



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TAIS BARBOSA

**A PERMANÊNCIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO PIAGETIANO SOBRE O INTERESSE DAS ALUNAS**

Porto Alegre
2018

TAIS BARBOSA

**A PERMANÊNCIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO PIAGETIANO SOBRE O INTERESSE DAS ALUNAS**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa:

Aprendizagem e Ensino

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker

Porto Alegre
2018

TAIS BARBOSA

**A PERMANÊNCIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO PIAGETIANO SOBRE O INTERESSE DAS ALUNAS**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Defesa em 26 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker (orientadora)

Prof.^a. Dra. Rosane Aragón – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a. Dra. Tania Beatriz Iwasko Marques – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a. Dra. Bettina Steren dos Santos – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

CIP - Catalogação na Publicação

Barbosa, Tais

A PERMANÊNCIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA A
DISTÂNCIA: UM ESTUDO PIAGETIANO SOBRE O INTERESSE
DAS ALUNAS / Tais Barbosa. -- 2018.

220 f.

Orientador: Maria Luiza Rheingantz Becker.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Pedagogia. 2. Permanência. 3. Educação a
distância. 4. Construtivismo . 5. Interesse. I.
Rheingantz Becker, Maria Luiza, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho, preciso agradecer a todos aqueles que o tornaram possível.

A Deus, pela presença constante em minha vida.

À minha orientadora, Maria Luiza R. Becker, por quem eu tenho enorme admiração e afeto. Agradeço pelo acolhimento, paciência nas orientações e sabedoria de compartilhar seus conhecimentos e acompanhar minha construção.

À minha mãe Teresa, por ser minha melhor amiga e estar sempre ao meu lado, pelo suporte, carinho e dedicação de acreditar comigo na conquista deste sonho.

Ao meu noivo Matheus pelo companheirismo, por compreender meus momentos de ausência e por estar sempre me apoiando.

Ao meu irmão Marco pelo suporte tecnológico, pelos momentos de apoio e descontração.

À querida amiga Ana Tijiboy, que sempre me incentivou a seguir em frente na proposta desta pesquisa.

Ao apoio dos Coordenadores do curso de Pedagogia a distância, professor Crediné Silva de Menezes e professora Rosane Aragón Nevado, por acolherem minha proposta de pesquisa e darem o suporte necessário para o andamento da investigação.

À Secretária do curso de Pedagogia a distância, Giane, por fornecer todos os dados e auxílios necessários.

À professora Tania B. Marques e ao professor Fernando Becker pelos muitos ensinamentos durante o percurso desta pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, por aceitarem o convite e dedicarem seu tempo na leitura cuidadosa deste texto e na elaboração de sugestões que, certamente, contribuirão para minha formação e qualificação meu trabalho.

À Direção da Faculdade de Educação, por acolher a proposta desta pesquisa.

Aos colegas de Pós-graduação, Adriana, Alexandre, Diandra, Franciele, Gerson, Luciana, Marc, Nátalie, Rosely, Taciana e Tania, pelo apoio e incentivo e por compartilharem suas aprendizagens nesta trajetória.

Às minhas colegas de trabalho Amanda, Evelyse, Leonéia e Tania pela parceria diária e pelo suporte nos momentos em que precisei ausentar-me.

Aos queridos amigos Gustavo e Letícia que sempre me incentivaram a seguir na formação acadêmica.

Aos meus chefes da Secretaria de Educação a Distância, por entenderem a importância deste trabalho para meu desenvolvimento profissional e permitirem meu afastamento parcial para concluir esta dissertação.

A esta Universidade pela oportunidade de ser uma estudante-trabalhadora e conseguir qualificar minha formação acadêmica e profissional por meio dos ensinamentos e momentos de estudo oportunizados por esta Instituição.

A todos, alunas e professores participantes desta pesquisa, cujos relatos foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os amigos e familiares pelo apoio, incentivo e compreensão da ausência em alguns momentos.

*Dedico este trabalho à minha mãe que sempre foi
minha primeira Mestra e a todos aqueles que
acreditam e contribuem para uma Educação a
Distância de qualidade.*

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo principal de analisar como os interesses das alunas-professoras se relacionam com a permanência no curso de Pedagogia a distância da UFRGS. Aborda a afetividade numa perspectiva Piagetiana, como energética que mobiliza as ações. Discute sobre os conceitos de interesse e sobre o processo de tomada de consciência, partindo da hipótese de que é necessário um processo de tomada consciência dos interesses-meios para que as alunas-professoras consigam alcançar seus interesses-fins. Trata-se de uma pesquisa exploratória, que utilizou o Estudo de Caso e o Método Clínico Piagetiano como estratégias de investigação. Os procedimentos de produção de dados foram: questionário aplicado com 97 alunas, entrevistas semiestruturadas, inspiradas no Método Clínico, realizadas com 8 alunas e 5 professores (as) do curso. Baseadas na teoria de Piaget, as categorias de análise construídas foram (1) necessidades; (2) vontade; (3) valor atribuído ao curso e (4) valor atribuído às trocas sociais. A partir da análise das evidências, os resultados apontaram uma predominância de interesses (motivos intrínsecos) que mobilizam e motivam as alunas a permanecerem no curso. Verificou-se que o principal interesse (motivação) das alunas em fazer o curso está relacionado à qualificação acadêmica e profissional. Os principais interesses que contribuem para a permanência das alunas-professoras, apontados pelas alunas e pelos professores, estão ligados à proposta do curso, como: a constante relação entre teoria e prática, a atenção e o acolhimento dos professores, a flexibilidade nas atividades propostas e as trocas de experiências. Assim, constata-se que o interesse nas dimensões vontade, necessidade e valor mobiliza as alunas a permanecerem no curso. As necessidades mostraram-se como motivadoras para a permanência das alunas na medida em que mobilizam as alunas a dispender de esforços para concluir o curso. A regulação, pela vontade das alunas, ocorre na medida em que a formação é sentida como uma obrigação a ser cumprida que se impõe sobre as circunstâncias, orientando as escolhas das alunas dentre as variadas possibilidades. O valor atribuído à formação e o interesse em concluir o curso parecem sustentar a vontade de enfrentar os obstáculos e permanecer no mesmo. Enfim, foram encontrados diferentes níveis de tomada de consciência evidenciando que as alunas estão em patamares diferentes de adaptação ao curso. Finalmente, as evidências apontam que o interesse (motivação intrínseca) das alunas é um fator fundamental para a permanência no curso. Contudo, o estudo mostrou que tanto os fatores externos quanto os fatores internos interferem no interesse das alunas em permanecer no curso.

Palavras-chave: Pedagogia, Permanência, Afetividade, Interesse, Construtivismo, Educação a distância.

ABSTRACT

This research's main objective was to analyze how the students-teachers interest is related to their permanence in the UFRGS Distance Pedagogy course. It addresses affectivity, from a Piagetian perspective, as an energy that mobilizes actions. This research discussed the concepts of interest and the process of awareness, starting from the hypothesis that the students-teachers' process of awareness of interests-means is necessary for them to reach their interests-goals. This is an exploratory research, which used the Case Study and the Piagetian Clinical Method as research strategies. The procedures of data production were a questionnaire answered by 190 students and semi-structured interviews inspired by the Clinical Method carried out with 8 students and 5 professors of the course. Based on Piaget's theory, the categories of analysis were (1) necessity; (2) will; (3) value attributed to the course and (4) value attributed to social exchanges. From the analysis of the evidence, the results pointed out a predominance of interests (intrinsic motives) that mobilize and motivate the students to remain in the course. It was verified that the students' main interest (motivation) in taking the course is related to academic and professional qualification. The main interests that contribute to student-teachers' permanence, as pointed out by the students themselves and by the professors, are linked to the course's proposal, such as the constant relationship between theory and practice, the professors' attention and reception, flexibility in the proposed activities and the possibility of exchanging experiences. Thus, it was verified that interest (in its aspects will, necessity and value) mobilizes the students to remain in the course. This suggested the following relationships, established in this research: The necessities were shown as motivating for the permanence of the students to the extent that they mobilize the students to expend efforts to complete the course. The regulation of the students' energy occurs to the extent that the graduation is felt as an obligation to be fulfilled and imposes itself on their circumstances, guiding the students' choice among the varied possibilities. The value attributed to the graduation and the interest in completing the course seems to support the will to face the obstacles and remain in it. Then, different levels of awareness were found evidencing that the students are at different levels of adaptation to the course. Finally, the evidence indicated that the students' interest (intrinsic motivation) is a fundamental factor for their permanence in the course. However, the research found that both external and internal factors interfere in the interest of the students in staying in the course.

Keywords: Pedagogy. Permanence. Affectivity. Interest. Constructivism. Distance Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Articulação entre os princípios que norteiam o curso.....	73
Figura 2 - Principais Componentes da Proposta Pedagógica do PEAD.....	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolaridade das alunas.....	95
Gráfico 2 - Carga horária semanal de trabalho.....	95
Gráfico 3 - Participação na renda familiar.....	96
Gráfico 4 - Quantidade de filhos	97
Gráfico 5 - Atividade profissional das alunas	98
Gráfico 6 - Alunas que frequentaram ou concluíram outro curso de graduação.....	98
Gráfico 7 - Motivos de ingresso na universidade	100
Gráfico 8 - Dedicção das alunas aos estudos do curso	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorização das Pesquisas sobre Evasão no Ensino Superior	26
Quadro 2 - Categorização das Pesquisas sobre Motivação	29
Quadro 3 - Dimensões e objetivos do questionário	80
Quadro 4 - Apresentação da classificação dos grupos	83
Quadro 5 - Organização dos dados coletados no questionário	93
Quadro 6 - Quadro Síntese dos principais motivos de escolha das alunas pelo PEAD	100
Quadro 7 - Síntese dos dados referente ao planejamento semanal de dedicação ao curso.....	103
Quadro 8 - Síntese dos principais aspectos que interferem negativamente na permanência das alunas	105
Quadro 9 - Síntese dos principais aspectos que interferem positivamente na permanência das alunas	105
Quadro 10 - Síntese dos principais obstáculos que as alunas encontram ao fazer o curso	106
Quadro 11 - Síntese da relação das alunas com os professores	107
Quadro 12 - Síntese da relação das alunas com os tutores	108
Quadro 13 – Resumo dos Resultados do Questionário e da Entrevista.....	152

SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CINTED - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação

EaD - Educação a Distância

e-MEC – Portal do Ministério da Educação

FACED - Faculdade de Educação

GME – Grupo motivações extrínsecas

GMI – Grupo Motivações intrínsecas

GMIE – Grupo Motivações intrínsecas e extrínsecas

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ME - Motivos extrínsecos

MEC - Ministério da Educação

MI - Motivos intrínsecos

MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

PEAD - Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância

PEG – Programa Especial de Graduação

PPC- Projeto Pedagógico do Curso

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

SEAD - Secretaria de Educação a Distância

SEED - Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação

TAE – Técnica em Assuntos Educacionais

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E O PROBLEMA DA PESQUISA.....	19
1.2 OBJETIVOS E QUESTÃO DE PESQUISA	23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	25
2.1.1 Pesquisas sobre Permanência e Evasão no Ensino Superior	26
2.1.2 Pesquisas sobre Motivação, afetividade e interesse no Ensino Superior.....	29
2.1.3 Referencias de Qualidade para Educação Superior a Distância e o aluno EaD.....	36
2.2 A TEORIA CONSTRUTIVISTA DE JEAN PIAGET	44
2.2.1 Relações entre afetividade e inteligência.....	47
2.2.2 Concepção de interesse.....	52
2.2.3 Processo de tomada de consciência	59
3 METODOLOGIA.....	67
3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E O CURSO PEAD.....	68
3.1.1 Curso de Pedagogia a Distância.....	68
3.1.2 Primeira Edição do PEAD	70
3.1.3 Segunda Edição e as alunas do PEAD.....	71
3.1.4 Proposta Pedagógica do curso	72
3.1.5 Proposta Metodológica do curso.....	74
3.2 PROCEDIMENTOS.....	75
3.2.1 Contatos e Autorizações	77
3.2.2 Etapas da Pesquisa	78
4 ANÁLISE DOS DADOS	93
4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	93
4.1.1 Motivos e Necessidades pela Escolha do Curso.....	99
4.1.2 Planejamento e Organização das Alunas-Professoras	101
4.1.3 Valores relacionados ao curso	104
4.1.4 Valores relacionados às trocas sociais no curso	106
4.1.5 Considerações sobre os resultados do questionário.....	109
4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	113
4.2.2. A vontade das participantes em fazer o curso.....	121
4.2.3 Valor atribuído ao curso	133

4.2.4. Valor Atribuído às Trocas Sociais	140
4.2.5 Síntese e comparação geral dos grupos	151
4.3 O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE O INTERESSE DAS ALUNAS NA PERMANÊNCIA NO CURSO	155
4.3.1 A vontade das alunas em fazer o curso	160
4.3.2 O valor atribuído ao curso	163
4.3.4 O valor atribuído às trocas sociais	166
4.3.5 Considerações sobre a entrevista com professores	168
5 DISCUSSÃO DOS DADOS	169
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICE A – TABELA 1: EXEMPLO DE COMO FOI ORGANIZADA A PESQUISA SOBRE PERMANÊNCIA E EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	198
APÊNDICE B – TABELA 2: EXEMPLO DE COMO FOI ORGANIZADA A PESQUISA SOBRE MOTIVAÇÃO, AFETIVIDADE E INTERESSE NO ENSINO SUPERIOR	199
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL – DIREÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO	200
APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL – COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRGS	202
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO (A) ESTUDANTE DO CURSO.....	204
APÊNDICE F – DIMENSÕES DO QUESTIONÁRIO	206
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO APLICADO COM AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	208
APÊNDICE H – ENTREVISTA APLICADA COM AS ALUNAS.....	214
APÊNDICE I – DILEMAS PROPOSTOS NA ENTREVISTA	216
APÊNDICE J – EXEMPLO DE QUADRO COM CRUZAMENTO DE EVIDÊNCIAS ENTRE AS FONTES E CATEGORIAS.....	218

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se na Linha de Pesquisa Aprendizagem e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na temática da Epistemologia Genética e Práticas Escolares e tem como tema a relação entre os interesses de estudantes e a sua permanência no curso de Pedagogia a distância da UFRGS.

Diante das demandas da sociedade globalizada, muitos sistemas educativos têm investido na institucionalização da educação a distância (EaD) em nível superior. Essa modalidade de ensino é mediada pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC) e vem ganhando espaço no cenário educacional brasileiro por ser uma alternativa às iniciativas públicas de fomento na formação e qualificação de professores da educação básica (MENEZES, 2014).

No contexto brasileiro, o crescimento da educação a distância tem sido cada vez mais intenso e as ofertas de cursos começam a incentivar, além de programas de formação, programas de capacitação para diversos setores. Essa expansão acelerou-se a partir da Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e que incluiu a educação a distância como modalidade de ensino. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), entre 2000 e 2010 o número de matrículas em cursos de graduação a distância passou de cerca de 5000 para quase um milhão. E o crescimento da EaD no Brasil segue aumentando em quantidade e diversidade.

A Educação a Distância, com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) possibilita o acesso a um número cada vez maior de sujeitos, porém, essa expansão e o uso das tecnologias não são capazes de garantir a permanência dos alunos nos cursos e evitar a ocorrência da evasão. A permanência e a evasão são temas inerentes a todas as Instituições de Ensino Superior (IES) tanto da esfera pública como da privada e não são especificidade da educação a distância.

O fenômeno da evasão no Ensino Superior vem atraindo olhares de especialistas e gestores das Instituições de Educação Superior (IES) de diferentes áreas (SANTOS; SILVA, 2011; BERTELLI; DUARTE, 2013; GERBA, 2014). Não se trata de um problema unicamente brasileiro, mas de uma situação internacional, que atinge as IES em geral e que tem sido objeto de muitos trabalhos e pesquisas educacionais, as quais buscam explicações para suas principais causas.

Embora a evasão¹ não ocorra apenas na educação a distância, nesta modalidade se encontra uma alta taxa de evasão nos cursos de graduação, configurando-se um tema complexo e ao mesmo tempo imprescindível de ser pesquisado (INEP², 2014, 2015, 2016; MEC³, 2015 ABED⁴ 2013, 2014). Muitos estudos em educação têm buscado compreender o fenômeno da evasão em cursos de educação a distância e seus principais motivos (PARO, 2011; FIUZA, 2012; MAURICIO, 2015). Esses estudos descrevem dificuldades enfrentadas pelos estudantes universitários em conciliar as atividades profissionais, acadêmicas e familiares, além dos obstáculos pessoais com os quais se deparam no decorrer do curso.

A promessa da EaD de democratizar o conhecimento, possibilitando o acesso às pessoas distantes dos grandes centros, contribuiu para a expansão do acesso à Educação Superior. No entanto, os problemas relacionados às dificuldades de permanecer na Educação Superior aumentam à medida que o acesso a esse nível de ensino cresce. Para entender esse fenômeno, algumas pesquisas em educação buscam compreender a questão da permanência em cursos de educação a distância (FIUZA, 2012; FERNANDES *et al.*, 2013; SILVA, 2012; GODOI, 2015; SANTOS, 2015). As pesquisas destacam a habilidade com a tecnologia, desempenho no curso, renda familiar, acesso aos materiais do curso, interação entre discente e docente, qualidade e *feedback*/orientações fornecidos pelo tutor em relação à participação dos alunos, a motivação do aluno e o incentivo familiar para a realização do curso como fatores preditores de continuidade no curso.

Uma das razões para o crescimento do número de matriculados e evadidos em cursos a distância foi o aumento na oferta de cursos nesta modalidade, isto é, em 2003, foram oferecidos apenas 49 cursos e, em 2013, foram oferecidos 1.258 cursos de Ensino Superior em todo o Brasil, conforme consta no Censo da Educação Superior – 2013.

A proposta desta pesquisa está situada neste cenário de problematização sobre a questão da permanência em cursos EaD, através do ponto de vista das alunas em relação aos seus interesses pelo curso. Desta forma, as discussões em torno da evasão e da permanência em cursos EaD e as razões dos alunos para permanência no curso tornam-se importantes para esta investigação.

¹ Apesar da evasão não ser o foco desta pesquisa, o tema será abordado porque existem poucos trabalhos específicos sobre a permanência. Além disso, o tema (evasão) é um contraponto da permanência, ainda que existam pontos de convergência por características semelhantes como, por exemplo, a falta de tempo e a necessidade de apoio familiar. Assim, entende-se que as pesquisas que discutem a evasão trazem contribuições relevantes para esta investigação.

² INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: jun. de 2016 e jan. de 2018.

³ E-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: dez. de 2017.

⁴ ABED. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/>. Acesso em: set. de 2017.

O objetivo central do projeto é compreender como ocorre, no contexto de formação do curso de Pedagogia a distância (PEAD) da UFRGS, a relação do interesse das alunas com a permanência no curso. Deste modo, para fins desta pesquisa, entende-se por permanência a continuidade na participação virtual ou presencial do aluno no curso e por evasão⁵ o abandono do curso em que o aluno se encontra matriculado.

O interesse é entendido neste trabalho como uma condição construída na interação do sujeito e o meio físico ou social e no desenvolvimento cognitivo e afetivo do sujeito. Neste projeto, o interesse apresenta-se em duas dimensões indissociáveis, articuladas e igualmente fundamentais para o desenvolvimento: 1) interesse (motivação): como aspecto afetivo de toda ação, como regulador de forças da ação de modo a mobilizar os sujeitos a agirem; 2) interesses (motivos): na qualidade de conteúdos que podem ser variáveis e múltiplos, dependendo do contexto em jogo (PIAGET, 2007).

Nesta direção, as formulações teóricas propostas por Piaget são pertinentes para a busca de diferentes formas de expressão (evidências) das relações que as alunas constroem entre seus interesses (conteúdos variáveis) e sua permanência no curso, bem como de que forma o interesse (aspecto afetivo) dessas alunas as mobiliza para alcançarem seus diferentes objetivos em relação ao curso.

A expectativa, portanto, é colaborar no campo da pesquisa acadêmica, para a compreensão de elementos que mobilizam as alunas a permanecerem em cursos a distância e contribuir para o trabalho de formação em educação a distância universitária.

Na UFRGS, a expansão da EaD e o incentivo do uso das novas tecnologias na educação possibilitaram a criação de um órgão administrativo para organizar o desenvolvimento da educação a distância, a Secretaria de Educação a Distância (SEAD), que, a partir de 2002, passou a coordenar e fomentar a EaD na UFRGS. Uma importante estratégia pedagógica da UFRGS para consolidação da modalidade EaD foi a implementação de ambientes virtuais de aprendizagem. Para atender os usuários destes ambientes, criou-se a equipe de apoio e suporte. O Suporte Pedagógico, setor no qual trabalho, promove orientações pedagógicas e tecnológicas aos usuários (comunidade acadêmica) no uso dos sistemas e

⁵ Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a evasão é entendida como a situação do estudante que perdeu o vínculo com a Universidade, exceto por diplomação (egresso) e transferência interna, conforme consta no Art. 28, da Resolução CEPE/UFRGS nº11/2013, que estabelece as normas básicas da graduação na UFRGS. A Comissão Especial (1996, p. 56) entendeu evasão como “a saída definitiva do aluno (a) de seu curso de origem, sem concluí-lo”, incluindo a transferência interna nos dados de evasão. Como no PEAD não há possibilidade de transferência interna, utiliza-se neste trabalho o mesmo conceito de evasão regulamentado pela UFRGS.

ambientes virtuais de aprendizagem institucionais. Neste sentido, conhecer os interesses e obstáculos dos alunos torna-se uma importante contribuição para qualificar ações de fomento no âmbito da educação a distância.

O curso de Licenciatura em Pedagogia a distância (PEAD), contexto em que se realiza esta pesquisa, é fomentado através de uma parceria entre a UFRGS e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) busca ampliar a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da educação a distância. O objetivo é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação. A prioridade na formação inicial dos professores da rede pública orienta-se para o atendimento da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

O PEAD, segunda edição, surgiu através do edital 01/2013⁶, financiado pela UAB/Capes e ofereceu 300 vagas em 2014 para graduar professores em exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Gestão Escolar de escolas públicas estaduais e municipais do Estado do Rio Grande do Sul. O curso iniciou com aproximadamente 250 alunas⁷. Atualmente, o curso conta com 194 participantes⁸, distribuídos nos polos de Porto Alegre, Imbé e Vila Flores. Considerando que 97% dos participantes do curso são mulheres e atuam na educação básica, serão utilizados os termos alunas e alunas-professoras⁹ para referir aos estudantes do curso de modo geral. Esses termos foram escolhidos, pois a pesquisa se refere a estudantes que, ao mesmo tempo em que estão na posição de alunas, atuam como professoras. Assim, como no curso há poucos alunos homens, eles também serão tratados como alunas-professoras para evitar possíveis identificações e preservar a identidade dos participantes.

De acordo com o referencial escolhido, conhecer o ponto de vista dos alunos é importante, pois o estudante é concebido como um ser ativo no processo de aprendizagem, que constrói conhecimentos, que transforma os conteúdos em algo significativo. Ao transformar os conteúdos, ele se transforma, cria e recria, faz relações entre os conteúdos e sua vida.

⁶ Dados informados pela Coordenação do Curso de Pedagogia a Distância (PEAD/UFRGS) em outubro de 2016.

⁷ Dados informados pela Coordenação do Curso de Pedagogia a Distância (PEAD/UFRGS) em outubro de 2016.

⁸ Dados informados pela Coordenação do Curso de Pedagogia a Distância (PEAD/UFRGS) em dezembro de 2017.

⁹ O termo professoras-alunas é utilizado em diferentes publicações sobre o PEAD para se referir às alunas do curso (NEVADO, *et al.* 2007; NOVAK *et al.* 2014; ZIEDE, 2014).

Para Piaget (1980), a educação não significa apenas processo de formação, mas condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento, em que

[...] o direito à educação intelectual e moral implica algo mais que um direito a adquirir conhecimentos, ou escutar, e algo mais que uma obrigação a cumprir: trata-se de um direito de forjar determinados instrumentos espirituais [pensamento], mais precisos que quaisquer outros, e cuja construção [ação/operação] requer uma ambiência social específica, constituída não apenas de submissão (PIAGET, 1980, p. 33).

Nessa perspectiva educacional, buscar qualificar o trabalho educacional significa ir além de organizar informações sobre conhecimentos estudados, pois coloca como central a ação do sujeito de conseguir estabelecer relações, assimilar, incorporar e coordenar diferentes pontos de vista, reorganizando assim a sua própria práxis social (FREIRE, 2003). Para Palloff e Pratt (2004), a aprendizagem *on-line* foca no aluno e baseia-se na ideia de que não podemos transmitir conhecimentos, mas facilitar a aquisição do conhecimento.

Inicia-se este trabalho com a apresentação da relevância da pesquisa, a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, os motivos que levaram ao tema da investigação e, por fim, os objetivos e questão desta pesquisa.

No Capítulo 2, apresenta-se a fundamentação teórica que se divide em: 1) revisão bibliográfica, a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes, nos últimos 9 anos. Um panorama dos referenciais de qualidade da EaD, da educação a distância e de como o aluno EaD é visto; 2) referencial teórico, no qual se aborda o desenvolvimento cognitivo e afetivo na perspectiva de Jean Piaget, bem como a concepção de interesse para a teoria Construtivista.

No Capítulo 3, expõe-se a proposta metodológica baseada no Estudo de Caso, as etapas e os procedimentos elaborados e realizados para esta pesquisa. Nesta proposta, indicam-se os sujeitos da pesquisa e descreve-se o contexto deste estudo, neste caso, o Curso de Pedagogia Licenciatura na modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD/UFRGS), em sua proposta pedagógica e metodológica.

No Capítulo 4, explicita-se a análise das evidências que está organizada em três partes: 1) Análise do questionário; 2) Análise das Entrevistas; 3) O olhar dos professores sobre o interesse das alunas na permanência do curso. Por fim, apresenta-se a discussão dos dados e as considerações da autora sobre o trabalho realizado.

1.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E O PROBLEMA DA PESQUISA

No ano de 2003, ingressei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no qual me formei em 2007. Durante a realização do curso de graduação, destaco experiências na área da pesquisa e extensão que foram relevantes para elaboração deste projeto de dissertação:

1) Projeto de extensão “Conversando na FACED 2004”, no qual participei como bolsista. O projeto teve como objetivos proporcionar à comunidade ações conjuntas no sentido de repensar a prática pedagógica e refletir sobre novas possibilidades para a formação do educador. Nesta experiência, tive minha primeira aproximação com as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire, aprendi que ensinar não é transferir conhecimento, mas saber criar as possibilidades para a sua produção ou construção, de modo que o aprendiz possa fazer relações com o que sabe e o que aprende. Esses ensinamentos foram fundamentais para pensar o aluno como agente ativo na sua formação e a importância de considerar o ponto de vista do aluno nesse processo.

2) Programa de Pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição (LELIC). Participei como bolsista voluntária e minhas atividades eram auxiliar na construção de ideias e tutoriais aos softwares Cartola e X-teca, enfatizando aspectos ligados à invenção e à criatividade como parte essencial na construção do conhecimento. Este foi meu primeiro contato com a educação a distância, no qual conheci programas e plataformas de aprendizagens inovadoras para educação de alunos da educação básica e superior.

3) Projeto de Pesquisa “A educação da família como estratégia governamental de inclusão social”. Participei como Bolsista de Iniciação Científica do PIBIC/CNPq. As atividades na iniciação científica ensinaram-me o rigor teórico que envolve a elaboração de um trabalho científico, bem como algumas cautelosas opções e olhares que trago para esta pesquisa, como a escolha dos termos alunas e alunas-professoras devido à predominância feminina no curso, a elaboração de questionário composto por perguntas que relacionam o universo feminino às dificuldades de permanecer no curso e outras questões relacionadas à escolha desse curso como sendo uma carreira eminentemente do gênero feminino.

Essas atividades complementares, durante a graduação, possibilitaram-me compreender as relações entre o ensino e a pesquisa, assim como perceber a importância de atuar como um professor reflexivo, que, além de ensinar, também exerce atividade pesquisadora e oportuniza espaços de diálogo em que o aluno é ouvido e pode expressar suas

múltiplas formas de aprender. Aquele professor que não apenas ensina, mas reflete sobre os resultados de suas ações didático-pedagógicas (BECKER, 2010).

No ano de 2007, concluí o curso de Licenciatura em Pedagogia pela UFRGS. A partir daquele momento, ministrei aulas em diferentes escolas e níveis de ensino. Como professora na educação básica, nos anos iniciais, as teorias estudadas durante a graduação e nas atividades complementares à graduação começaram a fazer mais sentido. A partir dos referenciais teóricos que embasavam minha prática, eu me preocupava com o interesse dos alunos na busca do conhecimento, assim como procurava suscitar temas de interesse como um exercício desafiador para ampliar seus conhecimentos. Dayrell (1996) faz referência a Salvador (1994), o qual afirma que há um processo de aprendizagem quando há correspondência entre o que é ensinado e o que o aluno já conhece.

O aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece. [...] A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo ente o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno (DAYRELL, 1996, p. 156).

Assim, os conteúdos ensinados serão realmente significativos quando os alunos estiverem envolvidos em um projeto que faça sentido para eles, bem como quando houver diálogo entre o que está sendo ensinado e os conhecimentos prévios dos alunos. Esse diálogo é necessário independentemente da faixa etária dos alunos, do nível e modalidade de ensino. Possibilitar o diálogo ainda é um desafio na educação a distância, pois envolve o uso de metodologias aplicadas às tecnologias e estratégias pedagógicas para manter a interação entre professores-alunos, tutores-alunos e alunos-alunos.

Em 2009, concluí o curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, que apresentou um caráter multidisciplinar, o que permitiu a abordagem de várias áreas do conhecimento e atividades de pesquisa e extensão. Naquele período, de 2008 a 2010, atuei como professora na educação básica e continuei participando de atividades de pesquisa e extensão no Grupo de Estudos em Educação e Estudos de Gênero (GEERGE) na Faculdade de Educação.

No período de 2009 a 2010, atuei como professora substituta nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no colégio de Aplicação. Neste momento, tive a oportunidade de construir coletivamente planos de aula com professores de diferentes áreas do conhecimento. Essa experiência me deu bases pedagógicas para compreender a proposta metodológica do PEAD, que trabalha com o compartilhamento de disciplinas por professores

de diferentes áreas de conhecimento. São as chamadas Interdisciplinas, que compõem os eixos articuladores e desenvolvem um tema amplo, contendo inúmeras possibilidades de enfoques temáticos e teórico-práticos.

Em 2012, assumi como Técnica em Assuntos Educacionais (TAE), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Naquele mesmo ano, fui chamada para assumir o cargo de professora nos anos iniciais para a educação infantil na Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Na condição de Técnica em Assuntos Educacionais, lotada no Instituto de Psicologia, minhas principais atividades eram orientar os alunos em suas trajetórias acadêmicas e acompanhar o andamento das atividades de estágio desses alunos, realizando avaliações periódicas com eles sobre o curso.

Em 2014, fui convidada a fazer parte da equipe da Secretaria de Educação a distância da UFRGS. Ingressei na equipe do Suporte Pedagógico da SEAD, que provê o suporte pedagógico e tecnológico aos usuários (comunidade Acadêmica) no uso dos sistemas e plataformas de EaD Institucionais: NAVi¹⁰, ROODA¹¹, MOODLE¹² e SAV¹³. Minhas atividades envolvem a orientação técnica e pedagógica no uso das plataformas de aprendizagem. Também atuo juntamente com a equipe acadêmica na assessoria pedagógica para auxiliar na implementação de novas propostas de cursos a distância. A assessoria compreende que “as práticas que acontecem, ainda que em ambientes com múltiplas possibilidades de interação, são dependentes das concepções educacionais que sustentam as ações de ensino e de aprendizagem” (KIST *et al.*, 2016). O grande desafio de atuar na educação a distância é utilizar a tecnologia como aliada dos processos de construção de conhecimento que ocorrem na ação do sujeito, ainda que mediado por uma máquina (BECKER; MARQUES, 2002).

A motivação em estudar e investigar sobre a Educação a Distância está agregada à minha formação pedagógica e experiência como Técnica em Assuntos Educacionais na SEAD/UFRGS. Com a função institucional de auxiliar e orientar na elaboração de atividades

¹⁰ O NAVi é um ambiente virtual de aprendizagem *web* desenvolvido pelo grupo de pesquisa NAVi da Escola de Administração da UFRGS.

¹¹ O ROODA (Rede Cooperativa de Aprendizagem) é um Ambiente Virtual de Aprendizagem desenvolvido pela equipe do Nuted (Núcleo de Tecnologia digital aplicado à Educação) da UFRGS.

¹² O Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning) é um sistema gerenciamento para criação de curso *on-line*. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS). Disponível em: <<https://www.moodlelivre.com.br>>. Acessado em: 23 mai. 2015.

¹³ A Sala de Aula Virtual (SAV) constitui um ambiente virtual que funciona como apoio às disciplinas dos cursos presenciais de graduação e pós-graduação da Universidade. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-lanca-nova-versao-da-sala-aula-virtual>>. Acessado em 23 mai. 2015.

em espaços de formação, senti a necessidade de buscar estudos que revelassem o ponto de vista dos alunos envolvidos nessa modalidade educacional. Assim, comecei a me envolver diariamente com a EaD, aprofundei os conhecimentos acerca da legislação, dos conceitos, dos AVA, das teorias e das pesquisas relacionadas às práticas da EaD. Os conhecimentos adquiridos como gestora, ao longo de três anos no âmbito dos cursos de EaD na Universidade me aproximaram do curso de Pedagogia a distância (PEAD). A leitura do livro *Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores* (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007) possibilitou-me conhecer a proposta do curso.

Ao atuar também como tutora do PEAD e envolver-me em atividades de auxílio no desenvolvimento do conteúdo e no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, obtive uma aproximação maior com a proposta pedagógica, o que me proporcionou enxergar o PEAD como um campo rico para investigação. A minha experiência como tutora me possibilitou ter algumas impressões que podem (ou não) ser encontradas nesta investigação. Possibilitou também levantar algumas hipóteses sobre fatores que poderiam facilitar a permanência das alunas ao ver a motivação delas em alguns momentos do curso. A partir da minha experiência prática, pude observar que as alunas trazem na sua bagagem acadêmica outras experiências de Ensino Superior, tanto presenciais quanto a distância. Percebo que as aulas presenciais motivam as alunas a participarem das atividades virtuais, pois a realização das atividades *on-line* aumentava após os encontros presenciais. Sinto que o contato individualizado e atenção direcionada a cada estudante é mais efetiva do que os comunicados gerais enviados coletivamente a todas as alunas. Observo que algumas alunas têm muita vontade de aprender, mas apresentam limitações cognitivas, enquanto outras alunas têm capacidades de aprender, porém apresentam pouca motivação. Além disso, por meio dos relatos das alunas em aula presencial, percebo que os encontros presenciais parecem fortalecer os vínculos e renovar as forças para as alunas continuarem no curso.

Com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGEDU) em 2015 e, com um intuito de conhecer mais sobre a proposta pedagógica do PEAD, inseri-me nos estudos sobre o PEAD e Epistemologia Genética de Jean Piaget, juntamente com colegas da Pós-Graduação. Sob orientação da professora Doutora Rosane Aragón realizamos a pesquisa intitulada “Concepções e práticas dos cursos de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal de Pelotas”. Desse estudo, elaboramos o artigo “A tutoria no curso de Pedagogia a distância da UFRGS: uma análise da atuação e interação entre tutores e alunos” (BARBOSA, FRANCESCHINI e ARAGON, 2017), que foi publicado nos Anais do Evento ESUD 2017 –

XIV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Dessa forma, realizando leituras produzidas sobre o curso e vivenciando seu cotidiano como parte integrante da equipe executora, fui inserindo-me nas comunicações com alunos, tutores e professores a fim de compreender como ocorria o desenvolvimento do curso. Assim, acredito que as aprendizagens e experiências durante este período de três anos de estudos (2015 a 2018) no curso de Mestrado em Educação contribuíram para minha formação acadêmica e profissional, bem como para a realização desta pesquisa.

Acredito também que, ao investigar os interesses dos estudantes na modalidade EaD, poderei conhecer uma dimensão relevante da sua relação com o curso, de modo que, enquanto integrante na gestão de educação a distância (como tutora e TAE), esta pesquisa poderá contribuir para se pensar na qualificação de novos cursos a distância.

1.2 OBJETIVOS E QUESTÃO DE PESQUISA

Neste subcapítulo, apresento meu objetivo de pesquisa e a questão central deste trabalho. Tenho como intuito investigar os interesses das alunas e suas relações com a permanência no curso de Pedagogia a distância (PEAD) oferecido pela UFRGS. Considerando esse enfoque temático, apresenta-se a questão fundamental que direciona este trabalho: **Como os interesses das alunas se relacionam com a permanência no curso de Pedagogia a distância na UFRGS?**

Para alcançar este objetivo, levantam-se as seguintes questões norteadoras:

- 1) Quem são as alunas do curso e o que lhes interessa para permanência no curso?
- 2) Como as alunas consideram que as práticas pedagógicas do curso interferem na sua permanência? (atividades, interdisciplinas).
- 3) Quais fatores interpessoais e sociais, implicados nos interesses das alunas, elas consideram que interferem na sua permanência no curso e como isso acontece? (emoções e sentimentos com relação aos agentes, relação entre alunos, tutores e professores, relações no âmbito profissional).
- 4) Quais obstáculos as alunas destacam como conflitantes com seus interesses na permanência no curso e como isso acontece?
- 5) Que interesses levaram as alunas à escolha de curso na modalidade a distância? E de que forma as características dessa modalidade interferem na sua permanência no curso?

Para analisar essas questões, recorro ao conceito de interesse sob a perspectiva da teoria construtivista de Jean Piaget. Nessa perspectiva, o interesse é o aspecto afetivo na

construção do conhecimento, é a fonte energética da qual depende o funcionamento da inteligência (PIAGET, 2014, p 43). Desse modo, pretendo investigar como essa força energética relaciona-se com a permanência das alunas no curso.

Na epistemologia genética, razão e emoção são inseparáveis. Ambas constituem a atividade cognitiva humana de formas diferentes, mas não independentes. Piaget (1973, p. 33-34) afirma que a afetividade é “caracterizada por suas composições energéticas, com cargas distribuídas sobre um objeto ou outro segundo as ligações positivas ou negativas”. Essas ligações afetivas são os valores que são definidos como trocas afetivas do sujeito com o exterior. Nesse sentido, a afetividade é o aspecto energético das estruturas. Ela não é ação, mas move as ações; é essencial para que aconteçam ações e estas produzam estruturas.

No próximo capítulo, apresento o referencial teórico que sustenta a articulação teórico-metodológica desta pesquisa. Primeiro, apresento uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão, após apresento pressupostos básicos da teoria construtivista e o conceito de interesse, que me auxiliaram na escolha dos procedimentos e análise das evidências desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para dar conta teoricamente do objetivo deste estudo, é apresentada, neste momento, uma revisão teórica inicial, a qual foi aprofundada a partir das demandas surgidas na análise dos dados deste estudo. Assim, a revisão teórica encontra-se organizada em três subcapítulos, conforme descrito: o primeiro traz uma revisão bibliográfica a partir de uma consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, partindo de 2006 até 2015. O segundo apresenta a legislação que fundamenta a educação a distância, uma discussão sobre os Referenciais de Qualidade da Educação a Distância e a importância do ponto de vista do aluno EaD. O terceiro apresenta alguns pressupostos teóricos da Epistemologia Genética de Jean Piaget e de outros estudiosos construtivistas sobre as relações entre o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento cognitivo, e, mais especificamente, sobre a concepção de interesse.

2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste subcapítulo, apresento os resultados obtidos através de uma consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES. O estado da arte foi realizado com objetivo de identificar e sistematizar a produção na área do conhecimento escolhida. O estado da arte significa uma importante contribuição para a pesquisa, pois favorece a compreensão da produção do conhecimento em determinada área de conhecimento a partir de teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódico e outras contribuições (RAMANOSWSKI; ENS, 2006).

Para organização dos dados levantados, através do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram elaboradas tabelas-síntese (Apêndices A e B) que auxiliaram a visualizar a produção. A pesquisa guiou-se a partir dos seguintes descritores: Educação a distância, evasão, permanência, ensino superior, interesse, motivação, afetividade. Com essas palavras, foram encontradas 885.802 referências de trabalhos. Foram selecionados, então, apenas trabalhos classificados como sendo na área da Educação, ficando 45.398 referências. Para refinar a escolha, foram separados em duas partes: 1) Utilizando os termos Educação a distância, evasão, permanência e ensino superior, na qual foram obtidas 6.945 referências; 2) Utilizando os termos interesse, motivação e afetividade, foram obtidas 2.758 referências. Então, para eleger os artigos utilizados nesta pesquisa, foram estabelecidos os critérios: a) Ser sobre alunos do Ensino Superior; b) Tratar-se de público universitário geral, e não de público específico (indígena, negros, entre outros).

É importante considerar que, com a quantidade de trabalhos existentes e o constante acréscimo dos bancos de dados, não se pode esgotar a leitura de todo o universo de trabalhos disponibilizados, assim esta pesquisa estabelece um recorte limitado a um espaço (Banco de Teses e Dissertações da Capes/CNPq) e tempo (9 anos) determinados pela pesquisadora, como referência para caracterizar o debate sobre o tema.

2.1.1 Pesquisas sobre Permanência e Evasão no Ensino Superior

Considerando que o foco desta pesquisa é investigar como o interesse das alunas se relaciona com a sua permanência no curso, apresenta-se, neste momento, os trabalhos que envolvem os termos: Educação a distância, evasão¹⁴, permanência, ensino superior. Com estes termos, foram selecionados 45 artigos classificados na área da educação, incluindo trabalhos originados em outros Programas de Pós-graduação, tais como administração, saúde, gestão, educação, etc. Procedeu-se a leitura dos resumos dessas pesquisas e organizou-se o quadro abaixo:

Quadro 1 - Categorização das Pesquisas sobre Evasão no Ensino Superior

Categorias	Subcategorias	
Evasão no Ensino Superior (27)	Em cursos presenciais (14)	Licenciatura (6)
		Bacharelado (4)
	Em cursos a distância (13)	Licenciatura (3)
		Bacharelado (8)
Evasão e Permanência no Ensino Superior (5)	Em cursos presenciais (1)	
	Em cursos a distância (4)	
Permanência no Ensino Superior (13)	Em cursos presenciais (11)	Sob o enfoque das políticas de acesso e permanência no Ensino Superior (programas institucionais de apoio) (8)
		Sob o enfoque da interação e relações sociais (3)
	Em cursos a distância (2)	Sob o enfoque das políticas de acesso e permanência no Ensino Superior (1)
		Sob o enfoque da interação (1)

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

¹⁴ Observação: a busca por pesquisas sobre evasão deve-se à contribuição desta temática para a permanência, foco desta pesquisa.

A permanência e a evasão são temas inerentes a todas as instituições de ensino superior (IES) e configuram-se em temas complexos e ao mesmo tempo imprescindíveis de se pesquisar. Durso e Piacentini (2015) buscaram revelar os motivos de evasão nos diferentes cursos de bacharelado presenciais e identificaram que as possíveis causas da evasão estão relacionadas à escolha precoce da profissão; ao nível socioeconômico dos discentes, o que afeta diretamente na permanência na Instituição; à dificuldade de conciliar as atividades acadêmicas com as profissionais, bem como às habilidades acadêmicas dos alunos e ao envolvimento com o curso. Esses motivos são recorrentes, independentemente da área ou da modalidade de ensino do curso.

Como se sabe, os índices de evasão encontrados nos cursos de licenciatura são bastante elevados. Ao investigar sobre essa questão, Gerba (2014), Rocha e Guedes (2015) encontraram fatores estreitamente relacionados com a vida pessoal ou com a escolha da profissão, mais do que com a IES, como: questões econômico-financeiras, dificuldades de aprendizagem, dificuldade de conciliar os estudos com o emprego e a família, a questão da valorização docente, baixa remuneração do profissional formado e falta de valorização do profissional formado. As principais conclusões das pesquisas apontam a intervenção da instituição junto à sociedade pela valorização do profissional da educação e da inserção do aluno no mundo do trabalho.

O crescimento do ensino superior a distância no Brasil apresenta, ao mesmo tempo, um contraste entre o número de ingressantes e o número de concluintes. Segundo dados do INEP, no Brasil, em 2013, houve 515.405 ingressos em cursos de graduação a distância. Em 2014, o número aumentou para 727.738 ingressos. Em 2015, houve um decréscimo para 694.559 e, em 2016 houve novamente um aumento para 843.181 ingressos em cursos de graduação a distância. Quanto à conclusão nos cursos de graduação a distância, em 2013 apenas 161.047 concluíram seus cursos. Em 2014, esse número aumentou para 189.788. Em 2015, novamente houve um aumento para 233.704. Porém, em 2016, houve um decréscimo para 230.717 concluintes em cursos de graduação EaD. Esses dados demonstram que há uma defasagem entre o número de alunos ingressantes e o número de alunos concluintes (INEP, 2013, 2014, 2015, 2016). Assim, esses dados corroboram as informações de várias pesquisas (Censo EaD ABED, 2013; UNESCO, 2014; FAVERO, 2006) que tratam a evasão em cursos EaD como uma das maiores preocupações das Instituições de Ensino Superior (IES), sejam elas privadas ou públicas.

Embora a evasão não seja um privilégio da educação a distância, a partir dos dados apresentados, é possível encontrar na EaD uma alta taxa de desistência nos cursos de

graduação. Nessa direção, Paro (2011) e Mauricio (2015) buscaram investigar os motivos de evasão em cursos de licenciatura EaD. Assim como no ensino presencial, as pesquisas revelaram dificuldades para conciliar o trabalho com os estudos e com a família. Acrescentam-se, no ensino a distância, o desconhecimento das tecnologias e a falta de tempo, fatores que estão presentes nos problemas particulares e são apontados como segunda causa mais provável de desistências e evasão. Acrescidos a esses motivos, Cornélio (2015) e Fiuza (2012) encontraram na falta de uma interação face a face com o professor e os colegas outro aspecto que culmina com sentimento de isolamento, podendo também contribuir para a evasão dos alunos nessa modalidade.

Fiuza (2012), Cornélio (2015) e Godoi (2015) investigaram também os possíveis motivos da permanência em cursos de educação a distância e concluíram que os fatores preditores de continuidade no curso são: habilidade com a tecnologia, desempenho no curso, renda familiar, acesso aos materiais do curso, qualidade e *feedback* (orientações fornecidas pelo tutor em relação às participações dos alunos) e o incentivo familiar para a realização do curso. Esses são os principais fatores que atuam sobre a evasão e/ou a permanência desses alunos. Além disso, os autores consideraram que os aspectos propostos pelos cursos (por exemplo: o ambiente virtual, a coordenação e a equipe) influenciam na permanência e na persistência do aluno.

Nessa direção, Favero (2006), Silva (2012) e Diniz (2016) investigaram fatores que contribuem para permanência em cursos de graduação e pós-graduação a distância. Favero (2006) discute sobre a necessidade de interação entre docente e discente, e que esse diálogo entre educadores e educandos pode contribuir para gerar a motivação necessária para o aluno manter-se no curso. Para Godoi (2015), pode-se inferir que a motivação pode ser um preditor de persistência e permanência de discentes na EaD. Outros fatores como atributos individuais, trabalho e estágio, contexto familiar, escolaridade anterior, uso das TIC, compromisso pessoal e institucional, integração acadêmica e credibilidade institucional também são apontados como influenciadores para a permanência dos alunos.

Martins (2011), Radaelli e Sales (2013) e Gomez (2015) pesquisaram indicadores de permanência em cursos presenciais de Ensino Superior e a sua relação com as políticas de acesso e permanência para alunos. Os resultados das pesquisas indicam que, das ações desenvolvidas nesse sentido, prevalecem programas que ofertam auxílios financeiros para subsidiar os gastos com moradia, alimentação e transporte e que, para esses estudantes, tal iniciativa é essencial para permanência na universidade e obtenção do diploma. Os estudos

apontaram ainda a necessidade de implementação e manutenção de políticas públicas que garantam aos acadêmicos a permanência e conclusão do curso.

A partir da leitura dos resumos desses trabalhos, posso concluir que alguns aspectos como falta de tempo, dificuldade em conciliar trabalho e estudo, isolamento e falta de apoio familiar são mencionados de forma recorrente como motivos para abandono do curso. Acrescenta-se a esses aspectos o compromisso pessoal, a motivação e a qualidade nas interações e a valorização profissional, que serão retomados nas pesquisas do próximo subcapítulo.

2.1.2 Pesquisas sobre Motivação, afetividade e interesse no Ensino Superior

Apresentam-se, a partir de agora, os trabalhos que envolvem os termos motivação afetividade e interesse. Com esses termos, foram selecionados 39 artigos que se concentraram nas áreas da Psicologia e Educação. Procedeu-se a leitura dos resumos destas pesquisas e suas contribuições para o estudo que se emprega neste trabalho, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Categorização das Pesquisas sobre Motivação

Categorias	Subcategorias	
A motivação de alunos no Ensino Superior sob a perspectiva da autodeterminação (14)	Em cursos presenciais (5)	Licenciatura (3)
	Em cursos a distância (2)	Bacharelado (4)
Perfil dos estudantes e Componentes do curso mais valorizados pelos alunos que afetam na sua motivação (8)	Em cursos presenciais do Ensino Superior (3)	
	Em cursos a distância do Ensino Superior (4)	
Afetividade como fator influenciador no desempenho acadêmico no Ensino Superior (6)	Em cursos presenciais (5)	
	Em cursos a distância (1)	
Influência da afetividade, dos interesses e das interações sociais sobre o processo de aprendizagem de estudantes em cursos de Ensino Superior (11)	Em cursos presenciais (7)	
	Em cursos a distância (4)	

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Muitas pesquisas afirmam que a afetividade e o nível de motivação dos estudantes para aprender refletem diretamente na qualidade de seu desempenho em atividades acadêmicas, na adaptação, no envolvimento com os estudos e na permanência em instituições de ensino. Desse modo, torna-se relevante conhecer alguns trabalhos que tratam do tema focalizado nesta pesquisa e suas abordagens.

A. Engelmann (2007), Souza (2008), E. Engelmann (2010) e Sousa (2012), investigaram as orientações motivacionais de alunos de graduação que influenciaram o envolvimento nas atividades do curso. Essas pesquisas utilizaram como fundamentação teórico-metodológica a Teoria da Autodeterminação e a Perspectiva de Tempo Futuro. Os estudos apontaram que os alunos estabelecem metas a serem alcançadas no futuro e percebem as atividades acadêmicas do presente como instrumentais para o alcance dessas metas futuras. Além disso, a atuação na área de formação e o desempenho no curso interferem na motivação dos alunos para concluir os estudos. Eles também valorizaram cursos que proporcionam crescimento pessoal e contribuição para a qualificação profissional. Matias (2015) analisou o apoio social percebido pelos estudantes como o que melhor explica o seu desempenho. Os resultados demonstraram que os alunos precisam perceber-se apoiados socialmente e estarem satisfeitos com esse apoio, além de terem uma boa percepção sobre si. Pode-se pensar que uma forma de expressão desse apoio social seria o apoio familiar sobre a carreira escolhida, ou ainda, a remuneração e valorização social da carreira no campo profissional.

Outras perspectivas foram adotadas nos estudos de Schimit (2011), Castro (2012) e Diniz (2013), que buscaram compreender o perfil motivacional de alunos que ingressaram em cursos de graduação e os componentes do curso mais valorizados pelos alunos que afetam na sua motivação. Os resultados das pesquisas indicam que o perfil motivacional para escolha do curso caracteriza-se predominantemente pela motivação intrínseca (necessidade interna) dos estudantes, quando se referem a cursar a graduação desejada. Essa motivação dos estudantes reflete diretamente na qualidade de seu desempenho em atividades acadêmicas. Outro aspecto são as perspectivas futuras dos alunos quanto ao campo de atuação profissional, que demonstram ser um importante componente motivacional, interferindo no valor atribuído às áreas de estudo.

A afetividade também é considerada como um fator influenciador na persistência acadêmica, podendo motivar ou desmotivar os alunos. Quanto à questão da afetividade, Medeiros (2008), Oliveira (2006) e Junior (2015) investigaram a repercussão da afetividade na formação de professores universitários. Entre os principais resultados, evidenciou-se que a formação do professor universitário tem relação direta com o desenvolvimento das dimensões

que possibilitam a aprendizagem, entre as quais a afetividade. Os universitários também consideram importante tratar das questões da afetividade na formação teórico-prática do professor. Na mesma direção, Carmo (2011) investigou os afetos envolvidos na adaptação de alunos de Psicologia ao Ensino Superior e sua influência na relação do aluno com o curso. Os resultados encontrados permitiram à autora concluir que os aspectos afetivos têm peso nos processos relacionais e de ensino-aprendizagem e, na maioria das vezes, são definidores do sucesso ou insucesso da formação.

Na educação a distância, a inserção das novas tecnologias de comunicação e informação contribuiu para modificar formas de interações e de construção de saberes. Nessa perspectiva, Hallwass (2010), Torres (2015), Leopoldino (2012) e Sosa (2013) buscaram analisar a influência da afetividade, dos interesses e das interações sociais sobre o processo de aprendizagem de estudantes em curso de educação a distância. Entre os resultados mais importantes destacam-se: a satisfação dos alunos pela escolha do sistema de ensino a distância e o comprometimento desta proposta para sua formação superior; o nível de motivação dos estudantes cresceu à medida que os alunos foram galgando semestres dentro do curso; a qualidade nas interações (presenciais e via AVA) com colegas, professores e tutores exerceu influências positivas na motivação para aprender e no desempenho do aluno no curso.

A partir da leitura dos resumos desses trabalhos, pode-se concluir que alguns aspectos como atuação na área de formação, desempenho no curso, apoio social, estabelecimento de metas, cursar a graduação desejada, aspectos afetivos e relacionais no curso interferem na motivação intrínseca (interesse) do processo de aprendizagem dos alunos e podem comprometer a sua permanência no curso.

Esta revisão de pesquisas foi necessária para conhecer o contexto do assunto pesquisado e o que dizem as pesquisas contemporâneas sobre os principais motivos que interferem na permanência e na evasão dos alunos no ensino superior, na modalidade a distância. A questão da evasão, que trata do abandono dos alunos de um curso, é uma preocupação amplamente discutida que vem sendo estudada por gestores e pesquisadores de diferentes IES. A discussão sobre a permanência se refere à continuidade dos alunos no curso. Os debates sobre esse tema aparecem em menor escala e em pesquisas mais contemporâneas, mas é igualmente importante, pois traz contribuições para se (re) pensarem as propostas de ensino em geral. Nesta pesquisa, o foco é a permanência das alunas, pois se entende como necessário conhecer o ponto de vista das estudantes e os interesses envolvidos no processo de aprendizagem. Parte-se do princípio que ouvir as alunas e compreender como os seus interesses envolvidos na permanência podem contribuir para qualificar as propostas de cursos

a distância. Portanto, a questão da evasão ficará restrita às questões de contribuição para conhecimento das características e os obstáculos enfrentados pelas alunas, que podem ser encontrados também na permanência.

As conclusões das pesquisas apresentadas neste capítulo corroboram a minha preocupação a respeito da relação entre os interesses das alunas e sua permanência no curso e desafiam a pensar como as questões trazidas pelos autores podem ser pensadas com base na teoria de Jean Piaget. Apesar de não ter sido feito, nesta revisão, um aprofundamento sobre o referencial teórico adotado pelas pesquisas, os resultados encontrados sugerem pontos a serem revisados dentro da perspectiva teórica construtivista. Por essa razão, foram retomados os trabalhos de Favero (2007), Guimarães (2007) e Matos (2008) para leitura completa, pois esses trabalhos trazem a temática e o referencial teórico que se aproximam desta pesquisa.

