse em continuar investindo no curso. Não há dúvidas de que existem muitos aspectos que os cursos de especialização em psicologia da PUCRS Virtual

precisam reavaliar para as próximas edições e nada melhor do que ouvir as sugestões dos próprios alunos em relação a isso. Assim como os alunos apontam muitas dificuldades encontradas durante o curso, eles também conseguem salientar alguns aspectos positivos dos cursos a distância, mas esses não foram suficientes para manter os alunos matriculados. Os cursos a distância têm suas vantagens e desvantagens e parecem exigir muito mais disciplina e autonomia dos estudantes.

Palloff e Pratt (2002) lembram que a educação a distância não resolverá todos os problemas da educação atual. Contudo, se facilitada de um modo que incorpore a comunidade no processo, é uma maneira de incentivar a formação de alunos mais preparados, que possam navegar com sucesso pelas reivindicações de uma sociedade do conhecimento.

De acordo com Faria (2002) a EAD traz uma contribuição fundamental para a qualificação do processo pedagógico e educacional, com a capacitação e atualização dos profissionais da educação e com a formação/especialização em novas profissões. Entretanto, as mudanças não acontecem repentinamente, o que torna imprescindível um contínuo processo de reflexão, avaliação e pesquisa para que as inovações aconteçam com mais qualidade e credibilidade. Não é somente a tecnologia que possibilitará mudanças na educação, mas a maneira como as ferramentas oferecidas pela tecnologia serão utilizadas permitirá aos professores e aos alunos fazerem as mudanças que forem necessárias.

A educação a distância ainda tem um caminho a percorrer e deve encontrar com urgência saídas para os desafios que se apresentam. A temática é atual e complexa, por isso requer que sejam elaboradas muitas pesquisas, ainda. Tendo em vista as constatações encontradas nesta pesquisa, considero importante que se possa realizar uma nova pesquisa focalizando os alunos que concluem os cursos a distância a fim de identificar que aspectos mais os motivam para continuarem nessa modalidade de ensino que é a educação a distância.

REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia da Silva; CARVALHO, Renata Silveira; ZERBINI, Thais. **Evasão em curso a distância via internet**: explorando variáveis explicativas. 2002. Disponível em: <http://gianti.ea.ufrgs.br/mgt/arquivos/GRT_2347.pdf> Acesso em: 01 set. 2005.

ALAVA, Seraphin (org). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. *Educ. Pesqui.* [online]. jul./dez. 2003, vol.29, no.2 [citado 27 Outubro 2004], p.327-340. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 04 out. 2005.

ALVES, João Roberto Moreira. **A Educação Superior a Distância**: uma análise de sua evolução no cenário brasileiro. 2005. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia_ID=20 > Acesso em: 20 dez. 2005.

_____. **Os reflexos da nova regulamentação da educação a distância**. 2006. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia_ID=56> Acesso em: 05 mar. 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 109-203.

ANDRADE, Adja Ferreira de; MEDEIROS, Marilu Fontoura de; HERRLEIN, Maria Bernadette Petersen. Docente em EAD como um entretempo na produção de uma cultura virtual. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (orgs.). **Educação a distância**: cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p.193-209.

ARRUDA, Marina Patrício de. **A prática da mediação digital em busca de um mediador de emoções**: a unidade autopoietica do “ser e fazer”. 2003. 293 f. Tese (Doutorado em Serviço Social), Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre, 2003.

AZEVEDO, Wilson. **Panorama atual da educação a distância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/panorEAD.html>> Acesso em: 27 abr. 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEILER, Adriana; LAGE, Louise Costa; MEDEIROS, Marilú Fontoura de. Educação a Distância: novos desafios na virtualidade dos horizontes educacionais. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (orgs.). **Educação a distância**: cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p.61-76.

BEILER, Adriana; PERNIGOTTI Joyce Munarsky; FARIA, Elaine Turk. Legislação e avaliação em EAD: emergências legais e a geração de processos de territorialização e desterritorialização. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (orgs.). **Educação a distância**: cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p.337-348.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.196/96 sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 out. 1996. Disponível em: < <http://conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc>> Acesso em 02 junho 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/ftp/leis/D2494.doc>> Acesso em 20 out. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 301, de 7 de abril de 1998**. 1998a. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port301.pdf>> Acesso em: 14 dez 2004.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001:** estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CES0101.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf> Acesso em: 04 mar.2006.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação a Distância.** 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php>> Acesso em: 20 nov.2005.