Favero (2007), em sua dissertação de mestrado intitulada “Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância”, aborda a problemática da evasão e da permanência na educação a distância a partir das perspectivas Freiriana e Piagetiana. Em consonância com Paulo Freire, Piaget também afirma que o diálogo pressupõe a reciprocidade e só é possível entre sujeitos individuais capazes de pensamento equilibrado, isto é, aptos à conservação e à reversibilidade imposta pela troca. O objetivo da investigação foi verificar se o estabelecimento do diálogo, entre os alunos, em um curso na modalidade a distância, influencia na permanência dos alunos do curso escolhido. Durante a análise dos dados, a autora conjectura que os cursos totalmente a distância têm maior número de evadidos, o que leva a questionar se a Educação a Distância deve oferecer cursos sem a possibilidade de encontros presenciais, pois o fato de haver uma aproximação face a face parece incentivar mais o aluno a continuar e a participar efetivamente do curso. Esse questionamento da autora reforça minha percepção, como tutora, de que os encontros presenciais funcionam como motivadores para a continuação das alunas no curso. Na pesquisa realizada, a autora percebeu que pode existir diálogo ao se utilizar qualquer ferramenta oferecida pelo ambiente. Desde que os alunos sejam instigados, eles respondem ativamente e passam a participar efetivamente, colaborando com os colegas, incentivando-os e, também, desenvolvendo-se intelectualmente. Em suma, os resultados encontrados apontam a necessidade de diálogo entre educadores e educandos e entre os próprios educandos, a fim de gerar a motivação necessária para que um aluno se mantenha em um curso ou disciplina na modalidade a distância. Essas considerações conclusivas da autora favorecem minha hipótese de que, ao compreender as propostas pedagógicas do curso que propiciam uma aprendizagem

em rede, as alunas passam a valorizar as trocas sociais, sentem-se ativas no seu processo de aprendizagem e partes integrantes dessa rede de aprendizagem proposta.

Guimarães (2007), em sua dissertação de mestrado intitulada “O ‘arme e efetue’ do processo afetivo entre as representações dos jovens e a matemática”, aborda o processo afetivo entre os jovens e o aprendizado da matemática. A pesquisa utilizou como referencial teórico os conceitos de emoção e sentimentos, que compõem a afetividade, tendo como pressupostos os fundamentos conceituais de Wallon, Piaget e Vygotsky. Conforme a interpretação dos dados, a autora concluiu que a matemática poderá ser mais bem conduzida se o sentido do apoio, da afetividade estiver presente na relação entre o aluno e o professor. Quando os alunos percebem que são bem compreendidos, no que se refere às suas habilidades cognitivas da matemática, eles se propõem a um esforço maior na busca do entendimento do conteúdo e, conseqüentemente, há uma maior facilidade para a aprendizagem. Assim, a pesquisa de Guimarães contribui para este trabalho, pois demonstra a importância da dimensão afetiva para o desempenho da sistematização cognitiva dos educandos e efeitos que a relação professor-aluno pode provocar no interesse (afetividade) dos alunos por determinados objetos de conhecimento (conteúdo).

Matos (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada “Afetividade e educação: a dimensão afetivo-vivencial na relação professor-aluno em manifestações de formandos do curso de pedagogia, um estudo sob o prisma do pensamento complexo”, avalia a importância da afetividade como aspecto fundamental para a educação principalmente no Ensino Superior, analisando um curso de pedagogia. Como referencial teórico, utiliza Edgar Morin, Jean Piaget, Vygotsky e Wallon. A afetividade apareceu na pesquisa da autora como um conceito fluido e complexo, que envolve diferentes significados – emoções, paixões, sentimentos – o que torna difícil precisá-lo. Essa abordagem difere da utilizada nesta pesquisa, porém, entende-se que ela contribui para se pensar a importância da afetividade no cotidiano da sala de aula universitária para os alunos do curso. O resultado da pesquisa aponta que, embora os alunos valorizem a afetividade nas relações professor-aluno, eles encontram um ambiente universitário pouco propício ao desenvolvimento afetivo nessa relação. Essa incoerência entre as demandas dos alunos e a prática exercida no contexto acadêmico demonstra a falta de relevância dada às necessidades dos mesmos, além de um ambiente nada propício para o incentivo ao estudo do aluno. Segundo o autor, isso acontece porque a afetividade é aprisionada, sufocada pelo autoritarismo e pela burocracia do sistema que se caracteriza pela sistematização, pela competitividade e pela tradição educacional. Embora os resultados da pesquisa de Matos não possam ser generalizados para todos os cursos, eles abrem caminhos

para pensarmos a importância da escuta dos alunos e do incentivo ao aluno do Ensino Superior bem como as práticas educacionais adotadas na Educação Superior interferem no desenvolvimento intrapessoal e interpessoal dos alunos.

Souza (2014), em sua dissertação de mestrado intitulada “Trajetória do estudante no curso noturno de odontologia da UFRGS: perfil do ingressante, situação acadêmica e motivos de retenção”, aborda a trajetória de estudantes do curso de odontologia noturno. O percurso metodológico utilizado por Souza (2014) se assemelha ao utilizado neste trabalho. A coleta de dados aconteceu em três momentos: questionário semiestruturado para caracterizar o perfil sociodemográfico dos estudantes e suas expectativas em fazer o curso; análise documental do histórico escolar para caracterizar a situação acadêmica e entrevistas semiestruturadas com estudantes em situação de retenção e evasão e com professores das disciplinas em que houve reprovação. Após a seleção das evidências, Souza (2014) apresenta um capítulo em que afirma que a literatura mostra a complexidade da análise sobre a evasão dos estudantes no Ensino Superior devido à existência de diferentes fatores intrínsecos e extrínsecos na vida do estudante. Essa afirmação vai ao encontro da minha preocupação em conhecer estes fatores e diferenciá-los a fim compreender como eles influenciam a motivação dos estudantes. A pesquisadora concluiu que alguns dos principais motivos relacionados à retenção e à evasão são a adaptação ao curso, a conciliação entre estudo e trabalho, as vivências na sala de aula, a avaliação da aprendizagem, a organização de horários e o tempo de duração do curso. Sobre a questão da adaptação, a autora, afirma que a chegada ao Ensino Superior é apontada pelos estudantes como um período de muitas adequações à rotina de estudos e de trabalho e ao funcionamento das disciplinas, o que pode influenciar também no desempenho acadêmico dos alunos. Nessa direção, a questão da adaptação relacionada à evasão corrobora minhas impressões, como tutora, de que as alunas passam por um processo de adaptação para conseguir conciliar a vida acadêmica, profissional e familiar e a que maior dificuldade de adaptação ocorre no início do curso. Assim, a questão da adaptação torna-se primordial neste trabalho para compreender o processo de permanência das alunas.

Turchielo (2017), em sua tese de doutorado intitulada “A formação de professores reflexivos no curso de pedagogia a distância: um estudo de caso”, investigou a formação reflexiva de professoras, considerando articulações entre teoria e prática sob a perspectiva construtivista de Piaget, utilizando como abordagem metodológica o estudo de caso. A autora pesquisou a construção do professor reflexivo através dos possíveis feita por Piaget na obra *O possível o necessário: a evolução dos possíveis na criança (1985)*. A autora identificou três momentos no processo de construção do professor reflexivo: as impossibilidades em ser

reflexivo; ensaios no processo de ser reflexivo; e possibilidades nas concepções e nas práticas reflexivas. Os resultados da pesquisa apontam que a conduta reflexiva das alunas foi alcançada por meio da construção e reconstrução perante interações e problematizações vivenciadas durante o curso. Esse desenvolvimento ocorreu em patamares superiores de progressos na capacidade do pensamento reflexivo. A investigação de Turchielo (2017) utilizou o mesmo referencial teórico e metodológico proposto neste trabalho. As conjecturas feitas pela autora ao longo da sua pesquisa sobre a tomada de consciência das ações e a ampliação dos possíveis como, por exemplo, “quanto mais conhecermos e tomarmos consciência de nossos paradigmas e valores e do quanto somos influenciados por nossas experiências, mais conscientes estaremos de que outros possíveis podem ser executados” (TURCHIELO, 2017, p. 107), corroboram minhas hipóteses e me auxiliam a pensar na relação entre os meios e fins e no processo de coordenação das ações das alunas para se organizarem no curso com a abertura de novos possíveis para alcançar seus objetivos.

Ramos (2014) realizou uma pesquisa com objetivo de identificar os fatores de evasão e persistência em cursos superiores *on-line* a partir de pesquisas publicadas em revistas internacionais no período de 2007-2011. Os resultados da pesquisa apontaram que existe uma predominância de estudos quantitativos e poucos estudos com metodologias qualitativas (28%). O resultado da pesquisa de Ramos (2014) reforça a importância de delinear estudos qualitativos, descritivos e exploratórios sobre a permanência em cursos a distância que contemplem metodologias e práticas de ensino a distância bem como o olhar do aluno da educação a distância.

A dissertação de mestrado de Blando (2015) buscou identificar fatores acadêmicos que interferem na aprendizagem de estudantes universitários de Ciências Exatas e de Engenharias, a partir da perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget. A pesquisa foi de caráter exploratório e utilizou-se um questionário com 395 estudantes da UFRGS. O resultado da pesquisa revela que os estudantes indicaram dificuldades quanto a não saber estudar, falta de sentido ou incompreensão dos conteúdos e a não conseguir relacioná-los. Falta de tempo para estudar e cansaço também foram descritos como fatores que interferem no desempenho acadêmico. Para a autora, o modo de o estudante conceber sua aprendizagem pode refletir na forma como se relaciona com ela, influenciando sua postura frente às tarefas acadêmicas. Esses resultados confirmam os dados das demais pesquisas já mencionadas e fortalecem minha hipótese de que o modo como o aluno compreende e valoriza as ações do curso influencia na sua permanência.

O levantamento das pesquisas apresentado evidencia a relevância de estudar a permanência no Ensino Superior e a importância de discutir a temática escolhida em um curso de formação de professores a distância, pois a formação precisa considerar não apenas a produção teórico-científica que embasa o conhecimento sobre o discente, mas também o autoconhecimento dos aspectos cognitivos e afetivos que estão envolvidos nesse processo. As contribuições das pesquisas para pensar a questão da motivação (interesse) das alunas em relação a sua permanência a partir teoria Piagetiana revelam minha compreensão de que a motivação deve estar presente no percurso acadêmico dos discentes para que não sejam levados a abandonar seus projetos (obter uma graduação), que envolvem a permanência no curso.

A afetividade assume o papel funcional na inteligência, que é utilizada como fonte energética necessária para o desenvolvimento da cognição (PIAGET, 2014). Nesse sentido, as ações propostas pelo curso e os agentes do curso podem colaborar para se construir uma relação de interação, confiança e diálogo significativos com os discentes. Enquanto a relação entre os alunos e o curso mantiver uma linha de afetos positivos, isso auxiliará para que os discentes se sintam motivados a aprenderem, construindo novos patamares para suas estruturas, e para que se percebam como parte importante do processo coletivo do curso.

Para manter o nível de qualidade e padronizar as normas e procedimentos dos cursos de educação a distância, foi previsto, através do Decreto nº 5.622 de 2005, a elaboração de Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância. A próxima seção apresenta e discute características da legislação vigente e os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.

2.1.3 Referencias de Qualidade para Educação Superior a Distância e o aluno EaD

Os Referenciais de Qualidade na EaD (2007) circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação; do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005; do Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 10 de janeiro de 2007. Embora os referenciais não tenham força de lei, são norteadores para subsidiar tanto a concepção teórico-metodológica da educação a distância, como também a organização de sistemas e desenvolvimento dos cursos de EaD no Brasil.

Profissionais do MEC elaboraram os referenciais de qualidade a partir de conversas com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade. O documento tem como

objetivo principal apresentar um conjunto de definições e conceitos para garantir a qualidade nos processos de educação a distância, além de coibir a precarização da educação superior a distância, verificada em alguns modelos de cursos ofertados.

Recentemente, o Decreto nº 5.622 de 2005 foi revogado pelo Decreto 9.057 de 25 de maior de 2017, que passou a estabelecer as diretrizes e normas nacionais para ofertas de cursos de educação superior na modalidade a distância. O conceito de educação a distância foi redefinido para:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos¹⁵.

O que muda nesta definição é a não obrigatoriedade de se ter encontros presenciais ou uma avaliação preponderante que seja presencial, permitindo que os cursos tenham cada vez menos encontros presenciais.

Os referenciais de qualidade reconhecem que "não há um modelo único de educação a distância" (MEC, 2007), sendo que cada instituição e seus programas de ensino tem autonomia para decidir os recursos tecnológicos e educacionais que atendem as necessidades dos estudantes. No entanto, exigem que os projetos de curso na modalidade a distância contemplem categorias que envolvem aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura.

Os aspectos supracitados não são categorias isoladas, eles se articulam e refletem o modelo epistemológico do curso e como será seu desenvolvimento. Desta forma, os referenciais de qualidade orientam que:

O projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (MEC, 2007, p. 8).

A opção epistemológica norteará também toda a proposta de organização do currículo, do ensino e da aprendizagem, da metodologia utilizada bem como da avaliação. Assim é importante que a organização do curso, as estratégias pedagógicas, as concepções da equipe

¹⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>.

integrante e os instrumentos de avaliação tenham coerência com a opção teórico-metodológica definida no projeto pedagógico.

Nessa direção, os referenciais de qualidade reforçam que o uso das tecnologias nos cursos de educação a distância deve ser acompanhado de uma proposta epistemológica de aprendizagem que oriente as ações e propostas pedagógicas apoiadas nas novas tecnologias:

[...] o uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino aprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento (MEC, 2007, p. 10).

Assim como no trecho acima e em vários momentos, o documento refere-se à “construção do conhecimento”, “mediar a interlocução”, “interação entre os múltiplos atores” apresentando indicações de uma proposta epistemológica construtivista como norteadora dos Referenciais de Qualidade na EaD para a formação no Ensino Superior. Segundo Becker (2001), a formação docente precisa incluir a crítica epistemológica que possibilite superar as práticas pedagógicas tradicionais sustentadas por epistemologias empirista¹⁶ ou apriorista¹⁷.

Em vários momentos do referido documento, afirma-se também que o estudante deve ser o foco do processo pedagógico e que deve ser incentivado o seu pleno desenvolvimento, respeitando seu ritmo e suas individualidades. Além disso, as ações metodológicas que proporcionam a possibilidade de trocas sociais entre os pares e entre professores e alunos são consideradas fortalecedoras dos vínculos, acolhedoras e estratégicas para diminuição da evasão dos cursos a distância:

Portanto, [...] em um curso a distância o estudante deve ser o centro do processo educacional e a interação deve ser apoiada em um adequado sistema de tutoria e de um ambiente computacional especialmente implementados para atendimento às necessidades do estudante. Como estratégia, a interação deve proporcionar a cooperação entre os estudantes, propiciando a formação de grupos de estudos e comunidades de aprendizagem. [...] Em suma, o projeto de curso deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional, e uma dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância (MEC, 2007, p. 13).

¹⁶ Segundo Becker (2012), a teoria empirista propaga que o conhecimento provém totalmente do meio através da experiência física. Nessa epistemologia, o sujeito (aluno) é considerado uma tábula rasa no qual serão depositados conhecimentos através do objeto (meio físico ou social – professor).

¹⁷ Na epistemologia apriorista, o conhecimento é considerado como sendo inerente ao sujeito, ou seja, o sujeito já nasce com o conhecimento e o professor apenas ajuda a despertar esse conhecimento. Nessa teoria, o objeto é formatado pelo sujeito (BECKER, 2012).

Desta forma, o documento norteador da EaD reconhece que a relação entre os colegas também precisa ser fomentada da mesma forma que a interação entre professor-estudante. Segundo Paloff e Pratt (2004, p. 141), os cursos desenvolvidos numa proposta interativa¹⁸ contribuem para tornar os alunos mais autônomos, de modo que “os alunos descubrem que a aprendizagem em um curso *on-line* vem de sua interação uns com os outros e não apenas com o professor”.

A qualidade da aprendizagem também depende do envolvimento do aluno, se o aluno também está querendo aprender ou somente obter o diploma. A postura ativa dos estudantes de informar-se, pesquisar, organizar-se, ter comprometimento pessoal e acadêmico demonstra que eles estão em busca de novos conhecimentos e isso influenciará no seu próprio processo de aprendizagem.

Belloni (2015, p. 42) afirma que por “aprendizagem autônoma entende-se 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”. A autora afirma que esse modelo de aprendizagem é apropriado para adultos com maturidade, capazes de autogerir seu processo de aprendizagem e ter motivação necessária para autoaprendizagem¹⁹. Assim, rompe-se com o modelo tradicional de aula em que a responsabilidade está centrada no professor, para um modelo em que o professor é guia e um mediador das discussões. Um modelo que auxilia a promover a autonomia do educando, competência imprescindível para um aluno de graduação.

Moran (2002) afirma que estamos numa fase de transição na educação a distância, na qual muitas instituições ainda se limitam a transpor o modelo presencial para o modelo virtual, o que é um problema, pois a EaD tem suas especificidades e demanda, por exemplo, posturas diferenciadas dos seus atores, mais condizentes com o novo conceito de EaD, assim como fazem outras instituições que já iniciaram movimentos para uma educação a distância mais interativa, que ultrapassa a ideia de uma interação virtual isolada para uma interação *on-line* em grupos. Essa forma de interação grupal culmina com a ideia de *comunidades de aprendizagem*, as quais se formam em torno de valores e questões de identidade compartilhados numa interação contínua entre os agentes do grupo ou no contexto de um curso (PALLOF; PRATT, 2004).

¹⁸ O termo interativa no sentido usado pelas autoras significa as trocas sociais entre indivíduos.

¹⁹ Ainda que a autora não tenha citado diretamente Piaget no livro utilizado neste trabalho, *Educação a Distância*, ela utiliza autores construtivistas e referências de Piaget em outros textos de sua autoria.

Evans e Nation (*apud* Belloni, 2015, p.52) propõem que a educação a distância deve basear-se no diálogo e na pesquisa de modo que seja centrada no estudante e reconheça sua autonomia. Para os autores, o diálogo deve ser estimulado através de materiais que ofereçam aos estudantes “conhecimentos, habilidades, ideias e valores que sejam relevantes para seus interesses e suas necessidades²⁰” e que possam transformar suas vivências sociais através do diálogo com seus colegas.

Campos e Leite (2009) explicam que, nas propostas EaD, cabe ao aluno o papel ativo na gestão temporal de suas atividades, no monitoramento das aprendizagens realizadas, no estabelecimento de metas de trabalho, desenvolvendo capacidades sociocomunicativas que permitam o trabalho colaborativo, de modo a possibilitar a constituição da autonomia. Desse modo, o aluno aprende, além dos conteúdos, a trabalhar em rede e em equipe com mais flexibilidade, disciplina, comprometimento, profissionalismo e união, aprendendo também a superar adversidades e mantendo bons relacionamentos interpessoais.

Por outro lado, Belloni (2015, p.48) afirma que o aprendente auto-atualizado é um mito, e muitos estudantes encontram dificuldades em responder às exigências de autonomia em sua aprendizagem, dificuldades de gestão de tempo, de planejamento e de autodireção impostas pela aprendizagem autônoma. Muitos se acham despreparados, têm problemas de motivação, tendem a se culpar pelos insucessos e têm dificuldades de automotivação.

Nessa direção, o primeiro grande desafio a ser enfrentado pelas instituições provedoras de educação a distância refere-se tanto a questões de ordem socioafetivas quanto a conteúdos ou métodos de ensino dos cursos. Se a motivação e a autoconfiança do *aprendente* são condições *sine qua non* do êxito de seus estudos, o primeiro contato com a instituição é primordial: informações claras sobre cursos e seus requisitos, acolhimento, serviços eficientes de informação e de orientação são básicos para assegurar o ingresso e a permanência do estudante no sistema (BELLONI, 2015, p.48).

Conforme Belloni (2015), nos modelos EaD, nota-se uma ênfase excessiva nos processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, concepção de metodologias, produção de materiais, etc.) e pouca consideração dos processos de aprendizagem (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação, etc.) que seriam primordiais para o *sistema aprendente* e para **garantir a permanência dos alunos [grifos meus]** (*Ibidem*, p.30).

²⁰ Não foi possível identificar se os termos interesses e necessidades se referem ao sentido empregado na teoria Piagetiana. Desta forma, consideremos aqui como no sentido utilizado pelo dicionário.

Conforme Favero (2006), em sua dissertação de mestrado, a interação, a avaliação e o incentivo também têm um valor relevante para garantir a permanência no contexto de um ambiente de educação a distância. Para a autora, quando um aluno solicitar a intervenção do professor, este deve fazê-lo em um espaço de tempo muito curto e acrescentar palavras de incentivo, caso contrário o aluno se desmotiva e brevemente desistirá do curso. A sensação de solidão que muitas vezes abate o aluno de educação a distância cria algumas inseguranças, de modo que o aluno necessita de avaliação contínua para se sentir novamente amparado e seguro do seu continuar.

Sabe-se que, mesmo com todo o potencial educativo da EaD, sua posição no atual contexto político-educacional do Brasil aparece como uma estratégia emergencial para atenuar problemas sociais graves e imediatos na educação como o analfabetismo e a qualificação dos trabalhadores e dos professores (PRETI, 2005). Neste contexto, a realidade da educação a distância do Brasil está atrelada à democratização e à popularização do Ensino Superior e isso nem sempre significa uma educação de qualidade. Dados do sistema de registro da Educação Superior (e-MEC) revelam que há instituições que estão autorizadas a oferecer de 100 até 47.880 vagas anuais para o curso de Pedagogia. Assim, questiona-se como é possível ter uma *educação* de qualidade e *centrada no aluno* quando os dados do e-MEC revelam que há faculdades particulares que estão oferecendo 20.000 vagas anuais para cursos de Pedagogia? Segundo Moran (2008), as instituições sérias na modalidade presencial costumam desenvolver também um trabalho a distância relativamente sério. E aquelas que são menos sérias, que focam mais os interesses econômicos no presencial, costumam ver a EaD como um caminho para poder ter mais ganhos econômicos. As pesquisas de Gatti (2002), Blois (2005) e Silva (2003) servem de base para a avaliação da qualidade em EaD.

A educação a distância é flexível e pode ser feita em tempos e ritmos diferentes. A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, prevê, em seu artigo 13, que os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior devem ter no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. O prazo estipulado para a adaptação dos cursos a esta Resolução é de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação (1º/07/2015). Sabemos que essa determinação de equiparação do tempo é para diminuir a oferta de cursos por instituições que querem vender a ilusão da diplomação fácil, feita em tempo menor (BELLONI, 2015). No entanto, dados do e-MEC revelam que há cursos sendo oferecidos com menos de 3.000 horas e 3 anos de duração. Porém, ao invés de o MEC estar atento às instituições responsáveis por oferecerem esses cursos, o que se faz é criar outra

Resolução (Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017) para estender em 1 ano o prazo de adaptação das instituições para se adequarem à nova Resolução. Assim, os cursos de formação irregulares de professores continuam sendo oferecidos por mais 3 anos.

As inconsistências do que está previsto na legislação com o que ocorre na realidade aparecem também na instrução normativa nº 2, de 19 de abril de 2017, que prevê uma mensalidade de bolsa, para tutores, por grupo de 18 alunos ativos nos cursos de graduação. Porém, o que se vê na prática são tutores trabalhando com grupos de 50 a 200 ou mais alunos devido à escassez de financiamento disponibilizado para a organização e desenvolvimento dos cursos de educação a distância. Assim, as instituições acabam utilizando a métrica como um parâmetro financeiro e não pedagógico para o pagamento de bolsas²¹. Diante desta realidade, questiona-se: como é possível ter uma *educação centrada no aluno*²² que prevê *atividades de acolhimento do aluno e garanta métodos avaliativos para estudantes que têm ritmo de aprendizagem diferenciado* quando se tem um grande número de alunos para se orientar e acompanhar? Logo, não se deveria medir a qualidade de um curso pelo número de alunos envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico (MORAN, 2008). Desta forma, o número de tutores não deveria ser apenas proporcional ao número de alunos e, sim, relacionado às especificidades das propostas pedagógicas de cada curso e à qualidade de trabalho desenvolvida pela equipe executora.

Na percepção da investigadora, o PEAD apresenta uma proposta que incorpora os referenciais de qualidade citados neste subcapítulo, visto que o curso apresenta uma proposta pedagógica que valoriza o processo de aprendizagem do aluno e incentiva o protagonismo do aprendiz. Além disso, a proposta metodológica do curso favorece a interação entre as estudantes e a equipe por meio de atividades que proporcionam trocas de práticas, dúvidas e conhecimentos, contribuindo, assim, para a formação de uma rede de aprendizagem.

Nesse contexto, salienta-se que este trabalho foca sua investigação no aluno e importa, para este estudo, compreender como as alunas do PEAD estão vivenciando esse processo de aprendizagem em um curso de educação a distância. O que interessa na escolha de curso na modalidade a distância? E quais as características dessa modalidade que interferem na sua permanência no curso?

A reflexão pedagógica do século XXI utiliza as propostas de Piaget para reformular os métodos de ensino tradicionais. Piaget, enquanto diretor do Bureau Internacional D'

²¹ É importante considerar que o pagamento de bolsas nos cursos de educação a distância são calculados de acordo com o número de alunos com vínculo ativo no curso.

²² As expressões em itálico foram retiradas do documento que define os Referenciais de qualidade na EaD (MEC, 2007).

Educacion, nos anos 1930, estimulou o debate sobre os métodos ativos, o interesse, a ação e o desenvolvimento intelectual da criança. Enfocando as descobertas da Psicologia Genética, mostrou suas implicações pedagógicas de modo a mostrar seus vínculos com os novos métodos (VASCONCELOS, 1996). As ideias de atividade e de interesse, de liberdade e autonomia, de individualidade e de respeito à infância constituem as noções principais atribuídas à escola nova ou escola ativa (PIAGET, 1998, p.10).

A ênfase das propostas de Piaget estava na necessidade de compreender o estudante não como um receptor passivo, mas como uma pessoa que constrói seus interesses e suas necessidades (*Ibidem*, p. 9). Assim, o discente realiza um processo de criação ativa, ele constrói seu conhecimento sobre a ação na medida em que compara, exclui, categoriza, coopera, formula hipóteses e as reorganiza. O papel do professor nesse processo é o de instigar na mente da criança a confecção de uma ferramenta, “um método que lhe permita compreender o mundo e agir sobre ele”, em contraposição ao ensino tradicional, no qual o professor é um conferencista que transmite os conhecimentos. Nos métodos ativos, o professor deve tornar-se um pesquisador, assim poderá conhecer as etapas do desenvolvimento, provocar na criança a necessidade de observação e propiciar condições da criança desenvolver-se e transformar-se (*Ibidem*, 1998, p.21). Sendo assim, no ensino superior, tanto no presencial quanto na EaD, o professor precisa auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem de forma que ele busque meios de conhecer e desenvolver suas competências.

Nos primórdios da educação a distância, o foco estava em como orientar os professores a utilizarem as tecnologias como aliadas na educação, como elaborar e organizar um curso a distância. Contudo, as abordagens construtivistas vêm percebendo a necessidade de conhecer quem é o aluno virtual e quais as suas necessidades para que o professor possa planejar um curso que facilite a construção do conhecimento do aluno, o desenvolvimento da sua autonomia e sua ação reflexiva (PALOFF; PRATT, 2004).

Segundo Marques (2010, p.61), na medida em que o professor torna-se investigador, ele consegue descentrar seu pensamento e coordenar diferentes pontos de vista, conhecendo melhor seu aluno.

É só na medida em que o professor se coloca na posição de pesquisador em sala de aula que ele consegue superar o seu egocentrismo, entender o pensamento do aluno e coordenar os diferentes pontos de vista que se configuram nesse espaço escolar. É na medida em que conhece o processo do seu aluno que ele consegue auxiliá-lo a estabelecer as relações que significam a aprendizagem no seu sentido de gênese de estruturas de pensamento e não apenas de estocagem de conteúdos.

Conhecer o ponto de vista do estudante e entender como ocorre seu processo de aprendizagem torna-se, então, imprescindível para que se possam oferecer situações em que o discente consiga fazer relações entre o que já construiu anteriormente e as novidades que estão sendo apresentadas. Tornar-se um professor-pesquisador permite o conhecimento das etapas de desenvolvimento do aluno e auxilia o professor a provocar no estudante a necessidade da investigação (PIAGET, 1998).

Para Dayan e Tryphon (*Ibidem*) as publicações de Piaget, nos anos 30, sugerem ao professor desempenhar um papel de *bibliotecário inteligente*, que se torna um colaborador junto ao grupo de estudantes, fornece informações sem impô-las como verdade. A partir dos anos 40, o autor estimula o estudante a se tornar um experimentador ativo que procura soluções para os problemas em cooperação com seus pares (colegas), permitindo, assim, a prática da reciprocidade e da autonomia.

O aluno virtual, em uma abordagem construtivista, é o aluno que tem possibilidades de fazer trocas sociais com a Instituição e os agentes dela, é o aluno que recebe apoio pedagógico e metodológico para ser protagonista do seu processo de aprendizagem de modo que, nesse processo, consiga esclarecer suas dúvidas e utilizar os conhecimentos aprendidos na sua prática ou nas necessidades localizadas no seu campo profissional (BELLONI, 2015).

Os referenciais de qualidade e o aluno na EaD foram destacados neste trabalho para mostrar as propostas legais que consideram o aluno como central no processo e as incoerências com a realidade nas ofertas educacionais e modificações na legislação, bem como de que forma a teoria construtivista ajuda a pensar propostas possíveis para uma qualidade na EaD que considera o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem. Assim, entende-se que esses temas são importantes para esta discussão e se relacionam com o foco desta investigação. O próximo capítulo aborda, sob a perspectiva de Jean Piaget, como ocorre o processo de construção do conhecimento.

2.2 A TEORIA CONSTRUTIVISTA DE JEAN PIAGET

O construtivismo é uma teoria que permite pensar o conhecimento como construção. Traz a ideia de que nada está pronto, nem o sujeito, nem o objeto. É a partir da interação entre indivíduo e meio físico e social que se abrem possibilidades de conhecimentos. Em seus estudos, Piaget procurou entender e explicar o desenvolvimento do sujeito epistêmico a partir da embriogênese (desenvolvimento do corpo, do sistema nervoso e das funções mentais) e da construção de novidades a partir de sua adaptação progressiva à realidade. Para ele, todo

conhecimento resulta de uma síntese que depende da ação do sujeito e de estruturas próprias ao sujeito. No entanto, essas estruturas se constroem, pouco a pouco, daí o construtivismo (PIAGET, 2014). Tais afirmações possibilitam inferir que a relação das alunas com o curso está em constante transformação, e que a cada interação, novas compreensões sobre suas relações com o curso são constantemente construídas, no sentido de uma transformação de uma relação menos estável para uma relação mais estável.

O significado de “sujeito epistêmico”, nesta teoria, refere-se ao sujeito que investiga, que age sobre o objeto, procurando conhecer, que busca aprender, que procura transformar-se. Becker (2012) explica que o

Sujeito é esse centro ativo, operativo, de decisão, de iniciativa, cognitivo, de tomada de consciência, simultaneamente coordenador e diferenciador, que é capaz de aumentar sua capacidade extraindo das próprias ações ou operações novas possibilidades para suas dimensões ou capacidades (BECKER, 2012, p. 44).

É a ação do sujeito que possibilita a construção de conhecimento sobre um determinado objeto. O objeto nesse contexto,

[...] é o mundo dos objetos materiais e das relações sociais; das coisas materiais, mas também dos conceitos, das imagens e das linguagens; o mundo da natureza, dos ecossistemas, das manifestações da vida; da sociedade, da cultura, das artes, das ciências; das percepções, das ações, das topologias, dos movimentos; enfim do que está aí passível de sofrer transformações pela atividade dos sujeitos e ser por ele interrogado (BECKER, 2012, p. 45).

Na epistemologia genética, o objeto é tudo aquilo que possa servir como matéria de pensamento para o sujeito (Becker, 2012). Não se trata apenas de objetos físicos, mas de tudo que estiver ao alcance de ser compreendido pelo sujeito, uma vez que um sujeito pode ser tematizado por um segundo sujeito, como objeto de seu conhecimento, assim como também o seu próprio pensamento.

A teoria construtivista sustenta que o sujeito se constrói na medida em que constrói o objeto. Deste modo, não existe a supervalorização da posição do sujeito sobre o objeto, mas uma interdependência entre eles. Ambos são necessários para que haja construção do conhecimento, seja como conteúdo ou como forma, estrutura (PIAGET, 1974, 1978). É na interação entre sujeito e objeto que se torna possível a construção de conhecimentos (como conteúdos), tanto quanto do próprio sujeito cognoscente (como forma, estrutura e capacidade). O conhecimento, explica Piaget (1974/1977, p. 198), “[...] procede a partir não do sujeito, nem do objeto, mas da interação entre os dois”. Para que a interação aconteça, ela

precisa de um fator disparador da ação, que é a afetividade (BECKER, 2012). Nessa perspectiva, compreendem-se as alunas como sujeitos da ação, o curso como objeto de interação e tudo o que for construído a partir dessa relação alunas-curso será o conhecimento.

Toda a ação, para Piaget, ocorre em dois sentidos: assimilação e acomodação. A “assimilação, sob seu aspecto afetivo, é o interesse e, sob seu aspecto cognitivo, é a compreensão”. E “a acomodação, sob seu aspecto afetivo, é o interesse pelo objeto enquanto ele é novo” e, sob o aspecto cognitivo, é o ajustamento dos esquemas de pensamento aos fenômenos (PIAGET, 2014, p.43).

A acomodação surge quando a assimilação gera desconforto sobre a certeza que o sujeito tinha e esse desconforto pode ser uma insuficiência das estruturas para assimilar a realidade externa. Quando há interesse ou necessidade de aprender o novo, ocorre, então, o processo de acomodação, que é a modificação ou transformação de uma estrutura interna da ação em função das particularidades do objeto assimilado, no sentido de buscar o equilíbrio novamente.

Assimilar e acomodar são, portanto, ações transformadoras do próprio sujeito, embora em direções opostas. Essas transformações são correlativas, isto é, à medida que elas acontecem no plano do objeto, tendem a acontecer também no plano do sujeito. Assimilando, por reflexionamento, o sujeito transforma o meio; acomodando, por reflexão, transforma a si mesmo; o resultado é um patamar novo de equilíbrio, a criação de algo novo, que possibilita ao sujeito assimilar conteúdos mais complexos (BECKER, 2012, p.106).

O resultado das ações assimiladoras e de acomodação é o processo de adaptação, definido como um movimento de equilibração. Nas palavras de Piaget, “é a passagem de um equilíbrio menos estável a um equilíbrio mais estável entre organismo e meio” (PIAGET, 1950, p.81 *apud* MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998, p.102). Esse processo de adaptação é o que possibilitará ao sujeito assimilar o meio através de suas futuras ações, de modo qualitativamente superior, isto é, gerando um novo patamar de equilíbrio e de conhecimento sobre esse objeto.

Em síntese, a teoria de Piaget versa sobre o desenvolvimento humano de duas formas: funcional e estrutural. A primeira refere-se ao processo funcional, ou seja, o processo de desenvolvimento que permite a transformação das condutas, e podemos defini-lo como diacrônico, pois ele apresenta o movimento das formas de evolução do pensamento através dos processos de assimilação, acomodação e adaptação, generalização, equilibração majorante, tomada de consciência, entre outros. A segunda descreve a estrutura dominante de um determinado período, e podemos denominá-la como sincrônica, pois ela apresenta cortes

fixos, como as características dos estádios de desenvolvimento, das quais trataremos no próximo subcapítulo.

2.2.1 Relações entre afetividade e inteligência

Antes de tratar das relações entre afetividade e inteligência, é importante pontuar como esses termos foram definidos na perspectiva piagetiana. Piaget (2014) define a afetividade como: 1) sentimentos e emoções (alegria, tristeza, agrado e desagrado, entre outros); 2) diversas tendências, incluindo as tendências superiores (interesse, necessidade, vontade). Essas últimas podem intervir nos sentimentos e estados de prazer ao realizarem a ação/percepção, ou ao final do objetivo alcançado. Por afetividade, são considerados os sentimentos morais, inicialmente espontâneos e intuitivos, que organizam e nutrem os pensamentos e abstrações. Nesse sentido, considera ainda que a motivação provém da vida afetiva (*Idem*, 2007). Já a inteligência é o desenvolvimento cognitivo propriamente dito, é a lógica que se origina das coordenações das ações. Assim sendo, essa lógica não é estática, sua estrutura se transforma por superações progressivas nas ações do sujeito. Suas funções vão desde uma inteligência prática através da percepção e das funções sensório-motoras, até a inteligência abstrata com as operações formais (*Idem*, 2014).

Para explicar a origem e as transformações do desenvolvimento cognitivo, Piaget (1973, p.29) apresenta quatro fatores: 1) a maturação (que corresponde a maturação biológica do sistema nervoso); 2) a experiência física e a lógico-matemática que correspondem às ações dos sujeitos sobre os objetos; 3) as transmissões sociais (interações entre sujeito e objeto e entre sujeitos); 4) a equilíbrio (processo de autorregulação ou auto-organização). Esses quatro fatores complementam-se e são fundamentais para a explicação do desenvolvimento cognitivo.

Para Piaget (2014), é impossível encontrar condutas advindas somente da afetividade, sem elementos cognitivos e vice-versa. A afetividade desempenha um papel de função energética, do qual depende o funcionamento da inteligência. Nesse sentido, a afetividade intervém no funcionamento da inteligência sendo o que provoca uma conduta a acontecer, podendo ser motivo de acelerações e atrasos no desenvolvimento intelectual.

A partir de seus estudos, Piaget (2014) demonstra que, na vida afetiva, o equilíbrio dos sentimentos aumenta com a idade; essa estabilização também ocorre nas relações sociais e obedece à mesma lei de estabilização gradual do desenvolvimento cognitivo. Para o autor, somente neste sentido os valores e interesses se organizam, formando uma escala lógica que

resulta numa espécie de estrutura afetiva. Essas escalas podem ser simétricas e assimétricas, mas as relações são múltiplas e formam um conjunto de *relações biunívocas*.

Piaget (2014, p. 56-57) distingue seis períodos que estão contemplados nos quatro estádios²³ ou períodos do desenvolvimento sucessivos, que marcam o aparecimento de estruturas cognitivas e afetivas paralelamente construídas:

- 1) O primeiro: período das formações hereditárias, no qual surgem os reflexos, as primeiras tendências instintivas (nutrição) e as primeiras emoções.
- 2) O segundo: período dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, bem como dos primeiros sentimentos diferenciados.
- 3) O terceiro: período da inteligência senso-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas e elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade; (período de lactância – até por volta de 1 ano e meio a 2 anos – anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento). Estes três primeiros períodos representam o estágio Sensório-Motor.
- 4) O quarto: estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de 2 a 7 anos, ou segunda parte da “primeira infância”).
- 5) O quinto: estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de 7 a 11/12 anos).
- 6) O sexto: estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência).

Para Piaget (1978), a maneira como o sujeito age sobre os objetos é o que caracteriza os diferentes estádios do desenvolvimento. É importante pontuar que recorro aos estádios definidos por Piaget (2014) para mostrar a relação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo, e como cada evolução intelectual interfere na organização afetiva e vice-versa, existindo assim uma relação dialógica entre afetividade e inteligência, que se desenvolvem e se transformam solidariamente em função da organização progressiva das condutas. Portanto, existe um paralelismo nas relações entre o desenvolvimento afetivo e o

²³ Piaget, em seus livros, escreveu utilizando a palavra *stade*, que pode ser traduzidos em português por estados ou períodos. A palavra estágio em português provém do grego estádion, através do latim stadium, mesma origem da palavra *stade*, utilizada originalmente por Piaget. A palavra *stadium* tem como significado: período, fase, época, estação (MARQUES, 2012; MACEDO. Informação escrita, Instituto de Psicologia, USP, 2009). Estádio significa um período ou uma fase no qual se encontra, sem preocupação em alcançar algo, esse período obedece a 3 critérios específicos: 1) a ordem de sucessão é constante entretanto as idades podem variar de acordo com o grau de inteligência e relações sociais; 2) cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto; 3) as estruturas de conjunto integram umas às outras: cada uma resulta da precedente integrando-a a prepara a seguinte, integrando-se a ela posteriormente (PIAGET; INHELDER, 1978, p.132).

desenvolvimento intelectual, inclusive nas relações de troca com outros indivíduos. Entender essa relação é importante para a compreensão dos processos que estão envolvidos na permanência das alunas em um curso, na medida em que a afetividade mobilizará os sujeitos em busca dos objetivos intelectualmente conjecturados pelos sujeitos, de acordo com as suas estruturas cognitivas.

Considerando que o foco deste trabalho é o desenvolvimento afetivo e cognitivo, será feito um detalhamento maior a partir do terceiro estágio, em que acontece a construção do objeto permanente e a diferenciação dos sentimentos na criança.

No *terceiro estágio (Inteligência Sensório-motora e regulações elementares)*, podemos falar de uma inteligência prática, que permite à criança construir um conhecimento físico da realidade, baseada nas percepções e movimentos que ocorrem através da manipulação dos objetos (como meio para atingir objetivos). Aos poucos, os sentimentos elementares serão experimentados em função de uma objetivação das coisas e das pessoas, trata-se de uma escolha afetiva do objeto. Originam-se os sentimentos interindividuais: sucesso e fracasso dos atos intencionais, esforços e interesses ou fadigas e desinteresses, porém também com relação à ação do outro e não somente de si mesmo. Podemos dizer que isso ocorre devido ao início de um processo de descentração: a afetividade se transporta ao outro na medida em que o outro vai se distinguindo do próprio corpo (PIAGET, 2014).

O que marca o final deste terceiro estágio, do ponto de vista cognitivo, é a construção do objeto permanente, sendo este o primeiro indício de elaboração de um mundo exterior e de uma representação mental, traduzida pela criança na busca do objeto não mais presente empiricamente.

No *estádio das representações pré-operatórias (quarto estágio)* ocorre a elaboração do pensamento. E todo pensamento se faz acompanhar de imagens que podem ser traduzidas pela criança como um significado de um conceito ou como forma de algo simbólico e imaginado. Essa capacidade de representação e a imitação diferida refletem o início da função simbólica, do faz-de-conta (jogo simbólico), possibilitando, então, a construção de representações mentais cada vez mais complexas. A inteligência, neste período, consiste em atividades mentais baseadas em representações do real, como, por exemplo, o início de linguagem através da fala e de desenhos (*Idem*, 1964).

A socialização se constrói nas diferentes relações. Nos jogos coletivos, as crianças desse estágio jogam cada uma para si, não têm preocupação em cuidar da codificação das regras, e são intelectualmente incapazes de sair de seu próprio ponto de vista e coordená-lo com o dos outros, definindo o que Piaget chamou de egocentrismo, que é inconsciente e leva

a criança a transformar a verdade em função de seus desejos (*Idem*, 1994, p. 33). No domínio da moralidade, a criança apresenta uma moral intuitiva, ligada a experiências empíricas; e heterônoma, por coação, geralmente dos adultos e a obediência das regras se dá por um conformismo obrigatório (*Idem*, 1998, p. 28).

No aspecto afetivo, permanece o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias) e inicia-se o desenvolvimento dos sentimentos de autovalorização, como os sentimentos de inferioridade e superioridade. Ainda que o sujeito permaneça centrado em si mesmo (egocentrismo), a satisfação experimentada na troca com o outro deixa uma representação positiva, são os sentimentos seminormativos, pois ainda estão ligados ao desejável e esperado pela criança (*Idem*, 2007).

Diante das conquistas mencionadas, a criança atinge a idade média de seis a sete anos, que coincide com o período de transformação de pensamento intuitivo para um pensamento operatório, inaugura-se *o quinto estágio (Operações concretas e afetos normativos)*. O pensamento operatório permite “ações interiorizadas (ou interiorizáveis), reversíveis (entendido como podendo desenrolar-se nos dois sentidos) e, por consequência, comportando a possibilidade de uma ação inversa, que anula o resultado da primeira” (PIAGET, 1960, p.557 *apud* MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998). A noção de conservação possibilitará as ações de reversibilidade do pensamento, ou seja, a capacidade de retorno ao ponto de partida. Porém, neste período, as operações ainda são concretas, pois elas operam com objetos reais, passíveis de manipulação através da experiência.

No aspecto afetivo, surgem novos sentimentos morais e uma organização da vontade (autorregulações que favorecem certas tendências em vez de outras), que leva a uma integração do eu e uma regulação da vida afetiva. A partir dos novos sentimentos morais – sentimentos autônomos –, a criança torna-se capaz de avaliar sentimentos e tomar decisões através dos atos de vontade, que entram em conflito com a moral da obediência, como, por exemplo, o sentimento de justiça e de igualdade entre irmãos e irmãs. Ocorre, também, a conservação dos sentimentos morais, como os sentimentos de fidelidade, reconhecimento e veracidade, que vão introduzir permanência também nos valores (PIAGET, 2014).

Nessa fase, a criança sente-se cada vez mais igual aos outros, ocorrendo, então, transformações na sua consciência moral, saindo de uma coação adulta para a cooperação. Segundo Piaget (1994), “o caráter próprio da cooperação é justamente levar a criança à prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros”. A cooperação vem a partir da capacidade de operar logicamente,

possibilitando ao sujeito a condições de se colocar no lugar do outro e pensar em suas atitudes como ações promovedoras de um bem comum (PIAGET, 1994, p. 64).

Finalmente, *no sexto estágio (Operações formais e sentimentos Ideológicos)*, as operações concretas são ultrapassadas à medida que a criança alcança o nível das operações formais, isto é, ela agora pode pensar e formular hipóteses sem a necessidade da observação real, ou seja, a partir da reflexão. O adolescente constrói novas operações, operações de lógica proposicional, como, por exemplo, se tal hipótese é verdadeira, então tal consequência se segue. Essas operações formais e proposicionais constituem as operações de segunda potência, ou seja, operações sobre operações, ou seja, a possibilidade de reflexão do pensamento sobre si mesmo e ser capaz de pensar cientificamente (*Idem*, 2014).

A inserção no grupo social adulto contribui para o processo de descentração do adolescente, permitindo que ele reflita sobre diferentes pontos de vista, a partir de uma escala de valores que orienta sua conduta. A transformação afetiva fundamental desse período é a formação da personalidade, entendida aqui como adoção de um papel social. A partir da descentração do pensamento, o adolescente consegue colocar-se no lugar do outro e pensar em suas atitudes como ações promovedoras de um bem comum. Essa moral, resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação, caracteriza-se por um sentimento do bem comum, cujo ideal de reciprocidade tende a tomar-se inteiramente autônomo (*Idem*, 1998).

Considerando essa passagem sucessiva pelos estágios do desenvolvimento, a teoria Piagetiana tem ênfase na gênese do conhecimento, ou seja, busca compreender como o raciocínio do sujeito passa de um patamar inferior para um patamar superior. A gênese é, então, considerada um processo de construção sendo válida nas dimensões biológica, social, cognitiva, moral e afetiva. Assim, os processos, nas dimensões que foram descritos neste capítulo, foram demonstrados por Piaget por meio de suas pesquisas com crianças visando, também, compreender o pensamento do adulto, além de eles também permanecem no adulto. Portanto, é importante conhecer os processos das crianças e dos adolescentes para compreender como as transformações ocorrem nos adultos, aliando-se, assim, a outras pesquisas contemporâneas (MARQUES, 2005; COBERLLINI, 2015; BLANDO 2015; FREIESLEBEN, 2017; FARIAS, 2017, EMERIN, 2018).

A afetividade assume, então, posição de destaque na teoria Piagetiana à medida que se relaciona intimamente à inteligência. **Afetividade e inteligência, juntas, constituem aspectos complementares de toda a conduta humana.** A vida afetiva é fundamental para a construção das estruturas lógicas do pensamento (PIAGET, 2007). Assim, este paralelismo

entre a evolução da afetividade e das funções motoras e cognitivas prosseguirá no curso de todo o desenvolvimento da infância, da adolescência, até a idade adulta.

A partir da evolução descrita neste capítulo, torna-se visível que, na medida em que as ações cognitivas vão se qualificando, a afetividade também se amplia, passando a impulsionar a ação para um número maior de objetos, os quais são organizados a partir de sentimentos morais e da escala de valores dos sujeitos. Quanto à constituição de uma escala de valores dentro da formação dos alunos na modalidade a distância, Corbellini (2015) destaca como ocorreu esse processo no contexto do curso por ela investigado.

O que podemos aferir a partir daí é que o que tem variação em cada escala são os valores que a compõem, de acordo com o contexto no qual estão inseridos. Assim, os discentes deste curso organizam escalas de valores em coerência com este ‘espaço e tempo’ no qual estão interagindo. Dentre estes valores, podemos considerar os de cunho coletivo, tais como o código compartilhado, ou seja, a questão da linguagem e do corpo teórico; as normas do curso; uma concepção de ciência; assim como, valores singulares, como as concepções epistemológicas de cada um, a história de vida, as experiências profissionais, suas crenças, competências com as tecnologias, que irão constituir estas escalas (CORBELLINI, 2015, p. 103).

Nesse sentido, dentro de um mesmo contexto (curso), pode-se valorizar de diferentes formas cada relação, o que depende da escala de valores do sujeito. No entanto, o contexto das interações poderá interferir nos acordos e na organização da escala de valores dos sujeitos. Essa escala de valores não é única, mas vai se constituindo e pode variar conforme acordos com outros sujeitos em outros contextos de interação.

Presumo, então, que as alunas do PEAD, na qualidade de adultas e inseridas na vida social, têm ideais e valores que foram construídos durante sua trajetória de vida, e que a escala de valores construída por elas orienta suas escolhas e ações. Nesse contexto, a afetividade (interesse, vontade) é a energia que vai mobilizar essas alunas a alcançarem seus objetivos, enquanto o aspecto cognitivo é o que possibilitará às alunas identificarem seus desejos, sentimentos e fazer julgamentos para obter êxitos nas ações, neste caso, realizar as atividades para concluir o curso.

2.2.2 Concepção de interesse

Nesta perspectiva teórica, a afetividade e o desenvolvimento cognitivo caminham “de mãos dadas”, pois, para que o sujeito possa sentir necessidade ou interesse por algo, é necessário que ele tenha estruturas que permitam agir sobre o objeto de conquista. Só é

possível sentir interesse por aquilo que conhecemos ao qual atribuímos valor, e enxergamos como algo que queremos alcançar. Piaget (1974, p. 66) afirma que:

[...] um esquema de assimilação comporta uma estrutura (aspecto cognitivo) e uma dinâmica (aspecto afetivo), mas sob formas inseparáveis e indissociáveis. Não nos é, pois, necessário, para explicar a aprendizagem, recorrer a fatores separados de motivação, não porque eles não intervenham [...], mas porque estão incluídos desde o começo na concepção global da assimilação.

Diante dessa formulação construtivista, podemos pensar o interesse como aspecto afetivo que, por sua vez, é o aspecto energético da estrutura. Na construção do conhecimento, a assimilação envolve o aspecto afetivo (interesse) e cognitivo (compreensão), ambos necessários para que se consiga assimilar o objeto de desejo. Quando o objeto resiste em ser assimilado, ocorre a acomodação, que envolve o aspecto afetivo (interesse pelo objeto novo) e cognitivo (o ajustamento dos esquemas do pensamento ao novo), ambos os aspectos também necessários para que o sujeito consiga compreender o objeto novo (PIAGET, 2014).

Piaget (2007) utiliza as conclusões de Claparède para explicar as duas leis que regem o interesse da seguinte forma: 1) A primeira refere-se ao interesse como “combustível” da ação, ou seja, o que move uma pessoa a fazer algo. É esse interesse que impulsiona as ações e que funciona como o aspecto afetivo dos processos de assimilação e acomodação. “O interesse é pois, um regulador de energia”; 2) A segunda refere-se “aos interesses (em oposição ao interesse)”. Estes variam de acordo com o nível de desenvolvimento intelectual, dizem respeito aos conteúdos e suas hierarquizações e não a sua intensidade. Nesse sentido, o primeiro diz respeito ao custo da ação, isto é, ao aspecto quantitativo da regulação energética das forças, que chamaremos nesta pesquisa como processo de motivação. E o segundo, ao valor da ação, o aspecto qualitativo, o valor dispendido dos fins e dos meios, que chamaremos nesta pesquisa como motivos.

Em síntese, Piaget (2014) conclui que o interesse é o ponto de junção entre os sistemas de regulação de forças e o valor da ação. O interesse é, assim, a regulação das forças necessárias para uma finalidade determinada. Mas o que faz com que um fim seja escolhido? Claparède (*apud* Piaget, 2014, p.105) entende o interesse como a relação entre a necessidade do sujeito e o objeto que, assimilado, permite a satisfação dessa necessidade.

A necessidade, diz ele, não orienta por si mesma a conduta, porque é preciso sempre um excitante particular, atual, para fazer surgir uma conduta; esse excitante é o objeto. Mas o objeto, em si, não orienta nada, e não desencadeia nenhuma conduta se não corresponde a uma necessidade. Há, pois, uma ligação entre necessidade, de um lado, e os objetos do outro. Essa relação afetiva é o interesse.

Nesse sentido, a necessidade tem por função orientar a conduta, mas precisa de um objeto para ser alvo de interesse. Entretanto, o objeto por si só não motiva nenhuma conduta, é a relação entre a necessidade e o objeto que produz o interesse; o interesse surge, então, de uma necessidade provinda da estrutura e não do objeto.

2.2.2.1 Necessidades

Para Piaget, a necessidade é uma manifestação de desequilíbrio, isto é, ela está ligada a uma estrutura e passa a existir quando algo externo ou interno ao nosso organismo se modificou e gerou um desequilíbrio. A necessidade é sempre relativa a uma estrutura, é o primeiro passo do ser humano na busca pelo refazer do equilíbrio, mas, para que isso ocorra, é preciso que o sujeito tenha consciência dessa necessidade. “A necessidade, do ponto de vista funcional, é essencialmente a tomada de consciência de um desequilíbrio momentâneo, e a satisfação da necessidade é a tomada de consciência da volta do equilíbrio” (PIAGET, 2014, p.105).

Nesse sentido, quando for necessário que o sujeito compreenda sua ação através de sucessivos processos de assimilação (transformação dos objetos) e acomodação (transformação dos esquemas do sujeito), para que consiga satisfazer sua necessidade, ocorre uma regulação ativa, o que supõe escolhas intencionais entre duas ou várias possibilidades. Nesse processo, há tomada de consciência em função da necessidade. Assim, para que haja satisfação da necessidade, é preciso que o sujeito reconstitua o equilíbrio entre a novidade que desencadeou a necessidade e a organização mental. A constante criação de estruturas pelo sujeito ocorre em patamares progressivamente elevados e é o que possibilitará novas ações.

Esse processo de regulação consciente de operação (experiência psicológica da necessidade lógica) deriva das sucessivas assimilações e acomodações construtivas. Deste modo, a necessidade lógica como experiência psicológica pertence à dimensão simbólica do sujeito e resulta na sua compreensão sobre as oportunidades e desafios como condição para a necessidade (FURTH, 1995).

Todas as interações entre o sujeito e o objeto pressupõem assimilações por parte do sujeito, isto é, são integradas aos seus sistemas de organização. Esse processo requer regulações ativas que implicam em coordenações lógicas entre o contexto e o meio, no caso das alunas entre os meios e os fins. Assim, a necessidade lógica está no indivíduo como uma regulação ativa e não como algo externo que se instala de fora para dentro (*Ibidem*). Desta forma, sendo o interesse a manifestação de uma necessidade lógica, o interesse (motivação)

direcionará a ação do sujeito para o que é possível de ser compreendido por ele naquele momento. Neste sentido, Piaget (2007, p.36) afirma que “Assimilar, mentalmente, é incorporar um objeto à atividade do sujeito, e esta relação de incorporação entre objeto e o eu não é outra que o interesse no sentido mais direto do termo *inter-esse*”.

Essa abordagem Piagetiana tem incentivado pesquisas contemporâneas sobre o interesse. De acordo com Marques (2005, p. 72), “a motivação é estrutural, ou seja, ela não é externa ao sujeito, mas ao contrário, depende das estruturas já construídas, que precisam ser alimentadas”. Diferentemente de outras teorias que interpretam o interesse e a motivação como algo externo ao sujeito, a teoria Piagetiana os explica como algo pertencente ao sujeito. Será essa motivação interna (interesse), que sustentará a vontade do sujeito em se manter conectado ao curso, ou seja, o seu grau de envolvimento no curso está relacionado ao seu interesse (meio-fim), ainda que tenha que deixar de lado algo que seja mais prazeroso.

2.2.2.2 Vontade: Regulação da Energia

Piaget (2014) define a vontade como um instrumento de conservação de valores que regula a escolha do sujeito diante de duas tendências, isto é, a vontade é uma regulação da energia que privilegia uma tendência e não outra, mas ela só existe quando há conflito entre tendências ou intenções. No entanto, Piaget (2007, p.56) alerta que a vontade pode ser “reduzida à simples manifestação de energia de que dispõe o sujeito”. Porém, a vontade é uma regulação ativa do sujeito em um conflito moral e não apenas uma manifestação, de modo que o sujeito oscila entre o prazer e um sentimento de obrigação.

Segundo Piaget (2014, p. 230-231), para que haja vontade é necessário que preexistam as seguintes condições:

Primeira condição – conflito entre duas tendências: uma única não constitui um ato voluntário. Uma tendência pode ser tão forte quanto se queira, isso não é um ato voluntário. Só existe vontade em caso de conflitos de tendências e que se trate de escolher entre uma ou outra dessas suas tendências.

Segunda condição – [...] há vontade quando essas duas tendências são de força desigual, quando uma é mais fraca do que a outra e, no decorrer do ato de vontade, há uma inversão, isto é, a mais fraca se torna mais forte e a mais forte é vencida por aquela que era primitivamente a mais fraca.

Terceira condição – em outras palavras, para que haja vontade é preciso que haja conflito, mas não somente conflito; é preciso que a conduta do indivíduo se engaje [...], segundo a linha de maior resistência, isto é, que não siga a tendência mais forte, mas siga ao contrário, a tendência mais fraca, isto é, faça a escolha mais difícil, aquilo que é menos desejado no momento da vontade. É nesse caso, e somente nesse caso, que falaremos de vontade.

Assim, dizemos que há vontade quando se opta pelo dever após uma oscilação do sujeito entre uma obrigação e um desejo tentador. Para Piaget (2014), a vontade configura-se no plano afetivo, como o equivalente à operação no plano cognitivo. Na dimensão cognitiva, a operação é o raciocínio lógico que leva o sujeito a conservar dados (fazer reversibilidade) e chegar a uma conclusão coerente com esses dados. Na dimensão afetiva, a vontade possibilita ao sujeito superar seus desejos imediatos e descentrar da situação atual, retomando valores propostos de modo a agir de forma coerente com esses valores. Assim, a vontade é uma regulação de regulações como a operação é uma ação sobre ações no campo intelectual.

Para Freitas (2003, p. 94), o termo que melhor traduz a palavra vontade²⁴, no sentido atribuído por Piaget, seria “força de vontade”. Segundo a autora, o ato de vontade consiste no sujeito descentrar da situação atual e recorrer a uma escala de valores anteriormente constituída, conduzindo-se de forma coerente com estes valores. Considerando sua afirmação, suponho que as alunas do curso passam, em muitos momentos, a ter que escolher entre algo prazeroso e imediato ou um fim valorizado em longo prazo, o qual demanda estudar para realizar as atividades do curso. A carreira sustentaria, então, o papel do interesse, o motor da ação, que mobilizaria a vontade de estudar por parte das alunas. Assim, a vontade depende do atribuído ao objeto de conquista.

Em resumo, é com estabelecimento da vontade que se torna possível a conservação de valores e o sujeito consegue estabelecer fins em logo prazo e optar pelos valores eleitos ao invés dos impulsos e desejos imediatos. E o sistema de valores é o que definirá em quais objetivos o sujeito investirá suas energias (PIAGET, 2014).

2.2.2.3 Hierarquia de Valores

Segundo Piaget (2003), na medida em que as operações intelectuais situam os diversos pontos de vista em um conjunto reversível, a afetividade caracteriza-se pela aparição de novos sentimentos morais e, sobretudo, por uma organização da vontade, que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva. Esse processo de escolha do objeto vai se tornando mais complexo. A intelectualização e a estabilização da vida afetiva tornam a escala de valores cada vez mais objetiva. Esse sistema de valores vai definir a finalidade da ação, ou seja, é o valor atribuído a determinado objetivo que vai determinar as energias a empregar na

²⁴ A partir dessa afirmação teórica, os termos “vontade” e “força de vontade” serão utilizados como sinônimos neste trabalho.

ação. No caso das alunas, são os valores, eleitos por elas, que vão conduzi-las a empregar suas energias nas tarefas do curso.

O valor, neste contexto, representa a troca afetiva entre o sujeito e o objeto a ser conquistado. Será o “desejo de atingir no futuro um resultado antecipado atualmente” (*Idem*, 1978, p. 181) que irá conduzir as ações das alunas no presente. No contexto desta pesquisa, as alunas necessitam conseguir antecipar para o momento real o resultado do que elas desejam conquistar no futuro. Será através da compreensão das atitudes necessárias e do contexto envolvido, assim como dos possíveis resultados do que as alunas têm possibilidade de alcançar, o que fará com que conquistem o que almejam. Essa antecipação, enquanto representação, desempenhará o papel de guia das ações das alunas no presente. Para que isso se efetive, é necessária uma tomada de consciência²⁵ por parte das alunas, de suas ações e do significado das implicações dessas ações.

É movido pelos interesses e necessidades que o sujeito transforma o mundo (meio físico e social) através de ações assimiladoras, isto é, transforma o objeto a partir de seu entendimento. Não conseguindo compreender ou satisfazer-se, ele transforma suas próprias estruturas (acomodação) para dar conta das novidades que esse mundo proporcionou. Na medida em que o sujeito organiza e reorganiza o mundo, ele se desenvolve como sujeito, ou seja, ele constrói estruturas em um novo patamar (equilíbrio majorante), dando conta da novidade. Neste sentido, o sujeito desenvolve-se em subjetividade e objetividade, para melhor organizar o seu mundo. Piaget resume esse processo na seguinte afirmação: “a inteligência organiza o mundo, organizando-se a si próprio,” (PIAGET, 1978, p. 330).

2.2.2.4 O interesse no contexto das alunas - hipóteses

Considerando o primeiro argumento trazido sobre o interesse, no qual “a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia” (PIAGET, 2003, p.14), torna-se imprescindível entender como acontece a relação entre os interesses dos alunos e as suas ações no curso. Se toda conduta é ditada por um interesse, ao conhecermos os alunos, podemos compreender quais as ações do curso que vão ao encontro dos seus interesses e dão significado às suas condutas no desenrolar do mesmo. Essa preocupação corrobora as pesquisas de Schimit

²⁵ Esse movimento da ação do sujeito, cujo trajeto vai transformando objeto e sujeito, pode ser entendido como tomada de consciência. Em outras palavras, a tomada de consciência é um processo de construção de conhecimento, no qual o sujeito vai se apropriando progressivamente de suas próprias ações. Ela não se reduz a uma leitura da realidade, mas consiste numa construção a partir das coordenações de ações do sujeito (PIAGET, 1973). Esse conceito será melhor desenvolvido nesta pesquisa.

(2011), Castro (2012), Diniz (2013) e Godoi (2015), as quais sustentam que a motivação pode ser um preditor de persistência e permanência de discentes e reflete diretamente na qualidade de seu desempenho em atividades acadêmicas. Essa motivação é trazida pelos autores como intrínseca e pode ser entendida na perspectiva de Piaget como interesse (aspecto afetivo).

O segundo argumento trazido é de que o interesse é o ponto de junção entre a regulação de forças em seu aspecto de intensidade e a distribuição dos fins e dos meios no seu aspecto de valor. É o que faz os estudantes executarem as atividades ou irem às aulas presenciais (interesse-meio) para conquistar o diploma de graduação (interesse-fim), ou seja, é a regulação das forças necessárias para alcançar uma finalidade. Nas palavras de Piaget (2014, p.112), “ele [interesse] é justamente a distribuição dos fins e dos meios da atividade, o que faz com que o fim seja escolhido, seja valorizado e se subordine a certo número de interesses (conteúdos) ou de valores a título de meio”. Essa afirmação é coerente com o que mostram as pesquisas de A. Engelmann (2007), Souza (2008), E. Engelmann (2010) e Sousa (2012), ainda que estes autores não tenham utilizado Piaget como referencial teórico, concluem que os alunos estabelecem metas a serem alcançadas no futuro e percebem as atividades acadêmicas do presente como instrumentais para o alcance dessas metas futuras.

Num terceiro argumento, Piaget (2014, p.109) afirma que “[...] o interesse é a relação afetiva entre o sujeito experimentando necessidades e os objetos que permitem satisfazê-las”. Essa necessidade expressa uma desestabilização que levará os sujeitos à busca daquilo que lhes permita superá-las. No âmbito da relação de estudantes com seu curso, investigado neste trabalho, podem-se considerar as insatisfações profissionais e a busca por qualificação do trabalho (desenvolvimento profissional), como exemplos do que move os alunos na escolha e permanência em um curso.

Dentro desse ponto de vista, a afetividade pode ser a causa da aceleração ou do atraso na construção de novos conhecimentos. Se as alunas (re) constroem uma relação positiva com o curso e seus agentes, elas terão mais facilidade de reflexão sobre os conteúdos do curso; no caso de uma construção negativa, isso poderá afetar seu desempenho na realização das atividades. Outro exemplo é quando as alunas participam de uma aula na qual se envolvem em tal estado de interesse que faz parecer que o tempo da aula passa mais rápido, ninguém solicita intervalo e até se esquecem de outras necessidades fisiológicas (como ir ao banheiro ou comer). Isso acontece pois “o trabalho interessante não nos cansa [...] quando se torna apaixonante, sequer, sentimos o esforço dispendido” (PIAGET, 2014, p.110). De fato, os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem sempre indissociáveis, se bem que distintos, e

isso é evidente que uns dependem de uma energética e outros de estruturas (*Idem*, 1973, p. 47).

Diante dos argumentos trazidos nesse subcapítulo, é pertinente pensar que a permanência dos discentes em um curso está ligada à relação entre seu interesse (conteúdo e afetividade), as propostas apresentadas no curso e os seus objetivos em realizar o curso. Assim, a partir do momento que o sujeito tomar consciência da relação entre seu interesse no curso e como pode alcançar da melhor forma seus objetivos, ele torna-se capaz de regular as ações e energias que vai dispensar para esse fim.

Entende-se que, analisando o que interessa às estudantes e como se dá a relação desse interesse com a sua permanência, seja possível contribuir para repensar as propostas pedagógicas mais próximas, atraentes e convergentes com os interesses das alunas. Dessa forma, visualiza-se como necessária a produção de conhecimento sob o ponto de vista do estudante, para (re)pensar e (re)organizar as propostas pedagógicas em cursos a distância.

O próximo subcapítulo aborda, sob a perspectiva de Jean Piaget, o processo de tomada de consciência e como esse processo pode estar relacionado com a permanência das alunas no curso.

2.2.3 Processo de tomada de consciência

Piaget (1977) estudou a passagem da forma prática do conhecimento (saber fazer) para a conceitualização (compreender), mostrando que esse é um processo construído que ocorre por intermédio da tomada de consciência. Segundo ele, a passagem do inconsciente para o consciente exige reconstruções e não se reduz a uma iluminação súbita (PIAGET, 1977, p.197). Essas reconstruções ocorrem através de sucessivos processos de tomada de consciência, nos quais um esquema de ação se transforma num conceito (PIAGET, 1977, p.197). A tomada de consciência não se restringe a esclarecer algo ou descobrir algo, mas consiste numa transformação dos esquemas de ação em noções e em operações, na evolução de um patamar de conhecimento para outro superior, o que pressupõe uma reconstrução. Dito de outra forma, o autor descreve o processo de tomada de consciência como “uma passagem da assimilação prática (assimilação do objeto a um esquema) para uma assimilação por meio de conceitos” (*ibidem*, 1977, p. 200).

Nas palavras de Piaget (1977, p. 198), “sempre que o sujeito se propõe a alcançar um novo objetivo, este é consciente”, essa busca de um objetivo desencadeia tentativas exitosas ou não, essas tentativas apresentam-se como comportamentos, ações e explicações do sujeito

que seguem um percurso da periferia da relação entre o sujeito e o objeto em direção ao centro tanto do objeto quanto do próprio sujeito, isto é, parte de ações e conceituações mais deformadas sobre o objeto em direção a ações e conceituações cada vez menos deformadas com relação ao objeto-fim. Esse percurso da ação, cujo caminho vai transformando objeto e sujeito, pode ser visto como tomada de consciência: a partir dos resultados da ação o sujeito extrai propriedades do objeto e vai se apropriando, progressivamente, dos mecanismos íntimos da ação própria (BECKER, 1999). Em outras palavras, podemos dizer que o sujeito vai se dando conta, por força de sua crescente capacidade representativa, de como age, tornando-se capaz de refazer sua ação, corrigindo-a em direção à sua meta.

A tomada de consciência pode provocar a manutenção ou modificação da ação seguinte em função dos resultados da ação anterior. Há dois tipos de regulação sobre as ações do sujeito: automáticas e ativas. As “regulações automáticas” referem-se às regulações sensorio-motrices, mais ou menos automáticas, como por exemplo, andar de bicicleta, subir uma escada. Por outro lado, as “regulações ativas” são intencionais e supõem escolhas dentre várias possibilidades. Pode-se afirmar que, no nível mais simples da tomada de consciência, a ação antecede a tomada de consciência. Nas palavras de Piaget (1977, p. 198), o que provoca uma tomada de consciência é “[...] o fato de que as regulações automáticas (por correções parciais, negativas ou positivas, de meios já em atuação) não são mais suficientes e de que é preciso, então, procurar novos meios mediante regulação mais ativa e, em consequência, fonte de escolhas deliberadas, o que supõe a consciência”.

Na passagem dos esquemas de ação para a conceituação ocorrem, no plano da ação, construções e coordenações que podem ser, ao mesmo tempo, progressivas e regressivas. Nesse processo, o “fazer” refere-se a uma compreensão no plano da ação em uma situação-problema, possibilitando ao sujeito alcançar êxito. Assim, o fazer é produto da coordenação de ações que o sujeito articula a partir de transformações orientadas à realização do objetivo proposto. “Compreender”, por sua vez, implica o sucesso em dominar, com o pensamento, as mesmas situações. Significa conhecer as razões que conduzem ao êxito, isto é, reconstruir – o que significa traduzir – em atitudes as ações no pensamento. Portanto, enquanto o fazer se preocupa com os aspectos periféricos da ação (objetivos e resultados), o compreender destina-se para o como e o porquê (aspectos centrais da ação).

Por sua vez, planejar demanda capacidade de antecipação (coordenações inferenciais), o que irá guiar as ações do sujeito no presente. Isso quer dizer que o indivíduo precisa conseguir realizar antecipações (coordenações inferenciais com diferentes variáveis) no momento atual prevendo os resultados futuros, compreendendo quais ações são necessárias no

contexto envolvido para se chegar ao que almeja. Vale salientar que ter êxito em uma ação não implicará, necessariamente, em compreensão por parte do sujeito. A tomada de consciência ocorre quando o sujeito consegue alcançar o objetivo e compreender a sua ação, estabelecendo relações entre (articulando/coordenando) as diferentes variáveis.

Nessa perspectiva, a tomada de consciência assume papel relevante quando se trata de compreender como os sujeitos de um curso ajustam e poderiam ajustar suas condutas para alcançar seus objetivos. “Compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é, certamente, uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela” (PIAGET, 1978, p. 179). Por outro lado, ter condições e consciência do que se deve fazer para alcançar seus objetivos não garante que o sujeito vá executar o que julga que deve ser feito, é uma escolha moral e racional do sujeito. Segundo Piaget (1994), o sentimento de dever está acompanhado de uma moral autônoma que só é possível quando o sujeito descentra o seu ponto de vista e considera outros pontos como relevantes. Para que ocorra o desenvolvimento da moral autônoma são essenciais a presença das relações de respeito mútuo²⁶, reciprocidade e cooperação²⁷ (PIAGET, 1994). Uma segunda condição é a conservação de valores, é na medida em que os sentimentos morais autônomos estão relacionados à formação da vontade (que se impõe de dentro e se encontram em conflitos com outros) que se constrói um sistema de valores como forma de obrigação. Esse sentimento de obrigação é o instrumento da conservação, em paralelo, no desenvolvimento cognitivo “a necessidade lógica é o que assegura a conservação no domínio das operações lógicas” (PIAGET, 2014, p.252). Assim, o desenvolvimento moral, o afetivo e o cognitivo vão subsidiar as escolhas do sujeito de acordo com seus julgamentos morais, escalas de valores e possibilidades cognitivas.

É pertinente pensar que a permanência das alunas no PEAD está ligada à relação entre seu interesse (conteúdo e afetividade) e os fins e meios apresentados no curso. Nesta

²⁶ A moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação caracterizar-se por um sentimento do bem comum, mas interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tomar-se inteiramente autônomo. (PIAGET, 1998, p.28)

²⁷ Cooperação é toda a relação entre dois ou n indivíduos iguais ou acreditando-se como tal, dito de outro modo, toda relação social na qual não intervém qualquer elemento de autoridade ou de prestígio (PIAGET apud MONTANGERO & MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 120 – 121). A cooperação é um método que se constrói pela reciprocidade dos indivíduos, ou seja, é uma norma racional e moral indispensável para a formação das personalidades. A cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre seu senso de objetividade, mas na constituição de toda uma estrutura normativa do funcionamento da inteligência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que conduz ao pensamento racional. (PIAGET, 1998, p.144)

perspectiva, Piaget jamais associou aspectos inconscientes a aspectos afetivos, ao contrário, ele sempre afirmou que em qualquer conduta haveria elementos afetivos, fruto de uma energética da ação, juntamente com elementos racionais relativos às estruturações internas às condutas (SOUZA, 2011). Diante dessa afirmação, os aspectos inconscientes referentes aos mecanismos das ações são também cognitivos e poderão se tornar conscientes pela intervenção do meio (SOUZA, 2011). Assim, acredita-se neste trabalho que a partir do momento que o sujeito for tomando consciência, através de situações e experiências vivenciadas no curso, de como pode alcançar da melhor forma seus objetivos, ele torna-se capaz de regular as ações e energias que vai dispensar no curso.

Torna-se relevante considerar que a permanência está relacionada com a forma como as alunas se relacionam com o curso. As assimilações das alunas, em seu aspecto cognitivo (compreensão) e afetivo (interesse), sobre as propostas pedagógicas do curso, podem conduzi-las a uma compreensão mais qualificada (tomar consciência) do funcionamento do curso. Pode-se pensar, enfim, que para o construtivismo Piagetiano, o progresso deve ser pensado levando-se em conta o nível alcançado pelo sujeito no processo de construção de determinado conhecimento (CHAKUR, 2011). Como afirma Ferreiro (2001, p. 94), o progresso cognitivo é construtivo no sentido de que as reorganizações parciais conduzem, em certos momentos, a reestruturações totais. Assim, ao compreender melhor a proposta do curso, é possível tomar consciência dos meios necessários que devem ser empregados para alcançar os seus objetivos no curso.

Considerando as trocas sociais enquanto meio de trocas essencial para oportunizar aprendizagens e possíveis tomadas de consciência, a valorização e a construção dessas trocas por parte das alunas também podem interferir na sua permanência delas no curso. Isso acontece na medida em que o sujeito confronta novas situações que possibilitam a construção de novos instrumentos de assimilação “organizadores e lógicos”, que permitirão, por sua vez, interpretar outras situações, e assim por diante (CHAKUR, 2011). Trata-se de situações que envolvem relações sociais, interpessoais e sentimentos interindividuais que vão se construindo a partir das interações das alunas com o curso e os agentes do curso.

Na teoria construtivista, as trocas sociais se manifestam sob a forma de regras, valores e símbolos (PIAGET, 1973). As regras seriam o sistema de normas morais que organizam as relações sociais; os valores correspondem aos esforços de cada indivíduo para alcançar seus objetivos e aos sistemas de valorização das trocas que pode variar em cada indivíduo; já os sinais são sistemas de linguagem que servem para transmissão das regras e valores. No contexto das alunas do PEAD, as regras seriam os prazos e exigências do curso que podem ter

a função de auxiliar as alunas a se organizarem para dar conta das atividades do curso. Coexistente às regras, os valores seriam os esforços das alunas em realizar as atividades, enfrentando os obstáculos e a vontade das alunas que revelam o valor atribuído ao curso. A co-valorização das trocas de experiências e conhecimentos entre as alunas podem demonstrar uma escala comum de valores. Nesse caso, cada integrante valoriza a ação a partir de uma avaliação própria, considerando o grau de importância que a contribuição teve para a construção do seu conhecimento. Em paralelo, os sinais podem ser considerados a forma de linguagem utilizada na relação tutor-aluno, professor-aluno e entre as alunas do curso, trata-se de uma linguagem mais acolhedora ou de fácil compreensão, ou seja, as impressões que as alunas têm sobre esses contatos e de que forma essas interações se refletem na escolha das alunas em permanecer no curso e alcançar seus objetivos. Daí a importância de investigar como as alunas estão valorizando as trocas sociais e afetivas oportunizadas pelo curso.

Nessa perspectiva, entende-se que os três aspectos (regras, valores e sinais) são fundamentais para sustentar a construção de uma proposta de rede de aprendizagem baseada em trocas sociais. Por outro lado, quando há um desequilíbrio nessas trocas, isso pode estar diretamente relacionado com o tipo de respeito que as alunas têm para com as regras construídas no coletivo. Tratando-se de um respeito heterônomo em que os sujeitos não conseguem coordenar outros pontos de vista ou de um respeito autônomo que necessita de cooperação entre os sujeitos. Deste modo, é necessário que exista cooperação para que os indivíduos consigam entender os acordos e conservar os acordos eleitos coletivamente, como por exemplo, nos trabalhos em grupo (PIAGET, 1973).

Na teoria Piagetiana existem diferentes níveis de conceituação. No nível mais básico de tomada de consciência, a conceituação está atrasada em relação à ação, ou seja, a ação antecede a conceituação. Inicialmente, a ação acontece através dos esquemas de assimilação, momentaneamente acomodados. Trata-se de uma “ação material sem conceituação” (PIAGET, p. 208, 1978). Podem-se exemplificar essas ações sem conceituação com situações do nosso dia a dia, como caminhar, andar de bicicleta ou subir uma escada. Em um segundo nível, acontecem as tomadas de consciência parciais, resultantes de abstrações reflexionantes, nas quais há consciência parcial da ação às variações do objeto. Por fim, no terceiro nível, a conceituação precede a ação, permitindo coordenações de ações e suas reconstruções. Um fator essencial na sucessão dos níveis é que, a cada nível e em cada situação particular, o indivíduo persegue um objetivo mais ou menos consciente, o que no senso comum se chama de “motivação” do ato, e que vamos tratar aqui como o interesse do sujeito. A ação do sujeito pode encontrar meios para corrigir esse interesse em caso de fracasso ou sucesso, a fim de

alcançar uma finalidade. Porém, nenhuma definição/prescrição do futuro determina a ação do presente (PIAGET, 1978).

A compreensão sobre as propostas pedagógicas do curso por parte das alunas pode ser de diferentes níveis. Conforme mencionado anteriormente, no nível mais básico de tomada de consciência, a conceituação está atrasada em relação à ação. No caso das alunas, isso pode ser percebido pela falta de planejamento para momentos de dedicação ao curso e uma postura mais heterônoma²⁸ frente às propostas do curso, isto é a aluna vai fazendo o curso e as atividades solicitadas, mas sem entender o porquê.

No nível mais básico, as alunas também podem apresentar uma reflexão mais centrada no seu ponto de vista, não valorizando as trocas e o envolvimento com professores, tutores e colegas. Em um segundo nível, ocorrem as tomadas de consciência parciais, resultantes de abstrações reflexionantes, nas quais há consciência parcial da ação às variações do objeto. No caso das alunas, seria uma compreensão parcial dos objetivos do curso e do planejamento para realizar atividades do curso, bem como uma valorização parcial das trocas e envolvimento com os agentes do curso. Por fim, no terceiro nível, a conceituação precede à ação, permitindo a coordenações de ações (antecipações) e suas reconstruções. Assim, neste nível, as alunas conseguem compreender a proposta do curso e planejar-se para executar as atividades, bem como valorizam as trocas entre os agentes do curso e conseguem antecipar soluções para os obstáculos surgidos durante a trajetória.

A seguir, apresenta-se uma proposta de categorização da tomada de consciência das alunas sobre sua relação com o curso, considerando as dimensões sociais e individuais, conforme tabela abaixo:

Quadro 1 – Níveis de análise da Tomada de Consciência das alunas do PEAD

Níveis de análise da Tomada de Consciência das alunas do PEAD			
Dimensões	Nível 1 do interesse	Nível 2 do interesse	Nível 3 do interesse
Individual - interesses (conteúdo e afetividade) das alunas em fazerem o curso, o que interessa a elas no curso, a construção do conhecimento das alunas sobre o curso e a consciência dos meios para atingir os fins almejados.	Incompreensão dos meios para atingir seus interesses no curso e da relação entre seus interesses e a permanência no curso (suas motivações não são coerentes com suas condutas, sabe que quer terminar o curso, mas não há clareza nos meios para atingir os objetivos);	Compreensão parcial dos meios para atingir seus interesses e da relação entre seus interesses e a permanência no curso (suas motivações em relação ao curso interferem nas suas condutas, sabe o que o busca, realiza reflexões sobre sua trajetória no curso e organiza parcialmente suas ações para alcançar	Compreensão dos meios para atingir seus interesses e da relação entre seus interesses e a permanência no curso (suas motivações são coerentes com suas condutas, sabe o que o busca, realiza reflexões sobre sua trajetória no curso, antecipa ações necessárias para alcançar seus objetivos);

²⁸ Uma postura heterônoma advém de um respeito unilateral, ela faz parte de uma relação de coação moral que leva ao sentimento de dever primitivo, como, por exemplo, o resultado da pressão do adulto sobre a criança que obedece devido à autoridade estabelecida na relação (PIAGET, 1998).

	<p>Inexistência de totalidade (não compreende sua vontade como algo integrante da sua relação com o curso);</p> <p>Não reconhece que a sua permanência no curso depende do seu interesse (motivação intrínseca), acredita que os motivos extrínsecos são responsáveis por não conseguir alcançar suas expectativas.</p> <p>Não planeja momentos de dedicação ao curso e não consegue se organizar para realizar as atividades propostas pelo curso</p> <p>Apresentam falas com predomínio de argumentos heterônomos sobre os autônomos frente às propostas e obstáculos enfrentados no decorrer do curso.</p>	<p>seus objetivos);</p> <p>Princípio de totalidade (demonstra compreender a relação da sua vontade com o curso como algo relevante para sua permanência);</p> <p>Reconhece que a sua permanência no curso depende do seu interesse (motivação intrínseca), acredita que as suas ações e os motivos extrínsecos influenciam a realização das atividades propostas pelo curso.</p> <p>Organiza-se parcialmente para dedicar-se ao curso, mas por vezes seu planejamento é modificado, mas consegue dar conta de realizar as atividades propostas pelo curso, às vezes com atraso.</p> <p>Apresentam falas com equivalência de argumentos autônomos e heterônomos frente às propostas e obstáculos enfrentados no decorrer do curso.</p>	<p>Construção da totalidade (compreende sua vontade como mobilizadora da sua permanência no curso);</p> <p>Reconhece que a sua permanência no curso depende do seu interesse (motivação intrínseca), compreende de que forma suas ações influenciam na realização das atividades propostas e faz escolhas coerentes com seus interesses no curso.</p> <p>Consegue planejar horários para dedicar-se ao curso e consegue se organizar e dar conta das atividades propostas pelo curso, normalmente sem atrasos.</p> <p>Apresentam falas com predomínio de argumentos autônomos sobre os heterônomos frente às propostas e obstáculos enfrentados no decorrer do curso.</p>
	Nível 1 das relações	Nível 2 das relações	Nível 3 das relações
<p>Relações sociais - Trata-se das relações sociais, interpessoais e sentimentos interindividuais que vão se construindo a partir das interações das alunas com o curso e os agentes do curso.</p>	<p>Não valoriza o envolvimento nas relações com as colegas (não valoriza a participação das discussões da turma nas atividades de interação);</p> <p>- reflexão centrada em seu ponto de vista apenas, não compreende as propostas do curso;</p> <p>- Não envolvimento nas relações com professores e tutores (não solicita auxílio, nem se comunica diretamente com tutores ou professores);</p> <p>- Desconsidera a simetria ou assimetria nas relações construídas na interação professor-aluno.</p> <p>- Considera a oportunidade de fazer o curso como um benefício próprio (se sente gratificada, pela</p>	<p>Princípio de valorização do envolvimento nas relações (valoriza parcialmente a participação das discussões com colegas nas atividades de interação);</p> <p>- reflexão aberta a incorporar outros pontos de vista, compreende propostas do curso e consegue relacionar as teorias propostas com a sua prática;</p> <p>- Princípio de envolvimento nas relações (raramente solicita auxílio ou comunica-se com tutores ou professores);</p> <p>- Considera que existe uma hierarquia nas relações construídas na interação professor-aluno.</p> <p>- Considera a oportunidade de fazer o curso como uma responsabilidade social (sente-se gratificada ou em</p>	<p>- Valoriza o envolvimento nas relações (valoriza a participação das discussões com colegas nas atividades de interação);</p> <p>- reflexão coordenando outros pontos de vista, compreende propostas do curso e consegue relacionar as teorias propostas com a sua prática;</p> <p>- Envolvimento nas relações (com frequência solicita auxílio ou comunica-se com tutores ou professores);</p> <p>- Considera que existe uma relação de igualdade e reciprocidade nas relações de interação professor-aluno e as propostas do professor possam ser debatidas.</p> <p>- Considera a oportunidade de fazer o curso como uma responsabilidade social, (sente-se gratificada ou em</p>

	oportunidade de fazer o curso em uma Universidade pública).	dívida pela oportunidade de fazer o curso em uma Universidade pública)	dívida pela oportunidade de fazer o curso em uma Universidade pública e acredita que deve retornar o conhecimento adquirido para qualificar a prática profissional).
--	---	--	--

Fonte: Elaboração da autora (2017)

3 METODOLOGIA

Como forma de estruturar a análise proposta, faz-se necessário pensar em um procedimento metodológico que auxilie na resposta a questão central deste trabalho: Como os interesses das alunas se relacionam com a permanência no curso de Pedagogia a distância na UFRGS?

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório. Opta-se por esta perspectiva tendo em vista que muitos acontecimentos da vida real podem ser objeto de um estudo qualitativo, e que essa abordagem pode diferenciar-se quanto aos objetivos e métodos. Yin (2016, p. 22) destaca a variedade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera cinco características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo: 1) envolve estudar o significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem; 2) representar os significados dados a fatos da vida real pela perspectiva dos envolvidos (participantes); 3) abrange condições contextuais – as condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas das pessoas se desenrolam; 4) procura explicar os acontecimentos da vida real por meio de conceitos existentes ou emergentes; 5) procura coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência como parte de qualquer estudo. O autor aponta a existência de dez diferentes variações de pesquisa qualitativa, dentre elas destaca-se o estudo de caso, que será realizado neste trabalho. A escolha do estudo de caso deu-se por se tratar de uma análise, não somente do conjunto de muitas perspectivas e realidades sociais, mas também da dimensão epistemológica e psicológica das pessoas que participam dessas realidades. No entendimento de Yin (2010, p. 39), um caso pode ser “um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

De acordo com Yin (2015, p.24), seja qual for o campo de investigação, a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Para esta pesquisa, é preciso entender o fenômeno como uma totalidade composta por diferentes elementos, como indivíduos, ações e relações. Nessa perspectiva, é possível operacionalizar uma proposta de “estudo de caso integrado”, que procura investigar as relações dentro de um contexto determinado (*Idem*, 2015, p. 58).

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E O CURSO PEAD

Neste tópico, apresenta-se primeiramente a importância do olhar do aluno e o perfil das alunas do PEAD, que são os sujeitos desta pesquisa. Em um segundo momento, explicita-se a proposta pedagógica e metodológica do curso PEAD, enquanto contexto dessa investigação e razão da escolha do curso para os fins da pesquisa.

3.1.1 Curso de Pedagogia a Distância

O curso de Pedagogia, pela legislação, tem por objetivo formar professores para a educação básica. Assim como outras licenciaturas, sua institucionalização e currículos vêm sendo questionados e polemizados. Estudos de décadas atrás já mostravam a necessidade da continuidade de investigações na área (GATTI, 2001, FRANCO 2004, FISHER, 2005), bem como da busca de políticas educacionais e de práticas consistentes para amenizar os problemas.

Na busca por tais melhorias na qualidade de ensino, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), aprovado no ano de 2000, estabeleceu como meta a formação em nível superior para os professores atuantes na rede de ensino. Esses objetivos e metas deveriam ser cumpridas até o ano de 2010. O programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 e surgiu para ampliar a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da educação a distância²⁹. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação. Para atingir este objetivo, a UAB realiza articulações entre instituições públicas de Ensino Superior para promover, através da modalidade da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional regular. Atualmente, os cursos na modalidade EaD da UFRGS são oferecidos como projetos especiais, com entrada única.

Os dados do Censo do INEP (BRASIL, 2014) indicam que foram oferecidos 116 cursos de Pedagogia a distância para nível de ensino Superior, totalizando 217.562 vagas oferecidas. Para essas vagas ingressaram 135.32 alunos neste curso superior, 62% se compararmos ao número de vagas. Quanto ao número de concluintes no ano de 2014, foram

²⁹ Dados consultados no site da Fundação CAPES / Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab/>. Acessado em: março de 2018.

49.936 alunos, se compararmos ao número de ingressantes, o número de concluintes totalizam aproximadamente 36% do número de ingressantes.

Segundo Manaut (2017), o percentual médio de diplomação dos alunos de universidades brasileiras no curso de Pedagogia presencial é de 70,62%, a curva de crescimento parece ser ascendente após 2006, no entanto, no contexto da UFRGS, a oscilação do percentual de diplomação não possibilita afirmar se o crescimento da taxa de diplomação evidente no ano de 2008 se manteve nos anos seguintes. Ainda assim, o curso de Pedagogia da UFRGS está muito acima da média de diplomação dos demais cursos de Licenciatura oferecidos pela Instituição, que gira em torno de 30%, conforme dados encontrados no Projeto OBEDUC, entre os anos de 2009 a 2011 (MANAUT, 2017).

Considerando os índices de evasão nos cursos de pedagogia presenciais e a distância, o número de concluintes, em cinco anos, caiu pela metade (50%) e, nas demais licenciaturas, em torno de 17%. São perdas que, de um lado, põem em questão o acompanhamento dos cursos formadores de professores pelos órgãos responsáveis e, de outro, levantam o problema das estruturas institucionais e dos currículos que esses estudantes encontram, ao lado do fator atratividade da carreira do profissional docente (GATTI *et al.*, 2010).

Nesse contexto político-educacional do Brasil, a educação a distância cresce como uma estratégia emergencial para atenuar problemas sociais graves e imediatos na educação como o analfabetismo e a qualificação dos trabalhadores e dos professores (PRETI, 2005).

Através da Chamada Pública 01/2004 MEC/SEED, do edital do Programa de Pró-Licenciatura do MEC, surgiu a possibilidade de oferecer um Curso de Pedagogia a distância. A direção e os docentes da Faculdade de Educação (FACED) decidiram, conjuntamente, assumir com comprometimento essa proposta. Segundo Millan (2016), considerou-se também que o público-alvo do curso não teria condições de frequentar um curso presencial devido às dificuldades de deslocamento, afastamento e outros impedimentos que são inerentes ao cargo de professor.

Considerando as peculiaridades desse público-alvo, a experiência e o conhecimento dos professores em propostas de formação e as diretrizes que regulamentam a formação de professores do Brasil, elaborou-se assim o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura na Modalidade a Distância (PEAD), com modelo diferenciado, propondo inovações metodológicas e tecnológicas na formação de professores. O objetivo do curso foi oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação.

Para alcançar esse objetivo, o PEAD apresentou toda uma conjuntura favorável para que as alunas-professoras pudessem realizar o curso, como: aulas presenciais uma vez por semana, atividades relacionadas à sua prática docente, flexibilidade nas ações propostas pelo curso, atividades síncronas e assíncronas, contato constante com professores e tutores, entre outros que veremos adiante. O curso torna-se, então, uma oportunidade para os profissionais que atuam na educação básica e que não puderam completar seus estudos, de complementar sua formação.

3.1.2 Primeira Edição do PEAD

A primeira edição do curso ocorreu de 2006/2 a 2011/1. Para execução do curso, foram firmados convênios com as prefeituras de Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras, municípios do Estado do Rio Grande do Sul que disponibilizaram os polos de apoio para a realização de atividades presenciais.

O PEAD, primeira edição, ofereceu 400 vagas para graduar professores em exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Gestão Escolar de escolas públicas estaduais e municipais do Estado do Rio Grande do Sul. E teve como principal objetivo habilitar em nível superior as alunas-professoras para o exercício das atividades docentes. O resultado dessa proposta foi a habilitação de 330 professoras-alunas, correspondente a 82% das ingressantes no curso, número considerado alto se compararmos com outros cursos oferecidos na modalidade a distância. Para as alunas-professoras foi uma experiência enriquecedora poder ingressar na Universidade e construir novos conhecimentos a partir de suas práticas, usando de modo intensivo a tecnologia digital (TRINDADE, 2010; ARAGÓN, MENEZES; NOVAK, 2014; MILLAN, 2016).

Dados disponibilizados pela Coordenação do curso mostram que a maioria dos participantes do curso foi composta por alunas-professoras (98% no total de 400). A média de idade das alunas era de 36 anos ao ingressarem no curso. A carga horária semanal de trabalho média era de 35 horas e o tempo de experiência no magistério distribuiu-se entre 5 e 15 anos. Nesse sentido, torna-se imprescindível conhecer o perfil das alunas, suas condições familiares e de trabalho, bem como quais motivos levaram as alunas a escolher esse formato de curso.

Lutz e Aragón (2013) investigaram as expectativas e conceituações de um grupo de professoras-alunas sobre a educação a distância e sobre o curso PEAD. O estudo foi realizado a partir de uma amostra de 20% das alunas de um dos polos. O estudo revelou que, dentre as respostas, as que mais se destacaram foram: a expectativa de realizar um curso de forma mais

fácil do que se frequentassem o curso presencial; a busca em melhorar a prática de sala de aula; a expectativa de obter um diploma de graduação mesmo não acreditando na EaD. Uma das alunas verbalizou que optou pelo PEAD, pois visualizou no curso a possibilidade de aumentar o seu salário em decorrência de mudança de nível, previsto no Plano de Carreira do seu município. Essa procura em conseguir um diploma de forma mais fácil nos cursos de educação a distância vai ao encontro das principais críticas que se faz à educação nessa modalidade (PALOFF; PRATT, 2004).

O estudo investigou também como as discentes do curso conceberam a EaD e o PEAD quando estavam no sétimo semestre do curso. Todas as treze professoras-alunas responderam que suas expectativas no início do curso sobre a EaD e o PEAD foram superadas. Dentre os principais aspectos destacaram-se: a concepção das alunas de que um diferencial no curso é a presença dos professores e dos tutores; a metodologia usada no PEAD de reflexão sobre a sua prática a partir das diferentes áreas do conhecimento; a integração com as novas tecnologias como um desafio superado. Essas concepções positivas das alunas sobre o curso demonstram que elas superaram desafios propostos na EaD.

As indicações supracitadas revelam o alcance das metas do projeto pedagógico do PEAD, que visa a qualificar os profissionais da educação pública, além de promover novas aprendizagens tecnológicas e reflexão crítica sobre sua própria prática. Segundo Aragón (2014), “ao atuar na promoção da reflexão, na organização do pensamento, na autonomia e na valorização de si, o curso torna-se um fator de mudanças também na vida de estudante e na vida pessoal”. Neste sentido, os desafios proporcionados pelo curso desestabilizam as certezas provisórias das alunas, convidando-as ao exercício da reflexão e acarretando transformações na sua forma de pensar e de se situar no mundo.

Diante disso, a administração central da UFRGS e a direção da Faculdade de Educação previram a possibilidade de uma nova edição do curso para 2014. Considerando o baixo índice evasão (17,7%), o sucesso do curso em alcançar os objetivos propostos e o êxito na proposta de formação com qualidade para professores, é que o PEAD (2º edição) foi escolhido como contexto para esta pesquisa.

3.1.3 Segunda Edição e as alunas do PEAD

A UFRGS, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), vem oferecendo diversos cursos EaD de graduação, especialização e extensão, desde 2006. A oportunidade de oferecer a segunda edição do PEAD/UFRGS surgiu através do edital 01/2013, do programa

Universidade Aberta do Brasil, financiado pela Capes. A nova edição do PEAD iniciou em novembro de 2014 e ocorre nos polos de Porto Alegre, Imbé e Vila Flores, definidos a partir de um levantamento das demandas de formação de professores, realizado pela SEAD.

Os critérios para participar como aluna do curso, foram definidos nos Editais 12/2014 e 11/2015, que tratam do processo seletivo específico para ingresso no curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, no qual o público-alvo eram: 1) Edital 12/2014: professores interessados que atuem em educação infantil, em classes dos anos iniciais, regular ou EJA, e em gestão de escolas de educação infantil e/ou anos iniciais, sem titulação em Pedagogia em nível superior, nomeados ou contratados, em efetivo exercício em escolas públicas estaduais e municipais do Estado do Rio Grande do Sul. 2) Edital 11/2015: o público alvo estendeu-se para profissionais da rede pública e de creches conveniadas à rede pública portadores de diploma de magistério e em efetivo exercício em sala de aula da Educação Infantil. Foram esses os critérios para realizar inscrição no concurso vestibular para o curso.

A segunda edição do PEAD ofereceu 300 vagas para graduar professores em exercício. No semestre de 2015/1 ingressaram 247 estudantes. Neste momento, 194 participantes estão ativos no curso³⁰, destes apenas 4 alunos são homens e 190 são mulheres. A média de idade das alunas é de 38 anos, considerando a data de ingresso no curso.

Nesta segunda edição, muitas alunas já têm uma graduação em outra área ou mesmo em licenciatura e optaram por fazer o curso. Isso conduz a pensar que nem todas as alunas fazem o curso em busca de um diploma, mas que também estão procurando pelo curso como uma forma de educação continuada, na busca de qualificar sua prática docente. Quanto a esse grupo de alunas, cabe indagar: que outros interesses, para além da formação inicial, as alunas teriam para fazer o curso?

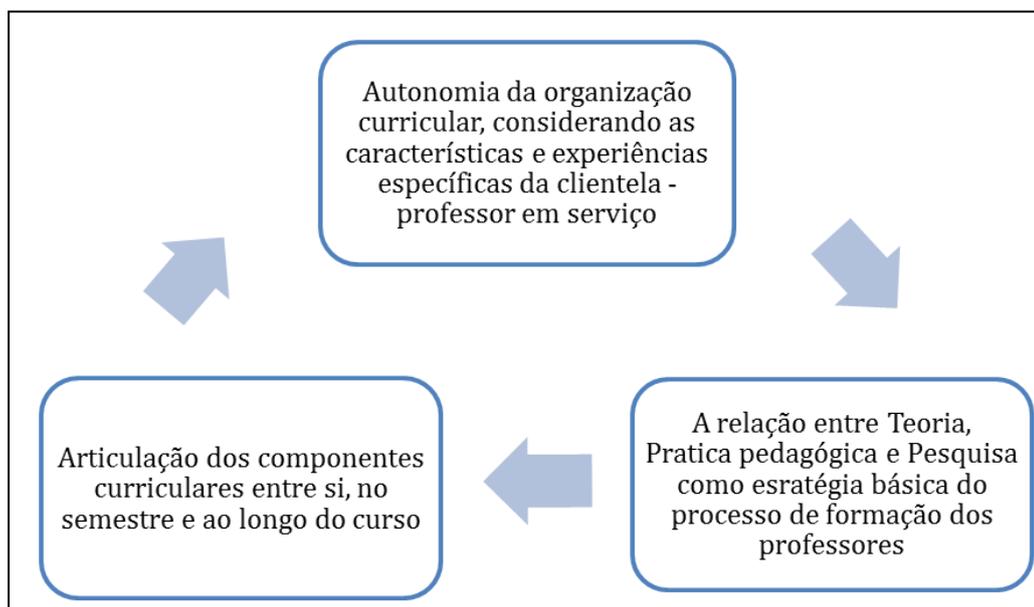
Existem também algumas alunas do curso que faziam cursos presenciais em outras áreas ou mesmo na área da educação e abandonaram os cursos para cursar o PEAD devido às condições que pareciam promissoras e favoráveis para a condição de estudantes e trabalhadoras. O que levou de fato essas alunas a optarem pela troca? Como será que está sendo para elas fazer um curso na modalidade a distância?

3.1.4 Proposta Pedagógica do curso

³⁰ Dados informados pela Coordenação do Curso de Pedagogia a Distância, PEAD/UFRGS em dezembro de 2017.

A proposta pedagógica do PEAD se diferencia da proposta de outros cursos regulares de Pedagogia. Embora siga as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (CNE, 2006), o PEAD apresentou características próprias devido às peculiaridades da população-alvo. Na perspectiva de atender à especificidade de um processo que é, ao mesmo tempo, de formação inicial e continuada de professores, o Projeto Político-Pedagógico do Curso organizou-se em função de três pressupostos básicos (PPC do PEAD/UFRGS, 2006, p.3). A Figura 1 expressa a articulação entre os princípios que norteiam o curso:

Figura 1 - Articulação entre os princípios que norteiam o curso

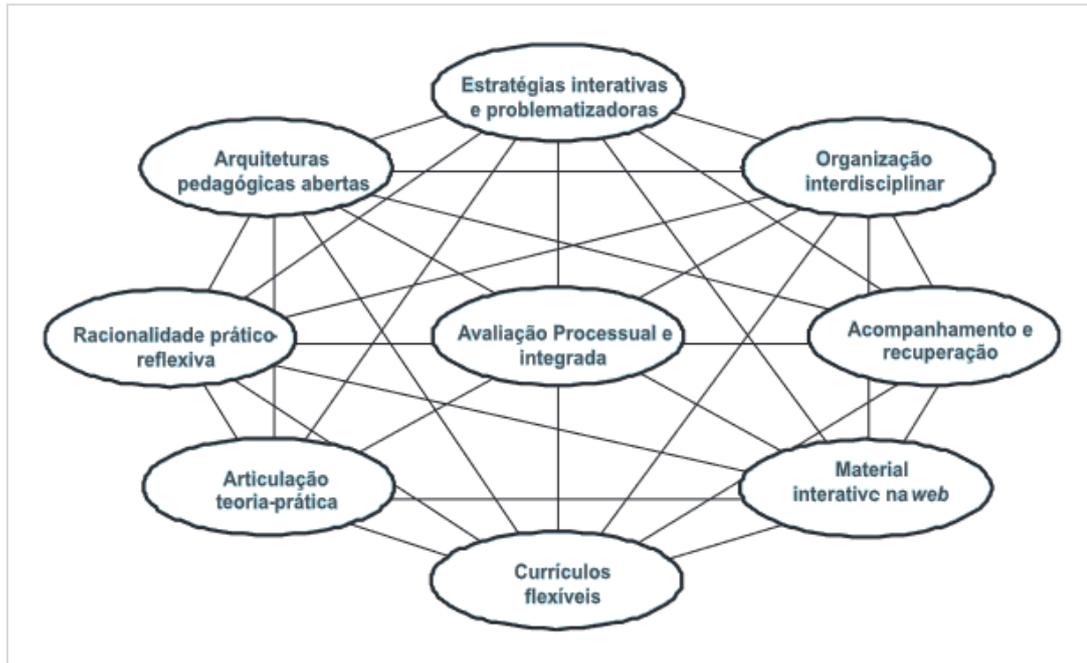


Fonte: Adaptado de Nevado, Carvalho e Menezes (2007)

Estes pressupostos apresentam os principais pilares e estão presentes ao longo de todo o curso. São eles que fundamentam a organização curricular e as metodologias interativas. Estes pilares permitem a articulação entre diferentes componentes pedagógicos, nos quais se privilegia a articulação entre teoria e prática através da pesquisa. Neste processo, possibilita-se que as professoras-alunas sejam construtoras autônomas do seu conhecimento e que o seu espaço de formação seja também sua prática docente atravessada por ações reflexivas (ação-reflexão-ação).

Através da representação de Aragón *et al.* (2014), podemos conhecer os principais componentes da proposta pedagógica do PEAD.

Figura 2 - Principais Componentes da Proposta Pedagógica do PEAD



Fonte: Adaptado de NEVADO, CARVALHO E MENEZES (2009)

Como podemos ver na imagem, estes componentes estão interligados e fazem parte de uma rede articulada de ações, na qual cada elemento relaciona-se com os demais. A partir dessa proposta pedagógica diferenciada, que articula diferentes componentes para promover a aprendizagem das professoras-alunas através da interação mediada por tecnologias digitais, pode-se dizer, em conformidade com Aragón *et al.* (2014, p.19), que o “PEAD propõe superar a dicotomia apresentada pelos modelos convencionais de cursos de formação de professores, que teorizam sobre as transformações nas práticas educativas, sem que essas transformações sejam vivenciadas no próprio ambiente de formação”.

Na direção dessa proposta pedagógica, a equipe do curso sentiu a necessidade de planejar uma organização curricular para além da tradicional a qual ocorre em disciplinas isoladas. A proposta curricular do PEAD caminha no sentido de articulação entre os campos do saber por meio da implementação das interdisciplinas que compõem os enfoques temáticos.

3.1.5 Proposta Metodológica do curso

A proposta metodológica do curso ratifica não só a importância atribuída à articulação dos componentes curriculares entre si, no semestre e ao longo do curso, como também a importância das experiências docentes desenvolvidas pelas alunas-professoras. A autonomia

da organização curricular considera as características das professoras-alunas, enfatiza a relação entre a prática pedagógica e incentiva a pesquisa como forma de articular os componentes curriculares em diferentes áreas do saber, constituindo-se como uma estratégia básica do processo de formação. Deste modo, os pressupostos teóricos sustentam uma metodologia pedagógica alicerçada na autonomia, na relação prática pedagógica e pesquisa, e na articulação dos componentes curriculares, de forma dinâmica. Neste contexto, a metodologia pedagógica do curso procura atender o compartilhamento entre as Interdisciplinas, enfatizando o trânsito constante entre teoria e prática (PPC do PEAD/UFRGS, 2006).

Para sistematizar esta proposta, o curso foi planejado para ocorrer em nove eixos temáticos (215 créditos – 3225h) a serem desenvolvidos em nove semestres. Os eixos temáticos organizam-se a partir de ideias e articulam em cada semestre os conhecimentos específicos, teóricos e práticos de determinado enfoque teórico. Estes eixos são compostos por Interdisciplinas (grandes áreas que congregam conhecimentos específicos) e Seminários Integradores (apoiam e integram o trabalho pedagógico de cada eixo) (PPC do PEAD/UFRGS, 2006).

Segundo Carvalho, Nevado e Bordas (2006), para efetivar a proposta metodológica interacionista do PEAD, os professores e os tutores atuam como possibilitadores da aprendizagem e provocadores de transformações, usando, para tal, duas estratégias interdependentes e complementares: a problematização e o apoio à reconstrução. Na direção de desestabilizar as certezas das alunas e de oferecer apoio e incentivo à criação de novas práticas educativas.

No intuito de operacionalizar a proposta metodológica do PEAD, que reconhece o processo de construção do aluno e propõe estabelecer relações entre a teoria e a realidade experienciada pelo estudante, o curso conta com o apoio de professores e tutores. Em cada semestre, os tutores mantêm um vínculo específico com a equipe docente de uma determinada interdisciplina, dando suporte ao desenvolvimento da proposta pedagógica prevista.

3.2 PROCEDIMENTOS

Para operacionalizar a proposta metodológica deste projeto, o estudo de caso, é necessário considerar que:

A investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e análise dos dados (YIN, 2010, p.39).

Nessa perspectiva, a pesquisa apoiada no estudo de caso pode desenvolver diferentes técnicas de coleta de evidências e abordagens específicas para as análises que irão compor a metodologia utilizada. Os procedimentos pensados para esta investigação são: 1) Um questionário com alternativas e perguntas abertas como forma de fazer um levantamento inicial do perfil e os motivos de interesse das alunas em fazer curso; 2) Uma entrevista semiestruturada como forma de aprofundar os dados e as hipóteses levantadas pelo questionário.

De acordo com Yin (2015), as entrevistas são fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre eventos humanos ou comportamentais. Nesta pesquisa, procura-se analisar um fenômeno psicossocial (permanência no curso) que ocorre na vida das alunas, como forma de compreender como o interesse das alunas no curso se relaciona com esse fenômeno e no que isso interfere na relação das alunas com o curso. Desta forma, recorro ao Método Clínico de Piaget que irá auxiliar a investigar de que forma as alunas pensam, pois “procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras” (DELVAL, 2002, p.67).

Yin (2015, p.69) esclarece que os pesquisadores têm dado crescente atenção a pesquisas de métodos mistos, este tipo de pesquisa “combina técnicas, métodos, abordagens, conceitos ou linguagem de pesquisa quantitativos e qualitativos em um único estudo”. A vantagem deste método é que ele permite que os pesquisadores abordem questões de pesquisa mais complexas e colem uma série mais rica e consistente de evidências do que poderiam obter utilizando qualquer método isolado (YIN, 2016). Nessa perspectiva, a entrevista utiliza-se das orientações do Método Clínico (DELVAL, 2002) e do Estudo de Caso (YIN, 2015) como métodos que auxiliaram a alcançar os objetivos propostos neste estudo.

Piaget não manteve o método sempre igual, mas foi adaptando-o aos novos problemas e temas ao qual investigava. A essência e os objetivos do método não mudaram, o que mudou foram as problemáticas, os sujeitos e as formas de ações práticas utilizadas. Segundo Delval (2002, p.68), a essência do método consiste na intervenção sistemática do experimentador diante da atuação do sujeito com quem estabelece uma interação através da linguagem. Para o autor,

A linguagem utilizada para dar instruções ao sujeito sobre o que deve fazer, para pedir-lhe que explique por que faz, para dar-lhe sugestões sobre o que está realizando; em uma palavra, para que procure explicar o que está fazendo a fim de descobrir quais as dificuldades que tem e qual é o curso de seu pensamento, mas sem supor (como era nos trabalhos introspectivos) que o sujeito explicará o curso do seu pensamento, que é uma atividade inconsciente, mas sim para obter dados que nos permitam formular hipóteses sobre a organização e o funcionamento de sua mente (DELVAL, 2002, p.65).

Desta forma, ao aplicar o método clínico a ideia não é fazer uma análise de conteúdo das falas dos sujeitos *stricto sensu*, mas investigar o significado das suas ações e das explicações de suas ações. Assim, entende-se que a utilização do método clínico é apropriada para esta pesquisa, pois se busca esclarecer as escolhas das ações das alunas, através de suas explicações, que relacionam seus interesses com a permanência delas no curso. As intervenções foram realizadas buscando seguir os tipos de perguntas e as contra argumentações sugeridas pelo método (DELVAL, 2002, p.145).