BRITTO, Marcela. **EAD em pauta.** 28 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.timaster.com.br/revista/materias/main_materia.asp?codigo=486> Acesso em 10 nov. 2005.

CASATELLI, Alam de Oliveira. Um estudo sobre a satisfação dos alunos de Educação a Distância da PUCRS Virtual. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (orgs.). **Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p.433-451.

CASTRO, Fabio de. **Fundador da Escola do Futuro e Paulo Renato Souza debatem EAD no Brasil.** Publicado em 4 jul.2005. Disponível em:< <http://noticias.usp.br/canalacontece/artigo.php?id=9310>> Acesso em: 5 dez. 2005.

COELHO, Maria de Lourdes. **A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet.** Publicada em 11 set. 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>> Acesso em: 31 abril 2004.

COMASSETTO, Liamara Scortegagna. Projeto de implantação de cursos a distância através da internet. In.: **Revista Brasileira de educação a distância.** Ano7, nº 39, mar-abr. 2000. p.17-40.

CRUZ, Dulce Márcia. Aprender e ensinar através da videoconferência: percepções e estratégias de alunos e professores num ambiente tecnológico interativo. In.: **Tecnologia Educacional**, v.29. ano XXVII. abr/maio/jun. 1999. p.4-10.

DELORS, Jacques. (org.) **Educação: um tesouro a descobrir.** 4 ed. São Paulo: Cortez, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DELVAL, Juan. **Crescer e Pensar**: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIAZ BORDENAVE, J.E. Pode a educação a distância ajudar a resolver os problemas educacionais do Brasil? In.: **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, n.80-81, jan./abr.1988. p.31-36.

DORNELLES Junior, João. **Educação a distância**: testemunhos de professores sobre as inovações educacionais no espaço do saber. 2002. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2002.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005, p. 62-83.

ERDMANN, Beatriz Moraes; et al. Monitoria e tutoria: linhas de força, intensidades e experiências no contexto da PUCRS Virtual. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (orgs.). **Educação a distância**: cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p.293-307.

FARIA, Elaine Turk. **Interatividade e mediação pedagógica em educação a distância**. 2002. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2003.

FERREIRA, Letícia de Carvalho. **O diálogo formativo na interação em educação a distância**. 2004. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2004.

FIORIO, Rosecler Mary; MASSA, Vera Maria Pacheco Rocha. **Perfil do estudante de EAD/UCS do pólo de Caxias do Sul**. 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/182tcf3.pdf>> Acesso em: 13 out. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Rita de Cássia Guarezi; PEZZI, Silvana; BARCIA, Ricardo Miranda. **Tecnologia e andragogia**: aliadas na educação a distância. 2002. Disponível em: < http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=84 > Acesso em 17 out. 2005.

GRASSI, André Soares. **Educação a distância** : contribuições da comunicação social e concepção de interdisciplinaridade. 2004. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2004.

HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2922 p.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación querer aprender**. Buenos Aires: Aique, 2001.

JAEGER, Fernanda; ACCORSSI, Aline. **Tutoria em Educação a distância**. 2002. Disponível em:
<<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&inford=119&sid=121>> Acesso em: 05 fev.2006.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. **Em aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/Aberto70_1.pdf > acesso em: 05 jan. 2006.

KRAMER, Erika A.W.Coester. **Educação a distância**: da teoria à prática. Porto Alegre: Alternativa, 1999.

LA ROSA, Jorge. Motivação e aprendizagem. In: La Rosa, Jorge (org.). **Psicologia e Educação**: o significado do aprender. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p.169-190.

LEITE, Ligia Silva; VIEIRA, Maria Luiza Salles; SAMPAIO, Marisa Narcizo. Atividades não presenciais: preparando o aluno para a autonomia. In.: **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro. v. 26. ano XXVI. abr/mai/jun. 1998. p. 36-40.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCENA, Carlos; FUKS, Hugo. **Professores e aprendizes na web**: a educação na era da internet. Rio de Janeiro: Clube do futuro, 2000.