Os procedimentos realizados nesta investigação estão descritos nos subcapítulos que seguem.

3.2.1 Contatos e Autorizações

O primeiro passo para realizar a pesquisa foi buscar contato com a Direção e a Coordenação do Curso escolhido e solicitar autorização para realizar a investigação no contexto do curso. Para tanto, foi elaborado um termo de Autorização para a Direção e a Coordenação do curso (Apêndice D e E). No entanto, ao encaminhar o Termo de Consentimento e fazer contato com a Direção da Faculdade de Educação, a pesquisadora recebeu a informação de que a Direção apenas encaminharia o contato para a Coordenação do curso, a qual seria a responsável pela autorização desta pesquisa. Então, o contato foi realizado diretamente com a Coordenação do curso, que prontamente autorizou a pesquisa e acolheu as solicitações de dados da pesquisadora.

De acordo com Delval (2002), o trabalho de pesquisa com sujeitos humanos deve obedecer a uma série de normas éticas, entre as quais não pressionar os sujeitos e não lhes causar danos. Nesse sentido, a participação nesta pesquisa será em forma de convite a todas as alunas. Da mesma forma, foi criado um Termo de Consentimento Livre Esclarecido para que as alunas do curso (Apêndice F) possam concordar ou não em participar do estudo.

3.2.2 Etapas da Pesquisa

O trabalho de campo foi dividido em duas etapas: 1) A primeira etapa teve como objetivo fazer um levantamento inicial sobre o perfil de todas as alunas participantes do polo escolhido e conhecer os principais motivos delas em realizar o curso através de um questionário; e 2) A segunda etapa teve como objetivo o aprofundamento das evidências coletadas no levantamento inicial através de uma entrevista com representantes de grupos diferenciados pelos motivos predominantes (intrínsecos e extrínsecos) para favorecer uma análise através de contrastes.

Antes de iniciar a segunda etapa da pesquisa foi realizado um estudo piloto com as alunas de outros polos e entrevistas com professores do curso para buscar evidências e hipóteses, em suas experiências, sobre a permanência dos alunos no curso e para consultá-los sobre a nova via do questionário, ajustada após os resultados do piloto.

3.2.2.1 Estudo Piloto

O estudo piloto é um estudo preliminar que permite testar nossos instrumentos de pesquisa. Segundo Delval (2002), o objetivo do estudo piloto é pôr à prova nossos instrumentos para adaptá-los aos nossos objetivos. Assim, o estudo piloto possibilita abordar aspectos que não estavam previstos inicialmente, mas que surgem das respostas dos sujeitos.

O estudo piloto do questionário foi realizado em outros polos em que a pesquisadora atua como tutora e obteve-se 21 respostas das alunas, no total de 42 alunas. Esse estudo preliminar permitiu verificar que eram necessárias alterações no questionário e possibilitou ampliar o leque de alternativas possíveis através das respostas das participantes, modificar a localização de questões, reduzir número e reorganizar sua distribuição tendo por objetivo a clareza das perguntas e alternativas de respostas em relação às categorias motivos extrínsecos e intrínsecos, e a clareza das perguntas apresentando a relação entre os motivos e a permanência. O baixo número de alunas que respondeu ao questionário *on-line* (aproximadamente 50%) apontou a necessidade de realização do questionário presencialmente.

O estudo piloto com as entrevistas também foi realizado com alunas de outros polos, sendo três alunas que participaram dessa etapa. O estudo preliminar apontou a necessidade de alterar algumas questões para melhor compreensão das alunas e abordar questões que não estavam previstas inicialmente. As questões que precisaram ser alteradas para melhor

compreensão das alunas foram: a pergunta direta sobre o papel da vontade na permanência das alunas e a questão sobre as formas de superar os obstáculos, pois as alunas não estavam compreendendo a formulação da pergunta. As questões que foram acrescentadas foram a comparação da experiência no PEAD com outros cursos de graduação e a questão de como as alunas acreditam que podem melhorar a sua relação com o curso, considerando de modo a contribuir para sua permanência.

Após as modificações sugeridas pela banca de qualificação, o questionário foi submetido à Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação e para os professores do curso que foram entrevistados. Assim, foram feitas modificações no questionário a partir das considerações da banca de qualificação no sentido de retirar algumas questões que não eram foco da investigação e guiar-se pelo estudo piloto, procurando relacionar o interesse das alunas com os fatores que tem influência na sua permanência. Antes do estudo piloto, o Comitê de Pesquisa aprovou a proposta de pesquisa, indicando a possibilidade de iniciar o trabalho de campo e as alterações feitas a partir dos comentários dos professores do curso serão mencionadas na próxima seção deste trabalho.

3.2.2.2 Entrevistas com professores sobre motivos de permanência das alunas no curso e sobre o questionário.

Com o intuito de ampliar os conhecimentos sobre o interesse das alunas em permanecer no curso, foram realizadas entrevistas com professores que participaram da interdisciplina de Seminário Integrador na primeira ou na segunda edição do curso. É possível que a experiência dos professores tenha contribuído para aprofundar os conhecimentos sobre as ações realizadas no curso, os fatores intrínsecos ou extrínsecos e os obstáculos enfrentados que podem interferir na permanência das alunas no curso.

Segundo Yin (2016), existem três táticas que contribuem para aumentar a validade do constructo na realização dos estudos de caso: 1) uso de fontes múltiplas de evidência; 2) Estabelecimento de uma cadeia de evidências; 3) Revisão do rascunho do relatório de estudo por informantes-chaves. Considerando os postulados de Yin, foram realizadas entrevistas com os professores por considerá-los uma fonte privilegiada de informações sobre os alunos.

A entrevista foi dividida em três partes: 1) A primeira parte teve como objetivo conhecer os fatores que o entrevistado acredita que interferem no percurso e quais as principais dificuldades e facilidades observa na permanência das alunas; 2) A segunda teve como objetivo conhecer de que forma a atuação do professor pode interferir na permanência

do aluno, e de que forma o professor acredita que isso acontece; 3) A terceira teve como objetivo conhecer de que forma as características, organização e ações dos agentes do curso (coordenação, tutor, colegas) podem interferir na permanência das alunas.

Na última parte da entrevista, foi apresentada uma versão do questionário posterior às sugestões da banca para a leitura e coleta das sugestões dos professores, a fim de obter um olhar especializado antes de submeter às alunas. A partir das sugestões dos professores, foram feitas modificações no questionário referente à ordem das perguntas e na direção de tentar diferenciar com mais clareza as opções de respostas quanto às categorias motivações intrínsecas e extrínsecas. Além disso, o relato dos professores, em conformidade com a perspectiva teórica, orientou a construção das categorias de análise da entrevista.

3.2.2.3. Primeira Etapa: Levantamento Inicial (Questionário)

Nesta etapa, procurou-se conhecer o perfil das alunas do PEAD em termos socioeconômicos e familiares, quais seus interesses em estudar no curso e quais os obstáculos que encontram. De modo geral, procurou-se compreender as relações que as alunas constroem com o curso.

A elaboração do questionário foi realizada a partir da leitura de Blando (2015), Fiuza (2012) e Santos (2016), além dos trabalhos previamente mencionados na revisão bibliográfica. Esses estudos forneceram exemplos de questões e possibilidades para compor o leque de alternativas para as diferentes questões (Apêndice G) e permitiram contemplar as variáveis relevantes para o foco da pesquisa: o interesse das alunas, como, por exemplo, a qualificação profissional, a influência familiar, a possibilidade de carreira e a progressão na carreira. O roteiro do questionário divide-se em três dimensões, apresentadas no quadro abaixo: socioeconômica e familiar, individual e social.

Quadro 3 - Dimensões e objetivos do questionário

Quadro: Dimensões e objetivos do questionário			
Dimensões:	Socioeconômica e familiar	Dimensão Individual	Dimensão Social
Objetivos:	Conhecer o perfil socioeconômico das alunas	Conhecer os motivos que levaram as alunas a fazer o curso, como elas se organizam e quais os interesses que interferem na sua permanência	Conhecer a relação das alunas com os agentes e como elas valorizam as trocas estabelecidas no curso
Questões:	1 a 8	9 a 20	21 a 23

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

O questionário foi aplicado presencialmente com as alunas no Polo de Porto Alegre. Primeiramente foi solicitada a autorização ao Coordenador e aos professores da interdisciplina Seminário Integrador para realização da pesquisa de campo. Após autorização e agendamento das aulas, foram apresentados os objetivos e procedimentos da pesquisa, o termo de consentimento e realizados o convite às alunas. A aplicação do questionário levou em torno de 40 minutos. A escolha dos participantes para esta pesquisa obedeceu aos seguintes critérios: ser aluna do PEAD 2ª edição, no polo de Porto Alegre. Foram respondidos 97 questionários no total de 152 alunas que participam do polo³¹, equivalente a 64% do grupo de alunas. Após a aplicação do questionário, procedeu-se a verificação das respostas. Após a verificação, foram enviados dois e-mails para todos os participantes que não haviam respondido alguma questão ou que haviam respondido de forma equivocada. Obteve-se retorno de alguns participantes e as respostas foram alteradas no questionário dos respectivos estudantes.

As alternativas de respostas das questões (9, 10, 11, 12, 15, 18, 19, 20, 22 e 23) foram identificadas como MI (motivos intrínsecos) e ME (motivos extrínsecos). Com base nessa categorização do questionário foram organizados os grupos, considerando a diferenciação entre eles, que será explicada na próxima seção.

Categorias de análise do questionário

A motivação intrínseca corresponde ao interesse atribuído ao objeto de conquista. Por outro lado, a motivação extrínseca corresponde às variáveis provindas do meio social. Segundo Santos *et. al.*³² (2016), a motivação extrínseca é que incentiva o indivíduo a realizar uma atividade como meio de conseguir um fim, dependendo de fomentos externos. Já a motivação intrínseca não depende de incentivos externos, sendo inerentes à atividade. Assim, os motivos intrínsecos são interessantes por si só e não necessitam de nenhum reforço (SANTOS *et. al.*, 2016).

Para a autora, a motivação depende de valores internos, de razão psicológica de cada indivíduo e externos, de estímulos advindos do ambiente onde estão inseridos. Para Piaget

³¹ Dados coletados do sistema de graduação da UFRGS em 17 de dezembro de 2017, referente ao semestre 2017/2.

³² Ainda que a pesquisadora não tenha encontrado uma afirmação explícita de que Bettina Steren dos Santos considere-se construtivista, foram encontradas citações diretas de Piaget em algumas de suas publicações e ademais, a autora utiliza autores construtivistas contemporâneos em suas referências.

³² Não foi possível identificar se os termos interesses e necessidades se referem ao sentido empregado na teoria Piagetiana, desta forma consideremos aqui como no sentido utilizado pelo dicionário.

(1964), a motivação³³ supõe processos de assimilação e acomodação por parte do sujeito para que os objetos do meio se tornem significativos para este, a ponto de se tornarem interesses ligados a valores intrínsecos ou extrínsecos.

Por serem advindos do meio, os motivos³⁴ extrínsecos se manifestam através de uma análise mais racional de relações custo-benefício sobre uma realidade socioeconômica. Por exemplo, consideram-se motivos extrínsecos como: Expectativa de boas oportunidades de trabalho e flexibilidade nos horários. Já a motivação intrínseca seria uma reflexão mais aprofundada e mais ligada aos fatores internos (afetivos e emocionais além dos racionais) das suas necessidades, vontade e valores. Mas dependerá de um grau de reflexão do sujeito no momento podendo ser modificado posteriormente, como, por exemplo: Expectativa de aprender coisas novas sobre assuntos de interesse, devido a ter realizado outros cursos a distância e gostar de estudar nessa modalidade.

Esta análise do questionário trata mais dos conteúdos das respostas do que dos processos dos sujeitos. Assim, classificaram-se as alternativas de respostas de cada questão em MI (motivo intrínseco) e ME (motivo extrínseco) em busca de evidenciar quais são os principais motivos que influenciam na permanência das participantes. Busca-se uma compreensão da motivação das alunas em relação à permanência no curso de modo a evidenciar: os principais motivos extrínsecos e intrínsecos que se relacionam com sua permanência; identificar se o que sustenta o interesse das alunas provém desses motivos intrínsecos ou extrínsecos; conhecer novos motivos que surgiram a partir da relação e das aprendizagens das alunas com o curso; conhecer as situações em que as alunas sentem dificuldades no curso.

Estima-se que possam existir vários motivos intrínsecos ou extrínsecos que levam as alunas a permanecerem no curso e que esses motivos fazem parte da escala de valores das alunas e representa seu principal interesse na relação com o curso (PIAGET, 2014). Supõe-se ainda que, ao compreender quais são os obstáculos, as alunas possam apresentar alternativas para evitá-los, superá-los e alcançar seus objetivos. Presume-se, também, que, no decorrer do curso, pode haver transformações nos motivos das alunas, assim como também o surgimento de novos motivos.

³³ O termo motivação é definido neste trabalho como um processo interno do sujeito que o mobiliza para ação. Este processo está estreitamente relacionado à equilíbrio nas trocas que o sujeito estabelece com o meio físico e social.

³⁴ O termo motivos será utilizado neste trabalho para designar os objetivos que o sujeito busca (em seus conteúdos) e o modo como são valorizados pelos sujeitos.

As evidências das categorias MI e ME descritas anteriormente foram coletadas a partir de conteúdo explícito das respostas ao questionário e visam retratar se e como o conteúdo dos interesses das alunas está relacionado a processos internos como juízos de valor e atos de vontade.

A partir das respostas ao questionário, foi feito um levantamento com o intuito de formar grupos e subgrupos. Considerando as respostas identificadas como ME e MI, elaborou-se uma planilha Excel e contabilizaram-se as respostas categorizadas como. Ao total, foram 16 questões³⁵, nas quais todas as respostas foram categorizadas em ME e MI. A divisão dos grupos deu-se da seguinte forma: 1) Grupo GMI foi caracterizado por participantes que no total das questões colocaram mais de 10 respostas marcadas como MI, obtendo-se um total de 32 participantes; 2) O grupo GME foi caracterizado por participantes que no total das questões colocaram mais de 10 respostas marcadas como ME, obtendo-se um total de 8 participantes 3) O Grupo GMIE foi caracterizado por ter um número muito próximo de respostas identificadas como MI e ME com uma diferença máxima de 3 respostas no total do questionário, neste grupo obtendo-se um total de 50 participantes. Foram excluídos da formação dos grupos 8 participantes que não se encaixaram nos critérios estabelecidos para formação dos grupos devido ao número de questões não respondidas.

Quadro 4 - Apresentação da classificação dos grupos

GRUPOS	GMI	GME	GMIE
Número de questões	Mais de 10 marcadas como MI	Mais de 10 marcadas como ME	Diferença máxima de 3 respostas entre MI e ME
Número de Participantes	32	8	50

Elaborado pela autora (2017)

Além da formação dos grupos, houve a tentativa de formar subgrupos. Os subgrupos foram organizados da seguinte forma: subgrupo 1 - as alunas que apresentaram no questionário maior intensidade de interesse, mais tempo de dedicação ao curso e maior número de respostas categorizadas como MI; subgrupo 2- as alunas que apresentaram no questionário menor intensidade de interesse, menos tempo de dedicação ao curso e menor número de respostas categorizadas como MI. Após a divisão dos subgrupos, iniciou-se o

³⁵ Foram 23 questões ao todo do questionário e 16 questões categorizadas como MI e ME. A escolha no número 10 de questões é o que seria equivalente a maioria das questões. Considerando 16 questões categorizadas, 10 questões são o equivalente a, aproximadamente, 60% das questões.

convite às alunas para participar da entrevista, seguindo a ordem dos subgrupos. No entanto, devido à falta de retorno das alunas sobre o convite enviado por e-mail, não foi possível organizar as entrevistas pelos subgrupos.

Durante a análise, percebeu-se que havia algumas alternativas de respostas que estavam ambíguas, ou seja, poderiam ser consideradas pelas alunas tanto como motivos intrínsecos quanto motivos extrínsecos, como, por exemplo, “desisto de tarefas acadêmicas pouco agradáveis”, na questão 15. Assim, procedeu-se a revisão das respostas dessas questões e verificou-se que nenhuma delas ultrapassou 5% nas respostas do total de alunas. Revisou-se também a classificação das alunas nos grupos em função dessas alternativas, porém não foi necessária alteração na organização das alunas nos grupos. Isso demonstra que, ainda que tenha sido cometido algum erro, o conjunto de evidências encontradas mantém a confiabilidade da pesquisa.

3.2.2.4. Segunda Etapa: Aprofundamento das Evidências (Entrevistas)

As alunas dos três grupos foram convidadas. Para a etapa de aprofundamento foram realizados convites específicos, cujos critérios serão explicados a seguir. Com objetivo de conhecer como ocorre o processo de motivação das alunas em relação à permanência no curso. Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais.

As entrevistas individuais semiestruturadas foram orientadas pelo método clínico (Apêndice H) em dois pontos: 1) para elaborar perguntas abertas que contêm um núcleo básico referente às questões fundamentais desta pesquisa que se refere à relação entre a motivação e a permanência das alunas no curso analisado e 2) seguir o curso do pensamento da aluna, com o uso de novas questões e contra argumentação. Deste modo cada entrevista é diferente, mas conteve uma parte básica comum (DELVAL, 2002). O roteiro da entrevista não é necessariamente linear, mas orienta-se na direção de uma aproximação do núcleo ao qual se deseja chegar: a presença [ou não] de atos de vontade na motivação das alunas para permanência no curso. As perguntas da entrevista consideram o mesmo tema (interesse das alunas) e as mesmas dimensões (individual e social) utilizadas no questionário, com vistas a conhecer mais o processo de desenvolvimento das alunas em sua relação com o curso. Algumas questões foram elaboradas com o objetivo de retomar as respostas do questionário para o pretendido aprofundamento e esclarecimentos.

Além das questões abertas foram apresentados dois dilemas (APÊNDICE I), nos quais as alunas devem escolher entre algumas opções e explicar sua escolha. Esses dilemas são

entendidos como recursos para corroborar os demais dados da entrevista, sendo possível que as participantes manifestem algo mais perto de suas concepções espontâneas ao analisá-los. O primeiro dilema envolve uma dimensão de escolha que contempla a questão do compromisso com o curso e a reciprocidade e respeito mútuo para com os profissionais envolvidos no curso. O segundo dilema envolve uma dimensão de escolha que contempla a concepção das alunas sobre a proposta do curso, a relação teoria e prática e o compromisso com a qualidade de ensino dos alunos e respeito mútuo por eles.

As pesquisas sobre as concepções morais mostram que esse tema é passível de um receio do sujeito em dizer realmente o que julgam e da tendência de responder aquilo que é socialmente aceito e socialmente valorizado, razão pela qual Piaget (1994) elaborou historietas para ter maior distanciamento afetivo no julgamento. Segundo Piaget (1994), a ação precede a tomada de consciência, sendo essa alicerçada em práticas morais. Assim, ao utilizar os dilemas, busca-se compreender como os participantes julgam com maior espontaneidade e conseqüentemente a sua concepção sobre as questões propostas nos dilemas. No caso desta pesquisa, isso é relevante pela implicação dos valores do sujeito na definição dos seus interesses e escolhas intencionais (voluntárias).

As entrevistas foram gravadas e, para transcrição, foi utilizado um protocolo com as informações que interessam para esta pesquisa, conforme sugere Delval (2002, p.120). Foram feitas correções ortográficas e semânticas na transcrição das entrevistas, com o cuidado de manter o sentido da frase e as expressões das alunas, a fim de facilitar a compreensão do texto para os leitores. Os instrumentos elaborados foram submetidos a um estudo-piloto no qual foi possível testar os procedimentos e qualificá-los antes de iniciar a pesquisa de campo.

Foi elaborado um protocolo para registros das evidências. Como foram utilizadas diferentes fontes de evidência, haverá uma triangulação dos dados. As diferentes fontes de evidências possibilitam que se encontrem linhas convergentes e uma variação maior de aspectos epistemológicos e psicológicos (YIN, 2010).

O número de participantes nas entrevistas foi 8 alunas. A pesquisa é qualitativa e visa a apresentar e investigar o sujeito epistêmico (PIAGET,1999). Sendo assim, amparou-se a definição do número de participantes tanto na questão do aceite do convite em participar quanto no critério de saturação de Delval (2002, p.74) que afirma que o número de casos é examinado é suficiente quando já não se constatam novos tipos de respostas sobre a situação. Ou seja, quando as respostas exploradas pelos instrumentos se esgotaram.

Esta seção apresenta as categorias que foram utilizadas para analisar as entrevistas e divide-se em: necessidade, vontade, valor atribuído ao curso e valor atribuído às trocas.

As evidências das categorias descritas foram coletadas a partir de conteúdo implícito e explícito na entrevista e visam a retratar a dimensão moral das alunas. Para explicar o entendimento da pesquisadora sobre categorias, foram citados exemplos de análises a partir dos trechos das falas das participantes do Estudo piloto (alunas-professoras 01, 02, 03).

Necessidades

Piaget (2014) afirma que, para compreender o interesse, é preciso partir da necessidade. As definições de Piaget sobre a necessidade se diferenciam da concepção do senso comum, sendo que nas definições do dicionário³⁶ necessidade é aquilo que é indispensável, que é útil, que não se pode deixar de ter ou ser.

Piaget (2014) utiliza os postulados de Claparède sobre o conceito biológico de necessidade para explicar que a inteligência atende a uma necessidade. Para Claparède (1973), a necessidade é definida como a ruptura do equilíbrio de um organismo. Na vida fisiológica, a necessidade tem propriedades de provocar as reações ideais para satisfazê-la como, por exemplo, para o sono dorme-se, para a fome alimenta-se. Porém, na vida mental, a necessidade é a manifestação de um desequilíbrio (conflito cognitivo), deixando-nos desadaptados “é então que cabe à inteligência a tarefa de nos readaptar” (CLAPARÈDE, 1938/1973, p. 16 *apud* NASSIF E CAMPOS, 2005).

Piaget (2014, p.109) aproveita a explicação funcional da necessidade (elementar) postulada por Claparède para reforçar que a necessidade é a tomada de consciência de um desequilíbrio momentâneo e antecede a atividade do sujeito. No entanto, ressalva que a necessidade é sempre relativa às estruturas de assimilação de que dispõe o sujeito e interfere no funcionamento que vai ensejar na construção de novas estruturas. Há uma espécie de troca contínua entre a estrutura e a função, por conseguinte, entre a estrutura e a necessidade. Assim, a necessidade supõe estruturas prévias, e o funcionamento cria novas estruturas.

Para Piaget (1963), além da necessidade elementar biológica existe a necessidade lógica que não deriva de uma questão de fato, mas de uma obrigação consciente que pode ser comparada a uma obrigação moral que é construída pelo sujeito. A necessidade lógica não

³⁶ Pesquisa realizada no “Dicionário Aurélio de Português *On-line*”, disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/>. Acessado em: agosto. de 2017.

deriva de nenhum objeto, pois pertence à organização do sujeito e não há uma realidade concreta (FURTH, 1995). Desta forma, o objeto ou conteúdo em si não desencadeia nenhuma conduta e, para se constituir como objeto de conhecimento, é indispensável que ele corresponda a uma necessidade do sujeito (PIAGET, 2014). Assim, a necessidade lógica está sempre dentro do organismo como uma regulação ativa dentro do desenvolvimento cognitivo e é enriquecida através das próprias experiências, mas não como uma imposição que venha de fora (FURTH, 1995).

A necessidade reflete uma estrutura lógica e implica uma regulação ativa e uma escolha (vontade). Piaget (1994), ao questionar crianças de diferentes idades para conhecer seus julgamentos sobre atitudes de outras crianças, demonstrou que, de acordo com a evolução do desenvolvimento cognitivo, a sanção deixa de ser algo necessário para as crianças, pois elas conseguem descentrar do seu ponto de vista e considerar as circunstâncias pessoais de cada um. Trazendo o exemplo citado para pensar esta investigação, infere-se que as necessidades trazidas pelas alunas do curso também podem apresentar a sua estrutura lógica, podendo ser mais egocêntrica ou mais descentrada, dependendo dos motivos que as levaram a buscar o curso e suas experiências no decorrer deste.

Presume-se, então, que a necessidade enquanto manifestação de um desequilíbrio cognitivo momentâneo pode ser considerada como uma verdadeira fonte de motivação (PIAGET, 2014). Essa necessidade psicológica pode ter sido causada por alguma insatisfação pessoal ou de cunho social, na qual o sujeito não se encontra satisfeito com a sua realidade atual. Assim, é a necessidade que levará o sujeito em busca de novas oportunidades e conhecimentos para superar suas insatisfações.

Esta categoria busca evidenciar de que forma as necessidades mobilizaram as participantes a realizar o curso. Busca-se uma compreensão das necessidades tanto como motivadoras de interesses quanto manifestações de desequilíbrios momentâneos provocados pelo curso, de modo a evidenciar expectativas que foram superadas no decorrer do curso.

Presume-se que as necessidades encontradas na trajetória de vida das alunas funcionam como um disparador que as movimenta em busca de seus interesses. Ao longo do curso, acredita-se que os desequilíbrios ocasionados sejam fontes de novas aprendizagens.

O extrato abaixo apresenta as falas de uma aluna que estava afastada da escola e que decidiu retornar. A aluna revela sentir uma necessidade de qualificar-se ao retornar para sala de aula como professora:

“Eu não tenho como continuar sem ter o curso, ser professora sem ter essa qualificação” (Aluna-professora 01).

Já a aluna 02 revela a tomada de consciência de uma dificuldade de relacionar diferentes pontos de vista que sentiu a partir da sua relação com o curso. Ao mesmo tempo em que constatou uma dificuldade, ela demonstra interesse em superar esse obstáculo.

“[...] Eu faço muito pelo que eu penso e pelo que eu vejo e esqueço-me de pegar orientação de um livro, e referência bibliográfica que eu tenho dificuldade de fazer. Já olhei em blogs, em sites para procurar como se faz, mas eu tenho dificuldade, eu acho que o curso despertou esse interesse em mim, que eu tenho que fazer isso também” (Aluna-professora 02).

Vontade

A vontade é definida neste trabalho como a regulação de energia despendida para alcançar um objetivo. A cada ato de vontade o sujeito precisa descentrar da situação atual e recorrer a uma escala de valores previamente construída conduzindo suas ações de forma coerente (FREITAS, 2003). Desta forma, a vontade enquanto regulação das energias está estreitamente relacionada ao valor atribuído sobre o objetivo a ser alcançado. No caso das alunas, acredita-se que são estes valores que irão conduzi-las a empregarem suas energias na realização das tarefas do curso.

Esta categoria busca evidenciar a vontade das participantes, referente à sua participação no curso. Busca-se uma compreensão dos interesses das alunas em relação à permanência no curso de modo a evidenciar: como a vontade interfere nas suas motivações e suas condutas; a antecipação e as organizações das ações necessárias para alcançar seus objetivos no curso (por exemplo: planejamento de horas de estudo).

Estima-se que, quanto mais as alunas conseguirem planejar as suas ações para realizar as atividades e entender as propostas do curso, maior objetividade e autonomia elas desenvolverão em relação às propostas.

No extrato abaixo, a aluna-professora 03 demonstra de que forma a vontade interfere na ação do sujeito, a vontade é colocada como uma das condições para a realização efetiva do curso.

“Eu acho que o curso é um benefício público que vem a me beneficiar, mas sem a minha vontade, ele não existe. Porque se eu não estiver interessada em fazer e me qualificar, ele não vai dar resultado, porque eu posso só fazer por fazer, como qualquer outra coisa. Então eu acho que é uma construção, é uma união das duas coisas. (Aluna-professora 03)”.

Valor atribuído ao curso

O valor, por sua vez, fundamenta as escolhas dos sujeitos e está envolvido na afetividade, que constitui a energética da ação. Assim, uma ação não se estabelece somente

por regulação das energias, mas também por uma intervenção dos valores que determinam em quais ações devem-se empregar as energias (PIAGET, 2014). Desta forma, é o valor atribuído ao curso que irá conduzir as escolhas das alunas.

Esta categoria busca evidenciar o valor atribuído ao curso pelas participantes. Busca-se conhecer: valor atribuído ao curso para carreira e para vida das alunas; valor atribuído às propostas do curso. Postula-se, neste trabalho, que o valor atribuído ao curso é o aspecto qualitativo do interesse. Este valor está relacionado ao interesse-fim, ou seja, o que motiva as alunas a permanecer no curso. Acredita-se que a compreensão das alunas sobre o valor que o curso tem em suas trajetórias acadêmicas e profissionais contribui para uma estabilidade maior na sua permanência.

Estima-se que a partir do desenvolvimento intelectual, o sujeito vai adquirindo uma maior força de vontade (para conservação dos fins desejados), o que levará à conservação dos valores atribuídos ao curso. Assim, o desenvolvimento destes fatores será preditor de uma maior autonomia do aluno em busca de seus objetivos no curso. Da mesma forma, quanto menor a vontade e o valor atribuído, maior será sua dependência de fatores extrínsecos para sua permanência.

No extrato abaixo, a aluna-professora 01 apresenta a qualificação como valor que atribui ao curso na sua vida profissional:

“[...] a importância dele é exatamente essa da qualificação, mesmo, do profissional que ele se propõe em construir. Do profissional que ele está pensando em construir e deixar nas escolas. Porque o PEAD atua com professoras que estão atuando, que estão nas escolas, que estão interagindo com os alunos e com a sociedade agora. [...] Então acho que essa é a importância maior dele, ele é um curso de capacitação continuada. Além de ser um curso de formação, ele vai atingir o nosso aluno na hora” (Aluna-professora 01).

A aluna-professora 01 relata também as transformações possibilitadas através do curso na sua autoestima e na sua autovalorização como profissional:

“Olha, ele me fez rever tudo. A minha postura em casa com os meus filhos, com o meu marido, como pessoa. Ele me deu vida mais interessante [...] na minha vida, o curso me tornou uma pessoa capaz. Eu me sinto uma pessoa ativa, capaz, uma pessoa dentro de um grupo, ele me inseriu dentro de um grupo, a minha autoestima melhorou. A confiança para poder dar aula melhorou, ao mesmo tempo ele também me fez um pouco parar e colocar em observação o que acontece, me ensinou a ser uma pessoa que analisa um pouco mais as coisas” (Aluna-professora 01).

Valor atribuído às trocas sociais

Piaget (1973) dedicou suas investigações à descoberta da gênese do conhecimento, defendendo que ela não está nem no objeto nem no sujeito, mas sim na interação entre sujeito

e objeto. O objeto em questão pode ser o meio físico, social ou até o próprio pensamento. Considerando a interação enquanto processo de trocas essencial para oportunizar tomadas de consciência, o valor dado às trocas sociais e afetivas construídas entre as alunas e os agentes do curso também pode interferir na permanência das alunas no curso. Assim, as trocas sociais e afetivas são essenciais para a evolução do pensamento cognitivo das alunas.

Segundo Piaget (2014), somos constantemente encorajados ou desvalorizados em nossas atividades por outras pessoas e essa avaliação influi não somente sobre nossa conduta, mas também sobre os sentimentos que temos em relação a nós mesmos. Daí a importância de investigar como as alunas estão conceituando as trocas sociais e afetivas oportunizadas pelo curso.

Piaget (1973) afirma que toda ação de um indivíduo é avaliada e repercute sobre outros indivíduos, podendo ser proveitosa ou indiferente. Cada ação provocará uma ação de volta (reação), que pode ser imediata ou pode-se transformar em “valores virtuais”, que seria um “crédito” fruto de uma “dívida de reconhecimento”. Assim, a existência de uma escala de valores comum é o que levaria a uma valorização recíproca das ações.

A escala de valores é definida conscientemente por cada indivíduo e está ligada às experiências sociais de cada pessoa. No caso das alunas, busca-se compreender o valor atribuído por elas nas relações interpessoais e sentimentos interindividuais que vão se construindo a partir das suas interações com o curso e seus agentes. Desta forma, procura-se evidenciar como as alunas estão significando as trocas virtuais e presenciais e como elas acreditam que essas trocas contribuem para a permanência no curso, de modo a evidenciar como consideram: valor atribuído sobre as trocas estabelecidas com as colegas e os professores e tutores do curso; valor atribuído sobre as trocas estabelecidas com as colegas e os professores e tutores para vida profissional. Postula-se que, numa relação (aluno-aluno / professor-aluno / tutor- aluno), as trocas são valorizadas por ambos quando existe um respeito pelo ponto de vista do outro e uma reciprocidade nas ações, podendo-se estabelecer uma relação de trocas em longo prazo.

A aluna 01 afirma que as trocas virtuais possibilitam a continuidade das discussões e temas iniciados pelas trocas presenciais e enfatiza a importância, ressaltando a questão da identificação entre os participantes como um valor atribuído nesse processo.

“[...] A gente encontra pessoas reais ali no curso e tu ainda tens a oportunidade de continuar isso de uma forma que hoje é muito presente, que é a questão de poder relacionar-se virtualmente, usar uma ferramenta para isso, eu acho que essas trocas são fundamentais, tanto o fato de a gente estar nessas aulas presenciais, quanto o fato de tu poderes a qualquer momento e hora do dia relacionar-se com

as pessoas que tu sabes que estão no mesmo barco que tu. Que vão enfrentar os mesmos problemas que tu” (Aluna-professora 01).

A aluna 01 demonstra a necessidade das trocas com o outro para qualificação da sua prática profissional.

“[...] eu acho que ele completa a formação do professor, porque ele faz com que o professor exercite todas essas práticas. Tu precisa escrever, tu precisas te ver ensinando, tu precisas te ouvir ensinando, tu precisas do outro, essas coisas me deixam mais segura na minha prática”.

No extrato da aluna-professora 01, vemos o valor atribuído às trocas sociais evidenciando uma rede de compartilhamento na qual ela se apoia quando necessita de ajuda. A aluna relata que o curso fez com que ela pudesse dar-se conta que essa rede pode ser aplicada na sua atividade profissional.

“Ele [curso] cria uma rede de apoio onde eu posso buscar com as minhas colegas, ou com as minhas tutoras, ou com as minhas professoras... eu não tenho apenas uma ferramenta, eu não estou ali só no Moodle, a gente tem dispositivos que a gente pode ligar desesperado para vocês, a gente pode... a gente tem grupo no WhatsApp que a gente pode também. Ele me fez ver que eu posso criar isso com os meus alunos também” (Aluna-professora 01).

Terceira Etapa: Levantamento de reflexões (Blogs)

Estava previsto, no projeto a realização de um levantamento através das leituras das postagens das alunas nos Blogs (portfólios individuais de aprendizagem). Esse levantamento tinha como objetivo conhecer as considerações das alunas sobre seus interesses no curso, bem como considerações sobre as relações com tutores, professores e colegas. No entanto, foi realizada uma primeira leitura nos blogs de 5 participantes da pesquisa e constatou-se que as postagens referiam-se mais a conteúdos do que propriamente a motivos e dificuldades pessoais em fazer o curso. Observou-se, assim, que as produções nos blogs não acrescentavam maiores informações sobre seu processo de motivação, considerando o que já havia sido coletado na entrevista. Outros motivos foram as limitações de tempo em função do prazo para a conclusão desta pesquisa.

3.2.2.6. Cuidados Éticos na Pesquisa

É preciso atentar para os aspectos éticos da pesquisa e tomar as precauções necessárias. Segundo Delval (2002), os principais aspectos que devem ser considerados são: 1) Assegurar que o estudo não produza nenhum dano físico ou psíquico aos participantes da pesquisa; 2) Os participantes devem consentir voluntariamente em participar do trabalho; 3) Os dados que o participante fornecer são confidenciais e só podem ser utilizados nos informes

da pesquisa e respeitando o anonimato; 4) Disponibilizar os resultados do estudo aos participantes da pesquisa.

Desta forma, entende-se que as questões propostas no questionário e na entrevista são questões com baixo risco e não houve interesse das alunas, até a finalização da investigação, em interromper a participação na pesquisa. A escolha pelo polo de Porto Alegre também foi pensada a partir dos princípios metodológicos e éticos, pois se trata do polo em que não sou tutora, de modo que minhas atividades de tutoria no curso não interfiram na decisão das alunas em participarem da pesquisa. Os demais itens destacados pelo autor estão contemplados no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual foi selado um acordo entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise e a discussão das evidências coletadas e está dividido em três partes: 1) Análise das evidências do questionário; 2) Análise das entrevistas dividida nos grupos GMI, GME e GMIE; 3) Análise das entrevistas com os professores.

4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

O questionário foi aplicado com 97 alunas do polo de Porto Alegre. O objetivo do questionário foi conhecer o interesse (conteúdo e afetividade) das alunas na sua relação com o curso e formar grupos a partir das respostas sobre as motivações das alunas.

A análise dos dados, a partir do Estudo de Caso, constitui primeiramente na leitura e na organização das respostas do questionário. Posteriormente, buscou-se apresentar o conteúdo recorrente das respostas, diferenciando entre motivações extrínsecas e intrínsecas. Segundo Yin (2016), a análise dos dados consiste no exame, na categorização e na tabulação das evidências para produzir descobertas baseadas nos dados. Nesse processo, foi possível estabelecer categorias iniciais de análise para as respostas (ME e MI) e procedeu-se a descrição dos dados sistematizados nessas categorias, bem como possíveis correlações com outras pesquisas na área. Em relação ao perfil das alunas, procedeu-se uma análise descritiva dos dados quantitativos.

A análise dos dados coletados no questionário foi organizada em 5 partes, conforme quadro abaixo:

Quadro 5 - Organização dos dados coletados no questionário

Quadro 5 – Organização dos dados coletados no questionário		
Parte	Questões	Objetivos
1	1 a 8b	Apresentar um perfil das alunas
2	9, 10, 11, 12,	Apresentar os motivos de escolha do curso e seus interesses e necessidades em fazer o curso
3	13, 14, 15, 16 e 17	Apresentar como as alunas se planejam para realizar as atividades do curso
4	18, 19 e 20	Apresentar o que as alunas valorizam em suas relações com o curso
5	21, 22 e 23	Apresentar de que forma as alunas valorizam as trocas propostas no curso

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Cabe esclarecer que o objetivo do questionário nesta pesquisa não foi fazer uma avaliação do curso, mas conhecer os interesses das alunas e de que forma esses interesses contribuem para a sua permanência no curso.

Perfil das alunas

Esta seção apresenta o perfil das alunas que participaram da primeira etapa desta pesquisa. Para compor esta seção, foram utilizadas as respostas referentes às perguntas de 1 a 8b. Abaixo, as questões realizadas:

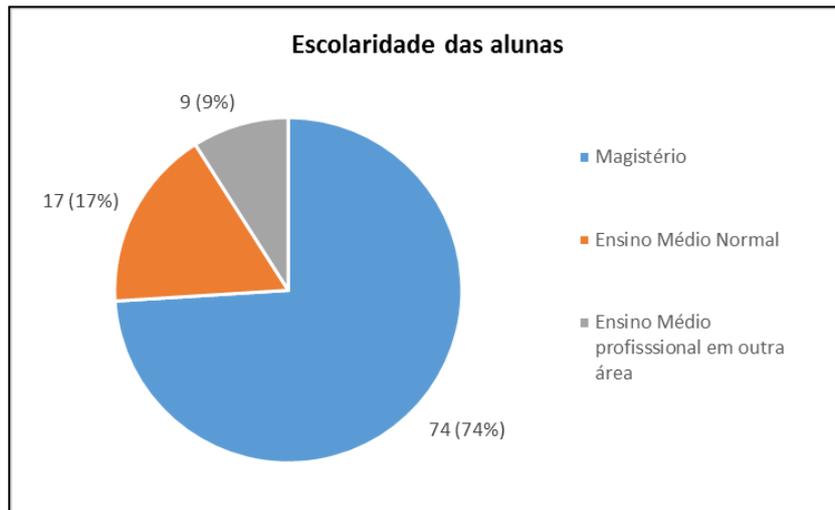
1. Nome: ³⁷
2. Data de nascimento:
3. Qual curso de Ensino Médio você concluiu?
4. Qual a sua ocupação?
5. Qual a sua participação na renda da família?
6. Você tem filhos? Quantos?
7. Qual a sua carga horária de trabalho?
8. Você frequentou ou concluiu outro curso de graduação?
8. a) Qual (is) curso (s) você concluiu?
8. b) Qual (is) curso (s) você frequentou?

A média de idade das alunas é de 42 anos, sendo a mais jovem nascida em 1996 (21 anos) e a mais idosa nascida em 1948 (69 anos). Os dados revelam um escopo amplo de idades e de gerações diferentes, que, provavelmente, apresentam trajetórias de vidas e experiências profissionais bastante heterogêneas. Segundo Censo EaD 2016 (ABED), a maioria dos alunos de cursos a distância de instituições públicas federais se encontra na faixa etária entre 26 a 41 anos. Essa alta incidência de alunos após a idade típica da graduação é significativamente (66%) maior na educação a distância (EAD) que nos cursos presenciais. A pesquisa de Manaut (2017) apontou uma média de idade de 24 anos em estudantes ingressantes no curso de Pedagogia presencial da UFRGS. Esses dados são consistentes com o levantamento anual produzido pelo INEP, que aponta uma média de idade de 26 anos para os estudantes presenciais. Quanto aos alunos a distância, o relatório do Censo EAD apresentou uma concentração de alunos na faixa de 31 a 40 anos (Censo EAD. BR, 2016).

³⁷ O nome foi utilizado apenas para fins de identificar as alunas e convidá-las para a etapa da entrevista.

Participaram da pesquisa 97 alunas do polo de Porto Alegre, sendo 2 homens (2%) e 95 mulheres (98%). Na formação de Ensino Médio, 74 alunas (74%) realizaram magistério, 17 alunas (17%) realizaram ensino médio normal não profissional e 9 alunas (9%) realizaram ensino médio profissional em outras áreas.

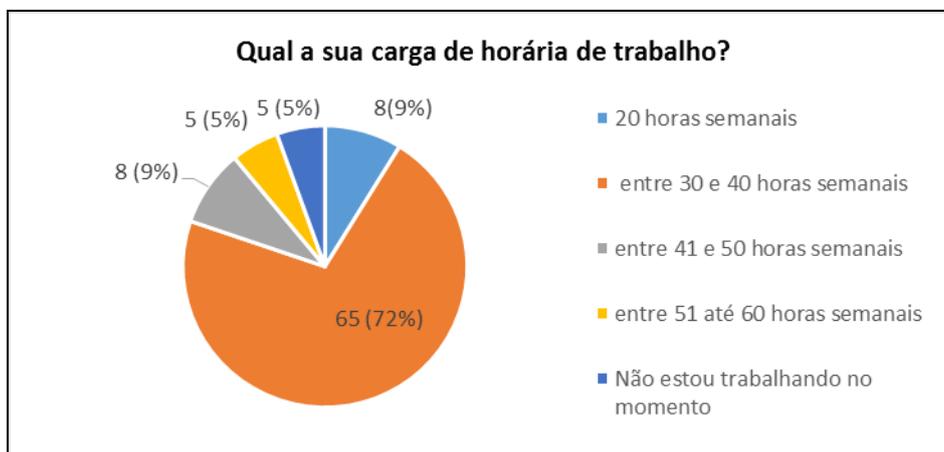
Gráfico 1 - Carga horária semanal de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A carga horária de trabalho das alunas varia de 20 a 60 horas semanais. A média da carga horária de trabalho semanal é de 39 horas. Sessenta e cinco alunas (72%) trabalham entre 30 a 40 horas semanais, 8 alunas (9%) trabalham de 41 a 50 horas semanais, 5 alunas (5%) trabalham de 51 a 60 horas semanais, 8 alunas (9%) trabalham 20 horas semanais e 5 alunas (5%) não estão trabalhando no momento, conforme apresenta o gráfico abaixo.

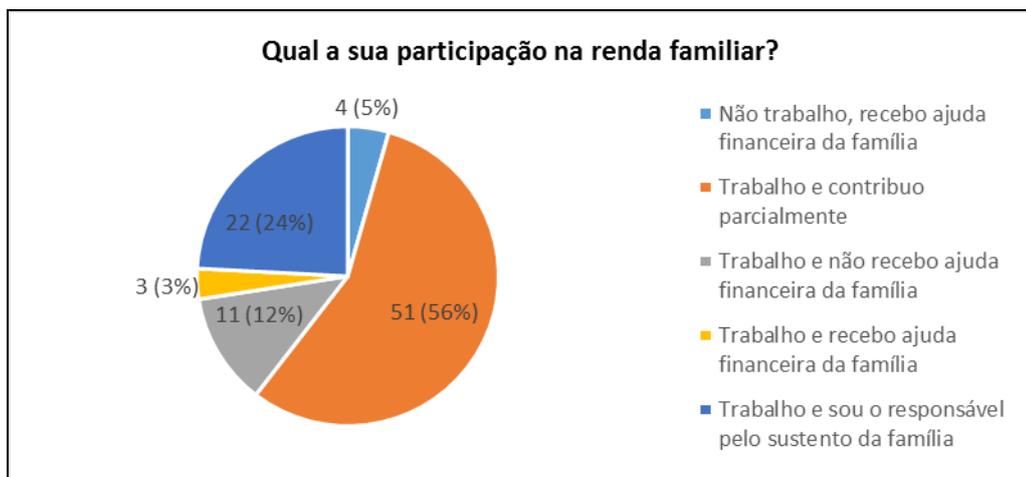
Gráfico 2 - Carga horária semanal de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Quanto à participação das alunas na renda familiar, a maioria respondeu que trabalha e contribui parcialmente, sendo que 51 alunas (56%) trabalham e contribuem parcialmente, 22 alunas (24%) trabalham e são responsáveis pelo sustento da família, 11 alunas (12%) trabalham e não recebem ajuda financeira da família, 4 alunas (5%) não trabalham e recebem ajuda financeira da família e 3 alunas (3%) trabalham e recebem ajuda financeira da família, conforme apresenta o gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Participação na renda familiar

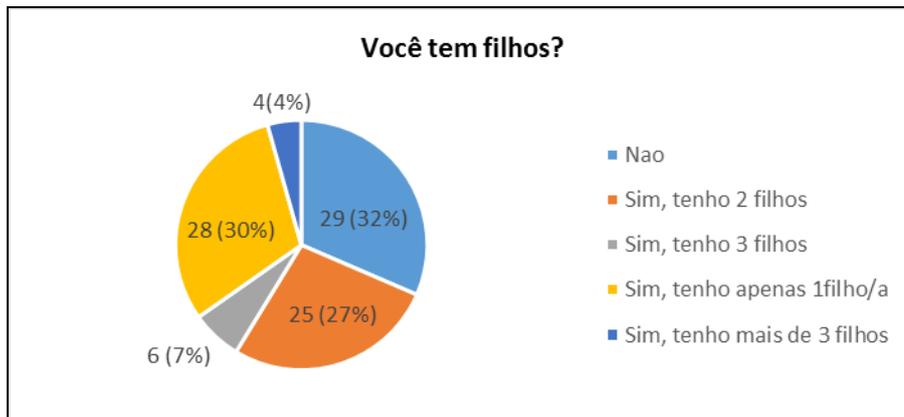


Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Estes dados mostram que a maioria das alunas precisa trabalhar para auxiliar na renda familiar. Outras alunas são as principais responsáveis pela fonte de renda da família. Na medida em que a maioria das alunas contribui e é responsável pela renda familiar, isso dificulta a possibilidade de diminuir a sua carga horária de trabalho, o que pode, também, interferir no tempo de dedicação ao curso.

A quantidade de filhos é bastante variada e pode influenciar na maneira como as alunas se organizam para realizar as atividades acadêmicas. Sessenta e três alunas, equivalente a 68%, têm filhos (as), conforme apresenta o gráfico abaixo.

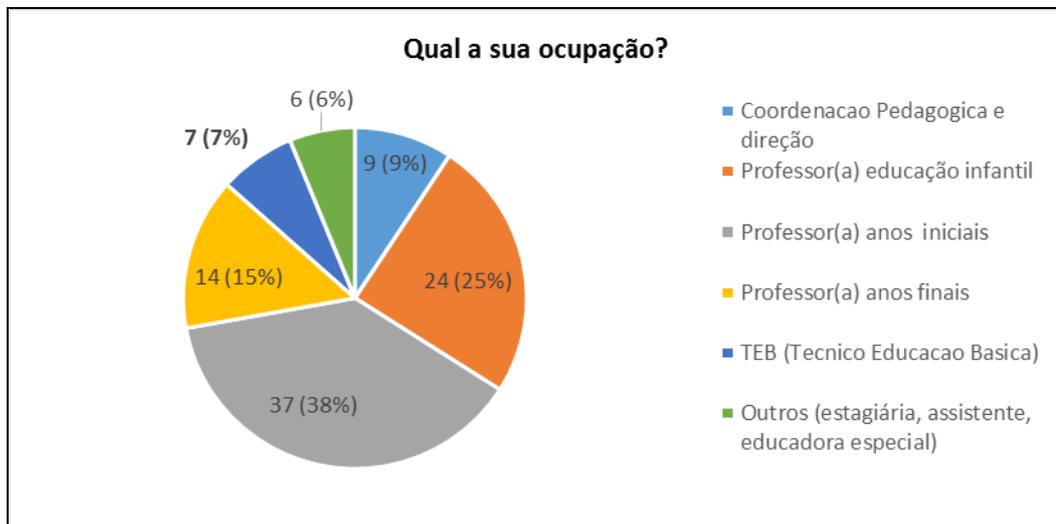
Gráfico 4 - Quantidade de filhos



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

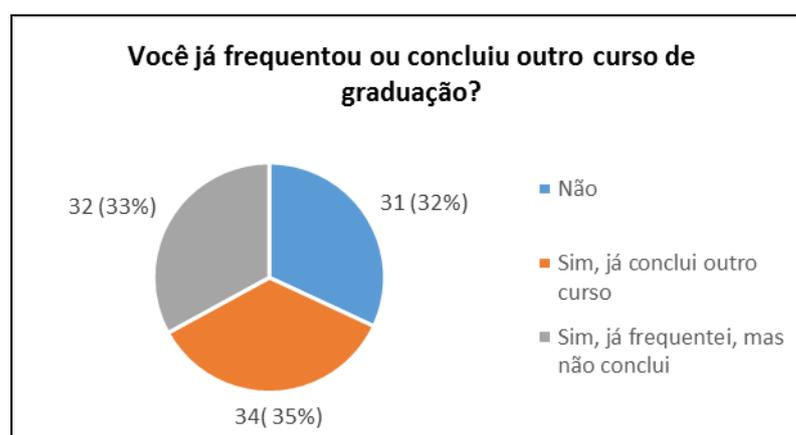
Alves (2010), ao pesquisar sobre a organização do tempo das alunas do PEAD (1ª edição), concluiu que a existência de filhos implica diferenciações no horário dedicado aos estudos. Alves demonstra que as alunas casadas com filhos se dedicam em média de 1 a 3h por dia de estudos e priorizam as atividades de cuidado da casa e da família e ao final da noite é que dispõem tempo para os estudos. Já as alunas casadas sem filhos dedicam-se em média de 2 a 3h por dia de estudos e primeiro dedicam-se aos estudos para posteriormente dedicar-se as atividades domésticas e familiares. Considerando que a maioria das alunas do PEAD têm filhos, acredita-se que nesta pesquisa foram encontradas evidências que corroboram a pesquisa de Alves (2010) e que demonstram uma dificuldade das alunas, principalmente as que têm filhos, em dar conta das exigências acadêmicas, familiares e profissionais, apesar de terem interesse em realizar o curso. O modo como as alunas privilegiam as atividades também demonstra a sua escala de valores que, segundo Piaget (2014), é o que guia em busca de interesses.

A atividade profissional exercida pelas participantes demonstra que a maioria atua como professoras na educação básica, conforme apresenta o gráfico abaixo.

Gráfico 5 - Atividade profissional das alunas

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

No que tange à formação superior, 31 alunas (32%) informaram que não frequentaram nem concluíram outro curso de graduação, sendo o PEAD a sua primeira experiência no Ensino Superior, 32 alunas (33%) informaram que frequentaram, mas não concluíram outro curso de graduação e 34 alunas (35%) informaram que já concluíram outro curso superior, estando, portanto, na sua segunda graduação, conforme apresenta o gráfico abaixo.

Gráfico 6 - Alunas que frequentaram ou concluíram outro curso de graduação

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Das 32 alunas que frequentaram outro curso, mas não concluíram, 13 alunas (36%) informaram que iniciaram o curso de Pedagogia, 9 alunas (25%) informaram que iniciaram outros cursos de licenciatura e 14 alunas (39%) informaram que iniciaram cursos em outras áreas. Esses dados demonstram que uma parcela de alunas já tinha interesse em realizar o

curso de Pedagogia, mas não conseguiram concluir e viram no PEAD uma oportunidade de realizar o curso. Surgem alguns questionamentos: Quais seriam os motivos que levaram as alunas a não conseguir concluir o curso de Pedagogia? Será que elas pretendem permanecer no PEAD? Qual é o diferencial do PEAD que conseguiria manter essas alunas no curso? Das 34 alunas que concluíram outros cursos, 19 alunas (61%) tem formação em licenciatura, principalmente nas áreas de: história, letras, geografia, educação física e biologia. As demais, 12 alunas (39%), têm formação em diferentes áreas tais como: administração de empresas, jornalismo, fisioterapia, nutrição e secretariado executivo. Surgem questionamentos: o que as alunas que têm licenciatura e são professoras, portanto tem uma base pedagógica na sua formação, estão buscando no PEAD? O que as alunas que são formadas em outras áreas buscam no PEAD? Estas questões foram aprofundadas na entrevista com as alunas selecionadas e estão discutidas na seção 4.4.3.

4.1.1 Motivos e Necessidades pela Escolha do Curso

Esta seção apresenta os interesses (conteúdo e afetividade) das alunas ao fazerem o curso. Para compor esta seção, serão utilizadas as respostas das alunas referentes às perguntas de 9 a 12. O objetivo destas questões foi conhecer os motivos de escolha e os interesses que mobilizaram as alunas a escolher o curso. Abaixo, as questões realizadas:

9. Por que ingressou na Universidade?

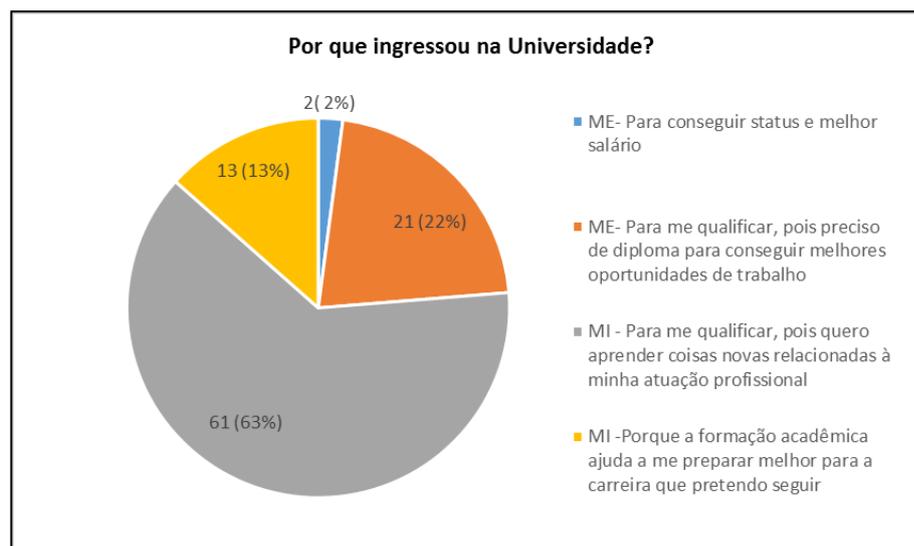
10. Por que você optou em fazer o PEAD?

11. Quando você escolheu o curso PEAD, você sabia que era um curso a distância?

12. Escolha o principal motivo entre os itens listados abaixo que o levou a escolher o PEAD?

Os resultados do questionário apontam que a maioria das alunas busca na Universidade uma qualificação na sua área de atuação, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 7 - Motivos de ingresso na universidade



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Quanto aos motivos de escolha em fazer o PEAD, elaborou-se o quadro abaixo que resume os principais motivos que levaram as alunas a optar pelo PEAD.

Quadro 6 - Quadro Síntese dos principais motivos de escolha das alunas pelo PEAD³⁸

Quadro Síntese dos principais motivos que levaram a optar pelo PEAD			
(%)	Motivos extrínsecos	Motivos intrínsecos	(%)
38%	Flexibilidade nos horários	Ser um curso na área de atuação que ajudará desenvolver atividades profissionais	48%
19%	Curso gratuito oferecido pela UAB	Capacitar na área que gosta	26%
13%	Para progredir profissionalmente	Expectativa de novas aprendizagens	18%
7%	Curso na modalidade EaD	Sonho de infância	6%
3%	Por que imaginou que seria mais fácil por se tratar de curso EaD	Interesse nos conteúdos e proposta curricular	6%
		Porque já fez outros cursos a distância e gosta de estudar nessa modalidade	1%
		Porque se interessou em conhecer essa modalidade de ensino	2%
		Sonho de estudar na UFRGS	2%

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

³⁸ Os dados apresentados no Quadro 6, sintetizam as respostas das alunas sobre as perguntas 10 e 11 (motivos em fazer o PEAD), por isso os percentuais ultrapassam o total de 100%.

De modo geral, o gráfico 6 e o quadro 3 demonstram uma predominância de motivos intrínsecos sobre os extrínsecos.

A predominância da motivação intrínseca apresentada no quadro 3 aponta os motivos da escolha, mas pode também apontar as necessidades sentidas pelas alunas-professoras, como, por exemplo, a necessidade de uma qualificação na área de atuação para auxiliar no desenvolvimento das atividades profissionais. Segundo Piaget (2014, p.110), o interesse é o que permite escolher os objetos correspondentes às necessidades, o que permite chegar à satisfação das necessidades. É nesse sentido que se acredita que as alunas estão buscando o curso para satisfazer suas necessidades de qualificação, e desta forma, se interessam em realizá-lo, ou seja, buscam no curso essa qualificação que lhes falta.

É possível perceber que o fato do curso ser a distância interferiu consideravelmente na opção de fazer o curso. Essa questão aparece tanto nos motivos intrínsecos quanto nos motivos extrínsecos das alunas. Nos motivos extrínsecos aparece por ser um curso EaD e pela expectativa de ser um curso mais fácil. Nos intrínsecos aparece como conhecimento e valorização dessa modalidade e pela curiosidade em conhecê-la.

A respeito da questão sobre o conhecimento prévio das alunas sobre a modalidade do curso, a maioria das alunas respondeu que sabia que o curso era a distância e que não tem disponibilidade para fazer um curso presencial, reforçando a resposta de que a flexibilidade nos horários do curso foi um dos principais motivos de escolha e que provavelmente a escolha pela modalidade a distância também está relacionada à flexibilidade nos horários.

4.1.2 Planejamento e Organização das Alunas-Professoras

Esta seção apresenta a organização e o planejamento das alunas ao fazerem o curso. Para compor esta seção, serão utilizadas as respostas das alunas referentes às perguntas de 13 a 17. O objetivo destas questões foi conhecer como as alunas se organizam para dar conta das atividades do curso. Abaixo, as questões realizadas:

13. Como a intensidade do seu interesse principal influencia na sua permanência no curso?
14. A sua permanência no curso segue ligada a esse interesse ou surgiram outros motivos?
15. De um modo geral, como é a organização do seu tempo em relação às tarefas acadêmicas?
16. Quantas horas na semana você dedica ao curso?
17. Considerando o prazo de uma semana, marque na grade abaixo, em que turnos você se organiza para dar conta de fazer as atividades do curso?

As questões 13 e 14 estão ligadas à questão 12 e procuram conhecer a relação entre a intensidade do interesse das alunas e os motivos de buscar o curso e se estes motivos persistem ou surgiram outros motivos para sua permanência. Quanto à intensidade da motivação das alunas em realizar o curso, a maioria das alunas 75 (81%) respondeu que a intensidade da sua motivação principal influencia com muito interesse em realizar o curso; 17 alunas (18%) responderam que influencia com médio interesse e 1 aluna (1%) respondeu que tem pouco interesse.

Quando questionadas se a permanência no curso está ligada à sua principal motivação, a maioria das alunas, 61 alunas (76%), demonstra que os seus interesses seguem ligados aos motivos descritos (busca por novos conhecimentos e qualificação profissional). No entanto, 19 alunas (24%) afirmaram que surgiram outros motivos e, entre eles, destacam-se: a identificação com o curso proporcionou a ideia de trabalhar junto aos professores, buscar qualificação de modo a se atualizar com mais segurança e autonomia, ter gostado do curso, buscar progressão funcional e financeira.

P06: “maior possibilidade de atuação profissional”;

P10: “a ideia de trabalhar junto aos professores”;

P19: “a qualificação, me atualizar para desenvolver com mais segurança e autonomia minhas atividades profissionais”;

P64: “progredir profissionalmente por ser formada pela UFRGS”;

P98: “professores de área deveriam ter pedagogia”;

P34: “para ter curso superior, ter mais conhecimentos”;

P75: “Despertou curiosidades, aprender mais, ambiente universitário agradável, temáticas (interdisciplinas) diferenciadas, gosto em estudar”.

Algumas alunas expressam sentimentos e expectativas pelo curso:

P 49: “sim, segue ligado e tem sido fantástico, não me arrependo nem por um segundo”;

P87: “sim, mas descobri novas formas de trabalhar com meus alunos e acredito que o curso vai me proporcionar muitas coisas novas”.

Referente à organização das alunas para dedicar-se ao curso durante a semana, a síntese dos dados apresenta-se no seguinte quadro:

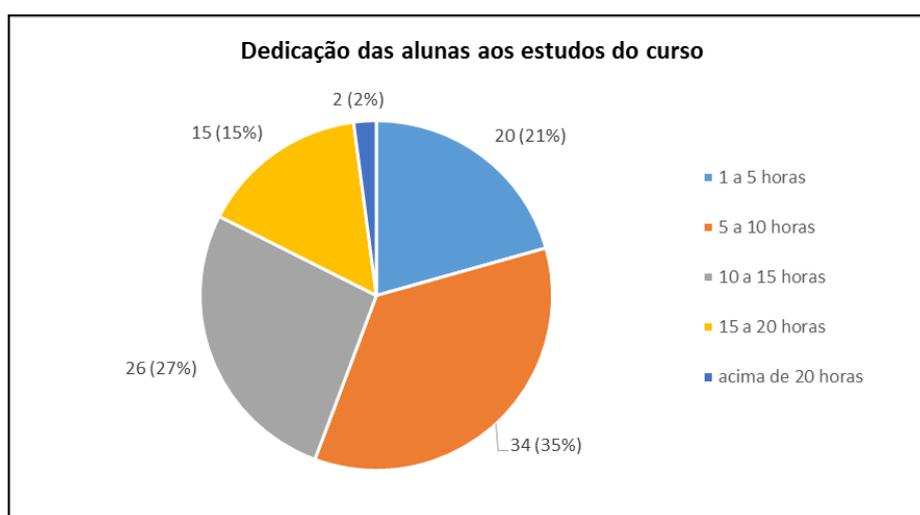
Quadro 7 - Síntese dos dados referentes ao planejamento semanal de dedicação ao curso

Quadro Síntese dos dados referente ao planejamento semanal das alunas para dedicar-se ao curso							
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
1 turno	36%	33%	33%	31%	30%	16%	25%
2 turnos	8%	5%	8%	6%	5%	24%	29%
3 turnos	3%	1%	1%	1%	0	13%	11%
Mais de 1 turno	4%	1%	2%	2%	1%	15%	16%
Menos de 1 turno	13%	21%	22%	20%	25%	11%	11%
Nenhum turno	36%	39%	34%	40%	39%	21%	8%

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Os dados permitem concluir que nos dias úteis da semana dificilmente as alunas conseguem dedicar-se ao curso por mais de um turno. A maioria das alunas dividiu-se entre nenhum turno e um turno, sendo que algumas conseguem dedicar-se menos de 1 turno. Evidencia-se que as alunas costumam utilizar mais os finais de semana (sábado e domingo) para dedicar-se aos estudos.

Referente às horas dedicadas ao curso, a maioria das alunas respondeu que se dedica entre 5 e 15h horas semanais para curso, de acordo com o gráfico abaixo.

Gráfico 8 - Dedicação das alunas aos estudos do curso

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Apesar da exigência mínima do curso ser de 20 horas semanais, os dados demonstram que a grande maioria das alunas não consegue organizar-se para atender a carga horária exigida. Por outro lado, questiona-se: como as alunas dão conta de realizar as atividades se elas não dispõem do tempo necessário?

No entendimento da pesquisadora as alunas que teriam um maior interesse são as alunas que conseguiriam organizar-se para dedicar mais tempo ao curso. No entanto, os dados do questionário revelaram que mesmo as alunas que têm muito interesse em realizar o curso (75%) não conseguem organizar-se para dedicar-se 20 horas aos estudos. Por outro lado, há que se considerar que a carga horária de trabalho dessas alunas é em média 39 horas semanal e, portanto, dividir-se em trabalho, família e curso torna-se complicado dependendo das exigências pessoais e familiares. Há que se considerar ainda que uma das que respondeu que tinha pouco interesse também dedica pouco tempo ao curso entre 1 a 5 horas semanais.

Quanto à organização do tempo das alunas para dedicar-se às tarefas do curso, a maioria (35%) respondeu que as tarefas familiares e de trabalho afetam a realização das atividades acadêmicas e acaba-se não concluindo as atividades no prazo estabelecido. Este dado revela que apesar das alunas terem muito interesse em realizar o curso, outras atividades se atravessam no planejamento e tornam-se prioritárias conforme suas escalas de valores e responsabilidades.

Essa seção trouxe dados sobre a força de vontade e o planejamento das alunas em fazer o curso na medida em que apresentou a intensidade do interesse e a forma como elas se organizam para dedicar-se ao curso.

4.1.3 Valores relacionados ao curso

Esta seção apresenta de que forma as alunas valorizam as ações do curso e quais dificuldades elas encontram em realizá-lo. Para apresentar os dados, foram utilizadas as respostas das alunas referentes às perguntas 18 a 20. As questões utilizadas tiveram como objetivo conhecer o valor do curso para as alunas, considerando que o valor nessa perspectiva são as trocas afetivas entre sujeito e objeto a ser conquistado. Explorar as considerações das alunas, a relação dos interesses (conteúdos) delas e as suas ações em relação ao curso. Compreender quais as ações do curso que vão ao encontro dos interesses delas e quais obstáculos encontram ao realizá-lo. Abaixo, as questões realizadas:

18. Considerando a sua relação com o curso, que aspectos você considera que interferem negativamente na sua permanência no curso?

19. Considerando a sua relação com o curso, que aspectos você considera que interferem positivamente na sua permanência no curso?

20. Quais obstáculos você encontra ao fazer o curso que conflitam com seus interesses no curso?

Os dados que serão apresentados nesta seção foram sistematizados em 3 quadros e as respostas que foram apontadas por menos de 5% dos participantes não foram contabilizadas na síntese das evidências por não representarem uma parcela significativa das participantes da pesquisa. Os aspectos que interferem negativamente na permanência das alunas estão sistematizados no quadro abaixo:

Quadro 8 - Síntese dos principais aspectos que interferem negativamente na permanência das alunas

Quadro Síntese dos principais aspectos que interferem negativamente na permanência das alunas	
Motivos extrínsecos	Motivos intrínsecos
Falta de clareza nos feedbacks dos tutores	Me atrapalho com as tecnologias
Trabalhos em grupo atrapalham devido à falta de comprometimento dos colegas	Trabalhos mais teóricos e individuais me desmotivam
Falta de clareza nos critérios de avaliação	Não gosto de trabalhos que não consigo fazer relação com minhas atividades profissionais
Falta de retorno dos tutores e professores sobre minhas atividades	Tenho dificuldades em me organizar para realizar as atividades que tenham prazos rígidos
Tenho dificuldades em comparecer as aulas presenciais devido à falta de tempo e locomoção	Tenho dificuldades em trabalhar em grupos, pois essa forma de trabalho atrapalha meu desenvolvimento pessoal
	Não tenho vontade de participar das discussões virtuais

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Quadro 9 - Síntese dos principais aspectos que interferem positivamente na permanência das alunas

Quadro síntese dos principais aspectos que interferem positivamente na permanência das alunas	
Motivos extrínsecos	Motivos intrínsecos
Os feedbacks dos tutores e professores são motivadores	Sinto prazer ao realizar trabalhos que consigo relacionar com minhas atividades profissionais
Atenção dos docentes do curso com as aprendizagens das alunas	Valorizo quando há trocas de experiências
As tecnologias contribuem para meu desenvolvimento no curso	Gosto de fazer trabalhos mais teóricos e individuais
Existência de flexibilidade nas atividades propostas	Me interessa pelos conteúdos e atividades propostas
As atividades propostas são claras	Sinto vontade de participar das aulas presenciais
	Valorizo os trabalhos em grupo, pois propiciam trocas de conhecimentos
	Tenho facilidade com as tecnologias

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

O quadro acima sintetiza 3 opções de respostas das alunas organizadas numa escala de valores que revela as suas principais motivações. É importante ressaltar que a primeira opção das alunas sobre as questões que interferem positivamente para sua permanência foram, na maioria, motivos intrínsecos.

Quadro 10 - Síntese dos principais obstáculos que as alunas encontram ao fazer o curso

Quadro Síntese dos principais obstáculos que as alunas encontram ao fazer o curso que conflitam com seus interesses no curso	
Motivos extrínsecos	Motivos intrínsecos
Dificuldade em obter <i>feedback</i> dos professores e tutores	Dificuldades pessoais
Dificuldades financeiras	Dificuldades em me organizar para conciliar a vida profissional com a vida acadêmica
Falta de tempo para estudar	Dificuldades em me organizar para conciliar a vida familiar com a vida acadêmica
Desorganização do curso com as propostas administrativas	Tenho dificuldades em lidar com as tecnologias
Dificuldade em participar dos encontros presenciais	Estou envolvida em muitas atividades e não consigo me dedicar ao curso
O curso exige maior esforço e dedicação do que imaginei	Dificuldade em me organizar para ir ao polo em horários alternativos para utilizar os recursos tecnológicos e receber ajuda dos tutores

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

4.1.4 Valores relacionados às trocas sociais no curso

Em relação aos obstáculos que conflitam com a motivação foram mencionados motivos extrínsecos e intrínsecos que dificultam a sua permanência no curso. Alguns desses obstáculos foram retomados nas entrevistas para confirmação e esclarecimentos.

Esta seção apresenta como as alunas valorizam as trocas sociais que vão se construindo a partir das interações com o curso e os seus agentes. Para apresentar os dados foram utilizadas as respostas referentes às perguntas 23 a 25. O objetivo dessas questões foi conhecer como é a relação delas com os agentes e como elas valorizam as trocas estabelecidas no curso.

23. De um modo geral, como você se sente ao trabalhar com os colegas do curso?

24. Como a sua relação com os professores interfere na sua permanência do curso?

25. Como a sua relação com e tutores interfere na sua permanência do curso?

Quanto ao modo como as alunas se sentem ao realizar as atividades com as colegas, a maioria respondeu que se sente bem. Sessenta alunas (72%) responderam que se sentem bem e que é uma relação tranquila, 18 alunas (22%) relataram que têm dificuldades em trabalhar com as colegas e 5 alunas (6%) responderam que não gostam de realizar suas atividades com as colegas.

Bem e tranquilo:

P9: “As atividades interativas melhoram o relacionamento e as trocas de experiências nos deixam mais confiantes no curso”;

P17: “O grupo é bem unido e uns motivam os outros aos estudos”;

P15: “Tenho uma boa relação com todos, me sinto bem com os colegas, mas os trabalhos em grupo prejudicam muito a minha organização”;

P19: “Acredito que a troca é um grande instrumento de aprendizagem. Gosto de estar com as colegas do curso”;

P27: “Muito bem, pois é uma ótima oportunidade de aprendizagem através da troca entre as colegas”.

Dificuldades:

P6: “Tenho dificuldades, pois gosto de trabalhar sozinha”;

P52: “É difícil, pois muitas vezes não há comunicação”;

P57: “Sinto um pouco de dificuldade quando realizamos trabalhos em grupo a distância, prefiro que as discussões sejam pessoalmente e a falta de tempo interfere”.

O quadro abaixo apresenta a síntese da relação das alunas com os professores:

Quadro 11 - Síntese da relação das alunas com os professores

Quadro Síntese da relação das alunas com os professores e como interfere na permanência das alunas			
%	Motivos extrínsecos	Motivos intrínsecos	%
22%	É uma relação dialógica na qual as trocas são motivadoras de novas aprendizagens	É uma relação próxima na qual eu sinto que posso fazer qualquer questionamento	12%
16%	É uma relação distante, pois há poucos contatos presenciais e virtuais	É uma relação de confiança na qual sei que posso falar e perguntar sobre tudo	12%
10%	Meus questionamentos são tratados com seriedade	É uma relação dialógica na qual me sinto à vontade e motivado (a) para fazer perguntas e comentários	11%

		Me sinto constrangida em fazer perguntas e comentários devido ao distanciamento da relação	5%
		Me sinto constrangida em fazer perguntas e comentários devido ao distanciamento da relação ou dificuldades pessoais	7%
		É uma relação de desconfiança na qual não me sinto tranquilo (a) para falar o que eu penso	4%

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

O quadro abaixo apresenta a síntese dos argumentos sobre a relação das alunas com os tutores:

Quadro 12 - Síntese da relação das alunas com os tutores

Quadro síntese da relação das alunas com os tutores e como interfere na permanência das alunas			
%	Motivos extrínsecos	Motivos intrínsecos	%
15%	É uma relação distante, pois há poucos contatos presenciais e virtuais	Sinto-me a vontade para fazer perguntas e comentários	14%
10%	Meus questionamentos são tratados com seriedade	É uma relação de confiança na qual sei que posso falar e perguntar sobre tudo	11%
		É uma relação próxima na qual eu sinto que posso fazer qualquer questionamento	11%
		É uma relação dialógica na qual me sinto à vontade e motivado (a) para fazer perguntas e comentários	13%

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Alguns comentários sobre esta questão chamaram atenção da investigadora:

P18: “Dependendo da tutora a relação é dialógica, no entanto, com algumas os questionamentos não são tratados com respeito”;

P43: “Muitas vezes não recebo retorno ou o retorno é dado com desdém ou de forma agressiva. É um relacionamento que não é facilitado pois os tutores estão sem paciência nenhuma para responder. Dependendo da tutora não pergunto e faço sozinha como consigo”;

P90: “Me sinto à vontade apenas com dois tutores porque os outros eu nem conheço”;

P77: “Me sinto à vontade com alguns para trocas e auxílios nas dificuldades”.

É possível observar que existe uma insatisfação de algumas alunas no seu relacionamento com alguns tutores. A relação entre as alunas e os tutores parece ser

personalizada, ou seja, ainda que exista um Guia do Tutor³⁹ com atribuições claramente definidas, para as alunas não há um padrão nas ações de tutoria para auxiliar nas suas dúvidas e dificuldades. Pode-se, então, questionar: de que forma a relação com os tutores interfere na permanência das alunas e como elas lidam com situações em que não conseguem auxílio no tempo esperado?

4.1.5 Considerações sobre os resultados do questionário

O questionário tinha como objetivo conhecer o perfil socioeconômico e familiar das alunas do PEAD, bem como seus interesses e obstáculos encontrados no decorrer do curso. O principal objetivo do questionário era formar grupos e diferenciá-los por motivos extrínsecos e intrínsecos para participar da segunda etapa da pesquisa. A principal razão de diferenciá-los em MI e ME é conseguir destacar as diferenças no processo de motivação das alunas.

O perfil socioeconômico e familiar das participantes da pesquisa mostra que são mulheres (98%), com idade entre 21 e 69 anos, demonstrando uma média de idade de 42 anos. São mães (68%) e professoras na educação básica (78%) que trabalham em média 39 horas semanais e têm formação em magistério (74%). A grande maioria das participantes (80%) contribui com a renda ou é responsável pela renda familiar. Sessenta e cinco por cento (65%) das alunas não tem formação em nível superior. Esse perfil de alunas-professores em formação demonstra o grande impacto do curso no aperfeiçoamento dos professores que atuam na rede pública. Ao conhecer esse perfil das alunas, surgem os questionamentos: como as alunas se organizam para dedicar-se ao curso? Elas conseguem cumprir o planejamento de horas que colocaram no questionário?

Quanto à intensidade de interesse das alunas em participar do curso, a maioria das alunas (81%) respondeu que tem muito interesse em realizá-lo. Setenta e seis (76%) responderam que seus motivos em fazer a Universidade estão relacionados à motivação intrínseca. Setenta e cinco por cento (75%) respondeu que os principais motivos em fazer o PEAD também estão relacionados a uma motivação intrínseca. Estas evidências corroboram a premissa de que há um contingente maior da motivação intrínseca (interesse) que mobiliza as alunas em busca de seus objetivos. Considerando essa premissa, qual o papel da força de vontade na motivação das alunas? Por que é importante para a vida pessoal e profissional delas fazer esse curso?

³⁹ O Guia do Tutor foi elaborado pela equipe do curso para a primeira edição. (PEAD, 2006)

Em relação aos obstáculos encontrados que conflitam com suas motivações, foram mencionados motivos extrínsecos e intrínsecos que dificultam a sua permanência no curso. Os principais motivos extrínsecos mencionados foram dificuldades em obter *feedback* dos professores e tutores, dificuldades financeiras, falta de tempo para estudar, desorganização do curso nas propostas administrativas, dificuldade em participar dos encontros presenciais e o curso exige maior esforço e dedicação do que as alunas imaginaram. Os principais motivos intrínsecos citados foram dificuldades pessoais, dificuldades em se organizar para conciliar a vida profissional, familiar e acadêmica, dificuldades em lidar com as tecnologias e envolvimento em muitas atividades de modo a não conseguir se dedicar ao curso. Considerando que as alunas que relataram esses obstáculos permanecem no curso, como os superam? De que forma lidam com essas dificuldades apontadas? Existe coerência nas ações em relação às justificativas e às explicações das alunas?

As evidências do questionário respondem algumas questões propostas nesta pesquisa que era conhecer quem são as alunas, como valorizam as práticas pedagógicas do curso, quais obstáculos acreditam ser conflitantes com a sua permanência e quais seus interesses na escolha do PEAD. Na dimensão de interesse-conteúdo, o questionário responde quais são os motivos de procura pelo curso e quais obstáculos as alunas acreditam que conflitam com a sua permanência. As respostas para estas questões auxiliam a atender o objetivo principal que é investigar o interesse (conteúdo e afetividade) das alunas na sua relação com a permanência no curso.

Na próxima seção será apresentado como foram organizados os grupos e as principais características dos integrantes de cada grupo.

4.1.7.1. Apresentação dos Grupos

O levantamento dos dados do questionário permitiu a divisão de 3 grupos: GMI (Grupo de Motivos Intrínsecos), GME (Grupo de Motivos Extrínsecos) e GMIE (Grupo de Motivos Intrínsecos e Extrínsecos). No questionário havia 18 questões em que as respostas estavam previamente classificadas como MI e ME. As participantes da pesquisa que responderam mais de 10 questões marcando as opções categorizadas como MI foram organizados no grupo GMI. As participantes que responderam mais de 10 questões marcando opções categorizadas como ME foram organizados no grupo GME. As participantes que responderam as questões marcando as duas categorias MI e ME com uma diferença máxima de 3 respostas, por exemplo, 6 - MI e 8 - ME foram organizados no grupo GMIE.

4.1.5.1.2 Grupo Motivos Intrínsecos

O grupo MI foi caracterizado por participantes que no total das questões colocaram mais de 10 respostas marcadas como MI, obtendo-se um total de 32 participantes.

Das 32 participantes do grupo, apenas 1 não está trabalhando na área. Das 32 alunas deste grupo, 7 têm graduação e 19 têm magistério e 6 têm magistério e Ensino Superior. Outras 3 alunas iniciaram o curso de pedagogia, mas não concluíram. A maioria do grupo (25 alunas = 93%) trabalha 40 horas, apenas 3 alunas trabalham 50 horas, duas trabalham 20 horas, uma trabalha 30 horas e uma não está trabalhando.

Os principais motivos que levaram as alunas deste grupo a fazer o curso foram: a necessidade de qualificação para aprender coisas novas relacionadas à atuação profissional e a busca pela formação acadêmica no intuito de uma melhor preparação para atuação profissional. Além desses motivos, apenas 7 alunas mencionaram a flexibilidade nos horários e 2 alunas mencionaram a busca pela progressão funcional.

A ideia inicial era fazer a entrevista com 3 alunas de cada grupo. Deste grupo, foram convidadas 12 participantes e três alunas concordaram em participar da etapa da entrevista, as quais foram denominadas como alunas A, B e C.

Essas 3 alunas apresentam uma média de 83% de frequência nas aulas presenciais. A aluna A é a menos assídua, provavelmente devido à distância (mais de 100 km) e dificuldade de deslocamento entre sua casa e o polo.

4.1.5.1.3 Grupo Motivos Extrínsecos

O grupo ME foi caracterizado por participantes que, no total das questões do questionário, colocaram mais de 10 respostas marcadas como ME, obteve-se no total 8 participantes.

Das 8 alunas do grupo, apenas duas alunas têm graduação e 6 têm magistério. Dentre as 8 alunas, duas iniciaram o curso de pedagogia, mas não concluíram. As participantes responderam que estão atuando como professoras no momento, apenas 2 não responderam essa questão. As alunas do grupo trabalham 40 horas, apenas uma trabalha 20 horas e uma não estava trabalhando no momento.

Os principais motivos que levaram as alunas deste grupo a fazer o curso foram: a necessidade do diploma para conseguir melhores oportunidades de trabalho, a gratuidade do

curso e a flexibilidade dos horários. Quanto ao conhecimento das alunas sobre o curso ser a distância, cinco alunas sabiam que era a distância e informaram não ter disponibilidade para fazer um curso presencial, as demais responderam que sabiam, mas não se preocuparam com essa informação.

Deste grupo, todas as integrantes foram convidadas (8 alunas), mas apenas duas alunas concordaram em participar da etapa da entrevista, denominadas como alunas G e H. A média de 60% de frequência nas aulas presenciais, sendo que a aluna G é a menos assídua.

4.1.5.1.4 Grupo Motivos Extrínsecos e Intrínsecos

O Grupo MI e ME foi caracterizado por ter um número muito próximo de respostas identificadas como motivos MI e ME com uma diferença máxima de 3 respostas no total do questionário, um total de 50 participantes.

Das 50 participantes do grupo a maioria está atuando como professora, 4 estão trabalhando como diretoras ou coordenadoras pedagógicas, apenas 2 participantes não estão trabalhando na área e 4 estão trabalhando como auxiliar de professores (estagiária, técnica na educação básica, monitora). Neste grupo, 14 alunas têm graduação e 31 têm magistério e 5 têm magistério e Ensino Superior. Outras 5 alunas iniciaram o curso de pedagogia, mas não concluíram. A maioria trabalha 40 horas, apenas 4 alunas trabalham 60 horas, 3 alunas trabalham 50 horas, 5 trabalham 30 horas, 4 trabalham 20 horas e duas não estão trabalhando.

Os principais motivos que levaram as alunas deste grupo a fazer o curso se dividiram entre: a necessidade de qualificação para aprender coisas novas relacionadas à atuação profissional e a busca pelo diploma para conseguir melhores oportunidades de trabalho. Além desses motivos, a flexibilidade nos horários e a possibilidade de realizar um curso gratuito também tiveram destaque entre os motivos mencionados pela escolha do curso.

Neste grupo conseguiu-se realizar a entrevista com 3 alunas. No total, foram convidadas 12 participantes e apenas três alunas concordaram em participar da etapa da entrevista, denominadas como alunas D, E e F. Sua frequência nas aulas presenciais é em média de 79%, sendo que a aluna F é a menos assídua.

4.1.5.1.5 Considerações sobre a organização dos grupos

Antes do levantamento dos dados do grupo, esperava-se que houvesse convergências entre as respostas das participantes sobre os motivos que as levaram a fazer o curso. No entanto, os dados surpreenderam devido à similaridade das respostas entre as participantes de cada grupo sobre seus motivos em fazer o curso. Conforme mencionado, as participantes do grupo GMI buscam aprendizagem de novos conhecimentos, do grupo GME buscam o diploma, do grupo GMIE buscam progressão e qualificação profissional.

Uma das questões levantadas durante o projeto sobre as alunas que já tinham graduação era buscar compreender quais são os motivos delas para além da formação inicial. O questionário possibilitou concluir que as alunas se encontram nos três grupos e que, portanto, não se encontrou relação entre a formação superior e um motivo específico que mobiliza essas alunas a realizar o curso.

Os dados do levantamento dos grupos revelam que todos os sujeitos têm motivos extrínsecos e intrínsecos. Porém, de acordo com o número de participantes organizados nos grupos, pode-se concluir que há um contingente maior de motivação intrínseca. O resultado da organização dos grupos evidencia essa afirmação, na medida em que o maior número de alunas foi incluído nos grupos que contemplam motivações intrínsecas (grupos GMI e GMIE).

O questionário permitiu uma comparação e organização das respostas dos sujeitos. No entanto, segundo Delval (2002), com o questionário obtém-se apenas o resultado e não o processo. As respostas são pré-estabelecidas pela pesquisadora e correspondem àquele momento em que foi feito o questionário. Assim, buscou-se então fazer entrevistas semiestruturadas com 3 participantes de cada grupo, para aprofundar algumas questões do questionário e compreender como determinado processo ocorreu de um certo modo. A intenção é ver se existe coerência entre os dados do questionário com a entrevista, esclarecer questões e compreender respostas do questionário e comportamentos.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Segundo Yin (2015), as entrevistas são uma fonte essencial de evidência de estudo de caso porque elas tratam sobre assuntos humanos e condutas das pessoas e podem proporcionar compreensões importantes sobre as situações investigadas. Neste trabalho, as entrevistas tiveram como principal objetivo aprofundar as hipóteses levantadas no questionário e conhecer o que as alunas valorizam no curso e de que forma a sua motivação as mobiliza a permanecer no curso.

As entrevistas permitiram esclarecer dados do questionário no sentido de ter uma compreensão mais aproximada sobre o real posicionamento das alunas e corrigir supostas incoerências inferidas a partir do questionário. Permitiram conhecer novas relações e processos nas relações interpessoais que não estavam visíveis apenas com os dados do questionário. Por fim, as entrevistas incluíram novas perspectivas que não haviam sido previstas no questionário, como, por exemplo, as mudanças ocorridas no processo de adaptação das alunas ao longo do curso.

A análise das entrevistas foi organizada a partir dos grupos previamente levantados através dos dados do questionário, pois se trata de uma análise em um novo patamar de aprofundamento. Durante a análise, foram feitas trocas de integrantes dos grupos ao se observar que duas alunas apresentaram explicações similares às participantes de outros grupos, bem como apresentaram respostas condizentes ao que se esperava para outro grupo. Desta forma, a aluna E, que estava no grupo GMIE, foi transferida para o grupo GME, e a aluna H que estava no grupo GME, foi transferida para o grupo GMIE. A troca justifica-se pela forma das explicações e esclarecimentos que as alunas fizeram ao longo das entrevistas.

As participantes do GMI relataram ter o objetivo de fazer Pedagogia, que antecede à oportunidade de fazer o curso. Duas já têm uma formação superior e uma delas tem formação em magistério. Para duas alunas, fazer o curso de Pedagogia é a realização de um sonho que está sendo conquistado.

Conforme explicado, a entrevista com as participantes do GME foi feita apenas com 2 alunas que retornaram o contato, considerando o grupo que tinha 8 alunas convidadas. As duas têm formação em magistério e ambas estão atuando na área da educação e relataram ter um desejo de fazer Pedagogia que antecede à oportunidade de fazer o curso.

As três alunas do grupo GMIE já tinham formação em Ensino Superior e estão atuando como professoras na educação básica. Todas relataram a busca pelo diploma e pela qualificação profissional. A oportunidade de fazer o curso veio ao encontro de necessidades que elas sentiam de buscar embasamento teórico para qualificar sua prática. Uma das alunas estava fazendo o curso de Pedagogia presencial e optou em fazer a distância devido à flexibilidade dos horários em função da sua carga horária de trabalho.

Durante a análise da entrevista, percebeu-se que a pergunta “a sua força de vontade é importante para permanecer no curso?” pareceu sugerir as respostas das alunas, pois na pergunta já estava explícito o que a pesquisadora achava importante. No entanto, as respostas a essa pergunta foram esclarecedoras para compreender o que as alunas estavam entendendo por vontade e força de vontade. Além disso, essa pergunta fazia parte de um bloco de

questões complementares, como as questões 1a, 1b, 5 e o dilema 1, que auxiliaram a identificar as convergências nas respostas das alunas sobre a questão da vontade.

A organização da análise foi realizada de modo a discutir primeiramente as categorias em cada grupo e posteriormente será feita uma comparação entre os pontos relevantes dos grupos.

Ao final de cada subcapítulo será apresentada uma síntese com considerações e comentários sobre as categorias de cada grupo.

4.2.1. Necessidade das alunas em fazer o curso

Grupo Motivos Intrínsecos

Conforme explicado nas categorias de análise (item 2.1.1.1.), a necessidade é essencialmente a tomada de consciência de um desequilíbrio (conflito cognitivo) momentâneo. Pode ser assim entendida como necessidade psicológica causada por alguma insatisfação pessoal ou desacomodação atual, a qual levará o sujeito em busca de oportunidades para superar suas insatisfações. E necessidade lógica é entendida como uma obrigação consciente que desencadeará um interesse. No caso das participantes deste grupo, todas demonstraram que já tinham um desejo de fazer Pedagogia, mas que não tiveram essa oportunidade anteriormente, conforme o exemplo abaixo:

ALUNA B: [...] a UFRGS sempre foi um sonho, tentei cinco vestibulares um atrás do outro e nunca consegui passar [...]. Tudo pedagogia, sempre foi pedagogia.

ALUNA C: Porque desde pequeninha eu brincava de ser professora, então eu tinha esse interesse [...] e eu não tive condições, na época, de ir para uma escola particular fazer o magistério. [...] Então, o meu sonho é terminar e ser pedagoga.

As alunas apresentam a necessidade de fazer o curso como uma *necessidade lógica* que é definida por Piaget (PIAGET, 1952 apud FLAVELL, 1988) como intrínseca, a necessidade de conhecer faz parte da própria atividade intelectual, como uma atividade assimilativa. Assim, pode-se dizer que, no desenrolar das atividades do curso, as alunas podem refletir sobre suas ações e tomar consciência das possibilidades de reorganização dessas ações em outro patamar para alcançar o objetivo de concluir o curso e tornarem-se pedagogas. Ou seja, reconhecem a oportunidade de fazer o curso como uma possibilidade de satisfazer uma necessidade.

As alunas deste grupo relatam que a principal necessidade que as levou a fazer o curso foi adquirir novos conhecimentos para qualificar a sua formação e aprimorar a sua

prática profissional. No extrato abaixo, observa-se a fala da aluna A que exemplifica essa situação:

ALUNA A: [...] eu sempre gostei de pedagogia. [...] Então, não é só para agregar título ou só para dizer que tem duas graduações, só para dizer que é status, é para agregar conhecimento, por ampliar os horizontes. A gente acaba, como professor, se acomodando e eu acho que novos cursos tendem a nos desacomodar. Eu gosto destes novos desafios, essas desacomodações, de conhecer coisas novas. Então, isso que me motiva, essas novas descobertas.

As evidências trazidas na entrevista corroboram os dados do questionário de que o principal motivo das alunas deste grupo é a busca pela qualificação e conhecimentos na sua área de atuação. A necessidade que mobiliza o interesse das alunas estaria, então, tanto no desejo de conquistar algo almejado, mas que não se teve oportunidade de realizar anteriormente, quanto na busca por um aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos.

Para as alunas deste grupo, a necessidade lógica de fazer o curso está atrelada tanto a um desejo pessoal como um desejo de buscar conhecimentos pedagógicos para qualificação na sua prática profissional. Os dados coletados na entrevista enriquecem os dados do questionário na medida em que as alunas explicam, a partir das suas trajetórias de vida, as razões pelas quais consideram que o curso pode ser entendido por elas como uma satisfação de uma necessidade.

Aluna A: [...] eu não tinha dinheiro para pagar e eu tinha necessidade de fazer a pedagogia, não era um outro curso de graduação, era a pedagogia, por estar trabalhando na sala de recursos, ter essa necessidade e, também, eu ver a forma como o PEAD trabalha, isso me chamou a atenção [...]

Aluna B: As minhas razões são procurar um certificado e para adquirir mais conhecimentos para minha área de trabalho até então. Sem contar que sempre foi uma coisa que eu quis fazer pedagogia. [...]. Pretendo sempre estar aprimorando, porque para nós, professores, é importante estar sempre inovando, sempre buscando coisas novas, nunca parar.

Aluna C: [...] eu sentia que eu queria fazer, até porque eu já estava concursada e aquilo enriqueceria meu trabalho. Aí, como surgiu essa oportunidade [...]. No magistério tu tens alguma noção, fala-se em autores, mas não como no PEAD. Acho que isso te qualifica. Acho que é melhor nesse sentido.

Os termos “necessidade”, “razões” e “sentia”, utilizados pelas alunas, demonstram a obrigação racional delas em considerar a realização do curso não apenas como uma oportunidade, mas como uma necessidade que as alunas se impõem na busca pela qualificação profissional e pessoal.

Apesar da aluna B ter citado a busca pelo certificado, na totalidade da sua entrevista fica claro que seu principal objetivo em fazer o curso é a busca pelos conhecimentos. Para as demais alunas do grupo que já têm uma graduação, é mais evidente a busca pelos conhecimentos pedagógicos como aperfeiçoamento para sua prática.

A entrevista também permitiu conhecer as necessidades (desequilíbrios) que as alunas sentiram no decorrer do curso em relação às suas ações, que antes estavam ‘acomodadas’⁴⁰, e sentiram-se desafiadas em busca de novas possibilidades. Através das propostas do curso, a aluna B relata que sentiu necessidade de melhorar a sua forma de escrita. Ela compreendeu que a proposta do portfólio é fazer um registro de suas reflexões e do seu processo, mas ela reconhece uma dificuldade que busca superar na prática. Conforme apresenta o extrato abaixo:

ALUNA B: [...] o blog ainda é uma coisa que me tira da minha zona de conforto porque eu tenho uma dificuldade enorme de escrever [...] a proposta eu já entendi, que é para nós vermos a nossa caminhada em relação à aprendizagem, mas eu tenho dificuldade de escrever [...] escrevo alguma coisa, “ah, mas não é isso que eu estava tentando dizer”, [...] vou lá e escrevo de novo.

A necessidade de melhorar a escrita foi relatada apenas pela aluna B deste grupo, mas aparece no relato de outras alunas dos demais grupos.

Enfim, as evidências trazidas apontam uma necessidade das alunas em buscar ampliar seus conhecimentos na área de atuação profissional. Essa necessidade lógica (aspecto cognitivo) mobiliza o interesse (aspecto afetivo) e, é o que mobiliza as alunas a fazerem o curso e permanecerem para alcançar seus objetivos.

Outra necessidade sentida pelas alunas foi a de maior organização para se adaptar às exigências do curso. Esta questão será abordada no próximo subcapítulo (4.2.1.1.), no qual se discute a regulação de forças das alunas para alcançar suas metas.

Grupo Motivos Extrínsecos

No caso das participantes do GME, elas demonstraram que já tinham um desejo de fazer Pedagogia, mas ficavam postergando as ações nesse sentido e, então, com o PEAD, surgiu essa oportunidade, conforme o exemplo abaixo:

Aluna G: [...] eu sempre fiquei empurrando com a barriga. E aí, casualmente, a minha irmã disse, ‘Olha, abriu na UFRGS... por que tu não tentas?’

Elas relatam que os principais motivos que as levaram a fazer o curso foi a confiança na Instituição de Ensino, a flexibilidade de horário, a busca pelo diploma, a possibilidade de fazer um curso a distância e poder realizá-lo. No extrato abaixo, observamos as falas das alunas E e G que exemplificam essa situação:

ALUNA G: [...] primeiro porque era na UFRGS, que é uma instituição séria que realmente está interessada na educação, primeiro era isso. Segundo, essa eu não precisaria pagar, a outra eu precisaria pagar. E terceiro, então, especificamente por ser a distância, por causa da minha questão de tempo, eu não poderia disponibilizar todas as manhãs, todas as noites, para vir todos os dias [...]

⁴⁰ Termo utilizado pela aluna B para se referir a uma situação de conforto, conformada.

ALUNA E: *Uma oportunidade, porque nós que trabalhamos manhã, tarde e algumas que trabalham também à noite, eu acho que o PEAD é uma maneira melhor de a gente poder fazer, porque não precisa ir sempre lá.*

Estes dois extratos revelam que as alunas tinham interesse de fazer o curso, mas para que de fato isso pudesse ocorrer era indispensável que o curso fosse a distância em função da sua disponibilidade de horários para estudar.

As evidências trazidas na entrevista corroboram os dados do questionário, que mostram como principal motivo das alunas deste grupo a busca pelo diploma. A necessidade que mobiliza o interesse das alunas estaria então no desejo de conquistar a qualificação do seu currículo profissional na busca por melhores oportunidades de trabalho.

ALUNA G: *[...] então, hoje se eu fosse trabalhar em uma escola particular [...] eu provavelmente não seria nem chamada para uma entrevista. [...]. Então, hoje eu preciso ter o diploma para tentar uma outra, de repente uma escola privada [...]. Então, assim, analisando friamente, hoje eu preciso do diploma.*

ALUNA E: *Olha, vou ser bem sincera, minha expectativa era de terminar e ficar formada.*

A aluna G esclarece que escolheu o curso de Pedagogia pelo aumento de salário e porque o curso abre campo para trabalhar em outras áreas.

ALUNA G: *[...] a minha questão salarial que dobra, o salário. [...], mas eu poderia ter feito qualquer outra [...], mas eu acho que Pedagogia me abre mais portas. Posso trabalhar não só em uma escola, mas posso trabalhar em outras áreas também, então bem a questão da praticidade, e eu sempre achei muito importante fazer. Eu vou ser bem sincera contigo, vou te dizer eu sempre me senti inferior às colegas que tinham graduação.*

Na última frase, a aluna também revela que se sente inferior às demais colegas que têm graduação. Esse sentimento de inferioridade pode ser visto como um desequilibrador da situação da aluna, ou seja, o dar-se conta de uma necessidade que motivou a aluna a buscar, através da sua atividade intelectual e de suas condutas, os meios para resolver esse desconforto afetivo.

As evidências apontam que a motivação das alunas está relacionada a aspectos externos como busca de diploma e melhores condições de trabalho. Dessa forma, os objetivos que suprem suas necessidades profissionais e financeiras sobrepõem-se às suas necessidades pessoais e ao desejo de aprender, estudar e fazer o curso.

Grupo Motivos Extrínsecos e Intrínsecos

As evidências da entrevista corroboram os dados do questionário de que a necessidade que mobiliza o interesse das participantes do grupo GMIE em fazer o curso é a busca pelo diploma e a qualificação profissional.

As participantes deste grupo relatam que sentiam falta de um embasamento teórico, isso dificultava e gerava questionamentos nas suas práticas profissionais, mas sua dificuldade foi atendida pelo curso. Os extratos das alunas F e H exemplificam essa afirmação:

ALUNA F: Como eu entrei na prefeitura com o magistério, em sala de aula eu senti que faltava esse embasamento teórico. Então, eu fui a busca disso. [...] então fiquei muito feliz por isso, isso eu encontrei no curso, esse embasamento teórico para melhorar a prática.

Aluna H: [...] por ser professora e não ter o curso superior na área do magistério, da educação infantil, acho que um curso não é só pelo diploma, mas para aperfeiçoar os teus conhecimentos. [...]. Então, a minha intenção maior é essa, adquirir mais conhecimento.

Essa necessidade de embasamento teórico apresentada pelas alunas parece demonstrar que a busca pelo diploma está mais relacionada com uma qualificação profissional do que pelo diploma enquanto artefato de empoderamento e *status* social. Mas retoma-se a pergunta já feita neste trabalho: por que as alunas que já têm uma graduação estão fazendo outro curso?

Apenas a aluna F tem formação superior na área da educação, as demais alunas têm formação superior em outras áreas. A aluna F afirma que seus motivos para permanecer no curso devem-se ao curso tê-la ajudado a qualificar sua atividade profissional. Mas também pelo curso trazer novas oportunidades profissionais e possibilidade de fazer concurso em outros locais e outras áreas.

ALUNA F: [...] a parte teórica é muito boa, o material é muito bom e te dá um suporte bem legal para atuar em sala de aula, é muito bom mesmo. [...] eu continuo no curso, pois eu vejo que está me ajudando profissionalmente. [...] profissionalmente vale muito a pena.

ALUNA F: E com a pedagogia eu consigo outros locais, outras funções. [...] pedagogia me abre possibilidades a mais dentro do magistério.

A aluna D afirma que buscava qualificação e ter um diploma de nível superior para conseguir progressão profissional e melhores oportunidades de trabalho e nega-se a fazer curso em faculdades nas quais os cursos não irão agregar conhecimentos na sua aprendizagem, demonstrando que também busca conhecimentos significativos para qualificar-se em busca de progressão profissional e novas oportunidades.

ALUNA D: Tentar uma formação, pois sem a pedagogia eu não consigo uma coordenação, supervisão. A pedagogia vai me possibilitar isso, vai me qualificar para uma supervisão ou para um concurso.

ALUNA D: [...] eu queria outro curso de nível superior, que fosse da área da educação ou próximo para me qualificar dentro do município ou quando eu fizer um concurso [...] ter um título de pedagogia ou outro na área. [...]. E eu consigo fazê-lo sem gastar porque ele é gratuito, [...]. Meu objetivo não é esse, não era o diploma, meu objetivo era aprender. Claro que o diploma para a progressão. [...] alguma coisa eu quero para mim também, não é só o diploma que me serve. [...]

Nas entrevistas, foi possível compreender porque é importante para algumas alunas que já têm uma formação superior realizarem outro curso de graduação. Esses dados contribuem para se pensar que essas alunas representam um grupo e que esses interesses são indícios do que se pode encontrar em outros grupos (que não participaram da pesquisa). Além disso, apesar das pequenas diferenças do que se pode encontrar em outros integrantes do grupo ou em outros grupos análogos, é importante conhecer estes interesses, pois podem ser os mesmos das demais alunas que têm formação superior e que não foram entrevistadas.

O que motiva a aluna H a fazer o curso parece ser a necessidade de ter um curso superior na sua área de atuação não somente pelo diploma, mas para aperfeiçoar os conhecimentos. A aluna acrescenta também que a importância do curso é a melhor remuneração e progressão na carreira. Apesar de a aluna ter colocado no questionário que seu principal motivo é se qualificar, pois necessita de um diploma para conseguir melhores oportunidades de trabalho, na entrevista, ela esclarece que se trata das duas possibilidades, da necessidade do diploma e da busca pela qualificação profissional. A aluna esclarece que já estava fazendo o curso de pedagogia presencial e acabou trocando para o PEAD em função de assumir dois empregos e da flexibilidade de horários que o curso tinha.

ALUNA H: [...] um curso não só pelo diploma, mas para tu aperfeiçoares os teus conhecimentos. [...] Então, a minha intenção maior é adquirir mais conhecimento. Independentemente de ser presencial ou a distância. Eu fui para o a distância porque apareceu a oportunidade e daí como eu fui chamada no estado e no município então como apareceu esse a distância então eu troquei para o a distância para não ter que largar nenhum dos serviços.

ALUNA H: E na minha carreira dentro do órgão público também vai fazer diferença porque vai me proporcionar uma remuneração melhor, isso dentro da minha carreira pública aqui na prefeitura.

De modo geral, percebe-se que as participantes deste grupo buscam aperfeiçoamento profissional como forma de qualificar sua prática e progredir profissionalmente. Além disso, as alunas D e F também relatam a possibilidade de atuação em novas oportunidades de trabalho.

4.2.1.1. Síntese das necessidades das alunas para fazer o curso

As alunas do GMI revelam uma necessidade de estudar e adquirir conhecimentos pedagógicos como motivação para sua permanência. A necessidade apresentada é coerente com as suas ações na medida em que as alunas valorizam as aprendizagens vivenciadas e afirmam utilizar o embasamento teórico para uma prática reflexiva e assim melhorar suas atuações. Essa busca por novos conhecimentos através do curso demonstra uma capacidade de

descentração das alunas, no sentido de reconhecer outros pontos de vista, buscar novas aprendizagens, reorganizar seus pensamentos e tentar coordenar a sua prática profissional.

Em relação às participantes do GME, elas apresentam motivações relacionadas à progressão funcional e salarial, e novas oportunidades de trabalho, bem como motivações relacionadas à qualificação profissional. Neste grupo, as alunas revelam que a necessidade que mobiliza o seu interesse é o desejo de conquistar a qualificação no seu currículo pessoal, na busca por melhores oportunidades de trabalho e progressão profissional. No entanto, a entrevista foi esclarecedora para mostrar que as alunas deste grupo buscam aperfeiçoamento profissional mais como uma forma de qualificar sua prática e progredir profissionalmente do que pela obtenção do diploma. Isso demonstra um pensamento mais centrado em benefícios próprios ao fazer o curso, ainda que elas afirmem que esses conhecimentos podem ser voltados aos alunos.

No que corresponde às participantes do grupo GMIE, as evidências revelam que a necessidade que mobiliza o seu interesse é o desejo de conquistar a qualificação no currículo de formação para buscar melhores oportunidades de trabalho. Assim, como as alunas do GME, as necessidades apresentadas pelas alunas do GMIE demonstram um pensamento mais centrado em benefícios próprios ao fazer o curso, assim fica evidente que os interesses que mobilizam as alunas são os que apontam para um crescimento pessoal.

4.2.2. A vontade das participantes em fazer o curso

Grupo Motivos Intrínsecos

Segundo Piaget (2007), a vontade é o equivalente afetivo das operações da razão. É ela que vai determinar as forças a serem empregadas nas condutas, assim ela é uma regulação de energias guiada por nossos interesses e valores.

As participantes deste grupo revelam, tanto no questionário quanto na entrevista, a vontade de estudar e adquirir conhecimentos como motivadores da sua permanência. As alunas parecem ter convicção de que querem fazer o curso independente dos obstáculos que possam surgir. O extrato da aluna C exemplifica essa situação:

ALUNA C: [...] tem dias que não é fácil [...] mas em nenhum momento eu pensei em desistir, eu sempre pensei “eu vou, eu vou estar ganhando uma faculdade numa coisa que eu sempre quis” [...] então a tua motivação, eu acho que interfere muito. A tua vontade, tu querer, interfere muito.

A mesma força de vontade mencionada pela aluna C para enfrentar os desafios aparece como persistência e dedicação nas palavras da Aluna A, enquanto motivadora para encarar as dificuldades encontradas ao fazer o curso.

ALUNA A: [...] *tem que ter persistência também, porque a gente sabe que a gente vê a teoria, coloca em prática e, muitas vezes, até nas próprias trocas, como todo planejamento de aula, tu faz, idealiza e chega na hora e a realidade é outra. [...]. Realmente, tem que ter muita força de vontade, tem que ter dedicação. A gente vê que tu tens que abrir mão de algumas coisas para poder cursar.*

As alunas revelam também ter vontade de trazer os conhecimentos adquiridos no curso para suas práticas profissionais.

ALUNA C: [...] *eu tenho muito claro o que eu quero. Eu não estou indo por ir. Eu sei da dificuldade que eu vou enfrentar, eu sei, mas é uma coisa que eu quero. [...] que o professor que está lá, ele sabe muito. Ele te transmite muita coisa que te dá prazer em ouvir. Então, essa questão do prazer, o que eu aprendo lá eu tenho vontade realmente de trazer para o meu trabalho.*

Apesar do forte interesse e da força de vontade que as alunas demonstram de fazer o curso, elas apresentam uma dificuldade em se organizar para dar conta de todas as atividades. Relatam que fazem planejamentos no intuito de tentar se organizar, mas que nem sempre conseguem seguir esse planejamento devido às outras atividades que demandam atenção da parte delas, como a vida doméstica, profissional e familiar.

ALUNA B: *Planejamento eu faço, [...] geralmente segunda-feira eu não gosto de pegar o computador para fazer nada porque as crianças estão iniciando uma nova semana. [...] Mas eu tento seguir uma linha, mas, às vezes, acontece uma coisa e outra e acaba não seguindo meu roteiro de estudos. [...] Eu deixava tudo para estudar quando eu chegava em casa de noite e agora já aqui na escola eu aproveito o meu intervalo para fazer alguma coisa para faculdade, então já não pesa tanto lá. Então, alguma coisa eu já estou me adaptando.*

ALUNA C: [...] *eu me programei para sexta à noite, sábado de tarde – que são os meus maiores tempos – e na terça de noite. Caso não dê, que eu não possa fazer isso nesse dia, eu tento recuperar outro dia, mas eu mentalizo como se fosse uma aula presencial. [...] Eu acho que os dias que tu colocaste ali para fazer, tu tens que fazer, e, se não der, tu tens que recuperar depois.*

Essa dificuldade em se organizar para estudar na EaD pode-se relacionar com a diferença de autonomia exigida nessa modalidade em comparação com alunos do ensino presencial (ROSTAS e PEREZ, 2017). O que se percebe nos extratos é que a administração do tempo para estudo fica dividida com outras responsabilidades, e que as alunas estão num processo de adaptação na sua organização do tempo. Segundo Rostas e Perez, embora uma das principais características da modalidade EaD seja a flexibilidade, isso não significa facilidade de realização do curso, pelo contrário, é necessário que se faça um planejamento a fim de organizar o tempo entre os estudos e as demais atividades.

Além disso, há que considerar que o curso é realizado em sua maioria por mulheres e existe uma sobrecarga de trabalho e responsabilidades que a mulher ainda assume na vida familiar. O que é um fator que dificulta a organização das alunas para conseguir dedicar-se ao curso. Conforme Souza (2012, p. 26), “essas alunas têm a quádrupla missão de trabalhar, cuidar dos afazeres domésticos, dos filhos e ainda realizar seus estudos de formação [...]”. Assim, o gerenciamento do tempo e do espaço para os estudos torna-se também um fator de dificuldade.

Piaget (2014) afirma que as coisas que nos interessam liberam as energias e criam contatos que permitem mobilizar as forças necessárias para a ação. A alunas demonstram querer fazer o curso e conseguir suportar as dificuldades necessárias sem hesitar, para dar conta das tarefas do curso.

O autor (*idem*) sustenta que só há vontade quando existe um conflito entre duas tendências de forças diferentes (uma paixão e um dever que o sujeito se propõe) e se opta pelo dever, porque o dever antes fraco se reforça com a vontade. Para discutir a questão da vontade com as alunas, foi proposto o Dilema 1 (Apêndice I) como uma adaptação do exemplo de Piaget (*idem*) no qual ele supõe que se esteja numa mesa de trabalho pensando sobre um problema e um amigo convida para uma excursão na montanha. O desejo atual seria a tendência superior de sair para passear. A vontade se imporia e faria com que subordinasse o desejo atual ao que é desejável do ponto de vista dos valores, no caso o que seria o dever (para o próprio sujeito). Para que seja possível escapar da tentação momentânea de passear, é exigido que o sujeito consiga realizar um processo de descentração afetiva, que corresponde a recorrer à escala de valores ou antecipar valores almeçados.