LUCENA, Marisa. Teoria histórico-social-cultural de Vygotsky e sua aplicação na área de tecnologia educacional. In: **Tecnologia Educacional**, Ano XXVI. v.26. p.49-53. abr/mai/jun.1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZZARDI, Caroline Penna; PORTO, Cristina de Almeida. O relacionamento entre parceiros em EAD: caso PUCRS Virtual. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (orgs.). **Educação a distância**: cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p.391-407.

MACHADO, Liliana Dias. **Concepções de espaço e tempo nas teorias de educação a distância**. 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/147tca3.pdf>> Acesso em 13 out. 2005.

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In.: LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.93-110.

MANSUR, Anahí. A gestão na educação a distância: novas propostas, novas questões. In.: LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.39-52.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. **Educação a distância, muito espaço e pouca mobilidade**. Disponível em: <<http://www.magnomaranhao.pro.br/artigo34.html>> Acesso em 28 nov. 2004.

MARASCHIN, Cleci. Conhecimento, escola e contemporaneidade. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (org.). **Ciberespaço**: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000, p.106-114.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MAZZOLENIS, Sheila. Um novo papel fora da sala de aula. In.: **Guia de educação a distância 2006**. Ano 3. n.3. 2005. p.24-29.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MERCER, Neil; ESTEPA, Francisco Gonzáles. A educação a distância, o conhecimento compartilhado e a criação de uma comunidade de discurso internacional. In.: LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.23-37.

MEDEIROS, Marilu et al. PUCRS Virtual: concretizando um paradigma para educação a distância na realidade brasileira. **Colabor@** -Revista Digital da CVA – RICESU, v.1, n.1, ago.2001. Disponível em: <<http://gemini.ricesu.com.br/colabora/n1/index1.htm>> Acesso em: 15 nov. 2005.

MEDEIROS, Marilú; MEDEIROS, Gilberto Mucilo de. O cenário da Educação a Distância: compromisso da universidade brasileira. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (orgs.). **Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003a. p.43-59.

MEDEIROS, Marilú; MEDEIROS, Gilberto Mucilo de. Uma topologia para Educação a Distância: a PUCRS Virtual. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (orgs.). **Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003b. p.115-127.

MEDEIROS, Marilú; FRANCIOSI, Beatriz T.; COLLA, Ana Maria L. Ambientes de aprendizagem virtuais em Educação a distância: a construção de uma rede de atores em uma perspectiva cooperativa. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (orgs.). **Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 175-192.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**. Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-31, mar.1999.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, p.11-65.

MORAN, José Manuel. **A educação superior a distância no Brasil**. 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/easup.htm>> Acesso em: 01 mar. 2006.

NUNES, Ivônio Barros. Mestre, orientador e animador...melhor com o uso da tecnologia. In.: **Tecnologia Educacional**, v.26, ano XXVI, out/nov/dez. 1998. p.47-51.

PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: Estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano**. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERNIGOTTI, Joyce Munarski. **Um povoamento em EAD**: tensões e torções em operação. 2004. 204f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, PUCRS, Porto Alegre, 2004.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **PUCRS Virtual**. Disponível em: <<http://www.ead.pucrs.br>> Acesso em: 10 dez. 2005.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **PUCRS Virtual**. Disponível em: <<http://cursos.ead.pucrs.br/psi/2004>> Acesso em: 03 jan. 2006.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Ferramentas de interação em ambientes educacionais mediados por computador. In.: **Educação**. Ano XXIV. n.44. p.127-149. ago. 2001.

PRIMO, Alex Fernando T.; CASSOL, Marcio. **Explorando o conceito de interatividade**: definições e taxonomias. Disponível em: <<http://usr.psyco.ufrgs.br/~aprimo/pb/pgie.htm>> acesso em: 18 out. 2005.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Adriana. A educação na era do lápis e papel. In: **Guia de Educação a distância 2006**. Ano 3. n.3. 2005. p.84-89.

SANTOS, Bettina Steren dos. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. In: La Rosa, Jorge (org.). **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p.121-147.

SANTOS, Marlise Bock. **A produção de uma subjetividade cooperativa/ colaborativa em educação a distância**. 2003. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2003a.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/Aberto70_1.pdf > Acesso em: 09 dez. 2005.