Nas respostas das alunas ao dilema exposto, houve diferentes respostas. Duas alunas justificaram que não aceitariam o convite e que ficariam estudando, pois assumiram um compromisso com o curso. Ambas esclarecem que valorizam os momentos em família, mas, que devido às circunstâncias, optaram pelo dever de fazer o trabalho. Para responder, elas se basearam em momentos vividos, conforme mostram os extratos abaixo:

ALUNA B: *Eu não aceitaria o convite, porque tinha prazo para entregar. Isso aconteceu comigo [...] Aí eu abri mão para poder entregar. [...] Que é bem a realidade que a gente vive, uma relação família, o estudo, que às vezes a gente abre mão de alguns eventos com a família para continuar estudando. [...] Mas, às vezes, é necessário sim abrir mão de passear com a família para poder estudar.*

ALUNA C: *[...] Se eu me comprometo, eu vou fazer. E eu quero. É importante para mim. Eu não estou fazendo porque “só surgiu uma oportunidade” não! Veio ao encontro de um objetivo que eu tinha, que nem eu te falei, eu sabia que um dia eu ia fazer. [...] eu me comprometi com o curso, então*

eu vou fazer. Claro que vai surgir festa, vai surgir passeio, convite, mas eu vou adiar o meu passeio, eu vou programar para outro dia. [...] Então, tudo é uma questão de tu te organizar.

Por outro lado, a aluna A reconhece que assumiu um compromisso e pretende cumprir com o mesmo, mas cede ao desejo momentâneo, pois recorre a sua escala de valores que valoriza os momentos em família. Neste caso específico, parece uma situação peculiar, pois a família da aluna mora longe e ela aproveita os finais de semana para visitá-la.

ALUNA A: [...] Eu iria aceitar [...] Foi o que muitas vezes eu acabei fazendo nos finais de semana. [...] Eu assumi um compromisso, mas eu sei, porque já fiz isso, de não fazer o trabalho e ficar com a minha família. [...] porque muitas vezes eu arrumei tempo depois para fazer, na madrugada, enfim, no intervalo do almoço, a gente dá um jeito. [...] aceita o convite e se dá um jeito depois.

Apesar de a aluna ceder a um desejo momentâneo, ela não descarta a possibilidade de fazer o trabalho e cumprir com o compromisso e parece ter consciência de que terá que fazer esforços dobrados futuramente para realizar suas obrigações acordadas com o curso. Por outro lado, não há garantias de que ela conseguirá realizar a atividade no prazo estabelecido.

Podemos perceber, assim, que a vontade é o poder de conservação dos valores (PIAGET, 2014). Na medida em que as ações das alunas estão relacionadas a valores escolhidos por elas e estabelecem metas para cumprir com seus objetivos. O ato de vontade consiste em conservar os valores anteriores e conduzir-se de forma coerente com eles. Segundo Piaget (2014), a vontade, como operação lógica, é uma conquista do sujeito, pois a capacidade operatória liberta-o das ilusões perceptivas. Assim, a vontade não deixa o sujeito à deriva dos desejos imediatos, ela permite estabelecer fins prioritários em longo prazo e com base neles planejar suas ações.

Na questão da vontade, as alunas parecem estar em diferentes patamares de desenvolvimento em relação à adaptação no curso. Enquanto a aluna A ainda não consegue se organizar, a aluna B consegue fazer seu planejamento, mas nem sempre colocar em prática. Por outro lado, a aluna C consegue planejar seus horários e seguir esse planejamento, demonstrando uma conservação maior de seus valores.

Relacionando os dados familiares e de formação com a forma de organização, a aluna A não tem filhos, não é casada e já tem uma graduação, ou seja, já vivenciou esse processo de formação. A aluna B é casada, tem três filhos e é sua primeira graduação. A aluna C é casada, não tem filhos e já tem uma graduação, sendo que suas atitudes demonstram maior compromisso com o curso. As diferentes condutas das alunas com formação superior em relação à dedicação ao curso desafiam a hipótese de que teriam maior facilidade em se

organizar para cursar uma segunda graduação em função de já terem uma experiência de formação.

Em relação ao Dilema 1 que trata de investigar a vontade das alunas, os diferentes patamares de desenvolvimento se aplicam na medida em que a aluna A reconhece o compromisso com o curso, mas cede à tendência de maior prazer que é ficar com a família e tenta dar um jeito de fazer o trabalho depois, pois para ela uma opção não é excludente da outra. A aluna B escolhe fazer o trabalho, mas adverte que se não fosse o prazo final ficaria com a família. A aluna C não tem dúvidas de que ficaria fazendo o trabalho, pois gosta de estudar e quer cumprir com o compromisso assumido.

Através das evidências apresentadas, podemos dizer que a aluna A estaria num patamar menos desenvolvido da vontade, pois cede às tendências momentâneas e faz escolhas mais centradas nos seus desejos momentâneos. A aluna B estaria em um patamar intermediário, pois consegue lembrar seus valores, mas a conservação é parcial e depende das circunstâncias e contexto em que está envolvida. A aluna C estaria em um patamar mais avançado, pois consegue descentrar o pensamento e retomar os valores propostos anteriormente por ela, possibilitando que haja conservação dos valores de forma mais estável e permanente.

Grupo Motivos Extrínsecos

As participantes deste grupo demonstram dificuldades em se organizar para dar conta das responsabilidades familiares, profissionais e acadêmicas. As alunas afirmam que dispõem de pouco tempo para realizar as atividades do curso e que se atrapalham na organização, deixando acumular as atividades. Há que se considerar que, na EaD, o fato de não precisar se deslocar e não ter um período determinado de tempo para estar em sala de aula gera uma nova dinâmica na rotina em relação aos estudos (ITAQUI, 2014). A aluna G relata que, aos poucos, conseguiu se adaptar e se organizou para se dedicar ao curso.

ALUNA G: [...] Eu pego muitas coisas para fazer ao mesmo tempo. [...] Eu começava uma, então ia para a outra, aí, estou cansada. E também nunca tinha estipulado um horário [...] Agora eu faço assim, das oito até às dez, onze horas, são os horários para planejar as coisas da escola [...] Então segunda, quarta e sexta das oito até às dez, eu estou fazendo os trabalhos da UFRGS, e nos outros dias eu estou fazendo o planejamento.

Para Piaget (1975, p. 265), a vida afetiva, como a vida intelectual, é uma adaptação contínua e as suas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura. Piaget (1970, p. 15) define inteligência como adaptação, “[...] é essencialmente uma

organização e sua função é a de estruturar o universo como o organismo estrutura o meio imediato”. Assim, quando o sujeito assimila, ele transforma não só o objeto, mas também a si mesmo (acomodação). E o resultado desse movimento é a adaptação (modificação da organização para um patamar superior) do sujeito ao presente, no caso das alunas com o intuito de alcançar um valor almejado futuramente.

Podemos conjecturar que as alunas antes de ingressar no curso tinham uma rotina de trabalho-família e que esta rotina foi modificada com a entrada do curso nas suas vidas. Neste contexto, elas sentiram a necessidade de adaptar-se à nova rotina, “essa adaptação-processo intervém necessariamente assim que o meio se modifica, e ele se modifica incessantemente [...]”. (PIAGET, 1967, p. 242). Essa adaptação intelectual das alunas pode ser considerada uma resposta ativa (busca pelo equilíbrio), podendo ser construtiva (progressos no conhecimento) e explicar os progressos nas condutas do sujeito enquanto respostas coerentes às situações demandadas pelo meio. Logo, a “inteligência não consiste em armazenamento de informações, em associação de conteúdos, mas em construções cada vez mais complexas de raciocínio” (MARQUES, 2003, p. 47). Assim, gerenciar várias atividades e compreender novas teorias e diferentes conteúdos de um curso requer uma capacidade operatório-formal que envolve lidar com diferentes variáveis e pensar teoricamente sobre novos conteúdos, bem como conseguir transpor as teorias aprendidas para a prática profissional, precisando ter desenvolvido o raciocínio lógico.

As participantes afirmam que a força de vontade delas em realizar o curso é o que tem ajudado a superar as dificuldades. A aluna G afirma que a força de vontade está também nessa busca de novos conhecimentos e na persistência de trabalhar o dia inteiro e ainda estudar quando chegar em casa.

ALUNA G: [...] a gente tem que buscar mais informações, não é só o que está sendo dito, que está disponível ali no moodle, [...] para aproveitar melhor o que é disponibilizado tu tens que ter força de vontade. Porque [...] a maioria das colegas que eu tenho faz 40 horas, chegar em casa, abrir o computador, fazer um monte de leituras [...] Então, eu acho que tem que ter muita força de vontade para continuar.

Para a aluna G, a força de vontade está em agir, em buscar e em superar os obstáculos e as tendências que seriam mais cômodas para atingir os objetivos almejados. De acordo com Piaget (2014) a força de vontade está na regulação da atividade do sujeito em superar um desejo momentâneo para persistir em um objetivo previamente estabelecido, que pode ser em longo prazo.

A aluna E afirma que, no início, estava empolgada para fazer o curso, mas que foram surgindo dificuldades na sua vida que a fizeram pensar em desistir, mas sua força de vontade

a fez repensar, já que estava na metade do curso e não poderia perder a oportunidade de fazê-lo. Ela diz que, às vezes, quando surge uma dificuldade em que acha que não dará conta, as colegas, tutoras e professoras a incentivam a continuar. A partir dessas intervenções, a aluna se deu conta de que precisa se organizar para dar conta das atividades profissionais, acadêmicas e familiares.

ALUNA E: Olha, vou te dizer, no início eu estava super empolgada [...] Depois, com o andar da carruagem, tive algumas dificuldades, fiquei grávida, entrei de licença [...] Tiveram horas que eu disse: “Ah, não quero mais” [...] Então eu comecei a amadurecer mais a ideia de permanecer no curso, em função também de que eu ia perder a oportunidade [...] quando surge alguma dificuldade de fazer tarefas ou alguma coisa assim, eu fico: “Ah não vou conseguir”, começo a me escabelar, mas vêm as colegas, as professoras, as tutoras: “Vamos lá, tu vai conseguir”, “Te organiza que tu consegue”. Meu problema é questão de organização mesmo, eu acabo me atrapalhando. [...] Esse semestre para mim, por exemplo, foi mais tranquilo. [...] Se não fosse a minha força de vontade, eu acho que já teria desistido na primeira dificuldade.

Apesar das alunas afirmarem que têm força de vontade em fazer o curso, elas apresentam uma dificuldade em se organizar para dar conta de todas as atividades. Relatam que fazem planejamentos no intuito de tentar se organizar, mas que nem sempre conseguem seguir esse planejamento, devido às outras atividades que demandam atenção da parte delas. No relato acima, a aluna afirma que o acolhimento e o incentivo das colegas e da equipe do curso têm contribuído para que consiga se organizar e permanecer, mas que sua força de vontade é fundamental para ultrapassar os obstáculos.

Comparando as respostas deste grupo com o grupo GMI, é possível perceber que a força de vontade está na grande intensidade de querer fazer o curso, conforme é demonstrado nos dados do questionário. Por outro lado, as participantes deste grupo sugerem que a força de vontade é o que as ajuda a enfrentar as dificuldades e demonstram no questionário uma intensidade média de interesse em fazer o curso e pouco tempo de dedicação ao curso (1 a 5h).

Ao responderem o dilema 1 sobre a vontade, apareceram respostas divergentes. Uma aluna justificou que não aceitaria o convite e que ficaria estudando, pois assumiu um compromisso com o curso e que não conseguiria passear sabendo que tem um trabalho para fazer. Ela esclarece que precisa estar concentrada e dedicar-se para o que está fazendo no momento. Para responder, ela se baseou em momentos vividos, conforme mostram os extratos abaixo:

ALUNA G: Não aceitaria o convite, pois eu assumi um compromisso com o curso e tenho que fazer um trabalho importante. [...] eu quero e não conseguiria sair, me divertir [...] se eu tenho que fazer isso, eu vou fazer, e quero estar voltada para o que eu estou fazendo [...] Então eu prefiro não sair, dizer olha, “Não vou”, como realmente já aconteceu.

Por outro lado, a aluna E reconhece que assumiu um compromisso e pretende cumprir com o mesmo, mas cede ao desejo momentâneo, pois recorre a sua escala de valores, na qual valoriza os momentos em família. A aluna diz ter consciência das exigências do curso, mas que prioriza a família, pois se trata de uma questão de organização, sendo possível aproveitar os dois momentos: com a família e com os estudos.

ALUNA E: *Eu acho que eu aceitaria o convite, depois, se der tempo, retomaria o trabalho. Porque eu geralmente faço isso, eu não deixo de fazer alguma coisa em virtude do curso. [...] eu não vou deixar de ter o convívio com a minha família, por causa da faculdade [...]*

Como forma de contra argumentar a posição da participante, a entrevistadora informou que houve outra aluna que respondeu que ficaria fazendo o trabalho, pois o tempo dela é limitado e ela precisa priorizar a realização do trabalho, afinal ela assumiu esse compromisso com o curso. No entanto, a aluna esclarece que prioriza os momentos com a sua família:

ALUNA E: *[...] eu acho que momentos com a família, tem momentos que não voltam mais. [...] Então, eu prezo muito por isso, porque o tempo é precioso. Tanto no curso, quanto na vida pessoal e profissional. [...] A gente tem consciência do que tem que fazer. [...] Eu vou participar, ter a participação com a família [...]. Depois a gente faz o trabalho [...]*

Apesar de a aluna ceder a um desejo momentâneo, ela não descarta a possibilidade de fazer o trabalho e cumprir com o compromisso, pois para ela, é possível conciliar as duas coisas já que uma não é excludente da outra. No entanto, a prioridade da aluna é estar com a família. Essa questão se esclarece na entrevista através da pergunta de antecipação que a pesquisadora faz nos dilemas:

PESQUISADORA: *Tu achas que o João poderia ir no churrasco... tu falaste churrasco, mas no caso é no parque. Depois voltaria e retomaria. E tu achas que ele daria conta?*

ALUNA E: *Dependendo do trabalho, se não for um trabalho muito extenso, de repente ele conseguiria. Depende muito, tem trabalhos que realmente são extensos e a gente não consegue fazer em um curto período de tempo. Se fosse um trabalho simples, de repente daria tempo sim.*

PESQUISADORA: *E se, por acaso, ele não conseguisse?*

ALUNA E: *Aí ele assumiria o risco. Não consegui fazer porque eu fui ao parque com a família. Aí, por exemplo, postaria o trabalho atrasado, a nota diminuiria um pouquinho.*

Entre as duas alunas deste grupo parece haver diferentes patamares de desenvolvimento na adaptação de sua relação com o curso. A aluna E reconhece o compromisso com o curso, mas cede à tendência de maior prazer que é ficar com a família e tenta dar um jeito de fazer o trabalho depois, pois acredita que um não é excludente do outro. O interesse da aluna está na entrega do trabalho e a preocupação com a nota, mas não no seu desempenho e no compromisso assumido. Isso parece coerente com outros relatos da aluna, nos quais ela relatou que desejava fazer o curso, mas não sabia como faria, parecendo

necessitar do incentivo dos colegas e das tutoras para permanecer, conforme falas supracitadas. Essas atitudes demonstram que ela está mais centrada nos seus prazeres e que tem conservação de alguns valores que atenuam a gravidade dos conflitos (como, por exemplo, não conseguir terminar o trabalho), mas que a colocam em momentos instáveis.

Já a aluna G escolhe fazer o trabalho, pois assumiu um compromisso com o curso, mesmo que afirme valorizar os momentos em família. Pode-se interpretar que ela conserva os valores e está num patamar superior à outra aluna, conseguindo compreender as regras que estão envolvidas na relação com o curso, agindo de acordo com seus valores estabelecidos e apresentando sinais de interesse em fazer o curso. Demonstra, assim, que consegue estabelecer metas precisas na medida em que optou por largar um dos trabalhos para se dedicar mais ao curso.

As evidências trazidas mostram como as alunas se organizam e de que forma a sua vontade contribuí para sua permanência no curso.

Grupo Motivos Intrínsecos e Extrínsecos

Assim como nos demais grupos, as participantes também apresentam dificuldades em se organizar para se dedicar às atividades do curso. Os compromissos domésticos, de trabalho e familiares disputam com as horas de atenção ao curso. Todas as participantes trabalham em torno de 40 horas semanais.

As participantes reconhecem que é indispensável auto-organização para dar conta das atividades, mas nem todas conseguem se organizar para manter uma rotina. A aluna D afirma que tenta fazer um planejamento de estudar pelo menos 3 vezes na semana ou um pouco cada dia, mas não consegue e acaba fazendo outras coisas, deixando para estudar depois. Ela mesma reconhece que posterga suas atividades, o que se chama procrastinação, mas ela reconhece que já tentou pedir ajuda para resolver e não conseguiu se organizar.

ALUNA D: De dois meses para cá estou tentando me organizar melhor. [...] Eu chego em casa, sento para estudar, “ah, mas eu vou lavar aquela louça, eu vou fazer uma comida para amanhã, eu vou fazer não sei o que”. E fico me enrolando [...] Eu queria me sentar e todo dia estudar um pouquinho. Ou então três vezes por semana. Mas eu não consigo [...] Eu fui fazer um curso na Ramiro, aqui na UFRGS para eu não procrastinar mais e não resolveu nada [...]

A procrastinação também foi uma dificuldade relatada pelas participantes dos demais grupos. A procrastinação mencionada por elas foi no sentido da postergação das suas ações para realizar as atividades até o prazo limite dado pelo curso. Isso faz questionar: se as alunas valorizam a flexibilidade dos prazos por que então elas procrastinam na realização das

atividades do curso? Será que as atividades são desagradáveis e desinteressantes? Não é o que mostraram as evidências coletadas, e sim que as alunas valorizam as atividades justamente porque são relacionadas à sua atuação profissional. Evidencia-se que o grande número de diferentes atividades que as alunas realizam e a dificuldade na gestão do tempo das alunas faz com que tenham que estabelecer prioridades que sejam coerentes com seus interesses. Há, assim, duas tendências agindo sobre as alunas. Procrastinar os estudos é a tendência mais fraca, pois é improvável que o aluno queira, voluntariamente, ter um desempenho ruim nas disciplinas. A tendência mais forte é a de querer estudar, uma vez que o aluno tem o objetivo de se formar no curso. É nesse momento que ocorre o conflito entre tendências. A solução, então, seria vencer a procrastinação na realização dos estudos e descentrar-se, buscando valores que podem estar esquecidos momentaneamente (PIAGET, 2014). A tendência que deveria ser escolhida é a de estudar. Para isso, é necessária uma reflexão por parte do sujeito de se questionar: o que minhas ações podem acarretar na minha formação? Caso eu postergue muito as atividades, o que pode acontecer? Se eu não me dedicar aos estudos, terei minha qualificação profissional alcançada? Assim, os valores de longo prazo regularão também os de curto prazo, isto é, o futuro imediato: o quanto dedicar-se aos estudos pode afetar a formação seja pelo diploma ou pela aprendizagem que as alunas buscam no curso.

A aluna H afirma que tenta se organizar, mas que não consegue manter uma regularidade no seu planejamento e acaba deixando as atividades do curso mais para o final de semana. Ela diz que acaba atrasando as atividades da faculdade porque tem os momentos de lazer que precisa desfrutar.

ALUNA H: Eu tento me organizar, mas é difícil cumprir o que eu organizo. Então, eu vou fazendo, chega no final de semana e eu acabo fazendo mais [...] geralmente está atrasado, eu pego as atividades mais atrasadas ou coloco em dia. Só que é aquilo, tu precisas descansar [...] tu queres ter um momento de lazer também [...].

Por outro lado, apesar das várias atividades que a aluna H realiza (dar aula na educação infantil, no ensino fundamental, ajudar nas atividades domésticas, levar trabalho para casa), ela encontrou uma forma de se organizar pelos prazos de entrega, priorizando o que tem que entregar primeiro.

Aluna H: [...] por exemplo, se essa semana eu tenho que acabar os pareceres de uma escola, com certeza eu vou deixar a atividade de outra escola, atividades da faculdade e talvez vou até deixar de sair, digamos, para um prazer, para acabar os pareceres, que aquilo ali é prioridade naquela semana. [...] eu costumo priorizar pelos prazos, o que tem para entregar [...].

A aluna F relata que passou por um processo de organização. No início, ela perdia os prazos e, por isso, precisou se organizar para conseguir realizar as atividades do curso. Relata

que tem dias mais livres que ela estipulou para fazer as atividades e que acaba fazendo mais nos finais de semana.

ALUNA F: *Foi difícil no início. É uma programação que a gente não tende a estudar por conta. [...]. No primeiro semestre, eu tive bastante problemas assim, perdi prazos porque eu não me organizava. [...] Eu tenho em uma folha só todo mês para eu poder visualizar, para mim foi muito importante essa visualização. [...] Se eu não estudei aquele horário, vai ser mais prolongado o estudo para eu conseguir dar conta, então foram estratégias que fui organizando [...] Segunda-feira eu não trabalho, estou em casa. Então tenho que estudar dois turnos. Tenho conseguido fazer esses dois turnos [...] Quinta-feira à noite, sábado eu escolho um horário, é bem básico que eu vou sentar em algum horário para estudar no sábado, no domingo também.*

A aluna F afirma também que consegue relacionar as atividades da escola com as atividades e aprendizagens no curso e que isso auxilia na sua permanência.

ALUNA F: *Então, eu consigo conciliar numa boa e, às vezes, até concomitante. Eu estou estudando, mas já estou olhando os joguinhos que [...] estamos organizando com eles [...]. Meio que casa muito com a Pedagogia, então, às vezes, é algo que estou fazendo para a escola, mas já estou organizando o trabalho para entregar, então associo muito [...].*

Pode-se perceber que as alunas estão em diferentes patamares de desenvolvimento para adaptar uma organização de modo a conseguir realizar as atividades do curso. A aluna D relata não conseguir ter uma rotina, acabando por postergar as atividades e colocando outras atividades como prioridades. Parece que a aluna não consegue se organizar e vai realizando as atividades conforme vai tendo disponibilidade de tempo e desejo para fazer. A aluna H, apesar de postergar as atividades para realizar outras obrigações, encontrou uma forma de se organizar, priorizando os prazos de entrega e fazendo as atividades nos finais de semana. A aluna F conseguiu criar uma sistematização como forma de se organizar para atender às exigências do curso, conseguindo conciliar atividades de estudo no seu trabalho, e também acaba usando os finais de semana para realizar as atividades.

No dilema 1, todas as alunas demonstram que a vontade prevalece sobre os desejos e as tendências momentâneas, na medida em que priorizam fazer o trabalho e justificam que não aceitariam o convite por já terem assumido um compromisso com o grupo.

ALUNA D: *Não aceitaria o convite, pois assumi um compromisso e tenho que fazer o trabalho. Porque eu sou assim, eu sou de última hora, mas eu faço [...].*

ALUNA H: *[...] eu gosto de entregar as coisas dentro do prazo [...]. Eu prezo por isso. [...]*

ALUNA F: *Eu não aceitaria convite, é compromisso com o curso e comigo também. [...] Aconteceu muitas vezes. [...] Eu nunca consegui passear se eu não estou com as coisas em ordem no trabalho, no estudo. [...]*

Através das justificativas das alunas ao dilema 1, os diferentes patamares de desenvolvimento sobre a organização e a vontade em realizar as atividades se confirmam. Enquanto a aluna D faria o trabalho por ter deixado para a última hora, a aluna H prioriza e

quer cumprir o prazo estabelecido. Por outro lado, a aluna F sente como um dever a ser cumprido e se sentiria mal se não fizesse.

As evidências trazidas mostram como as alunas se organizam e de que forma a sua vontade contribui para sua permanência no curso.

4.2.2.1. Síntese da vontade das alunas em fazer o curso

As participantes do GMI revelam disposição para permanecerem no curso, independente dos obstáculos. Elas demonstram uma força de vontade capaz de se impor e atravessar as adversidades que as circunstâncias impõem para alcançar seus objetivos. Isso demonstra um pensamento operatório, capaz de conservar mentalmente suas metas e fazer as antecipações necessárias, prevendo os possíveis meios de alcançar seus objetivos. Por outro lado, as alunas entrevistadas apresentam dificuldades em se organizar para administrar o tempo de dedicação para o estudo, que é dividido com outras responsabilidades.

Apesar das participantes do GME afirmarem que a força de vontade é fundamental para a permanência no curso, elas apresentam desmotivações relacionadas às dificuldades que enfrentam e, por vezes, questionaram-se sobre sua permanência. As alunas parecem ter atitudes mais heterônomas, ou seja, parecem realizar as atividades como um dever de ter que fazer de forma a alcançarem seus objetivos futuros e não por um querer fazer. O fato das alunas dedicarem menos tempo para o curso também demonstra que têm outras atividades que são prioritárias em suas vidas.

As participantes do GMIE também afirmam que a força de vontade as ajuda a superar as dificuldades, mas a sua motivação não parece ser tão forte quanto as do grupo GMI. Elas já têm uma formação superior e, talvez, por terem passado pela experiência, compreendam que é necessário fazer alguns sacrifícios para alcançar suas metas. Assim, elas conservam seus valores e resistem às tendências momentâneas mantendo o compromisso assumido com o curso.

Assim como as participantes do GMI, as alunas do GME e GMIE também apresentam dificuldades em se organizar para administrar o tempo de dedicação para o estudo, ele fica dividido com outras responsabilidades, demonstrando que elas estão num processo de adaptação na sua organização do tempo, porém em patamares diferentes do processo.

4.2.3 Valor atribuído ao curso

Grupo Motivos Intrínsecos

O valor está presente desde os primeiros contatos do sujeito com o meio. É preciso lembrar que, na teoria construtivista, a criança assimila os objetos do meio e lhe atribui uma significação. Enquanto do ponto de vista cognitivo o objeto adquire significação, do ponto de vista afetivo o objeto adquire um valor. Assim, todos os objetos assimilados são simultaneamente cognitivos e afetivos (Piaget, 2014). O que nos interessa mostrar é de que formas as alunas estão valorizando a sua relação com o curso para sua carreira.

As alunas deste grupo valorizam o que aprenderam, e as relações entre teoria e prática aparecem como motivadoras para suas aprendizagens.

ALUNA C: todas as disciplinas que eu já cursei me auxiliaram em alguma coisa. Então, no dia a dia, como eu já vivencio isto, fica mais fácil agregar a prática com a teoria porque, vamos supor, eu ouvi alguma coisa ontem, hoje eu já posso modificar, tentar fazer alguma coisa de acordo com o que ouvi na aula.

Nas práticas pedagógicas do curso, as alunas afirmam que o curso possibilita uma prática reflexiva na qual se pensa sobre a prática e recebe embasamento de como melhorar. Na concepção do curso, o modelo metodológico caracteriza-se por pressupostos construtivistas, no qual o professor questiona e atua como um provocador que mobiliza os alunos à reflexão. Assim, propicia-se a “atualização e ampliação dos saberes que fundamentam e informam as práticas educativas assumidas pelos professores, na perspectiva da estreita relação entre teoria e prática pedagógica” (PEAD, 2006, p.17). Pode-se, então, conjecturar que a estreita relação entre teoria e prática e o constante incentivo à reflexão sobre a prática docente são valorizados pelas alunas como um aspecto motivador para a aprendizagem e a sua permanência.

Uma das alunas ressalta, ainda, a possibilidade de levar a problemática real para se discutir uma situação em aula:

ALUNA A: [...] essa relação de a gente poder pensar na nossa prática docente. [...] Se eu critico, muito bom, mas só criticar não dá. Tem que mudar [...]. Ao mesmo tempo que tem o questionamento de como melhorar, a gente recebe esse embasamento de como. Então o “o quê?” e o “como?”, já são respondidos. [...] No PEAD, a gente tem essa possibilidade, a gente vê a problemática [...] então se vê uma solução e leva para a sala de aula, testa e se não der certo a gente volta com a problemática [...]. Tem essa oportunidade de fazer isso simultaneamente.

A mesma aluna que relata a necessidade de “*um embasamento pedagógico e metodológico enorme que a gente de área não tem*” para qualificar sua prática afirma que o

curso oportuniza a discussão das problemáticas e o embasamento teórico para tentar resolvê-las a partir do conhecimento do processo de desenvolvimento do aluno e de tentativas de aplicar esses conhecimentos. Segundo Piaget (1998, p.17), “todo o educador deve conhecer não apenas as matérias a ensinar, mas igualmente os mecanismos subjacentes às operações da inteligência e, por isso mesmo, às diferentes noções a ensinar”. A aluna parece ter compreendido a proposta construtivista do curso que consiste em fazer o aluno tomar consciência de questões e de suas ações práticas e em provocar a busca pela constante investigação dos processos de aprendizagem dos alunos (PEAD, 2006).

Uma das alunas relata um autoconhecimento que as interdisciplinas proporcionaram. Ela afirma que consegue se autoconhecer e se colocar no lugar dos alunos através do sentimento de “empatia”, no sentido de compreender melhor como se relacionar com os alunos. O que a aluna chama de “empatia” é o que Piaget (1994) chama de reciprocidade, que é a capacidade de ponderar sobre diferentes pontos de vista. A reciprocidade é uma prática necessária na relação professor-aluno para que o professor possa compreender como seu aluno está pensando ou que caminhos percorreu para formular suas proposições.

ALUNA A: E para minha vida pessoal, [...] um autoconhecimento. [...] E a gente consegue se identificar, identificar os alunos, compreender [...] fazer melhor esse processo de empatia. Não só com os alunos, mas também na tua vida pessoal, em relação às tuas relações interpessoais.

A flexibilidade nas propostas do curso e nos prazos estabelecidos também foram um diferencial apontado pelas alunas como aspecto que contribui para a sua permanência no curso.

ALUNA A: [...] por serem encontros semanais, que facilitam, não sendo tão distantes mas também não tão próximos. Os professores serem acessíveis [...] tem todo um aporte dos professores e tutores de flexibilidade no tempo, nos prazos, então não é aquela coisa rígida de “tu não fez, azar o teu, te vira”. Tem toda essa flexibilidade, essa organização do tempo e “vamos lá” para ajudar a continuar, para não desistir. Acho que isso faz toda a diferença.

Assim, o fato do curso favorecer a maior flexibilidade em relação ao tempo e ao espaço, que são características da EaD, possibilita aos alunos assumir a responsabilidade pelo seu próprio estudo, organizando o seu tempo, ritmo e momento em que realizarão as atividades solicitadas pelo curso (ITAQUI, 2014).

Outro aspecto mencionado pelas participantes do grupo é o prazer que sentem em participar dos encontros presenciais.

ALUNA C: Eu preciso ir na aula presencial, eu gosto de ir na aula presencial. [...] porque tu consegues tirar dúvidas com o professor na hora, [...] Isto para mim vale muito. E o professor, [...] faz uma explanação de toda a disciplina e vão surgindo comentários, a aula vai fluindo e tudo o que

tu falas, o que tu ouves do professor, aquilo é um diferencial. [...] Ontem na sala aconteceu isso, [...] eu vi no Pbworks, tinha coisas que eu estava fazendo errado [...] Então, isso já me esclareceu, a aula presencial tem esses momentos que te ajudam.

Segundo a aluna, a existência de aulas presenciais enriquece a aprendizagem devido às trocas que são possibilitadas. Essa questão corrobora as impressões enquanto tutora de que as aulas presenciais são um diferencial do PEAD que motiva as alunas a participarem das atividades do curso. As aulas presenciais funcionam como um momento de acolhimento aos alunos e possibilidade de trocas sociais, contribuindo para romper com a sensação de isolamento frequentemente citada como motivo de evasão em cursos a distância (COSTA e BARROS, 2016; PALOFF e PRATT, 2004).

As evidências apontam que as alunas valorizam as estratégias de acolhimento e flexibilidade propostas pelo curso. Assim, o valor atribuído ao curso parece ser fortalecido devido ao reconhecimento do acolhimento recebido. Quando o que as alunas encontram está de acordo com o que elas estão buscando, há uma identificação recíproca que faz com que valorizem as propostas do curso. Para este grupo, o curso tem um valor significativo na carreira e nas suas vidas, pois elas encontram o respaldo pedagógico que procuram para sua atuação profissional, bem como encontram trocas e valorização das suas atividades propostas.

Grupo Motivos Extrínsecos

O valor do curso para as alunas deste grupo está na qualificação do currículo, no diploma para alcançar melhores oportunidades de trabalho, no aumento de salário. A motivação de se formar e de se qualificar profissionalmente corrobora as questões do questionário em que afirmam que seus objetivos eram qualificar-se, pois precisam de um diploma para conseguir melhores oportunidades de trabalho.

ALUNA E: Eu acho que é a questão da qualificação, porque como eu só tenho o magistério, eu acho que isso iria aumentar o meu currículo, qualificar o meu currículo.

A aluna E valoriza as ações do curso que são voltadas para aplicações de práticas em sala de aula e têm auxiliado a desenvolver seu trabalho como professora.

ALUNA E: [...] o curso tem me ajudado bastante na questão de como trabalhar em sala de aula [...] Porque às vezes os professores pedem para gente pedir algum trabalho em sala de aula, aplicar o que nós aprendemos na sala de aula, então isso é bem válido no curso.

Assim como as alunas do GMI, as participantes deste grupo também afirmam que a escuta da equipe do curso sobre suas necessidades e a possibilidade de flexibilizar os prazos de entrega é um fator que contribui para sua permanência.

ALUNA E: *Sempre quando a gente fala de prazos de trabalhos: “Ah, mas é muito curto”, “Tem que ter mais prazo, esse trabalho é muito longo” [...]. No grupo a gente consegue conversar com os professores e tutores, eles conseguem aumentar o prazo ou nos dar mais algum auxílio. Isso é uma questão positiva.*

Estes dados da entrevista corroboram as respostas do questionário que demonstraram uma valorização das alunas na flexibilidade dos prazos como algo que interfere positivamente na sua permanência.

Diferentemente das alunas do GMI, as participantes deste grupo parecem não estar tão confortáveis/satisfeitas na sua relação com o curso. A aluna G afirma que se sente desmotivada para as aulas presenciais e a participante E afirma que o curso não correspondeu às suas expectativas. Ao justificar estas afirmações, ambas informam que tinham expectativas em relação ao curso que não foram correspondidas. A aluna G esperava que nas aulas presenciais houvesse mais trocas entre as alunas e os professores e a aluna E esperava que o curso apresentasse mais atividades práticas relacionadas à atuação profissional e menos teorias. Essas insatisfações estão relacionadas a expectativas prévias em relação ao curso e uma dificuldade das alunas de descentrar seu ponto de vista e buscar compreender como as propostas apresentadas podem auxiliá-las.

As evidências trazidas na entrevista ajudam a compreender por que as alunas valorizam o curso como uma forma de qualificação que elas devem obter, pois ambas não têm formação superior e isso afeta diretamente suas vidas profissionais, financeiras e sentimentais. Na entrevista, as alunas também esclarecem que as atividades do curso as auxiliam a pensarem nas práticas em sala de aula, mas essa reflexão aparece muito mais no campo do fazer do que no campo do compreender.

Piaget (1998) explica que a atividade está ligada ao fato da educação responder a uma necessidade, ou seja, corresponder a uma realidade vivida. Desta forma, para que o sujeito possa assimilar a realidade é preciso que esteja numa situação em que exerça certa atividade mental. Assim, é a ação prática e mental do sujeito que permitirá a construção das operações intelectuais, pois, por sua atividade, o sujeito constrói seus próprios instrumentos operatórios para compreender o mundo.

Grupo Motivos Intrínsecos e Extrínsecos

Para as participantes do GMIE, a importância do curso está nos benefícios que vai proporcionar para a vida delas, como progressão funcional e salarial e novas oportunidades de

concursos, conforme já citado na seção que tratou dos motivos. Em relação às atividades profissionais, todas as alunas afirmam que o curso contribui para a sua prática profissional através da qualificação teórica. Além disso, todas as alunas apresentaram preocupação com a aprendizagem dos alunos. O extrato da aluna H exemplifica:

ALUNA H: É importante, [...] eu me qualificar profissionalmente [...] por exemplo, eu estava discutindo, debatendo com a minha colega a questão de as crianças brincarem com arma ou não, então eu trouxe relatos da teoria que a gente tinha estudado. [...] Então, o curso não só depois que eu me formar, agora ele já me traz resultados porque eu vou lá, a gente lê uma teoria, a gente discute, e isso já faz eu refletir no meu dia a dia, a pensar questões sobre a maneira que eu estou atuando [...].

Nesse contexto, a aluna F afirma que o diferencial do PEAD é a reflexão que o curso suscita nela sobre a sua atuação em aula, independente da disciplina ou área de conhecimento. Para ela, além do curso fornecer um embasamento de como atuar em sala de aula, ajuda as alunas-professoras a compreenderem melhor o processo de aprendizagem do aluno.

ALUNA F: [...] o PEAD consegue fazer com que eu faça o link entre a teoria e a prática. Eles puxam muito isso “a tua prática como foi?”, “como tu relaciona isso com a teoria?”. O PEAD é o diferencial da minha licenciatura nesse ponto, que a atuação em sala de aula, não [é] direcionada para alguma disciplina, [...] mas como isso acabou embasando a minha prática. [...] hoje ele me faz conseguir atender o aluno de uma maneira muito melhor, que são questões que antes eu não tinha entendimento, como eu vou ensinar o aluno na matemática, na ciência ou qualquer outra área.

Outro aspecto considerado relevante pelas alunas deste grupo é a atenção dos professores e tutores para com o acompanhamento dos alunos do curso. Elas relatam que percebem o interesse [dedicação] dos professores pela permanência dos alunos. Para a aluna D, a equipe tem uma abordagem diferenciada para lidar com o público e isso faz com que as alunas permaneçam.

ALUNA D: Acredito que eles abordem diferente. Porque somos diferentes. Somos alunos de sala de aula. Somos alunos de muito tempo de experiência, com muitos vícios, muitas manias e formações antigas. [...] Eles têm uma abordagem diferenciada e acho que eles são bons nisso. E acho que se não fosse assim, a maioria já teria caído fora. Como eu tinha desistido de fazer o trabalho [...] Daí vieram e disseram “Não, mas isso não se faz...”. Uma insistência que se eu não tivesse recebido tinha parado. E continuaram vendo se eu estava fazendo, continuaram insistindo “tu estás fazendo? Me manda alguma coisa...”. Então tinha um interesse no aluno permanecer no curso.

Para a aluna H, a flexibilidade dos prazos das atividades do curso é vista como uma compreensão da parte da equipe para com a necessidade das alunas-professoras que contribui para a sua permanência. Isso corrobora os dados do questionário respondido pela aluna, no qual ela aponta essa flexibilidade do curso como um dos fatores que interferem positivamente para sua permanência.

ALUNA H: Mas eu acho que é um todo ali no curso sabe, eu acho que essa flexibilidade eles permitem. [...] tu não conseguiste apresentar na data, tu não conseguiste entregar na data, eles são muito flexíveis. [...] Isso é tu entender, ver a necessidade do aluno, ver o contexto do aluno [...].

Na mesma direção, a aluna F relata que valoriza a preocupação que a professora e a tutora do Seminário Integrador têm com a aprendizagem das alunas. Além disso, ela ressalta a prática avaliativa do curso, o *workshop*, como um momento de tomada de consciência das aprendizagens e da interdisciplinaridade que ocorre nas interdisciplinas, tornando-se visível através do seminário integrador e conseguindo fazer essa relação da interdisciplinaridade nas suas propostas em sala de aula.

ALUNA F: *o que é válido é o Workshop, dá muito trabalho [...] mas é uma parada para pensar [...]. [...] por causa do próprio seminário integrador, tentar fazer esse link entre as disciplinas, [...] tu puxas outras coisas e percebes que seu trabalho não é separado, ele está junto, está trabalhando várias questões. E essa leitura eu acho importante, ter consciência, essa atividade aqui estou trabalhando e não é só matemática, tem lógica, tem leitura, tem outras coisas também. E a gente faz esse link no curso, por todo tempo.*

A interdisciplinaridade é um aspecto metodológico presente durante todo o curso que é valorizado pelas alunas. Isso é importante para romper com paradigmas e certezas que trazem de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. O Seminário Integrador tem um caráter de articulação entre as interdisciplinas, e, neste sentido, busca apoiar e integrar o trabalho pedagógico em cada um dos eixos. É, assim, uma alternativa de sistematização no acompanhamento e na avaliação da aprendizagem (ARAGÓN; MENEZES; NOVAK, 2014).

A questão da interdisciplinaridade é possibilitada principalmente na interdisciplina de Seminário Integrador. A aluna H valoriza essa disciplina porque possibilita reflexões sobre a aprendizagem e a expressão das alunas.

ALUNA H: *A questão de ter a cadeira de Seminário Integrador, [...] é uma disciplina que a gente usa para refletir sobre as outras e para refletir sobre o curso também e também falar nossas queixas, assim. Então, eu acho bem importante ter essa disciplina interdisciplinar de seminário.*

As tecnologias também são valorizadas pelas alunas como ferramentas que contribuem para a sua permanência. No questionário, as alunas F e H afirmam que a facilidade com as tecnologias interfere positivamente na sua permanência. Elas esclarecem que conseguem resolver situações e recorrer a colegas para pedir auxílio. As tecnologias auxiliam no processo de autonomia de buscar resolver com o auxílio das TIC as dificuldades encontradas. O relato da aluna F exemplifica essa situação:

ALUNA F: *As tecnologias contribuem [...] Muitas coisas a gente resolve pelo WhatsApp [...] Tem muitas coisas que eu corro lá e pergunto para uma. E tu já vais no próprio youtube e vê como faz, como criar tal situação, como tu inseres um vídeo no moodle. Acho que também essa questão de desacomodar, sair do lugar que tu estás e tentar uma coisa nova, que às vezes é meio dolorido, demora um tempinho, quebra cabeça, mas tu acabas aprendendo. Troca de e-mails também, tu recebes um retorno, que nem sempre acontece, tu aprendes com tudo isso, as tecnologias ajudam bastante.*

Percebe-se, também, concordando com Itaquí (2014), que há uma diferença marcante na prática de estudos do aluno a distância, para além da relação espaço e tempo. Existe uma mudança nas formas de comunicação entre os participantes que passam a ser mediadas pelas tecnologias e que, conseqüentemente, gera transformações nas formas de se relacionar, ensinar e aprender (ITAQUI, 2014).

Apesar do descontentamento das participantes em relação ao retorno dos professores e tutores, para elas o diferencial do PEAD está na interação entre os agentes e os alunos, como aspecto enriquecedor para as aprendizagens; a flexibilidade dos prazos como forma de compreensão da realidade das alunas; o acompanhamento e a preocupação com a aprendizagem como forma de atenção dos professores para a sua permanência; as atividades avaliativas como momentos de tomadas de consciência sobre a interdisciplinaridade proposta no curso e o uso das ferramentas tecnológicas como apoios pedagógicos que auxiliam no processo de autonomia. Portanto, são essas práticas e metodologias pedagógicas que contribuem para a sua permanência.

4.2.3.1. Síntese Valor Atribuído ao Curso

As participantes do GMI parecem compreender as propostas do curso e considerar que vêm ao encontro das suas necessidades. Deste modo, aparentam estar satisfeitas com as propostas pedagógicas e metodológicas oferecidas. As alunas conseguem também conservar o valor atribuído ao curso de modo a fazer o possível para alcançar seus objetivos e metas, e, neste caso, a busca por novos conhecimentos e qualificação profissional.

Referente às participantes do grupo GME, elas apresentam insatisfações que estão ligadas às suas expectativas anteriores ao início do curso. Em alguns momentos, é evidente que elas esperavam que fosse mais parecido com um curso presencial, esperavam uma tutela maior e que não exigisse uma autonomia da sua parte. Elas se questionaram sobre a permanência em certos momentos, devido a obstáculos que tiveram de enfrentar, mas, neste momento, estão dispostas a permanecer no curso.

De um modo geral, quando as participantes do grupo GME relatam reflexões que o curso suscitou para a vida profissional, elas apresentam aprendizagens relacionadas às ações de como transpor as práticas orientadas no curso para sua sala de aula, e não nas transformações provocadas sobre a sua forma de compreender os processos de ensino e de

aprendizagem. Assim, elas apresentam reflexões mais superficiais, ou seja, mais relacionadas ao seu fazer e menos ao seu compreender.

No que diz respeito às alunas do GMIE, elas relatam reflexões que o curso suscitou para a prática profissional, apresentam aprendizagens relacionadas às ações práticas e transformações que fizeram a partir de reflexões suscitadas pelo embasamento teórico trazido pelo curso. Assim, elas apresentam reflexões tanto relacionadas ao seu fazer como ao seu compreender, demonstrando que o curso as auxiliou a compreender melhor o processo de aprendizagem dos seus alunos.

4.2.4. Valor Atribuído às Trocas Sociais

Piaget (1964) observou que a criança se torna capaz de representar devido ao aparecimento da função semiótica, e, a partir de então, o valor adquire sucessivamente uma durabilidade, prologando-se mesmo na ausência do objeto que suscitou a ação. No momento em que há conservação de valores, originam-se os valores virtuais, que estão relacionadas a um reconhecimento afetivo, que conduz a uma reciprocidade afetiva. Desta forma, torna-se possível aos indivíduos compartilharem os mesmos valores, formando uma escala comum de valores. O que procuramos ver aqui é como as trocas de ações e de conceituações são valorizadas pelas alunas e como formam sistemas compartilhados no grupo e que se conservam, como, por exemplo, a valorização das trocas entre elas como forma de contribuir para suas aprendizagens, a possibilidade de formação de uma rede de aprendizagem proposta nos objetivos do curso e a possibilidade de uma rede de apoio e compartilhamento que contribui para a sua permanência.

Grupo Motivos Intrínsecos

As participantes deste grupo parecem compreender a proposta interacionista do curso que considera que a aprendizagem ocorre através das trocas entre as alunas. Elas evidenciam isso na sua prática de estudo quando participam das atividades virtuais, como o fórum. O extrato da aluna B exemplifica isso:

ALUNA B: Eu gosto de participar bastante dos fóruns [...] eu vou muito para o fórum e olho o que os meus colegas postaram em relação ao texto, porque [...] a gente tem uma ideia “olha, mas assim, eu não tinha visto o texto por esse lado e ele viu” [...]. Acho isso bem interessante, porque a gente aprende um com o outro [...]. Não é só a questão do professor [...] ele te dá as ferramentas. Mas, na troca, acho que a gente aprende bem mais do que se fosse só o professor transmitindo [...].

No termo usado por Freire (2003), dialogar significa uma conversa que gera conhecimento para todas as pessoas envolvidas. Essa troca não é, necessariamente, somente de informações, mas também de afeto e pode ser feita com palavras ou gestos (FAVERO, 2006). Para Freire (*idem*), os novos saberes são construídos a partir de uma relação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes. É possível observar que se efetiva um diálogo entre as alunas nas trocas virtuais e que isso incentiva a sua participação nas atividades e contribui para suas aprendizagens. Entretanto, no questionário, elas apontaram que não gostam de trabalhos em grupos devido à dificuldade das trocas virtuais entre os membros do grupo.

Apesar das alunas criticarem a prática proposta de trabalhos em grupo decorrente da dificuldade de comunicação entre elas, observou-se a criação de uma rede de apoio e compartilhamento possibilitada a partir de atividades em grupo propostas pelo curso. O método do trabalho consiste na organização de um grupo para realizar um trabalho em comum: pode ser um problema, uma pesquisa sobre determinado tema, uma experiência sobre determinado assunto, etc. Para Piaget (1998, p. 158), a experiência do trabalho em grupo traz benefícios intelectuais; ajuda, respeito e crítica mútua; aprendizagem na discussão sobre verificação, e, assim, adquire-se um sentido de liberdade e de responsabilidade conjunta, de autonomia mutuamente estabelecida.

Sobre a importância do curso nas suas atividades profissionais, as alunas relatam como as aprendizagens no curso contribuem para as trocas de conhecimento no ambiente de trabalho, como também para transformações sobre a sua prática na forma como percebem a visão do aluno, demonstrando abertura para um processo de reciprocidade ao ouvir e tentar se colocar no lugar do aluno:

ALUNA B: *Como esse projeto da aprendizagem, que foi uma coisa que a gente já chegou aqui e já começou a comentar um com outro para ver se modifica também, não ser só um projeto de ensino em si, de tu estar executando, trazendo coisas para os alunos, mas ouvir mais o aluno. Eu acho que é muito gratificante [...].*

ALUNA A: *[...] o curso faz a gente trabalhar a empatia com o aluno, a se colocar no lugar do aluno e tentar imaginar como ele se sente e como ele aprende e, a partir disso, elaborar as estratégias, que o próprio curso já nos fornece. Também trabalha toda a questão emocional, pedagógica, metodológica, acho que vem a complementar dessa forma.*

Piaget (1981) argumenta que a base para o intercâmbio social é a reciprocidade de atitudes e valores entre indivíduos. A reciprocidade exige uma capacidade de descentração, o que leva o indivíduo a valorizar o outro (respeito mútuo). Nas interações posteriores, os valores consentidos não são perdidos, eles são mantidos e em virtude dessa manutenção dos

valores, as trocas futuras têm maior probabilidade de antecipar experiências afetivas (WADSWORTH, 1993). É o que podemos perceber através dos extratos acima, na medida em que são propostas atividades que incentivam as trocas. As alunas A e B transportam para suas atividades profissionais condutas que representam valorização das trocas.

As alunas relatam de que formas as trocas foram acontecendo no curso e como as tecnologias auxiliaram no estreitamento dos vínculos entre as alunas e entre os professores. Isso contribui para a sua permanência na medida em que conseguiam manter um diálogo e acompanhar as atividades que as colegas estavam fazendo. O extrato da aluna A, exemplifica:

ALUNA A: Eu acho que essa descoberta de muitas tecnologias que a gente também não tinha acesso, tipo o PBworks [...]. Poder agregar essas novas tecnologias para nos deixar próximos e para agregar no curso, estreitar as relações e fazer essas trocas.

Pertinente à construção das relações entre as alunas, elas relatam que recorrem a um grupo de amigas que costumam ajudar-se nas dificuldades. Esse grupo de amigas no qual se apoiam e compartilham dúvidas, em alguns casos, surgiu de uma atividade em grupo proposta pelo curso e permaneceu por questão de afinidade.

ALUNA A: Somos só nós três, e ali a gente discute bastante. Se tem alguma dúvida, alguma troca, alguma coisa.

ALUNA C: Nós temos um grupo da turma e ali, nesse grupo, se tira tudo que é dúvida: se vai ter aula essa semana, se alguém ficou com dúvida numa tarefa [...].

Piaget (1973) observou que as trocas de valores que geram os sentimentos interindividuais não ocorrem aleatoriamente, mas formam sistemas. Em uma relação qualquer entre dois indivíduos, X e Y, a ação de X avaliada pelo outro, segundo uma satisfação positiva ou negativa, que pode se conservar sob a forma de um reconhecimento ou “dívida” psicológica, que por isso constitui um “crédito”. Esse processo pode ocorrer nos dois sentidos. É o que acontece quando as alunas relatam que existe entre elas muitas trocas, que é chamada, neste trabalho, de uma rede de apoio e compartilhamento. Essa rede se consolidou na medida em que as alunas se encontraram e formaram um vínculo por afinidade, e elas mantêm esse vínculo justamente por manter esse constante sistema de trocas. Esse vínculo se estende aos professores e aos tutores, na medida em que também retornam os pedidos de auxílio, mostrando-se atentos e dispostos ao compartilhamento. No entanto, pode haver uma ruptura nesse sistema quando um dos integrantes não demonstra o mesmo interesse em participar desse sistema de trocas, o que ocasiona uma desvalorização do indivíduo. É o que demonstram as falas da aluna B:

ALUNA B: *A relação aqui do trabalho em grupo, a gente sempre trabalha sempre o mesmo grupo. Aí a gente teve a experiência de ter uma outra colega no grupo e a gente percebeu que nem todos têm o mesmo interesse que a gente, então, trabalhamos nós três [...] e a colega não demonstrou estar dentro do conteúdo. Mas, igual, colocamos ela junto, fomos deixando ela a par dos trabalhos. Mas, como eu tenho já esse grupo, que a gente sempre trabalha junto, para nós ainda está tranquilo.*

Apesar de a aluna B considerar que os trabalhos em grupos atrapalham seu desenvolvimento pessoal devido à falta de comprometimento dos colegas, foi através dessas atividades que ela conseguiu constituir um grupo por afinidade, no qual se consolidou amizade e compartilhamento entre as alunas. De modo geral, apesar de haver uma integrante que não demonstrou o mesmo comprometimento das demais, o sentimento de simpatia e reciprocidade entre as que já faziam parte do grupo contribuiu para a manutenção da rede de apoio entre elas. Neste caso, podemos dizer que a existência de uma escala de valores comum entre as alunas se traduz por uma permanente valorização recíproca das ações (PIAGET, 1973).

As evidências mostram que as trocas sociais contribuem para a permanência das alunas na medida em que elas se ajudam, compartilham dificuldades e se apoiam na resolução dos problemas, constituindo uma rede de apoio e compartilhamento. Essa rede se estende aos professores e tutores que se mostram mais acolhedores. As alunas valorizam muito a troca de experiências como enriquecedoras para as atividades profissionais, no entanto apresentam algumas dificuldades nas trocas em trabalhos em grupo a distância. Podemos nos questionar se esta dificuldade está relacionada ao ensino tradicional que as alunas tiveram, no qual o Ensino Superior continua pautado, utilizando atividades individuais e teóricas, com leituras de textos e provas individuais.

Grupo Motivos Extrínsecos

Neste grupo, assim como no GMI, há uma valorização das trocas entre as alunas que formam vínculos de amizade por afinidade, e uma rede de apoio e compartilhamento, o que contribui para a sua permanência no curso. O incentivo das colegas é importante para a permanência no curso e esse vínculo é possível de ser construído por trata-se de um curso no qual a mesma turma segue até o final e tem suas alunas acompanhadas pelos mesmos tutores no decorrer dos semestres.

ALUNA E ao responder à pergunta sobre aspectos que contribuem para a permanência no PEAD: *Eu acho que quando a gente fala: “Eu vou desistir” e aquela coisa toda, as colegas: “Não, tu não vais desistir [...] “Fica com a gente, não desiste, tu não podes desmontar nosso grupo, não vale”. Eu acho que a questão da amizade que se formou no curso. Uma vai ajudando a outra no que for necessário.*

Eu acho que isso faz com que eu permaneça. Quando dá aquela vontade de desistir, [...] eu paro, penso e digo: “Não, vamos lá. Já que estamos aqui, vamos seguir”.

Os encontros presenciais são valorizados devido às trocas de ideias que ocorrem entre as alunas antes de iniciar a aula, fortalecendo os vínculos que se mantêm posteriormente, através das trocas virtuais quando elas formam um grupo no aplicativo para dar continuidade às discussões.

ALUNA E: [...] às vezes a gente começa a conversar antes de começar a aula sobre algumas questões, por exemplo, tanto da nossa escola quanto questões atuais que estão acontecendo no país, no estado, no município e também no curso. A gente faz bastante trocas [...]. Às vezes elas me dão ideias que eu não tinha pensado, então as colegas ajudam bastante nesse aspecto [superar obstáculos na escola] [...] nós formamos um grupo. Como a gente criou afinidade com algumas, a gente criou um grupo no WhatsApp e a gente conversa [...] sobre coisas do curso, sobre atividades, até bobagens.

Nas trocas sociais, assim como as participantes do GMI, as alunas afirmam sentir falta de retorno dos seus trabalhos e de comunicação mais próxima com professores e tutores. Por outro lado, nos relatos da aluna G parece que ela não procurou fazer esse contato.

ALUNA G: O que eu sinto do início do curso até agora [...] eu tenho uma sensação que parece que eles não sabem quem é a “nome aluna G”, [...] quando a gente começou eles disseram: “a gente vai dando retorno para vocês das coisas que vocês vão colocando nos fóruns, workshops, trabalhos”. [...]. No blog, eu tenho uns dois comentários de todos que eu fiz. [...] se eu falei com alguma das tutoras pessoalmente, foi uma ou duas vezes só. Com a professora do Seminário que eu tenho um maior contato, mas o resto dos professores, eu acho eles tão distantes. Eu não sei se isso é uma característica do curso que eu achei que não seria assim.

Evidencia-se que a aluna tinha uma expectativa de uma maior comunicação e acompanhamento com tutores e professores, que culmina com a sua expectativa anterior ao curso de mais trocas entre as colegas nas aulas presenciais.

ALUNA G: Na verdade, ele está dentro do que eu esperava. A única coisa que eu imaginava que seria um pouco diferente e que eu sinto falta é a questão do debate sobre as nossas leituras, que eu imaginava que no dia do encontro, [...] a gente iria fazer pequenos grupos e debater aquilo que a gente leu, o vídeo que a gente assistiu, eu imaginei que seria assim antes de começar.

A aluna G esperava que nos encontros presenciais houvesse mais discussões e um acompanhamento mais próximo das atividades propostas virtualmente. Após o início do curso, ela afirma que alguns encontros presenciais corresponderam às suas expectativas de promover mais trocas e acredita que os demais professores poderiam fazer isso também. Apesar de ter uma expectativa diferente de como seria o curso, ela afirma que as práticas pedagógicas do curso contribuem para sua permanência e que teve que se adaptar às propostas do curso. A aluna relata que passou por um processo de compreensão de como funciona um

curso a distância e da autonomia⁴¹ que se espera dos alunos nos cursos EaD, de não ter alguém cobrando prazos das atividades.

ALUNA G: *É, mais para o início, os dois primeiros semestres, acho que até o terceiro eu tive uma dificuldade de [...] me adequar ao curso ser a distância, de não ter um professor ali em cima, “Vamos fazer, tem que fazer! Vão lá!” Não, não é, a responsável é tu, é tu que tem que fazer, é tu que tem de saber os teus horários e tudo.*

As alunas deste grupo afirmam que quando surgem dificuldades relacionadas ao curso recorrem aos tutores, professores e colegas e têm conseguindo dessa forma resolver as dúvidas e dificuldades. A aluna G explica que todas as vezes que ela precisou dos tutores e professores ela foi atendida, mas que ela tinha uma expectativa de maior vínculo, de maior acompanhamento e atendimento.

ALUNA G: *[...] eu cheguei pensando assim, vai ser mais ou menos parecido como se a gente tivesse aula... tem que ter bem ciente de que não, não é a mesma coisa que ter aula todo dia. Eu quero te dizer assim, eu não criei esse vínculo com os professores.*

No dilema 2, as alunas afirmam que a Maria deveria estar aberta para novos métodos de aprendizagem sem abandonar completamente a sua prática. E que essa mudança tem que ser gradual, pois tanto a professora quanto os alunos estão acostumados com uma determinada forma de ensino e aprendizagem.

Acredita-se que as alunas A e E também estão em patamares de desenvolvimento diferentes em relação aos conhecimentos ofertados pelo curso, pois a aluna E opta pela alternativa B e reconhece a necessidade de conhecer novas práticas, mas sem a necessidade de um aprofundamento teórico, ou seja, ela não valoriza o aprofundamento teórico, o que reflete as suas expectativas com relação ao curso, de que esperava que tivesse mais atividades práticas. Para as alunas o aperfeiçoamento do professor ocorre apenas através de cursos e da interação com os colegas. Já a aluna G opta pela opção C, na qual é Maria que deve conhecer novas práticas e aprofundar-se na teoria. A aluna acredita nas práticas já conhecidas e que deram certo, valoriza as trocas com as colegas e acredita ser importante estar em constante questionamento. Ela dá um exemplo que aconteceu na sua prática, que antes tinha uma resistência para trabalhar com projetos e depois viu que essa nova forma melhorou a sua atuação.

⁴¹ Autonomia no contexto da educação a distância é entendida como a manifestação de uma postura mais independente de aprendizagem, ou seja, que o aluno consiga ter uma automotivação, se organizar e gerenciar suas atividades e rotinas de forma independente (BELLONI, 2015; PALLOFF e PRATT, 2004, PRETI, 2000). Diferentemente deste conceito, na teoria Piagetiana, autonomia se refere à capacidade do sujeito de colocar-se como protagonista de seu processo de aprendizagem, porém não está relacionada ao isolamento, ou seja, a capacidade de aprender sozinho (PIAGET, 1994, ITAQUI, 2014).

Na questão relacionada às reflexões provocadas pelo questionário e pela entrevista, as alunas deste grupo tiveram uma tomada de consciência de que houve obstáculos superados, e também situações positivas no decorrer do curso. Para melhorar a relação com o curso, elas afirmaram precisar se organizar para entregar as atividades no prazo, procurando trocar mais ideias com os colegas e pedindo ajuda quando precisarem. Essas reflexões demonstram que o questionário e a entrevista foram uma forma de investigação produtiva para que as alunas expressassem suas desmotivações e suas inseguranças em relação ao curso. Ao mesmo tempo, mostraram que, conforme foram conhecendo e se adaptando às propostas do curso, tiveram ao longo da trajetória sucessivos processos de tomada de consciência sobre como regular suas ações para superar os obstáculos enfrentados.

Grupo Motivos Intrínsecos e Extrínsecos

As trocas sociais são vistas pelas participantes deste grupo como enriquecedoras para as aprendizagens. A relação entre a teoria e a prática possibilitada pelas metodologias pedagógicas do curso aparecem novamente como um aspecto que contribui para a aprendizagem das alunas. É através das reflexões provocadas pelos momentos de trocas virtuais e presenciais, que as alunas têm a oportunidade de transformar a sua atuação profissional em algo mais prazeroso. A constante interação entre a equipe e as alunas é considerada por elas como um aspecto que contribui para a permanência no curso. Os relatos das alunas D e F:

ALUNA F: *Tem momentos de trocas, principalmente nos fóruns, que tu vês a experiência do teu colega e pensa “posso tentar usar e aplicar, funciona”. Aquela visão do colega, talvez tu até transformes em sala de aula, mas faz com que tu busques também novas coisas. [...] É um momento bem importante no curso [...] algumas disciplinas conseguiram fazer muito bem, isso de fazer com que a gente relacionasse a teoria com a prática, trazer para prática mesmo, de sentar ali e fazer com os alunos [...] chega lá e o resultado é bom [...] “poxa, deveria fazer mais vezes”. Então tu vais transformando aos poucos a maneira como tu trabalhas, isso aconteceu bastante durante o curso.*

ALUNA D: *E por isso que eu gosto do curso, acho que o curso tem muita troca [...] Ali a gente tem uma noite inteira nas aulas presenciais e quando não tem, que tem que fazer as atividades, eu estou com meu grupo fazendo. Essa troca existe o tempo todo. [...] Existe essa ajuda mútua e as pessoas também participam muito durante a aula. Elas querem contar suas histórias, querem contar como fazem [...]. Eu vejo bastante participação em comparação a outros cursos que fiz. [...] Acho que, no geral, contribui para a permanência do total [...] Eu já usei bastante as instrutoras [tutoras] para fazer os trabalhos. Se tu estás perdida, não tens onde procurar, tem que ser ali mesmo. Ou na postagem do colega ou tu perguntas ali. Acho que essas interações são muito importantes, sim.*

As alunas relatam que a interação possibilita novas aprendizagens, além do fortalecimento dos vínculos entre elas, o que contribui para a permanência no curso. Relatam ainda que se incentivam, se ajudam e compartilham momentos, dúvidas e anseios. Essas trocas e companheirismo fortalecem as relações de amizade e consolidam a rede de apoio e compartilhamento. Os relatos da aluna F exemplificam:

ALUNA F: [...] às vezes a gente acaba se desmotivando e acha que não vai dar conta e tu ouve “não, mas peraí, eu não fiz tal tarefa e tu fizeste, tu vais conseguir”. A própria que te pediu ajuda, já te dá uma motivada. E isso é bem positivo no curso. Isso é muito forte no curso, nesses momentos mais pesados. [...] E, claro, nossos horários culminam, porque eu sou a mesma pessoa que não conseguiu estudar nos horários de noite que me propus, e minha colega também não, então ficam as duas [...] se ajudando pelo WhatsApp e fazendo trocas. [...] Eu vejo acontecer com várias colegas, elas colocam nesse grupo o “help” (socorro). [...] Essa interação com as colegas é bem interessante, é saudável, fortalece a amizade. Às vezes tu ajudas uma colega que tu nem conhecias.

Assim como dos demais grupos, as participantes do GMI também afirmam que a falta de retorno dos professores e tutores foi uma das dificuldades encontradas nas trocas sociais no decorrer do curso. No questionário, as alunas A e F mencionaram que a falta de retorno dos professores e tutores é um fator que interfere na sua permanência. No entanto, ao questionarmos sobre estes aspectos nas entrevistas, a aluna F afirmou que essa falta de retorno prejudica a sua permanência, enquanto para a aluna H a falta de retorno não prejudica sua permanência, mas qualificaria a sua aprendizagem se houvesse esse retorno.

A aluna F relata que encaminha suas dúvidas e que, às vezes, não recebe retorno ou o retorno é dado com “desdém”, então a aluna afirma que não espera pela resposta para não perder os prazos.

ALUNA F: [...] eu faço como eu entendi. Se eu não entendi eu invento. Porque eu não tenho resposta, tem prazo a atividade [...] porque eu tento vários meios, se não entendi eu entrego no prazo na maneira que entendi. E aí se pedirem para eu retomar, eu fico bem chateada, dependendo da situação, porque eu pedi ajuda, não foi dado o retorno, agora eu já fiz assim e não faço de novo.

A aluna H esclarece que a comunicação dos tutores e professores não interfere na sua permanência, não faz falta para ela, ela consegue aprender sem, mas vê como uma obrigação que deveria ser cumprida e que poderia contribuir para sua aprendizagem.

ALUNA H: [...] eu acho que para mim não faria falta [retorno dos professores e tutores] [...], mas eu entendo que seria uma obrigação deles, que talvez não estaria sendo cumprida. [...] porque eu acho que eles como tutores e professores, assim como nós, com nossos alunos na sala de aula, a gente tem que dar um retorno. Então, eu acho que seria uma obrigação, [...], mas não prejudica a minha aprendizagem. [...] para mim não iria interferir, talvez iria melhorar. Talvez até minha escrita, alguma coisa assim, a maneira de escrever um texto pudesse melhorar.

Sobre essa questão, a aluna H sente falta da presença virtual dos tutores e professores no blog, para ela parece que só os alunos estão participando virtualmente, no entanto relata que a organização do curso está tentando melhorar essa questão.

ALUNA H: [...] *não que eles fossem ler toda semana, mas lê uma vez no mês e tal. E comentar uma postagem. [...] acho que se eles falassem alguma coisa tu sentias que eles estão ali participando, porque a nossa participação é virtual, é na internet, então às vezes parece que estamos só nós ali participando e que o professor e o tutor não estão. Não é assim, independente deles, [...] faz diferença o que eles vão dizer ou não, mas parece isso, que eles não estão ali virtualmente. Só nós estamos. [...] todo semestre tem avaliação, eu acho que eles prestam atenção sim e que eles estão tentando melhorar a cada semestre.*

Através dos relatos das alunas deste grupo, é possível dizer que as trocas acontecem mais entre os colegas do que com os professores e tutores. É possível evidenciar uma construção cooperativa de conhecimento que pressupõe uma disponibilidade para aprender em rede. Segundo Piaget (1994, p.139), o respeito mútuo proporciona uma compreensão sempre mais elevada da realidade psicológica e moral. O conhecimento verdadeiro deixa assim, pouco a pouco, de ser um dever imposto pela heteronomia para se tornar um bem encarado como tal pela consciência pessoal autônoma. As alunas vão, pouco a pouco, adaptando-se à ideia de um conhecimento descentrado e buscando a coordenação dos diversos pontos de vista.

No dilema 2, as alunas deste grupo afirmam que Maria deveria questionar a sua prática e conhecer outras possibilidades, “sempre estar aberto ao novo”. Isso não significa mudar radicalmente sua prática, mas que Maria deve-se permitir conhecer e experimentar novas possibilidades e que essa mudança vai ocorrendo gradualmente. Todas as alunas reconhecem a necessidade de constante aperfeiçoamento baseado nas contribuições teóricas e práticas. No entanto, as justificativas são diferentes:

ALUNA D: *Para mim é essa aqui, de ela mesma se questionar. Porque simplesmente isso aconteceu quando introduziram o construtivismo no município “não pode mais assim, agora é assim...”. Com que prazer aquela pessoa vai trabalhar? [...] Acho que tu tens que conhecer, estudar para entender porque aquilo é melhor.*

ALUNA H: [...] *eu acho que ela pode aperfeiçoar a prática dela, porque muitas pessoas, a gente vê, que mesmo estudando, mesmo conhecendo novas teorias, não aceitam e não param nem para se questionar, fazer uma autoanálise [...].*

ALUNA F: *Não significa que vá trocar de vez como na D, mas testar, sair da acomodação, daquela situação de inércia e tentar uma coisa nova. [...] Acho que seria de buscar, ler mais, pesquisar mais.*

Após a contra-argumentação da investigadora, mencionando que outras colegas haviam dito que era necessário modificar sua prática, pois, afinal, os professores do curso eram especialistas no assunto, as alunas responderam:

ALUNA D: [...] não é uma opção boa. Acho que é uma opção que causa [...] um desprazer na Maria, [...] Porque eu vou ter que mudar tudo se sempre deu certo?, então ela não vai fazer [...] de uma maneira prazerosa, não vai dar certo porque ela não entende porque tem que fazer daquele jeito [...] Então não adianta interromper e fazer assim se aquilo não faz parte dela, se ela não estudou, não entendeu, não compreende porque é melhor [...]

ALUNA H: [...] acho que não quer dizer que ela devesse mudar, mas ela devia fazer uma avaliação sim, e que não quer dizer que é porque o teu professor que falou, que ele vai estar certo. Porque a gente vê professores do mesmo curso com opiniões diferentes. Então, existem linhas teóricas diferentes [...] eu geralmente faço uma avaliação do que eu estou fazendo, como é minha prática, o que eu preciso melhorar. E isso acontece constantemente na minha vida de professora, eu estou sempre assim fazendo uma análise, me questionando e com objetivo de tentar melhorar.

ALUNA F: [...] tem que tentar. Eu já tive várias questões que eu testei e funcionou, por isso eu testaria novamente, para ver como ia funcionar ou não. Mesmo causando insegurança, porque eu preciso ter os dois lados, até para [...] ter argumentos para essas pessoas que estão me propondo algo do porque não funciona [...] no curso eu apliquei muitas propostas que deram certo, nenhuma eu posso dizer que não funcionou, eu alterei, mas não posso dizer que não funcionou. Então, o curso motiva nessa situação de sempre tentar buscar e fazer a experiência.

No Dilema 2, repetem-se os diferentes patamares de desenvolvimento, partindo de um conhecimento mais superficial e prático na direção de um conhecimento mais aprofundado e conceitual das alunas em relação às suas concepções sobre os conhecimentos ofertados pelo curso. A aluna D reconhece a necessidade de conhecer novas práticas, mas ela precisa sentir prazer em utilizar essa nova proposta, e compreender o que está fazendo e não apenas fazer porque dizem que é melhor. Já a aluna H acredita que Maria deve conhecer novas práticas e aprofundar-se na teoria. Ela acredita nas práticas já conhecidas e que deram certo, valoriza as trocas com as colegas, acredita ser importante estar em constante autoquestionamento e que antes de trocar suas ações é preciso avaliar. Afirma ainda que essa avaliação ocorre constantemente na vida profissional dela, demonstrando um pensamento mais reflexivo que a aluna D. A aluna F propõe uma atitude mais ativa para Maria, que ela deve procurar se desacomodar e conhecer novas propostas, buscar e investigar, e testar para conhecer e compreender porque deu certo ou porque deu errado, demonstrando que a Maria precisa ter consciência do está fazendo e saber conceituar para argumentar.

Quanto ao retorno social, as alunas deste grupo se sentem gratificadas em fazer o curso e consideram a oportunidade como uma responsabilidade de dar um retorno para os alunos. A aluna H evidencia o diferencial do PEAD e dos alunos do curso nesse retorno social:

ALUNA H: [...] eu vejo como benefício público, porque esse curso é para os professores da rede pública [...] Então, [...] quando tu está ali te aperfeiçoando para trabalhar na rede pública [...] tu já estás devolvendo o retorno daquilo ali [...] tu está ali adquirindo um conhecimento e tu está atuando com os teus alunos na rede pública, devolvendo esse conhecimento.

Na questão relacionada às reflexões provocadas pelo questionário e pela entrevista, as alunas afirmaram que pensar sobre suas motivações e o que faz elas permanecerem foi um momento de tomada de consciência sobre ações que elas estavam tendo e a possibilidade de transformarem suas atitudes para uma melhor atuação na formação, assim como também um momento de valorizarem a conquista por estarem no curso considerando os aspectos positivos e negativos das suas propostas. As alunas afirmaram também que a entrevista ajudou a perceber os momentos de crescimento profissional que o curso tem proporcionado e de que forma as práticas pedagógicas contribuem e motivam a permanência no curso. A aluna F sugere que se tenham práticas de compartilhamento no início do semestre também e reafirma a importância do fortalecimento das redes de amizade para permanência no curso.

ALUNA H: [...] é um momento de reflexão e [...] uma oportunidade de tu mudares algumas atitudes. Por exemplo, tentar fazer os trabalhos mais em dia, a própria questão do trabalho em grupo, que eu mesma respondendo vi que tinha o lado bom e o lado ruim de fazer um trabalho em grupo, parece que é só ruim, porque tu ficas com aquilo ali empenhado e daí não vai para frente, aí tu dependes dos outros [...] Quando tu paras e pensas, tu vêes que não é só o ruim, que tu aprendes também muito no trabalho em grupo [...] fazer o questionário e participar deste trabalho faz a gente refletir e também mudar nossas opiniões ou tentar melhorar nossa atuação no curso.

ALUNA F: Acho que a tua entrevista auxiliou bastante no sentido de ajudar a perceber que o curso tem proporcionado muitos momentos de crescimento profissional. Sempre nos momentos de avaliação semestrais que nós chamamos de workshop, tenho uma injeção de ânimo, pois vejo todas as dificuldades que minhas colegas passaram para continuar no curso, e sinto que é importante permanecer para fazer jus a muitas guerreiras que seguem firmes apesar de todas as dificuldades. Talvez seja de se pensar em fazer um momento similar ao workshop no início do semestre, mostrando algumas dificuldades pelas quais passamos e o quanto estamos dispostas a nos apoiar para juntas concluirmos esta graduação.

Essas reflexões demonstram que o questionário e a entrevista foram uma forma de investigação produtiva para que as alunas refletissem sobre suas superações e transformações ao longo do curso.

4.2.4.1. Síntese do valor atribuído às trocas sociais

As participantes do GMI valorizam as trocas de experiências que ocorrem tanto virtualmente como presencialmente. Valorizam também a atenção dada pelos professores e tutores e consideram como suportes que incentivam a permanência delas no curso. Há um reconhecimento do ponto de vista e da experiência dos colegas como fator que contribui para a aprendizagem coletiva do grupo. Para as alunas, as tecnologias possibilitam o estreitamento das trocas entre elas e com os agentes do curso, contribuindo, assim, para a sua permanência. A oportunidade de fazer a formação é vista como algo que deve ter um retorno social e que

elas já estão colocando em prática, na medida em que contribuem para a qualidade do ensino de seus alunos.

No que diz respeito ao valor das trocas sociais para as participantes do GME, elas também valorizam as trocas de experiências entre as colegas. No entanto, elas não sentem uma relação tão próxima com os professores e tutores, seja por dificuldades pessoais ou por experiências negativas vivenciadas. Para as alunas, o aperfeiçoamento do profissional professor parece ser resultado de cursos e da interação com os colegas. Apesar das participantes valorizarem as trocas, elas sentem-se gratificadas ao receber o curso e consideram-no como um benefício pessoal que pode qualificar a prática profissional, oferecendo um retorno para a sociedade. Assim, demonstram um pensamento mais centrado em seus ganhos do que na reciprocidade das trocas sociais.

Assim como no GMI e no GME, as trocas sociais no GMIE são vistas pelas participantes como enriquecedoras para as aprendizagens. Para elas, é através dos momentos de interação possibilitados pelas trocas virtuais e presenciais que as alunas podem colocar em prática, transformar e inovar a sua atuação profissional em algo mais prazeroso. A constante interação entre a equipe e as alunas é considerada como aspecto que contribui para a permanência no curso, no entanto há algumas falhas nessa comunicação que prejudicam a permanência de algumas delas.

O apoio e as trocas encontradas a partir dos relatos dos demais grupos também acontecem no GMIE. A interação, além de possibilitar novas aprendizagens, possibilita também o fortalecimento dos vínculos entre as alunas, o que contribui para a sua permanência. Incentivam-se quando uma está desmotivada, se ajudam e compartilham momentos, dúvidas e anseios. Essas trocas e o companheirismo entre elas fortalecem as relações de amizade, construindo uma rede de apoio e compartilhamento, que pode ser uma etapa importante e necessária para a construção de uma rede de aprendizagem que vai ao encontro da proposta do curso.

4.2.5 Síntese e comparação geral dos grupos

Para auxiliar na elaboração da síntese dos grupos será apresentado um quadro com a síntese do questionário e da entrevista das alunas, organizado em grupos e categorias. Este quadro apresenta os resultados da pesquisa de acordo com os níveis hierárquicos citados no item 2.2.3 e nos livros *Tomada de Consciência* (1977) e *Fazer e Compreender* (1978) de Piaget:

Quadro 13 – Resumo dos Resultados do Questionário e da Entrevista

Quadro Resumo dos Resultados do Questionário e da Entrevista				
	GME – Nível I	GMIE – Nível II	GMI – Nível III	TODOS OS GRUPOS
Necessidade	Diploma; progressão funcional	Progressão profissional; diploma; qualificação	Qualificação profissional; novos conhecimentos	Busca pela qualificação do currículo
Vontade	Não antecipa dificuldades, mas após sentir dificuldades consegue se planejar, porém e nem sempre consegue seguir o planejamento; maior heteronomia; procrastinação, menor dedicação; menor motivação	Antecipa dificuldades e faz planejamento, mas nem sempre consegue cumpri-lo, procrastinação, média dedicação; média motivação	Antecipa dificuldades e faz planejamento; maior autonomia; querer mais forte que obstáculos; maior dedicação e maior motivação	Dificuldades de se organizar para conciliar vida profissional, familiar e acadêmica; motivação em maior ou menor grau
Valor atribuído ao curso	Benefício próprio; não compreende a proposta do curso em sua totalidade; valoriza aplicações práticas	Benefício social; compreende parcialmente a proposta do curso; valoriza conhecimentos práticos e teóricos	Benefício social; compreende a proposta do curso em sua totalidade; valoriza conhecimentos práticos e teóricos	Valorizam a relação teoria e prática; valorizam a flexibilidade nos prazos
Valor atribuído às trocas	Apresentam falas com predomínio de argumentos heterônomos sobre os autônomos na busca de comunicação com professores e tutores; o curso é um benefício próprio que pode ser voltado ao social; maiores dificuldades em trabalhar em grupo	Apresentam falas com equivalência de argumentos autônomos e heterônimos na busca de comunicação com professores e tutores; o curso é um benefício social que deve retornar aos alunos; média dificuldades em trabalhar em grupo	Apresentam falas com predomínio de argumentos autônomos sobre os heterônomos na busca de na busca de comunicação com professores e tutores; o curso é um benefício social que deve retornar aos alunos; menor dificuldades em trabalhar em grupo	Valorizam a troca de experiências entre as alunas e entre as alunas e os agentes do curso; formam uma rede de apoio e compartilhamento entre as alunas; sentem dificuldade em trabalhar em grupo a distância; sentem falta de maior retorno de professores e tutores.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Grupo Motivos Intrínsecos

De modo geral, as participantes que representam este grupo revelam uma compreensão sobre os meios necessários para atingir seus interesses, pois as alunas apresentam regulações ativas no sentido de antecipar ações necessárias, como forma de superar as dificuldades e alcançar seus objetivos. As alunas parecem compreender que o interesse (motivação

intrínseca) e a vontade delas influenciam suas escolhas e orientam suas condutas para que sejam coerentes com seus valores. Algumas alunas conseguem planejar horários para dedicar-se ao curso, apenas uma delas não consegue se organizar para ter momentos de estudo, apesar de já ter concluído uma faculdade.

As evidências foram significativas para mostrar que as alunas apresentam em suas falas condutas que representam posturas mais autônomas frente às propostas apresentadas, pois parecem agir movidas por uma forte motivação intrínseca, demonstrando ações de reciprocidade e respeito mútuo para com os integrantes do curso, da mesma forma que valorizam as ações de acolhimento que recebem. O envolvimento com as propostas do curso torna-se evidente nas relações sociais relatadas, através da motivação para as aulas presenciais, valorização das trocas de experiências, assim como pelas suas relações de respeito mútuo com os colegas e agentes do curso. Assim, as alunas demonstram ter reciprocidade na medida em que se consideram gratificadas em fazer o curso, ao mesmo tempo em que acreditam ter a obrigação de qualificar o ensino dos seus alunos.

Por fim, as evidências trazidas durante a análise das categorias corroboram as expectativas de que o grupo que apresenta mais motivos intrínsecos e uma maior motivação retrataria um nível de pensamento operatório mais descentrado e com aptidões de coordenar suas ações, de modo a acolher diferentes pontos de vista e superar os desafios para alcançar da melhor forma seus objetivos. Desta forma, as alunas apresentam características do nível III de tomada de consciência, a qual está definida neste trabalho pela conceituação preceder a ação, permitindo a coordenação de ações (antecipações) e suas reconstruções. As alunas conseguem compreender a proposta da formação e planejarem-se para executar as atividades, bem como valorizar as trocas entre os agentes do curso, conseguindo antecipar soluções para os obstáculos surgidos durante a trajetória.

Grupo Motivos Extrínsecos

As evidências trazidas durante a análise das categorias corroboram as expectativas de que o grupo que apresenta mais motivos extrínsecos retrata a dedicação ao curso mais como um dever do que como um querer. A realização das atividades do curso é tomada como uma obrigação e como cumprimento de exigência para alcançar os objetivos, e não como um empenho de algo desejado. Assim, pode-se inferir que o interesse das alunas expressa mais uma relação causal de ter que fazer o curso para conseguir uma progressão do que de um desejo de saber a ser conquistado.

Os dados foram significativos para mostrar que essas alunas apresentam maior frequência de respostas que representam condutas heterônomas frente às propostas do curso, pois parecem agir movidas por uma obrigação provinda da equipe. A falta de envolvimento com as propostas torna-se evidente nas relações sociais relatadas, através da baixa intensidade de motivação das alunas, da desmotivação para as aulas presenciais e das dificuldades de comunicação com os agentes do curso. Por outro lado, as alunas apresentam uma boa relação com as colegas e uma valorização das trocas de experiências como preditores da sua permanência no curso.

Na relação social das participantes do GME com o curso apresenta-se uma dificuldade na coordenação de diferentes pontos de vista culminando numa maior centração das alunas em seu próprio modo de pensar, resultando em desmotivação porque suas expectativas não foram totalmente atendidas. Ao mesmo tempo em que se sentem gratificadas em fazer o curso, pois consideram esta oportunidade um privilégio pessoal, não necessariamente com a obrigação de qualificar o ensino dos seus alunos.

Por fim, as evidências trazidas durante a análise das categorias corroboram as expectativas de que o grupo que apresenta mais motivos extrínsecos e uma menor motivação retrataria um pensamento centrado no seu ponto de vista e focado em superar os desafios para alcançar seus objetivos. Desta forma, as alunas apresentam características do nível I de tomada de consciência, o qual está definido neste trabalho pela ação que precede a conceituação, demonstrando uma postura mais heterônoma frente às propostas e a comunicação na relação com os atores do curso.

Grupo Motivos Intrínsecos e Extrínsecos

De um modo geral, quando as alunas deste grupo relatam sobre as reflexões que o curso suscitou para a prática profissional, elas apresentam aprendizagens relacionadas às ações práticas e transformações que fizeram a partir de reflexões provocadas pelo embasamento teórico recebido. Assim, elas apresentam reflexões tanto relacionadas ao seu fazer como ao seu compreender, demonstrando que o curso as auxiliou a compreender melhor o próprio processo de aprendizagem dos seus alunos.

As evidências trazidas durante a análise das categorias apresentam condutas mistas (heterônomas e autônomas) frente às propostas do curso. Algumas alunas apresentam envolvimento com as propostas do curso e outras apresentam desmotivações ocasionadas por expectativas não atendidas. Por outro lado, apresentam uma boa relação com as colegas e uma valorização das trocas de experiências como preditores da permanência no curso.

Na relação social das participantes do GMIE, elas valorizam as trocas de experiências, mas apresentam dificuldades em flexibilizar as relações nos grupos de trabalho. Sentem-se gratificadas em participar da formação, na medida em que demonstram ter reciprocidade em sua relação com o curso, e consideram-se gratificadas em fazê-lo, ao mesmo tempo em que acreditam ter a obrigação de qualificar o ensino dos seus alunos.

Por fim, as evidências trazidas durante a análise das categorias corroboram as expectativas de que o grupo que apresenta motivos intrínsecos e extrínsecos retrataria um pensamento intermediário, por vezes mais centrado no seu ponto de vista e focado em superar os desafios para alcançar seus objetivos e em outros momentos respeitam outros pontos de vista e valorizam as trocas sociais. Desta forma, as alunas apresentam características do nível II de tomada de consciência, no qual há consciência parcial da ação quando ajustada às variações do objeto, demonstrando uma compreensão parcial dos objetivos apresentados e de adaptação do seu planejamento, bem como uma valorização parcial das trocas e envolvimento com os agentes do curso.

4.3 O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE O INTERESSE DAS ALUNAS NA PERMANÊNCIA NO CURSO

Neste subcapítulo busca-se evidenciar o que os professores pensam sobre as motivações das alunas e os obstáculos enfrentados para alcançar os seus objetivos no curso. E a partir disso, relacionar com os dados apresentados até o momento.

As categorias de análise são as mesmas utilizadas na entrevista com as alunas: a necessidade, a vontade e o valor atribuído ao curso e as trocas sociais. Foram 5 professores entrevistados.

4.3.1 As necessidades das alunas em fazer o curso e os obstáculos enfrentados

Considerando que as necessidades derivam de uma obrigação consciente e que é indispensável que o objeto corresponda a uma necessidade do sujeito (Piaget, 2014), podemos conjecturar que a conquista do diploma é uma motivação desencadeada pela necessidade de qualificação do currículo das professoras. E, assim, o pensamento formal aumenta as possibilidades das alunas ponderarem sobre a relação de causa e efeito e os possíveis de serem alcançados. As evidências trazidas no questionário e na entrevista demonstraram que todas as alunas sentem a necessidade de qualificar sua formação acadêmica e, por conseguinte, profissional.

Nesse contexto, foi possível verificar que os professores acreditam que a necessidade das alunas em fazer o curso é um fator motivador e as formas de adaptação ao curso nas suas vidas é uma condição de permanência.

PROFESSOR A: *O fato de ter um curso superior [...] ele esteja vendo que é uma possibilidade de melhorar a sua colocação no mercado de trabalho [...] Mas eu acho que é isso, qual a necessidade que ela tem na sua vida profissional de fazer esse curso, e como é a sua organização familiar.*

Conforme dados apresentados, algumas alunas tinham a expectativa de que o curso seria mais fácil por ser EaD. Os professores também afirmam que as alunas entram com a expectativa de que o fato de ser a distância seria mais fácil, porém, ao fazer o curso, percebem as suas exigências e sentem dificuldades em permanecer nele (aluna E, por exemplo).

PROFESSOR B: *No PEAD 2, a gente também não tem uma grande evasão, o que acontece é que muitas vezes quando o pessoal procura um curso a distância, tem aquela ideia que o curso é fácil, rápido de fazer, que não precisa estudar. O pessoal entra no PEAD, vê que o curso é diferenciado, que precisa escrever, que precisa pensar [...] Elas veem a diferença, que não era o que elas pensavam, que o curso a distância elas estudavam muito mais do que se estivessem no presencial.*

Além disso, os professores também mencionam a realização de um sonho como um fator que motivou as alunas a buscar o PEAD. O professor E ressalta que:

PROFESSOR E: *[...] a motivação para realização do curso como um sonho, e um sonho que era inicialmente só um sonho, porque elas queriam de fato e não sabiam como. E jamais pensavam que aquilo seria possível. Elas de fato fizeram um curso de pedagogia.*

Segundo o professor E, as alunas tinham desejo de fazer pedagogia, ou seja, um fim a ser alcançado, mas não sabiam por que meios fariam isso. A oportunidade de fazer o PEAD surgiu como a possibilidade de realização de um sonho, que, neste trabalho, é entendido como um objetivo ou meta que se busca alcançar. Este relato confirma os dados do questionário e as evidências trazidas pelas participantes do GMI, de que a realização de um sonho provém de uma necessidade intrínseca que as mobiliza em busca de suas conquistas, sendo assim, um preditor da permanência e da intensidade do interesse das alunas.

Outro aspecto que merece atenção na relação do interesse das alunas com o curso é a sua formação. Para o professor A, o fato das alunas terem uma formação inicial pode afetar o seu interesse e a sua permanência no curso:

PROFESSOR A: *[...] acho que o principal desses elementos é, se é tua primeira formação, tu não tens um curso superior, tu tendes a ficar mais... mais envolvido, porque “é o meu primeiro curso superior, eu sou professor” [...] porque muitas chegam achando que não é necessário ter um curso superior para ser uma professora bem preparada. Eu já tive um caso assim, de uma professora que já era antes bem preparada. E que quando terminou o primeiro semestre, ela disse “pronto, agora eu sei porque tenho colegas que, como eu, não estão preparadas e não têm acesso a esse conhecimento universitário”.*

Esse extrato mostra a hipótese do professor A, no qual as alunas que teriam no PEAD a sua primeira formação, supostamente, teriam mais dedicação para permanecer. Ademais demonstra a importância do curso para a aluna, que inicialmente era pela busca de um diploma, de uma professora que se achava bem preparada e transformou-se na busca de um conhecimento universitário que ela não tinha, mas que no decorrer do curso sentiu a necessidade de alcançar. Como já citado anteriormente, a necessidade é a tomada de consciência de um desequilíbrio momentâneo (PIAGET, 2014), o que parece ter ocorrido é que a aluna ao se deparar com conhecimentos novos passou a questionar suas certezas e ter necessidade de obter esse objeto novo (o conhecimento). Essa relação afetiva entre a necessidade e o objeto é o que Piaget chama de interesse (PIAGET, 2014). Assim, há evidências de que essa busca de novos conhecimentos para qualificar sua prática docente está presente por vezes de forma prioritária e outras vezes de forma secundária.

Os dados coletados nesta pesquisa não são suficientes para afirmar ou refutar a hipótese do professor A de que a formação inicial dispensaria maior dedicação, pois o tema que foge ao escopo desta pesquisa. O que é possível afirmar é que, a partir dos cruzamentos dos dados coletados, não se encontrou relação entre o nível de formação e o grau de intensidade de interesse e tempo de dedicação ao curso. Apenas o relato de uma das alunas corrobora a hipótese do professor, no qual a aluna afirma que a motivação e a troca com as colegas a motiva mais do que a sua persistência em se manter no curso:

ALUNA F: [...] a motivação das colegas me motiva mais do que a minha persistência [do que querer ser persistente]. Não é desdenhando o curso, mas eu já tenho uma graduação. Se eu parasse hoje, tá, paciência, não consegui. Enfim, então a minha motivação iria até um limite. [...] Então acho que a minha motivação é menor, eu teria parado antes se não tivesse essa questão da interação com as colegas, da gente conhecer o dia a dia delas, a dificuldade de cada uma.

A aluna encontra força na motivação das colegas mais do que na sua própria deixando a entender que por já ter uma graduação não se sente tão motivada quanto as colegas. O extrato revela também a existência de laços de solidariedade entre elas na medida em que a aluna F é solidária ao esforço e força de vontade demonstrados pelas colegas ao enfrentarem os desafios durante o percurso da formação.

De modo geral, os professores apontam que os motivos que levam as alunas a evadirem do curso são fatores considerados externos ao curso. Na visão deles, os obstáculos que conflitam com a permanência das alunas no curso são: sobrecarga de trabalho (quantidade de horas dedicada ao trabalho), distância entre o local de moradia e o polo, instabilidade no trabalho, dificuldade financeira e compromissos familiares. Os extratos abaixo indicam alguns desses obstáculos:

PROFESSOR A: *Eu acredito que a sobrecarga de trabalho, a estrutura familiar da pessoa, a quantidade de lugares que ela trabalha, [...] a distância que ela está do polo, porque tem a coisa do presencial do polo que elas têm que vir [...].*

PROFESSOR C: *Acho que tem essa dimensão financeira, chega um momento que a pessoa não consegue se deslocar ou que tem muitas demandas familiares. A gente tem relatos de alunas que tem compromisso com pai, e com filhos [...] Pessoas muito adoecidas, que acaba impactando nessa questão da permanência.*

PROFESSOR E: *Tem problemas de família, [...] enfim, muitas dessas professoras, a maioria ou eram mães, ou já avós, então tinham também uma outra carga, além da carga profissional, uma carga de envolvimento muito grande nas próprias famílias, que exigiam [...] o próprio relacionamento, um curso pela internet pode afetar o relacionamento familiar. Porque ele funciona de uma forma diferente do curso presencial. Os filhos pequenos, ou maridos, enfim, entendem que a esposa vá para uma faculdade, fique lá quatro horas por dia num curso presencial, e retorne [...] mas o fato de alguém estar em casa desenvolvendo atividades pela internet, atividades educativas, pode influenciar, porque passa a mensagem de que a pessoa não está dando atenção à família. Então isso, de fato, também pode afetar o relacionamento, e funcionar como um fator de pressão sobre a decisão de continuar ou não. Nós tivemos casos assim [...].*

Os apontamentos e exemplos relatados pelos professores corroboram os dados do questionário e da entrevista (com as alunas) de que os principais obstáculos encontrados pelas alunas são dificuldades pessoais e financeiras; dificuldades de auto-organização para conciliar a vida familiar, profissional e acadêmica; dificuldade em participar dos encontros presenciais; estar envolvida em muitas atividades não conseguindo tempo para dedicar-se ao curso. Nas respostas dos professores não foram evidenciadas situações apresentadas pelas alunas tais como: dificuldade em obter *feedback* com brevidade dos professores e tutores; dificuldades em lidar com as tecnologias; desorganização do curso nas propostas administrativas; exigência de esforço e dedicação maior do que elas imaginaram e dificuldade de deslocamento até o polo para receber ajuda dos tutores.

As questões relacionadas à dificuldade de organização das alunas é um aspecto que vem sendo abordado pelo curso. Neste trabalho, percebe-se que elas estão em diferentes patamares dessa organização na tentativa de se adaptarem às exigências do curso, tratando-se de um processo que vai ocorrendo ao longo do curso. As dificuldades enfrentadas com as tecnologias foram esclarecidas na entrevista, constatando-se que são específicas de alguns programas (softwares e plataformas) e propostas e que as alunas se ajudam recorrendo aos tutores e familiares quando sentem dificuldades. O curso também promoveu oficinas para ajudar nessas dificuldades, conforme os relatos da professora B:

PROFESSOR B: *[...] os alunos, eles têm ainda bastante dificuldade em usar alguns programas, em usar blog, mapas conceituais [...] Então nós fizemos uma [oficina] de mapa conceitual, na outra quarta-feira, que foi muita gente, mas aí não era só de mapa, cada um tinha uma dúvida [...].*

Quanto aos aspectos relacionados ao curso sobre a dificuldade de receber *feedback* rápido dos tutores e professores e desorganização nas propostas administrativas, a entrevista com os professores apresenta esclarecimentos que ajudam a compreender a situação do curso.

PROFESSOR B: Nós começamos o curso com [...] um x de recursos que manteria o curso numa determinada estrutura, num determinado número de tutores [...] tinha toda uma previsão do curso contando com mais recursos, com mais pessoas, com mais tutores. [...] Então, a gente está mantendo a mesma metodologia, a mesma estrutura com o orçamento de um terço. Então muitos professores no outro curso tinham bolsa, nesse não tem [...] pela UAB coordenador de tutor não precisa mais [...] [...] o coordenador do curso [...] está dirigindo para os polos, é muito cansativo.

Os recursos financeiros do curso foram afetados pelas mudanças políticas e econômicas que houve no programa da UAB. Isso afetou as bolsas das equipes de tutores e professores havendo no segundo semestre uma redução do número de bolsas, provocando uma diminuição no quadro da equipe que trabalhava no curso. No entanto, mesmo com o número reduzido de recursos humanos, o curso manteve a metodologia interacionista proposta no projeto pedagógico. A equipe que continuou atuando no curso teve que trabalhar mais, mantendo a mesma carga horária e o mesmo valor de bolsa para dar continuidade à proposta. Assim, essas mudanças afetaram algumas questões pedagógicas e administrativas do curso, como, por exemplo, número reduzido de tutores e professores para atender os alunos. Essa situação pode ter afetado a permanência das alunas, pois o curso teve que dar continuidade às propostas mesmo com um número reduzido de professores e tutores, o que parece ter afetado na comunicação entre a equipe e as alunas. A falta de bolsas para professores também foi um fator que dificultou a adesão de professores para trabalhar no curso, acarretando atrasos no período de ofertas das disciplinas.

Cabe ressaltar também que, por ser um projeto único, ele se diferencia dos cursos de oferta regular da Universidade. Isto é, ele não segue o calendário da Instituição para os semestres, período de recuperação e inserção dos conceitos, sendo que os gestores do curso têm autonomia para gerenciar seus prazos. No entanto, essa questão tem o lado positivo trazido pelas alunas que é a flexibilidade dos prazos que o curso disponibiliza e o lado negativo que é a demora no registro dos conceitos, pois este deve ser feito uma única vez. No entanto, algumas alunas ficam em período de recuperação, ocasionando a espera das demais.

A Aluna E relatou essa questão como algo que a desmotivou no curso:

ALUNA E - GME: Eu fiquei um pouco desmotivada [...] Por exemplo, a questão dos conceitos, que demoraram bastante para serem colocados, em virtude das outras colegas que não conseguiram fazer, que fizeram a recuperação depois. Isso atrapalhou bastante a vida de muita gente. [...] Teve gente que perdeu estágio porque não tinha as notas, não podia comprovar que estava fazendo [...].

Essa situação que a aluna relata, assim como outras situações, poderia ser resolvida se não fosse um projeto diferenciado para cursos a distância, mas integrados à oferta regular, como os demais cursos da UFRGS. O professor E sugere como algo necessário de ser discutido na Universidade:

PROFESSOR E: É, tem algumas dificuldades que são próprias do modelo [...] que nós adotamos na UFRGS até agora, por exemplo, diferentemente do presencial, os cursos são de edição única, então entra uma turma, e essa turma vai até o fim. Isso traz algumas dificuldades, por exemplo, o aluno que eventualmente, por problemas [...] de saúde que ele não possa acompanhar o curso num determinado período e que por isso possa ser excluído do curso, porque não tem como repetir disciplinas, então talvez um modelo de oferta permanente de curso a distância pudesse resolver. Que o aluno pudesse intercambiar do presencial para o curso a distância, ou do a distância para o presencial também, vamos supor, um aluno entrou no curso a distância, mas ele não se sente bem [...] Ele teria chances de passar para um presencial [...].

As questões trazidas pelo professor E são importantes para pensar sobre a permanência das alunas nos cursos a distância, pois, diferentemente dos cursos presenciais e de ingresso regular da Universidade, em que as alunas podem realizar trancamento, ter reprovações tendo posteriormente a oportunidade de retornar, nos cursos a distância, por serem projetos únicos, os alunos não podem realizar trancamento de matrícula ou reprovar em mais de duas disciplinas. Devem começar e terminar no tempo estipulado para a efetivação do curso, independente das adversidades que ocorram em suas vidas nesse período.

Por fim, o olhar dos professores sobre as necessidades das alunas em fazer o curso vai ao encontro dos relatos das alunas sobre a sua permanência no curso.

4.3.1 A vontade das alunas em fazer o curso

Quanto à vontade, mais claramente nomeada como força de vontade, esta aparece como fundamental para a permanência das alunas no curso. As impressões do professor E demonstram que:

PROFESSOR E: [...] todas tinham um interesse e a vontade de concluir o curso. Ninguém abandonou o curso por não querer terminar ou chegou à conclusão de que não era o curso que queria [...] Então, tem uma motivação interna delas, que é a busca do curso superior de pedagogia, e isso fechou, digamos assim, com a proposta pedagógica, o projeto do curso.

O termo vontade utilizado pelo Professor E parece estar atrelado ao desejo de fazer, de querer muito cursar e supõe que isso orientaria suas condutas. No entanto, para Piaget (2014), a vontade é diferente de um desejo ou um esforço, ela é uma regulação ativa no qual o sujeito deve escolher entre um objetivo estabelecido e valorizado e um desejo momentâneo.

Quando questionado se existiria um perfil de aluno a distância, o Professor B também traz a vontade, enquanto motivação intrínseca, como um fator determinante para a permanência do aluno no curso.

PROFESSOR B: Acho que basicamente da vontade, de eles quererem se formar porque, assim, a gente vê alguns que não têm tantas dificuldades e saem, e outros que vão, que fazem, que refazem, então, assim, não sei se teria um perfil, eu acho que é mais por querer se formar. Porque os alunos que têm maiores dificuldades, têm espaço para refazer, a gente chama, [...] trabalha conosco, com os tutores [...] a gente ajuda, então se o aluno não tem vontade, não tem querer, acaba abandonando.

Em ambos os relatos dos professores, o desejo por concluir o curso parece sustentar a vontade de enfrentar os obstáculos e permanecer. As evidências trazidas nas entrevistas com as alunas corroboram estes relatos de que a força de vontade as mobiliza a enfrentar os desafios, na medida em que a vontade sentida como um dever a ser cumprido se impõe sobre as circunstâncias, orientando a escolha entre as diferentes possibilidades.

O envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem e sua compreensão sobre a proposta pedagógica do curso também são apontados como um dos fatores de interesse que contribuem para a permanência das alunas.

PROFESSOR E: [...] as pessoas que estão envolvidas com o projeto precisam se sentir parte e ter afinidade com a proposta pedagógica. [...]. Isso também vai contribuir bastante para essa permanência, porque a pessoa se sente também naquele projeto. Acho que isso é fundamental [...].

PROFESSOR E: [...] a forma como a gente envolve os alunos nas atividades é um fator de permanência. [...] por exemplo, é que quanto mais tempo um aluno atrasar suas atividades on-line, isso vai significando um acréscimo na resistência dele no sentido de retomar as atividades.

Esse trecho ressalta a importância de envolver os alunos na proposta pedagógica do curso, de forma que eles não apenas conheçam, mas que vivenciem a proposta. Para isso, a atuação do professor é fundamental, pois ela será norteadora das ações do aluno de forma que ele se sinta acolhido para participar deste desafio (BECKER, 2012). As entrevistas com as alunas e com os professores mostram, também, que, para alcançar os objetivos, aliados à força de vontade, são necessários disciplina e ordem como ferramentas para alcançarem as metas.

Assim, os professores percebem que o envolvimento dos alunos nas atividades é um fator de permanência e quando sentem que um aluno está afastado, tentam fazer contato, mandando mensagens individuais via *Moodle* e *WhatsApp*, chamando-o de volta a participar.

PROFESSOR E: [...] se um aluno atrasa uma semana a atividade, ele pode retomar o curso normal das atividades acadêmicas mais facilmente do que se ele deixar duas semanas, três semanas... [...] então a gente desenvolveu algumas estratégias no sentido de evitar que isso acontecesse, ou seja, que o aluno perdesse o contato.

PROFESSOR B: [...] eu chamei todos e convoquei nominalmente, mandei e-mail individual para cada um "te aguardo no polo" e aí todos foram [...] foi muita gente, e realmente é isso que eles precisavam. Sentaram, fizeram, e eu vejo que eles também precisam conversar com os colegas [...].

PROFESSOR C: [...] entrar em contato por vários meios – telefone, e-mail – e de insistir nisso, de ser uma presença insistente quase [...] Eu acho que é esse contato direto, assim: a aluna não está respondendo e-mail, vamos ligar, vamos tentar chamar para vir ao polo para conversar individualmente, vamos convidar para vir aqui na FACED e conversar individualmente [...] Ou quando a gente vai no polo e sabe que aquela pessoa está faltando muitas aulas presencias, por exemplo, e viu que naquele dia ela está lá, ir lá e conversar com a pessoa "olha que tá acontecendo? Posso te ajudar em alguma coisa? Está desorganizada no tempo, vamos tentar organizar..." acho que são ações nesse sentido, de tentativa de mostrar para os alunos que a gente está aqui apoiando.

Além disso, foram efetuadas propostas estratégicas na interdisciplina de Seminário Integrador para ajudar na organização das alunas em relação a sua rotina diária e a dedicação ao curso:

PROFESSOR C: [...] eu acho que já estão se posicionando de um jeito diferente. Já se organizaram de um jeito diferente. A gente fez um trabalho esse começo de semestre sobre isso. No seminário integrador, [...] quase uma oficina, de elas se organizarem em pequenos grupos com situações de dificuldades semelhantes [...] e, num segundo momento, elas tinham que conversar entre elas situações de como elas pretendiam ou já fizeram um movimento de tentar lidar com aquilo. Foi um processo de elas tomarem consciência [...] Foi bem interessante o processo, das pessoas se emocionarem bastante, de chegarem à conclusão de que 'problemas todo mundo tem', mas é uma questão de também convocar outras pessoas para ajudar, algumas mães dizendo 'não, mas eu vou fazer com que meu marido me ajude' com a questão, enfim... Foi um momento para elas também se reconhecerem na dificuldade, não se sentirem tão sozinhas nas dificuldades.

Ademais, o curso foca nessas alunas que estão em sala de aula e que têm uma rotina de trabalho e família. Os professores se preocupam com a rotina das alunas e reconhecem o grande esforço que elas fazem para participar das aulas presenciais.

PROFESSOR E: [...] mesmo que ela seja uma pessoa que não tenha muitos compromissos familiares, mas se ela trabalha 60 horas, já reduz bastante o tempo dela, e a questão da distância do município que ela trabalha ou mora para o polo, para ela vir, para poder ter outras interações presenciais que não só aquela, uma vez por semana [...] já não tem muita possibilidade de vir, porque já vem por, quase que assim, por um superesforço de chegar.

Em suma, é possível afirmar que as preocupações dos professores com o planejamento das alunas, suas motivações e sua força de vontade corroboram as evidências do questionário e da entrevista na medida em que as alunas afirmam que sentem dificuldades em se organizar para se dedicarem aos estudos e conciliarem todas as atividades pelas quais são responsáveis. Percebe-se, assim, que há outras prioridades na vida delas que entram em conflito com a vontade de progredirem em seus esforços acadêmicos, problemas de saúde familiares, questões financeiras, responsabilidades relacionadas ao gênero feminino.

4.3.2 O valor atribuído ao curso

Considerando o valor como as trocas afetivas entre o sujeito e o objeto, entende-se que o valor é o aspecto qualitativo do interesse. Desta forma, o valor dado ao curso e às ações que ele promove são preditores da permanência das alunas. Nesta seção, apresentam-se os relatos e o ponto de vista dos professores sobre a valorização das alunas em fazer (benefício pessoal e profissional) e o que eles pensam que elas valorizam no curso.

Os professores envolvidos no curso têm consciência da necessidade de formação continuada no âmbito educacional. Nesse contexto, eles relatam as ações que visam a conhecer as dificuldades das alunas de forma a auxiliar na sua permanência, pois acreditam que a formação superior contribui para qualificar a atuação das alunas-professoras em suas práticas profissionais.

PROFESSOR B: Porque a gente lida com formação de professores, [...] a gente faz o possível, porque o professor, dentro do curso, fazendo essa formação continuada, é um professor que, depois, lá na escola, vai ser um professor melhor [...] na escola, a gente sabe que eles vão fazer a diferença. Então, [...] a gente manda e-mail, chama para trabalhar no laboratório, no particular, presencial, faz recuperação[...] a gente flexibiliza os prazos e entregas.

A preocupação dos professores na formação inicial e ao mesmo tempo continuada das alunas, corrobora o valor atribuído ao curso na vida das alunas que é a qualificação na sua formação acadêmica e profissional. Além disso, os professores mencionaram outras preocupações que também vão ao encontro dos interesses das alunas, conforme veremos a seguir.

É possível perceber flexibilidade nas ações dos professores, bem como nas propostas do curso, um acolhimento às necessidades das alunas. Mas esse acolhimento só é possível quando existe um diálogo entre professor e aluno, quando o professor conhece o seu aluno e a realidade que ele vivencia. Freire (2003, p.102) diz que o diálogo “é um ato de criação [...] é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu”. Nas palavras de Grasel e Carvalho (2013, p.6), a interação no PEAD foi definida como “o diálogo informado por abordagens teóricas e metodológicas, portanto é um diálogo esclarecido e esclarecedor que se constrói e reconstrói entre o corpo docente e o corpo discente”. Os relatos abaixo demonstram esse olhar para o aluno e a flexibilidade nas propostas pensadas a partir da realidade do aluno.

PROFESSOR B: [...] se a coisa é muito complicada, eles também acabam dizendo “não vou mais fazer, vou desistir” então tem que ter um meio termo em termos de atividades; a qualidade do curso tem que permanecer, mas as atividades têm que vir ao encontro, [...] que eles consigam crescer [...]a gente pode viabilizar coisas que elas consigam fazer dentro do tempo que elas têm.

Segundo os professores, a flexibilidade não indica a perda da qualidade das propostas, mas um ajustamento à necessidade do aluno. Nas entrevistas e nos questionários realizados com as alunas, a questão da flexibilidade foi apontada como um dos motivos de escolha e como um dos fatores que elas valorizam no curso e contribuem para a sua permanência.

Outro aspecto nas ações do curso que vai ao encontro dos interesses das alunas é a forma como se aborda a relação entre a teoria e a prática. É possível inferir que o valor atribuído pelas alunas sobre as ações propostas que fazem essa relação é um aspecto que contribui para a permanência delas no curso. A constante relação por meio da utilização de atividades práticas e do incentivo à reflexão a partir de teorias e de suas práticas permite que as alunas possam repensar, modificar e inovar sua forma de atuação.

PROFESSOR A: [...] esse curso é um curso de formação em serviço [...] ele não vai se formar professor para depois ir atrás de onde trabalhar. Nesse ele está trabalhando e é para qualificar aquilo ali. [...] uma coisa que ajuda é que muito da parte da carga horária nós já consideramos por dentro da aula das alunas, no sentido de que elas vão lá, observam a sua própria aula, não tem que fazer fora da sua aula, e já trazem, e já levam coisas do curso para fazerem como resultado da sua atuação em sala de aula. [...] ele [o curso] não é uma coisa teórica que ele vai estudar lá fora, ele vai sempre pensar uma coisa para trabalhar na sala dele [...] e, ao estar trabalhando na sala, ele vai refletir a questão de que é uma coisa importante, quer dizer, são considerados todos os saberes que ele conquista durante aquele período, pelo trabalho de sala de aula [...].