SARTORI, Ademilde; ROESLER, Jucimara. **Educação superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line**. Tubarão: Unisul, 2005.

SCHWAB, Lilian Gelatti. **A formação de educadores de jovens e adultos: potencializadora e potencializada pela educação a distância?** 2005. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2005.

SHIN, Namin; KIM, Juhu. An exploration of learner progress and drop-out in Korea National Open Universit. **Distance Education**, v.20, n.1, 1999. p.81-95.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SÍLVIO, José. Apresentação. In.: VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elisabeth. **A universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país**. Tubarão: Unisul, 2003. p. 9-14.

SOLETIC, Angeles. A produção de materiais escritos nos programas de educação a distância: problemas e desafios. In.: LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.73-92.

SOUZA, Alba Regina Battisti de. **Movimento didático na educação a distância: análises e prospecções**. 2005. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?5461>> Acesso em: 15 fev.2005.

TORI, Romero. **Avaliando distâncias na educação**. 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&inoid=183&sid=102>> Acesso em: 07 nov. 2004.

TORRES, Patrícia Lupion. **Laboratório on-line de aprendizagem**: uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa para a educação a distância. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/patricialupiontorres.rtf>> Acesso em: 07 nov. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elizabeth. **A universidade virtual no Brasil**: o ensino superior a distância no país. Tubarão: Unisul, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WAGNER, Paulo Rech; HERRLEIN, Maria Bernadete Petersen; MEDEIROS, Marilú Fontoura de. Perspectivas no uso de uma ferramenta gerenciadora de ambientes de aprendizagem em EAD. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (orgs.). **Educação a distância**: cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p.249-269.

XENOS, Michalis; PIERRAKEAS, Christos; PINTELAS, Panagiotis. A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellinc Open University. **Computers & Education**, v.39, n.4, 2002. p.361-377.

Yin, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

ZANELLA, Liane. Aprendizagem: uma introdução. In: La Rosa, Jorge (org.). **Psicologia e Educação**: o significado do aprender. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 23-38.

APÊNDICE A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) participante,

Sou estudante do mestrado da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e estou realizando uma pesquisa, sob a orientação da Professora Dr^a. Vera Maria Moreira Kude sobre a *evasão dos alunos nos cursos de Especialização em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Virtual*.

A sua participação envolve uma entrevista, com a duração aproximada de uma hora, que será gravada. Essa participação neste estudo é voluntária. Se você decidir não participar ou quiser desistir de participar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Os resultados deste estudo poderão eventualmente ser publicados, mas seu nome não aparecerá e será mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo. Apesar de que você não terá benefícios diretos em decorrência de sua participação, o provável benefício que lhe advirá por ter tomado parte nesta pesquisa é a consciência de ter contribuído para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Se você tiver qualquer pergunta em relação à pesquisa, por favor, telefone para mim. O número do meu telefone é (51) 99445762.

Atenciosamente,

Assinatura

Data

Consinto em participar deste estudo

Assinatura

Data

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Curso em que o aluno estava matriculado:

Formação Profissional:

Idade:

- Por que você procurou o curso de Especialização em Psicologia da PUCRS Virtual?
- Que expectativas você tinha em relação ao curso?
- A que você atribui o cancelamento de sua matrícula no curso?
- Que dificuldades você encontrou no decorrer do curso?
- Que aspectos você considera como positivos no curso?
- Que aspectos você considera como negativos no curso?
- Como você percebeu o papel da equipe nos momentos de dúvidas?
- Você acredita que se estivesse matriculado em um curso presencial teria continuado no curso? Por quê?
- Você gostaria de dizer mais alguma coisa que considera importante sobre o assunto?

ANEXO A

Pontos Distantes



Localidades

- ▶ Alegrete - RS
- ▶ Aracati - CE
- ▶ Bagé - RS
- ▶ Balsas - MA
- ▶ Belém - PA
- ▶ Belo Horizonte - MG
- ▶ Bento Gonçalves - RS
- ▶ Boa Vista - RR
- ▶ Bom Princípio - RS
- ▶ Brasília - DF
- ▶ Cachoeira do Sul - RS
- ▶ Camaquã - RS
- ▶ Canela - RS
- ▶ Carazinho - RS
- ▶ Caxias do Sul - RS
- ▶ Chapecó - SC
- ▶ Colatina - ES
- ▶ Criciúma - SC
- ▶ Cruz Alta - RS
- ▶ Curitiba - PR
- ▶ Erechim - RS
- ▶ Florianópolis - SC
- ▶ Fortaleza - CE
- ▶ Francisco Beltrão - PR
- ▶ Frederico Wetstphalen - RS
- ▶ Goiânia - GO
- ▶ Guaporé - RS
- ▶ Horizontina - RS
- ▶ Iguai - BA
- ▶ Ijuí - RS
- ▶ Itaqui - RS
- ▶ Jaraguá do Sul - SC
- ▶ Joaçaba - SC
- ▶ João Pessoa - PB
- ▶ Lagoa Vermelha - RS
- ▶ Lajeado - RS
- ▶ Lucas do Rio Verde - MT
- ▶ Macapá - AP
- ▶ Maceió - AL
- ▶ Manaus - AM
- ▶ Mata Verde - MG
- ▶ Montes Claros - MG
- ▶ Natal - RN
- ▶ Nova Lima - MG
- ▶ Novo Hamburgo - RS
- ▶ Palmas - TO
- ▶ Palmeira das Missões - RS
- ▶ Passo Fundo - RS
- ▶ Patos de Minas - MG
- ▶ Pelotas - RS
- ▶ Porto Alegre - RS
- ▶ Porto Velho - RO
- ▶ Rio Branco - AC
- ▶ Rio de Janeiro - RJ
- ▶ Rio Grande - RS
- ▶ Rosário do Sul - RS
- ▶ Salvador - BA
- ▶ Santa Cruz do Sul - RS
- ▶ Santa Maria - RS
- ▶ Santa Rosa - RS
- ▶ Santana do Livramento - RS
- ▶ Santiago - RS
- ▶ Santo Ângelo - RS
- ▶ São Borja - RS
- ▶ São Gabriel - RS
- ▶ São Lourenço do Sul - RS
- ▶ São Luís Gonzaga - RS
- ▶ São Miguel do Oeste - SC
- ▶ São Paulo - SP
- ▶ Saporanga - RS
- ▶ Sarandi - RS
- ▶ Surubim - PE
- ▶ Taguatinga - DF
- ▶ Tremedal - BA
- ▶ Três de Maio - RS
- ▶ Três Passos - RS
- ▶ Uberaba - MG
- ▶ Uruguaiana - RS
- ▶ Vacaria - RS
- ▶ Varginha - MG
- ▶ Veranópolis - RS
- ▶ Viamão - RS
- ▶ Vila Velha - ES

ANEXO B

Páginas iniciais dos cursos de Especialização em Psicologia da PUCRS Virtual



Psicologia nos Processos Educacionais 2004/1 - Microsoft Internet Explorer

Address: http://cursos.ead.pucrs.br/ps[2004/]

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOLOGIA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS 2004

Principal
 Área do Aluno
 Coordenação
 Nosso Curso
 Cronograma
 Professores
 Tutoria & Monitoria
 Contatos
 Dúvidas

PSICOLOGIA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS 2004

PSICOLOGIA

Horários da Equipe

Psicologia na Comunicação 2004/1 - Microsoft Internet Explorer

Address: http://cursos.ead.pucrs.br/psicologia[2004/]

Curso de Especialização em Psicologia na Comunicação 2004

Principal
 Área do Aluno
 Nosso Curso
 Disciplinas
 Professores
 Coordenação
 Monitoria/Tutoria
 Cronograma
 Dúvidas
 Contatos

Confiram os NOVOS EXERCÍCIOS na disciplina de Desenvolv

Parcerias:

FAMECOS
 PSICOLOGIA

Horário da Equipe

Psicologia dos Esportes 2004/1 - Microsoft Internet Explorer

Address: http://cursos.ead.pucrs.br/psicologia[2004/]

Curso de Especialização Psicologia do Esporte 2004

Principal
 Área do aluno
 Coordenação
 Nosso Curso
 Cronograma
 Professores
 Monitoria / Tutoria
 Dúvidas
 Contatos

Parceria :

FEFID
 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

Horários da Equipe

Psicologia do Esporte