A relação dos conteúdos do curso com a prática profissional das alunas é apontada como um diferencial do PEAD, o que contribui para a permanência das alunas. Segundo os professores, o curso parte das experiências das alunas-professoras em suas práticas cotidianas já exercidas e, através da interação, busca problematizar as certezas provisórias e provocar a reflexão no caminho de promover interações significativas para a construção de conhecimento. Como mostra o Professor A:

PROFESSOR A: A Mariazinha [...] não tinha uma boa percepção da necessidade de se trabalhar junto [...] eu conversava tentando explicar [...] é para propiciar uma aprendizagem mais profunda, pelo debate entre colegas, pela troca de pontos de vista e tal, até que a aluna um dia disse: “Porque trabalhando junto, eu posso perceber o que a pessoa precisa, ao invés de dar uma resposta padrão”.

PROFESSOR A relatou o comentário de outra aluna: *Ela [aluna] gostava de fazer as coisas dela separada, ela vinha para a aula e fazia as coisas dela e entregava. E agora, na última avaliação presencial, estava sorridente com as conquistas que ela fez de interagir com as pessoas, a distância.*

É nesse sentido que o PEAD privilegia a interação como uma prática metodológica, pois entende que “o ensino é práxis social, resultante das interações que mediam a construção do conhecimento no sentido de permitir aos sujeitos envolvidos neste processo refletirem sobre a própria cultura e os contextos sociais a que pertencem”. (BORDAS *et al.*, 2004, p.16).

Os dados do questionário e das entrevistas com as alunas corroboram a valorização delas quanto à realização de trabalhos durante o curso através dos quais conseguem relacionar com suas atividades profissionais, sendo este um dos fatores que também contribui para a sua permanência no curso.

Os pressupostos e princípios fundantes do Projeto Pedagógico do Curso definem as características teóricas e operacionais da organização curricular do Curso, entre elas destacam-se: *Estratégias de ensino centradas na construção e reconstrução pessoal e grupal do conhecimento educacional, no desenvolvimento de consciência crítica e da autonomia, através de processos interativos* (UFRGS, 2006). A partir desses princípios, podemos identificar que o curso apresenta um modelo relacional que propicia ao aluno a construção de novos conhecimentos (BECKER, 2001). Estudos da Psicologia Genética (PIAGET, 1973) mostram a necessidade das interações dos indivíduos com o meio, destacando-se as interações com outros sujeitos, para a promoção da aprendizagem. Nesta concepção, os indivíduos constroem conhecimento a partir de suas experiências e reflexões. Para tal, faz-se necessária a oferta de propostas pedagógicas apropriadas. Nesse sentido, não basta simplesmente colocá-los em comunicação e ação com a tecnologia e esperar que interajam e aprendam, é necessário criar as oportunidades, dar-lhes os meios e, além disso, criar estratégias de ensino que propiciem a mediação e a interação.

A proposta de ter uma interdisciplina – Seminário Integrador - que vai do início ao final do curso é uma estratégia pedagógica no sentido de valorizar a interdisciplinaridade e a reflexão do aluno sobre seu processo de aprendizagem. Além disso, no Seminário Integrador há a intenção de se criar um vínculo entre professores e alunos e um acompanhamento mais próximo da trajetória do aluno.

PROFESSOR A: *O seminário integrador é uma disciplina que existe do primeiro ao último período. [...] a busca é para que o professor seja o mesmo. [...] Porque cria uma referência para o aluno. [...] O professor do seminário integrador ele tem esse compromisso de chamar os seus colegas que atuam naquela mesma turma para tentar traçar um plano que seja favorável às aprendizagens [...] dos alunos. [...] Por esse motivo é que o professor de seminário integrador fica mais, ele está mais preparado para conversar com o aluno, “tem o aluno que não está fazendo as coisas...” daí tem sempre o mapa que acompanha os alunos, [...] e vai conversar com a pessoa tentando entender como, o que está acontecendo com ele, e como pode ajudar [...]. Então, há sempre essa luta dos professores dos seminários integradores de [...] busca pela integração em todas as direções, tutores com tutores, tutores com professores, professor com aluno, aluno com tutor [...].*

PROFESSOR A: *[...] no Seminário Integrador, onde é conciliado todos os saberes a partir da valorização de fontes. Principalmente a valorização. Você foi lá e fez uma atividade que não foi o professor que pediu, mas você sente que ela está dentro contexto das várias disciplinas e você pode relatar isso. E isso é acompanhado pelos tutores, pela leitura dos portfólios, que dá uma nova concepção de escola. Aquela escola que valoriza [...] o que foi tratado no escopo de uma disciplina, que pudesse ser contemplado, e relatado, e valorizado na avaliação do aluno. [...] essas coisas vão*

ser retomadas para poder ter uma visão interdisciplinar, para que as pessoas do ensino fundamental, dos anos iniciais, e da educação infantil, pensem de uma forma mais interdisciplinar [...].

Nesta seção foi possível conhecer como as estratégias pedagógicas do curso que são valorizadas pelos professores como forma de auxiliar na permanência das alunas. Percebe-se que há um acolhimento dos professores e um constante incentivo à reflexão por parte dos docentes que procuram respeitar o desenvolvimento das alunas. Conforme os dados coletados pelas demais fontes de evidências, as alunas percebem essas ações e as valorizam, considerando-as como fatores que contribuem para permanecerem no curso.

4.3.4 O valor atribuído às trocas sociais

No âmbito da educação, é de conhecimento dos professores que as trocas sociais são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos sujeitos. A partir delas, nos sentimos encorajados ou desvalorizados, com crédito ou em dívida, motivados ou desmotivados, etc. Neste contexto, o valor dado às trocas sociais que ocorrem no curso são preditores da permanência das alunas. Nesta seção, procuramos conhecer os relatos dos professores sobre as trocas sociais que ocorrem no curso e como eles acreditam que isso afeta a permanência das alunas.

Todos os professores entrevistados afirmaram que as ações realizadas por eles têm impactos na permanência dos alunos. Consideram que a relação estabelecida entre professor e aluno pode aproximá-lo ou afastá-lo. Abaixo, encontramos extratos que apresentam essas concepções:

PROFESSOR B: A gente enquanto professor, tem a forma que a gente pode trazer o aluno ou a gente pode afastar o aluno. Uma palavra faz isso, tem aluno que não volta nunca mais [...].

PROFESSOR D: [...] criar um vínculo comunicativo com o teu grupo. Isso vai criando [...] processos de permanência [...] onde, se tu puderes estar no teu trabalho, [...] estar em sala de aula e estar mesmo ligado no teu aluno, ligado na atividade que está sendo feita e de certa forma ensinando, mas também pronta para aprender mudanças que acabam acontecendo nas aulas [...].

O professor D ressalta a importância da criação do vínculo afetivo com o aluno e apresenta na sua concepção pedagógica a possibilidade de ensinar, mas também aprender com o aluno. Essa concepção vai ao encontro da concepção pedagógica do PEAD, que vê, nas interações, possibilidades de aprendizagem e enxerga o professor como um colaborador do aluno.

A interação entre tutor-aluno, professor-tutor e professor-aluno tem como objetivo efetivar um diálogo sobre as propostas de aprendizagem do curso. As interações entre os

estudantes do curso também são realizadas através de atividades de comunicação síncrona (*chat* e *web conferência*) e assíncrona (*fóruns*, *wikis*, *blogs*) entre as alunas. Nessas atividades, as alunas trocam ideias e experiências e debatem sobre os temas indicados. Essas propostas contribuem para o estabelecimento de “uma rede de aprendizagem”, que é colocada pelos professores como essencial para permanência das alunas no curso. Segundo Ziede e Aragón (2008), essa formação em redes de interação ou comunidades de aprendizagem é fundamentada na construção cooperativa do conhecimento e se constitui através da interação entre os agentes do curso.

PROFESSOR A: as principais ações do seminário são voltadas para a formação de uma rede de aprendizagem, que as pessoas não estudem uma coisa separadamente, assim elas formam uma rede de pessoas discutindo sobre aprendizagem, independente do semestre que estão, embora cada semestre seja considerado, mas elas não precisam se reportar só àquele semestre [...].

No questionário e nas entrevistas, percebe-se que há um encaminhamento das ações das alunas em direção a essa rede de aprendizagem, quando as alunas relatam o enriquecimento das suas aprendizagens através das trocas presenciais (em aula) e virtuais (fórum e WhatsApp) que ocorrem principalmente entre as colegas. O que se constatou através das evidências coletadas foi uma rede de apoio e compartilhamento na qual elas se ajudam, se apoiam, tiram dúvidas e trocam conhecimentos. Talvez essa rede de apoio e compartilhamento seja uma etapa de desenvolvimento das trocas, necessária para se chegar à rede de aprendizagens proposta pelo curso.

Os professores consideram essencial a interação com os alunos, pois possibilita comunicação e trocas entre eles, o que contribui para manter a permanência dos alunos. No entanto, o professor B destaca que quando um aluno não recebe o retorno do tutor ou professor, ele fica desanimado e, portanto, desmotivando-se para as próximas postagens.

PROFESSOR B: [...] os alunos, se eles fazem uma atividade e não tem retorno nem de tutor, nem de professor, eles ficam muito chateados. Eles mandam e-mail “ah eu fiz aquilo e ninguém leu” então, uma ação que é imprescindível para manter os alunos é essa interação, tanto de tutores como de professores.

O relato do professor B é confirmado pelas falas das entrevistadas em que algumas afirmam não receber retorno de alguns professores e tutores e com isso não perguntam mais, desistem da atividade ou ficam chateadas quando o retorno vem tardiamente, ou com “rispidez”. Nesse sentido, essas alunas relataram que já tentaram tirar dúvidas com os tutores e estes não explicaram, apenas reproduziram as orientações já dadas. Quanto a isso, ficam as questões: Será que os tutores compreenderam as propostas de modo a explicarem às alunas ou será que falta compreensão por parte dos tutores sobre a proposta da atividade ou do conteúdo

para explicar às alunas? Como os responsáveis pelo curso podem fazer esse acompanhamento das ações da tutoria no intuito de melhor atender os alunos?

Da mesma forma que os professores e tutores esperam que os alunos realizem as atividades, os alunos também aguardam por um retorno sobre suas produções. Assim, o apoio recebido pelos estudantes influencia na forma como ele irá interagir com seus professores, colegas e com o curso (SANTOS, 2014). Essa falta de comunicação entre a equipe do curso e as alunas também pode estar relacionada com a falta de clareza que as alunas relataram sentir nas atividades propostas, nos feedbacks e na avaliação das atividades.

Por outro lado, para resolver essa situação, as alunas dizem recorrer às colegas e aos grupos por WhatsApp, demonstrando que a rede de aprendizagem está acontecendo para além do ambiente virtual do curso.

Por fim, podemos concluir que as trocas sociais são entendidas também como estratégias pedagógicas do curso e que são valorizadas pelos professores como momentos de trocas de experiências que favorecem a aprendizagem das alunas.

4.3.5 Considerações sobre a entrevista com professores

A entrevista com os professores do curso foi fundamental para este trabalho, pois contribuiu para o entendimento das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores e com informações e ferramentas para que se pudesse questionar as alunas e contra argumentar com elas sobre as ações propostas e o valor dado por elas ao curso.

Conhecer o olhar dos professores sobre os objetivos do curso para qualificar a formação (inicial e continuada) das professoras que já estão em serviço possibilitou compreender as ações que são feitas no sentido de facilitar a permanência das alunas, assim como perceber quais dessas ações vão ao encontro das necessidades e dos interesses delas.

5 DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como os interesses das alunas se relacionam com a sua permanência no curso de Pedagogia a distância da UFRGS, a partir da perspectiva construtivista de Jean Piaget. Todo o percurso deste estudo foi desenvolvido no intuito de oferecer contribuições para a educação a distância, através da investigação do processo de tomada de consciência das alunas sobre suas motivações em relação à sua permanência no curso.

Para auxiliar na elaboração da síntese dos grupos, foram elaborados quadros de cada participante da pesquisa com o resumo das evidências de todas as fontes de dados: questionário, entrevista das alunas e dos professores (APÊNDICE J).

O número de participantes no questionário foi amplo (97 alunas) e o número de participantes nas entrevistas foi menor (8 alunas), pois seria inviável entrevistar tantos participantes no tempo previsto para a conclusão da dissertação e também desnecessário considerando que a investigação não é quantitativa, mas sim, qualitativa. Sendo assim, amparou-se a definição do número de participantes, tanto na questão do aceite do convite em participar, quanto no critério de saturação de Delval (2002) que considera a saturação quando as respostas exploradas pelos instrumentos se esgotaram.

Embora as respostas tenham sido agrupadas em categorias abrangentes e diferentes, fica em aberto a possibilidade de uma nova pesquisa, pois a multiplicidade de questões no material explorado com possibilidade de gerar novos conhecimentos/estudos a partir de outras categorias de análise.

Para os fins dessa pesquisa, acredita-se que as seleções realizadas no material coletado foram suficientes para conhecer o processo de motivação envolvido na permanência das estudantes no referido curso. Os dados aqui apresentados corroboram as palavras de Santos et. al. (2013), de que a permanência na Educação Superior não pode ser abordada apenas com base na objetividade dos dados estatísticos e de gestão administrativa, pois há um importante elemento que faz parte desse cenário: a afetividade (SANTOS et. al., 2013).

Acredita-se que os interesses (motivos) levantados nessa investigação, por retratarem a realidade, podem contribuir para se pensar intervenções mais eficazes na questão da permanência dos alunos na Educação Superior na modalidade a distância, mas não são únicos, nem determinantes, pois trata-se de uma realidade específica. Portanto, é possível que sejam encontrados outros interesses (motivos) não mencionados neste trabalho, caso esta pesquisa seja ampliada ou realizada em outro contexto. Contudo, percebeu-se que, ao ouvir as

estudantes, muitas impressões ou respostas relacionadas à questão aqui proposta revelaram aspectos importantes que são apontados e que em alguns momentos aparecem como subjacentes aos motivos pelos quais elas permanecem ou abandonam seus estudos.

Para alcançar o objetivo principal – conhecer como os interesses das alunas se relacionam com a permanência no curso de Pedagogia a distância - algumas perguntas norteadoras foram fundamentais. Portanto, retomarei cada uma delas no intuito de esclarecer sua importância no processo de construção desta pesquisa.

Quem são as alunas e quais seus interesses em permanecer no curso de Pedagogia a distância da UFRGS? Para isso foi preciso saber quem são as alunas do curso e o que lhes interessa para permanência no curso. Os dados coletados nesta pesquisa apontam o perfil socioeconômico e familiar das participantes da pesquisa: são mulheres, com idade entre 21 e 69 anos, com uma média de idade de 42 anos. São mães e professoras na educação básica que trabalham em média 39 horas semanais e têm formação em magistério. A grande maioria das participantes contribui com a renda ou é responsável pela renda familiar e não possui formação em nível superior. O perfil de alunas-professoras em formação demonstra o grande impacto do curso no aperfeiçoamento dos professores que atuam na rede pública. Conforme visualizado no estudo, há um grande número de profissionais atuantes na educação básica, os quais demonstraram que dificilmente conseguiriam outra oportunidade de se qualificarem. Assim, entende-se que o PEAD possibilita o aperfeiçoamento profissional de mulheres que desempenham papéis de professora, esposa, mãe, responsável pela casa, mulher e estudante na medida em que podem organizar seus horários e locais de dedicação aos estudos (RAMINGER, 2014).

De modo geral, os principais motivos de procura das alunas pelo curso é a busca pela qualificação na área de atuação para auxiliar no desenvolvimento das atividades profissionais. As participantes do GMI demonstraram uma maior coerência nessa busca e entre suas condutas e suas respostas na medida em que elas apresentaram uma capacidade de descentração, no sentido de reconhecer outros pontos de vista, buscar novas aprendizagens, reorganizar seus pensamentos e tentar coordenar a sua prática profissional. Já as integrantes do GME apresentaram, além da qualificação profissional, outros motivos como progressão funcional e salarial e outras oportunidades de trabalho, demonstrando um descontentamento com a suas situações atuais na carreira e um pensamento mais centrado nos seus benefícios próprios ao fazer o curso. Por outro lado, essas alunas mostraram buscar um aperfeiçoamento profissional mais como uma forma de qualificar sua prática e progredir profissionalmente do

que pela obtenção do diploma. Assim como as participantes do grupo GME, as alunas GMIE revelaram o desejo de conquistar a qualificação no currículo de formação para buscar melhores oportunidades de trabalho, demonstrando que os interesses que as mobilizam são os que apontam também para um crescimento pessoal. Portanto, esses dados ratificam que a oferta do curso vai ao encontro de um objetivo por qualificação que as alunas já tinham, porém não tinham oportunidade de fazê-lo.

Essas evidências corroboram minhas expectativas sobre a real necessidade alunas-professoras por qualificação profissional e que o curso contribui para tornar esse propósito possível.

Sobre a questão: **Como as alunas consideram que as práticas pedagógicas do curso interferem na sua permanência?** (Atividades, interdisciplinas). As evidências apontam que as participantes do grupo GMI compreendem as propostas do curso e aparentam estar satisfeitas com as propostas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas pelo curso e consideram que as propostas vêm ao encontro das suas necessidades. Estas alunas também apresentam uma força de vontade em permanecer no curso superior apesar dos obstáculos encontrados durante o percurso. As integrantes do grupo GME e GMIE demonstram insatisfações que parecem estar ligadas às suas expectativas anteriores ao início do curso. Em alguns momentos, elas se questionaram sobre a permanência devido a obstáculos que tiveram de enfrentar, mas, neste momento, estão dispostas a permanecer no curso.

Nas práticas pedagógicas do curso, as alunas afirmam a possibilidade de uma prática reflexiva na qual se pensa sobre a prática e recebem embasamento de como melhorar. Desta forma, o curso tem um valor significativo na carreira e na vida delas, no curso elas encontram o respaldo pedagógico que procuram para sua atuação profissional, bem como encontram trocas e valorização das suas atividades propostas.

Outro aspecto mencionado pelas participantes dos diferentes grupos é o prazer que elas sentem em participar dos encontros presenciais. Para elas, as aulas presenciais enriquecem as suas aprendizagens devido às trocas que são possibilitadas. Pode-se considerar que os encontros presenciais são uma estratégia pedagógica de aproximar as alunas e evitar a sensação de isolamento. Assim, o valor atribuído parece ser fortalecido devido ao reconhecimento das alunas para com o acolhimento do curso. Para Ramos (2014), ações de acolhimento, incentivo à participação nas atividades do curso e intervenções que agregam conhecimento por parte dos envolvidos são importantes para criar um senso de comunidade e de pertencimento, que podem ser encontrados fortes preditores de persistência. Portanto, pode-se pensar que outras formas de comunicação presenciais e *on-line* os professores podem

fazer uso, a fim de aumentar a mobilização dos estudantes para as interações e trocas de saberes.

De modo geral, as evidências demonstram que as alunas valorizam a flexibilidade dos prazos como forma de compreensão de suas realidades; a atenção e a preocupação dos professores como forma de manter um acompanhamento do processo de aprendizagem e da permanência delas; as atividades avaliativas (workshops) como momentos de tomadas de consciência sobre a interdisciplinaridade proposta no curso; e o uso das ferramentas tecnológicas como apoios pedagógicos que auxiliam no processo de comunicação, estreitamento de vínculos e autonomia. Portanto, são essas metodologias e práticas pedagógicas que as alunas valorizam e que, segundo elas, contribuem para a sua permanência delas. A co-valorização das alunas em relação às trocas sociais confirmam hipóteses iniciais de que os encontros presenciais são motivadores para as alunas devido à possibilidade de trocas afetivas, fortalecimento dos vínculos de amizade e atenuação da sensação de isolamento, tão frequente na educação a distância. Contudo, as evidências apresentadas confirmam que o valor atribuído às propostas do curso motiva as alunas a permanecer nele e que a compreensão das alunas sobre essa valorização contribui para uma estabilidade maior na sua permanência, como claramente declarado pelas participantes grupo GMI.

Os apontamentos e exemplos relatados pelos professores corroboram os dados do questionário e da entrevista sobre as práticas pedagógicas valorizadas pelas alunas. Nesse sentido, eles reconhecem a importância das ações do curso em buscar conhecer as dificuldades das alunas para auxiliar na sua permanência, pois acreditam que a formação superior contribui para qualificar a atuação das alunas-professoras em suas práticas profissionais. Assim, é possível perceber que a flexibilidade das ações dos professores nas propostas do curso demonstra também um acolhimento às necessidades das alunas. Mas esse acolhimento só é possível quando existe um diálogo entre professor e aluno. Para Ramos (2014), a sensibilidade frente às necessidades dos estudantes são fatores importantes para a manutenção do sentimento de pertencimento à comunidade universitária. Assim, pode-se dizer que quanto mais forte o papel do professor nesse sentido, mais o aluno se sentirá acolhido e mais forte será o compromisso e o engajamento dos estudantes no curso, pois ele sente que não está sozinho nessa trajetória (RAMOS, 2014).

Neste contexto, é pertinente questionarmos se a flexibilidade nas ações e nos prazos pode acarretar perdas na qualidade do ensino do curso. Por um lado, o curso tenta flexibilizar as ações para permitir o acesso e a permanência de professoras em serviço para qualificar a sua formação profissional, mas, por outro lado, há quem defenda que essa flexibilidade pode

causar prejuízos a qualidade do ensino e aprendizagem das alunas. Essa é uma discussão que está permeando todo o ensino superior brasileiro, principalmente após o crescimento em larga escala da educação a distância no Brasil.

As pesquisas relatadas, neste trabalho (e-MEC, 2017, GATTI, 2010), também revelam que ainda existe uma massificação da formação de professores através do ensino a distância. Assim, a discussão trazida neste trabalho é uma preocupação de muitos estudiosos e profissionais da educação (PRETI, 2005, BELLONI, 2015) que estão temerosos com a qualidade na formação de professores que está sendo oferecida no Brasil, principalmente em cursos de educação a distância.

A respeito da questão: **Quais fatores interpessoais e sociais, implicados nos interesses das alunas, elas consideram que interferem na sua permanência no curso e como isso acontece?** (Emoções e sentimentos com relação aos agentes, relação entre alunos, tutores e professores, relações no âmbito profissional). Os principais fatores considerados negativos pelas alunas são: Falta de retorno dos tutores, trabalhos em grupo atrapalham devido à dificuldade de se encontrar e da falta de comprometimento dos colegas. Os fatores considerados positivos são: rede apoio e compartilhamento, trocas de experiências e atenção dos docentes do curso com a aprendizagem dos alunos.

Quanto ao modo como as alunas se sentem ao realizar as atividades com as colegas, a maioria respondeu que se sente bem. Sobre a relação das alunas com os tutores e como interfere na permanência das alunas, a maioria das alunas respondeu que é uma relação positiva de trocas e confiança. A respeito da relação das alunas com os professores e de que forma isso interfere na sua permanência, a maioria respondeu que tem uma relação positiva de trocas e confiança. Deste modo, as evidências produzidas apontam que as ações realizadas pelos professores têm impactos na permanência dos alunos. Ressalta-se, assim, a importância da criação do vínculo afetivo com o aluno. Essa concepção vai ao encontro da concepção pedagógica do PEAD, que vê nas interações possibilidades de aprendizagens e enxerga o professor como um colaborador do aluno.

Por outro lado, boa parte das alunas (27%) afirma sentir falta de um retorno dos seus trabalhos e de comunicação mais próxima com professores e tutores. Apesar do acolhimento proposto pelo curso, as evidências apresentadas neste trabalho apontam a necessidade de um estreitamento nas relações e uma maior comunicação, tanto entre a equipe do curso com as alunas, como também entre professores e tutores. A esse respeito, Ziede *et al.* (2014) afirmam que, ao acompanhar as interações dos tutores, percebeu que, ao longo do curso, eles foram modificando suas concepções e seus modos de interlocução no processo, no sentido de

compreender com maior sensibilidade as dificuldades das alunas-professoras. Assim, pode-se inferir que tutores/professores e alunos estão aprendendo juntos a construir essa rede de aprendizagem.

As alunas relatam como as aprendizagens no curso contribuem para as trocas de conhecimento no ambiente de trabalho, mas também para transformações sobre a sua prática na forma como percebem a visão do aluno, demonstrando a abertura das alunas-professoras para um processo de reciprocidade ao ouvir e tentar se colocar no lugar dos seus alunos. É através dos momentos de interação, possibilitados pelas trocas virtuais e presenciais que as alunas podem colocar em prática, transformar e inovar a sua atuação profissional em algo mais prazeroso. A constante interação entre a equipe e as alunas é considerada por elas como aspecto que contribui para a qualificação na sua atuação profissional, mas também para a sua permanência no curso. É na medida em que elas se incentivam, se ajudam e compartilham momentos, dúvidas e anseios, que essas trocas e companheirismo fortalecem as relações de amizade delas, formando uma rede de apoio e compartilhamento entre elas. Assim, a interação, além de possibilitar novas aprendizagens, possibilita também o fortalecimento dos vínculos entre as alunas, o que contribui para a sua permanência.

Essa rede de apoio e compartilhamento só é possível na medida em que existe uma relação de cooperação e reciprocidade entre as alunas. Assim como a heteronomia é uma fase necessária para que exista autonomia, neste trabalho acredita-se que a rede de apoio e compartilhamento existente entre as alunas é uma fase essencial para a construção da uma **rede de aprendizagem**. Assim, as atividades de trabalho em grupo propostas pelo curso possibilitam a criação de relações construídas por meio de um respeito mútuo baseadas em relações de cooperação. Essas relações passam a ser praticadas pela vontade autônoma das alunas e formam essa rede de compartilhamento que permite uma estabilidade na valorização das trocas com as colegas, que será necessária para a constituição de uma rede de aprendizagem consistente e estável entre elas e a equipe do curso.

As evidências mostram que foi através das atividades em grupo que elas conseguiram constituir um grupo por afinidade, o qual estamos chamando neste trabalho de rede de apoio e compartilhamento entre as alunas. Essa rede se estende aos professores e tutores que se mostram mais acolhedores. Em geral, todas as alunas valorizam a troca de experiências como enriquecedoras para as atividades profissionais, no entanto apresentam algumas dificuldades nas trocas em trabalhos em grupo a distância.

Ainda, este princípio refere-se ao desenvolvimento da autonomia através desse processo interativo. Para Piaget (1998, p.154), “a cooperação supõe a autonomia dos

indivíduos, ou seja, a liberdade de pensamento”. Mas, por outro lado, essa liberdade também se origina da cooperação, pois ela é autonomia na medida em que o indivíduo se submete a uma ideia que ele mesmo escolhe e colabora com sua personalidade. Nesse sentido, podemos dizer que o desenvolvimento da autonomia está correlacionado às relações de cooperação. Assim, as evidências apontaram que as alunas que sentem mais facilidades em trabalhar em grupo demonstram uma relação de maior autonomia com respeito às propostas do curso.

Em relação à questão: **quais obstáculos as alunas destacam como conflitantes com seus interesses na permanência no curso e como isso acontece?** Falta de tempo, dificuldades de fazer trabalho em grupo, dificuldades pessoais, dificuldade em conciliar a vida familiar, profissional e acadêmica, dificuldade de organização, dificuldades em obter *feedback* dos tutores e professores, dificuldades financeiras, desorganização do curso com as atividades propostas, o curso exige mais dedicação do que imaginavam, dificuldade em participar dos encontros presenciais são as principais dificuldades relatadas pelas alunas do curso.

Os professores apontam também: a sobrecarga de trabalho (quantidade de horas dedicada ao trabalho), distância entre o local de moradia e o polo, instabilidade no trabalho, dificuldade financeira e compromissos familiares. Os apontamentos e exemplos relatados pelos professores corroboram os dados do questionário e da entrevista sobre os principais obstáculos encontrados pelas alunas. No entanto, os dados coletados do questionário e da entrevista evidenciam ainda outros obstáculos, como: dificuldades em lidar com as tecnologias, o curso exige maior esforço e dedicação do que elas imaginaram e dificuldade das alunas se organizarem para se dedicar aos estudos e ir ao polo e receber ajuda dos tutores.

Além das dificuldades já citadas, as evidências apontam que, em geral, a quase totalidade das alunas tem dificuldades em se organizar para conciliar vida familiar, profissional e acadêmica. Como a média de horas trabalhadas é de aproximadamente 40 horas, torna-se difícil para as alunas dedicarem as 20 horas que o curso exige para se dedicar aos estudos. No questionário, as alunas apontaram que as tarefas familiares e de trabalho afetam a realização das atividades acadêmicas e acaba-se não concluindo as atividades no prazo estabelecido. Este dado revela que, apesar das alunas terem muito interesse em realizar o curso, outras atividades se atravessam no planejamento das alunas tornando-se prioritárias diante da sua escala de valores. O fato das alunas estarem no 6º semestre do curso e algumas ainda não conseguirem se organizar demonstra que algumas alunas ainda estão num processo de adaptação na sua organização do tempo, porém em patamares diferentes desse processo.

A procrastinação também foi uma dificuldade relatada por algumas alunas do curso. A procrastinação mencionada por elas foi no sentido da postergação das suas ações para realizar

as atividades até o prazo limite dado pelo curso. A dificuldade de organização das alunas está sendo abordada durante toda sua trajetória acadêmica. No início do curso, elas tiveram como atividade fazer uma planilha de organização individual, no 3º semestre foi feita uma nova planilha junto aos tutores para os alunos que ficaram em período de recuperação e no 5º semestre foram feitas aulas com dinâmicas específicas sobre o assunto, na qual em grupo as alunas trocavam experiências sobre como superar problemáticas de vidas semelhantes. Assim, mais uma vez a troca de experiência e a cooperação incentivada pelo curso demonstrou resultados positivos na medida em que o número de evasão no curso diminuiu consideravelmente. No primeiro semestre do curso (2015/1), foram 40 alunas que desistiram no polo de Porto Alegre. No segundo semestre (2015/2) foram 13 alunas; no terceiro semestre (2016/1) foram 8 alunas; no quarto semestre (2016/2) foram 3 alunas e, por fim, no quinto semestre (2017/1) foram apenas 3 alunas. Assim, conforme os dados apontados, a diminuição de número de abandonos ocorreu gradativamente conforme os semestres foram passando e as alunas foram avançando no curso.

A diminuição do número de evasão a partir do 4º semestre parece corroborar a afirmação dos professores de que as alunas entram no curso com a expectativa de que o curso a distância seria mais fácil e ao fazer o curso percebem as exigências e sentem dificuldades em permanecer. Assim, muitas alunas acabam abandonando o curso logo no início (em torno de 40%). Essa situação acontece devido ao preconceito de que os cursos a distância são mais fáceis e mais enxutos. Realmente, há alguns cursos que são de qualidade duvidosa e considerados como “fábricas de diplomas” e se apresentam como formas de aligeirar e baratear os custos com a formação superior dos professores. Diante disso, a EaD segue com a tendência a ser pensada mais como uma política compensatória direcionada a segmentos populacionais afastados da rede pública de educação superior e menos como uma modalidade que proporcionada um ensino de qualidade (PRETI, 2005).

A falta de tempo relatada pelas participantes deste trabalho também aparece em outras pesquisas como um fator que dificulta a permanência das alunas (FAVERO, 2006). Essa questão desafia as propostas de cursos baseados na teoria construtivista, a qual entende o processo de aprendizagem como uma construção do sujeito a partir das relações que ele estabelece com o meio, respeitando o tempo e capacidades dos alunos (BECKER, 2012). Esse processo demanda tempo, pois se trabalha numa teoria em que a ação e reflexão do aluno sobre a sua prática são fundamentais e quanto menos tempo os estudantes tiverem para se dedicar aos estudos do curso, mais superficial será sua aprendizagem. “Só se aprende o que é recriado”, ou seja, trata-se de reconstruir o mundo que se quer e não reproduzir o mundo

herdado pelos antigos (BECKER, 2012). Por outro lado, pode-se questionar se o principal problema é a falta de tempo ou a dificuldade em gerenciar o tempo disponível.

Blando (2015), em sua pesquisa de mestrado, identificou que a procrastinação é um dos fatores que interfere no desempenho acadêmico de alguns alunos de graduação das Ciências Exatas da UFRGS. Para a autora, a procrastinação se define pelo adiamento de algo ou de uma atividade que poderia ser feita no momento atual. Segundo Blando (2015, p.54), “boa parte dos problemas de gestão de tempo está na procrastinação, que nem sempre é consciente aos alunos”. Nesse contexto, tanto a pesquisa de Blando quanto esta pesquisa, aliadas a outras investigações (SOUZA, 2014) em curso presenciais e/ou EaD, apontam a necessidade de se fazer um acompanhamento dos alunos universitários no que se refere à gestão do tempo, principalmente para os alunos trabalhadores, cujo número vem crescendo na UFRGS e em outras Universidades.

O ingresso e a permanência na Universidade acarretam repercussões na vida pessoal e profissional dos estudantes, principalmente dos estudantes que trabalham. Assim como na pesquisa de Souza (2014), nesta pesquisa o cansaço provocado pelo cotidiano do trabalho, a falta de tempo para estudar, o grande empenho destes estudantes para participar das aulas presenciais foi observado tanto pelos estudantes quanto pelos professores entrevistados. Admite-se, neste trabalho, em concordância com outros autores, que conciliar a condição de estudante e trabalhador é considerado um fator complicador para sua permanência e conclusão do curso, diferentemente do estudante de tempo integral, que tem grande disponibilidade de tempo para realizar seus estudos (SOUZA, 2014; ARROYO, 1991; VARGAS; PAULA, 2013). Mesmo considerando a realidade do PEAD em que as alunas trabalham na mesma área em que estão estudando.

Constatou-se que as dificuldades com relação às tecnologias são específicas de alguns programas e propostas. Para superarem esse obstáculo, as alunas se ajudam e recorrem aos tutores e familiares. Para atender a essas dificuldades, o curso promoveu aulas específicas para apropriação tecnológica (na interdisciplina de Seminário Integrador), além de oferecer oficinas para auxiliar as alunas. As participantes da pesquisa também relataram avanços no uso das tecnologias como, por exemplo, conseguir ler os textos indicados no computador. No início, as atividades eram feitas no caderno e transpostas ao ambiente virtual. Realizar os trabalhos a distância, utilizando ferramentas tecnológicas, foi uma conquista.

Nesse contexto, há que se considerar o papel da reflexão aliado às novas TIC, pois de que adianta saber utilizar a tecnologias e ter acesso a diferentes fontes de informação se a reflexão não acompanhar esse aluno-professor? Corre-se o risco de se incentivar um ensino

mecanicista, “copia e cola”, no qual se tem a reprodução de diversas informações sem a reflexão necessária para a construção do conhecimento. Além disso, estas ferramentas, as informações disponibilizadas em rede e o componente social da Internet podem propiciar novas formas de se adquirir os conhecimentos, que precisam ser explorados, porque trazem consigo diversos problemas, como a questão da validade dos conhecimentos, as relações dos aprendentes e ensinantes, questões de autoria, entre outros (COBERLLINI, 2015).

Sobre a situação da alfabetização tecnológica, Ferreiro (2001) preocupa-se com duas dimensões características da “Era das tecnologias” e como elas se relacionariam com uma proposta construtivista: a *velocidade* e a *fragmentação*. A velocidade está presente no mundo do *business*, nas relações sociais, na produção em menor tempo e maior escala. A fragmentação se expressa na tela da TV, na busca rápida e precisa da informação (Ctrl + L) no computador, nas informações variadas, fragmentadas e tendenciosas que recebemos nos jornais e reportagens digitais e televisivas. Por outro lado, o construtivismo não privilegia a velocidade nem a fragmentação. Antes, ele prioriza a construção individual de cada pessoa a partir do desenvolvimento cognitivo que ocorre de modo processual, procurando alcançar a compreensão das partes e de um todo. Assim, as preocupações de Ferreiro (2001) fortalecem as seguintes questões: Estamos preparados para a educação deste século? Ou, dito de outra forma, estamos preparando os alunos para a alfabetização tecnológica do próximo século ou do século XIX?

Ademais, pontua-se que a utilização das tecnologias como ferramentas pode contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem nos diferentes níveis de ensino. Mas somente estas não são o suficiente para alterar o panorama educacional. É necessário que exista coerência com a concepção epistemológica que sustenta a prática do docente e que as propostas pedagógicas dos cursos de formação docente incentivem a reflexão das ações e suas implicações (COBERLLINI, 2015). Assim, ao se incentivar a reflexão na práxis docente, através de um movimento de autorreflexão, busca-se a análise do fazer para qualificá-lo. De acordo com Turchielo (2018), as práticas metodológicas e pedagógicas do curso propiciaram às alunas-professoras vivências de formação que lhes possibilitaram adotar condutas de pesquisa e de construção de conhecimentos com saberes docentes numa reflexão acerca de suas próprias práticas, compreendendo melhor sua atividade profissional.

Podemos considerar que a superação dos obstáculos está relacionada à força de concluir o curso. Elas demonstram uma força de vontade capaz de se impor e atravessar as adversidades que as circunstâncias impõem para alcançar seus objetivos. Isso demonstra um pensamento operatório capaz de conservar mentalmente suas metas e fazer as antecipações

necessárias prevendo os possíveis meios de alcançar seus objetivos. Por outro lado, as alunas entrevistadas apresentam estar em diferentes patamares do desenvolvimento (níveis I, II e III explicitados na seção 4.2.5), demonstrando diferentes graus de regulações de suas ações para alcançar seus objetivos.

Quando educandos e educadores co-operam entre si, possibilitam o surgimento de diálogos que permitam novas construções, mas, para que haja cooperação entre os sujeitos, o respeito mútuo deve estar presente nessas relações, pois só assim os sujeitos participam e colaboram entre si. A cooperação fundada na igualdade implica reciprocidade e a liberdade ou autonomia de pessoas em interação (PIAGET *apud* MONTANGERO & MAURICE-NAVILLE, 1998). Nessas relações, os interlocutores estabelecem regras de comunicação, e as normas, assim concebidas, criam um compromisso do indivíduo em relação aos outros. Assim, nas relações, é primordial que prevaleça o equilíbrio das trocas (PIAGET, 1973). Isto é, os interlocutores precisam estar de acordo ou racionalmente satisfeitos. No contexto do PEAD, as alunas demonstram que as relações de troca entre elas e os agentes do curso não estão em equilíbrio. Há uma necessidade de estreitamento na comunicação entre as participantes e a equipe. Tal situação aparece como um fator negativo de permanência no curso.

O fato de as alunas valorizarem os encontros presenciais parece incentivá-las a continuar e a participar efetivamente do curso. Giraffa e Campos (2001) apontam que, ao observar uma maior desistência em cursos com propostas assíncronas do que em cursos com propostas síncronas ou mistas, a eficácia e a efetividade da comunicação docente/aluno, que se dá no acompanhamento e na tutoria são essenciais para aumentar o incentivo ao estudo e diminuir a evasão. Favero (2006) afirma que os cursos totalmente a distância têm maior número de evadidos. Em conformidade com Favero (2006), os dados deste trabalho e das pesquisas mencionadas levam a pensar que a Educação a Distância deve repensar as estratégias muitas vezes adotadas, no sentido de oferecer cursos com possibilidades de encontros presenciais.

Com relação as questões: **que interesses levaram as alunas à escolha de curso na modalidade a distância? E de que forma as características dessa modalidade interferem na sua permanência no curso?** É possível perceber que a questão de o curso ser a distância interferiu consideravelmente na opção de fazer o curso. Essa questão aparece tanto nos motivos intrínsecos quanto nos motivos extrínsecos das alunas. Nos motivos extrínsecos aparece por ser um curso EaD, pela flexibilidade de horários e pela expectativa de ser um curso mais fácil. Nos intrínsecos aparece como conhecimento e valorização desta modalidade,

pela curiosidade em conhecer esta modalidade e pela possibilidade de conciliar vida familiar com os estudos.

As alunas informaram que dificilmente fariam o curso se ele não fosse a distância, pois elas não têm disponibilidade para fazer um curso presencial reforçando a resposta de que a flexibilidade nos horários do curso foi um dos principais motivos de escolha das alunas. Além disso, a valorização das alunas sobre a flexibilidade de horários, a valorização das trocas de experiências, o uso das tecnologias e o engajamento com o curso demonstram que as características da modalidade a distância também estão relacionadas com a sua permanência no curso.

Os professores afirmam que as alunas entram com a expectativa de que o curso a distância será mais fácil e ao fazer o curso percebem as exigências e sentem dificuldades em permanecer. O relato de algumas alunas corrobora a impressão dos professores ainda que nem todas optem por desistir do curso.

Enfim chegamos à principal questão: **Como os interesses das alunas se relacionam com a permanência no curso de Pedagogia a distância na UFRGS?** Segundo Piaget (2014), o interesse seria a motivação intrínseca nos seus aspectos vontade, necessidade e valor sendo o que mobiliza as alunas a permanecerem no curso. Tais ideias sugeriram as seguintes relações, estabelecidas neste trabalho: 1) Necessidades: contemplando aspectos ligados aos objetivos e metas de fazer o curso e as atividades (por que faço este curso?); 2) Vontade: enquanto regulação de forças para atingir aos objetivos (Como eu permaneço no curso?); 3) Valor: contemplando o valor do curso na vida pessoal e profissional das alunas assim como de que forma elas valorizam as propostas do curso (Para que eu realize este curso?).

As evidências apontaram que as alunas estão buscando o curso para satisfazer suas necessidades de qualificação na sua formação. Essas necessidades mostraram-se como motivadoras para a permanência das alunas na medida em que as mobilizam a dispender de esforços para concluir o curso. Assim, a compreensão das suas necessidades que faz com que as alunas busquem a qualificação e tenham forças para transformar a sua situação e alcançar seus objetivos. Contudo, novas necessidades podem ser suscitadas devido a essa formação (estudo contínuo, por exemplo), em um novo patamar, de acordo com o desenvolvimento do sujeito, conforme as alunas mostraram neste trabalho.

A compreensão das necessidades também levará as alunas a realizarem regulações ativas e passam por um processo de adaptação (síntese) na direção de apresentar escolhas e atitudes cada vez mais coerentes com seus objetivos. Nessa perspectiva, as evidências trazidas

comprovaram a hipótese de que as necessidades conscientes das alunas são fontes de novas aprendizagens no decorrer do curso.

A regulação das energias dispendidas pelas alunas ocorre na medida em que a formação é sentida como uma obrigação a ser cumprida e se impõe sobre as circunstâncias, orientando as escolhas das alunas dentre as variadas possibilidades. Os dados apresentados neste trabalho evidenciam essa afirmação, considerando o campo das ações conscientes dos sujeitos.

O valor atribuído à formação e o interesse em concluir o curso parecem sustentar a vontade de enfrentar os obstáculos e permanecer no mesmo. Dentre estes valores, os dados apontam a existência de valores de cunho coletivo, tais como a co-valorização das trocas de experiências, e das propostas flexibilizadas pelo curso, assim como valores singulares, o valor do curso para a vida de cada uma das alunas, as relações entre a teoria e as práticas profissionais, as competências com as tecnologias; que irão constituir estas escalas. As evidências apresentadas mostram que as alunas têm escalas pessoais de valores que entram em relação com as escalas de valores formalizadas na proposta do curso e das colegas, havendo, assim, a necessidade da cooperação para constituir novas escalas de valores coletivas a partir da coordenação das diferentes escalas. Complementa-se dizendo que se trata de um processo de construção de conhecimento, que não implica em aderir com condutas heterônomas à proposta do curso, mas, sim, em uma (re)construção de conhecimento que gera novas compreensões das próprias estudantes na sua relação com o curso.

As evidências apontam que a partir das atividades de interação e de ação-reflexão-ação oferecidas pelo curso, as alunas vão aos poucos tomando consciência das propostas e do funcionamento do curso e, assim, parecem valorizar as ações previstas e realizadas no percurso, de modo a mostrar uma compreensão mais qualificada do processo de ensino e de aprendizagem no curso. A compreensão por parte das alunas dos seus interesses (motivos-fim) e como alcançá-los (processo de motivação-meio) aparece como aspecto essencial neste estudo para permanência das alunas no curso. Nessa direção, quanto mais conhecermos e tomarmos consciência de nossos paradigmas e valores e do quanto somos influenciados por nossas experiências, mais conscientes estaremos de nossas motivações e dos meios possíveis para alcançá-las. Assim estaremos abertos para outros conceitos, obtendo outros pontos de vista e modos de fazer.

As evidências apresentadas corroboram a hipótese central de que o interesse (motivação intrínseca) das alunas é um fator fundamental para a permanência no curso. A pesquisa apresentou dados que revelam uma preponderância de motivos intrínsecos na

mobilização das condutas das alunas sobre os fatores externos. Por outro lado, o estudo mostrou que tanto os fatores externos quanto os fatores internos interferem no interesse das alunas. Santos *et. al.* (2016), em sua pesquisa sobre a escala de motivação de estudantes universitários, aponta que há uma relevância em considerar tanto os elementos intrínsecos quanto aos extrínsecos nas políticas envolvidas na permanência dos alunos. Assim, este estudo mostrou que tanto o interesse (motivação intrínseca) quanto os interesses (conteúdos) mobilizam as ações das alunas, contribuindo para sua permanência no PEAD e precisam ser considerados como elementos importantes quando se trata da temática permanência para investigações em outros cursos. Contudo, é necessário fazer a ressalva de que o aspecto afetivo se organiza através da estrutura cognitiva e que ambos são indissociáveis. Esta pesquisa reencontrou essas relações afirmadas por Piaget (2014).

Neste trabalho, compreendeu-se a motivação como um processo complexo que envolve motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa. Motivos esses construídos nas inter-relações sociais, desde a infância, e que acabam se efetivando na intrapessoalidade. No entanto, a cada nova situação vivenciada, novos motivos poderão ser construídos, se representarem a oportunidade de trocas e soluções para possíveis desmotivações. Por isso, entender a motivação em cada pessoa é, antes de tudo, perceber e entender o ser humano com características e subjetividades próprias; é conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo que acontece ao longo da vida de cada um (SANTOS *et al.*, 2012). Neste contexto, acredita-se que muitas vezes o estudante chega à universidade sem ter tido oportunidades prévias de conhecer e refletir sobre as suas opções e expectativas profissionais e os caminhos acadêmicos para chegar a elas. Assim, acredita-se que este trabalho foi uma importante oportunidade para que as alunas também pudessem refletir sobre suas escolhas, seu planejamento e as ações necessárias para atingir suas metas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras realizadas e das evidências apresentadas nesta pesquisa é possível verificar a importância de conhecer os interesses das alunas do curso de Pedagogia no que se refere a sua permanência acadêmica. Este estudo pode contribuir no aperfeiçoamento do curso de Pedagogia a distância da UFRGS e até apresentar subsídios para outros cursos a distância. Desta forma, ao conhecer as evidências sobre os motivos e o processo de permanência das alunas, é possível pensar em mudanças que tornem o curso mais atraente aos interesses delas, a fim de possibilitar sua permanência, mantendo a qualidade das ações propostas pelo curso e a qualidade da vivência acadêmica.

Cabe lembrar que esta dissertação é um recorte de momento histórico e temporal sobre uma realidade de como ocorreu a formação de alunas-professoras no curso de Pedagogia a distância da UFRGS. A realidade é mais complexa que as variáveis e processos analisados sobre a relação entre o interesse e a permanência e tem muitas outras dimensões que não foram abordadas por não fazerem parte dos objetivos desta pesquisa. Há muito que se pensar, refletir e construir na, e sobre, a formação de professores, a educação a distância, a afetividade, os processos cognitivos e a permanência. Encerro-a com o desejo de que ela contribua para qualificar novas propostas de cursos e novas investigações.

Como contribuição, penso que esta pesquisa, mais do que respostas, trouxe questões, e com elas, reflexões. A partir das evidências apresentadas, abre-se uma gama de possibilidades para novas pesquisas que possam contribuir para o aprimoramento do acompanhamento e da motivação das alunas do curso de Pedagogia a distância e, possivelmente, de outros cursos nessa modalidade.

Para finalizar, seguem algumas sugestões, que podem se constituir em indagações para futuras investigações segundo a concepção construtivista: 1) Considerando a valorização das alunas sobre as aulas presenciais, como a presencialidade pode ajudar na permanência? 2) Como podemos promover uma comunicação mais próxima entre professores, tutores e alunos? 3) Em tempos educacionais de promover a interação e as trocas entre as alunas, mediadas pelas tecnologias, como podemos incentivar a cooperação nos trabalhos em grupo? 4) Em tempos de veiculação de um volume grande de informações que acompanhamos nas mídias, que contribuições essas veiculações trazem em termos de aprendizagem? E como fazer uma leitura crítica dessas informações? 5) Considerando que as alunas valorizam as trocas de experiências para sua permanência, como provocar mudanças epistemológicas em modelos de cursos EaD tecnicistas e com poucas possibilidades de interação entre os sujeitos

do curso? Sugere-se como última questão, que sejam realizadas análises sobre as concepções das alunas sobre o valor de suas práticas no curso e práticas na atuação, conforme os estudos construtivistas que ampliam a perspectiva para uma “Escola que valoriza” o processo do aluno, como um todo (Professor A).

Ao conhecer as alunas, a rotina de vida profissional e familiar, suas necessidades e motivações, bem como os obstáculos que enfrentam para alcançar seus objetivos e permanecer no curso, senti desejo de pesquisar sobre a trajetória de vida. Suas histórias de luta e superação para estarem no curso são indescritivelmente fascinantes.

Realizar uma pesquisa no lugar em que se trabalha tem fatores positivos e negativos que julgo ser necessário destacar. Embora eu tenha tido cuidado para não fazer a pesquisa com o grupo de alunas com o qual atuo diretamente, é inevitável não se comparar a realidade das alunas com quem eu convivia com as participantes da pesquisa, pois a rotina delas é muito semelhante. O lado positivo é que ao conhecer melhor a trajetória de vida dessas alunas você compreende melhor e se torna mais receptiva a compreender as dificuldades delas durante o percurso do curso, além disso, você vivencia a pesquisa, pois está imerso no campo de pesquisa, observando e fazendo interações e reflexões constantemente. Por vezes, foi difícil separar os papéis e ser apenas pesquisadora ou apenas professora, por outro lado esta pesquisa permitiu afinar meu olhar de *professora-investigadora* (MARQUES, 2012).

Esta investigação apresenta limites que fazem parte também do meu processo de aprendizagem como investigadora. Existe um limite de tempo para apresentar os resultados da pesquisa que faz com que tenhamos que nos organizar para cumprir os prazos e nossos objetivos, mas que também provoca vulnerabilidades emocionais, psicológicas e fragilidades intelectuais, ainda que o crescimento supere essas transitoriedades. Para melhorar esta investigação, eu acredito ser necessária a leitura de mais pesquisas com temáticas correlatas, assim como um estudo aprofundado e ampliado das obras de Piaget. Além disso, a pesquisa permitiu encontrar outros assuntos que poderiam ser investigados em relação à permanência das alunas, como, por exemplo, os trabalhos em grupo, a rede de solidariedade e a relação teoria e prática. Por fim, acredito que desenvolver um olhar mais crítico e fazer mais articulações entre as evidências e os estudos realizados qualificaria esta investigação.

Para realizar esta pesquisa foram dispensados muitos esforços e dedicação de minha parte, mas a temática sendo envolvente fez com que eu me sentisse motivada para enfrentar os desafios. Desta forma, não há como não me identificar com as alunas-professoras e em paralelo pensar na minha vida, na minha dedicação e organização para levar o mestrado adiante, já que também sou aluna-professora, envolta em uma rotina que necessita cuidados

com a casa, o trabalho, a família, a saúde e os estudos e, acima de tudo, com o interesse de qualificar minha formação acadêmica e profissional e disposta a encarar todas as dificuldades para alcançar esse objetivo. Sendo assim, consigo, hoje, visualizar que minhas ações foram mobilizadas pela afetividade.

De fato, analisar o processo de motivação das alunas como uma construção permitiu que eu percebesse a construção do meu processo de motivação e aprendizagem. Aos poucos, fui compreendendo melhor o tema, me inteirando e apropriando mais das discussões e lançando um olhar cada vez mais crítico sobre o assunto. Assim, ao chegar nas últimas linhas desta pesquisa, posso afirmar que mais do que respostas, as análises me conduziram a questionamentos importantes, impulsionadores de novas pesquisas e reflexões em EaD. Assim, espero que este estudo tenha produzido mais do que certezas, caminhos que conduzam a uma EaD mais próxima aos estudantes, ajudando-os a se construírem como sujeitos ativos em relação à aprendizagem.

As evidências levantadas a partir de um curso na modalidade a distância foram a principal contribuição desta dissertação, pois fornecerão subsídios àqueles que se propõem a oferecer cursos ou disciplinas nesta modalidade. Pretende-se, acima de tudo, chamar a atenção para o maior interessado nesta modalidade de educação – o aluno – como ele sempre deveria ter sido visto: o protagonista disto tudo, o maior motivo pelo qual se está trabalhando na melhoria da Educação Superior. No caso deste trabalho, por se referir a um curso de formação de professores em serviço, acredita-se que qualificando o ensino para estes profissionais estamos também qualificando o ensino para a educação básica, tornando-o mais acolhedor e afetivo.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância (Org.) Censo EaD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2013. Curitiba: InterSaberes, 2014. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: maio de 2017.

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância (Org.) Censo EaD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014. Curitiba: InterSaberes, 2015. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: maio de 2017.

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância (Org.) Censo EaD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2016. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: janeiro de 2018.

ALVES, M. J. **Estudo de caso sobre os usos do tempo entre alunas em curso de Pedagogia na modalidade a distância**. Porto Alegre, 2010. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ARAGÓN, R.; MENEZES, C. S.; NOVAK, S. Curso de graduação licenciatura em pedagogia na modalidade a distância (PEAD): Concepção, realização e reflexões. In: **Aprendizagem em rede na educação a distância: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

ARROYO, M.G. A Universidade, o trabalhador e o curso noturno. **Revista Universidade e Sociedade**, Ano 1, nº. 1, fev. São Paulo, 1991.

BARBOSA, Tais. FRANSCSCHINI, Franciele. ARÁGON Rosane. **A Tutoria no curso de Pedagogia a distância da UFRGS: Uma análise da atuação e interação entre tutores e alunos**. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância / III Congresso Internacional de Educação Superior a Distância. Rio Grande, RS. p. 1411 – 1425. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 11 ed. Editora FURG, 2017. ISSN 2237 – 5996. Disponível em: <http://www.esud2017.furg.br/index.php/anais>.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. Ensino ou aprendizagem a distância. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 85-98, 2002. Editora da UFPR.

_____; _____. Estádios do desenvolvimento. In: BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 133-164.

_____; _____. Ensino ou Aprendizagem a distância. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 85-98, 2002. Editora UFPR.

_____; _____. **Ser Professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BERTELLI S.B.; DUARTE W. F. **Universitários em Pontes: A problemática da evasão no ensino superior e caminhos em orientação profissional**. 1. ed. Casa do Psicólogo, 2013.

BLANDO, A. **Dificuldades acadêmicas que interferem na aprendizagem de estudantes universitários de engenharias e de ciências exatas: Um estudo fundamentado na Epistemologia Genética**. Porto Alegre, 2015 126 p. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BLOIS, M. M. A busca da qualidade na Educação Superior a distância no Brasil. Situação Atual e Algumas reflexões. **RIED**, v. 7, °112, 2004, p. 97 -111.

BORDAS, M. C; NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. UFRGS. Porto Alegre, 2004.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação 2001-2010**. MEC, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 25 out. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções e regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, MEC/Seed, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. (1999) “Doc. Norteador, Grupo Tarefa da Licenciatura, SESU/MEC”. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: 2010 – Resumo Técnico**. Brasília, Inep, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: 2013 – Resumo Técnico**. Brasília, Inep, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/superior/censo/2013/resumo_tecnico2013.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: 2014 – Resumo Técnico**. Brasília, Inep, 2014. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/superior/censo/2014/resumo_tecnico2014.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: 2015 – Resumo Técnico**. Brasília, Inep, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/superior/censo/2015/resumo_tecnico2015.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: 2015 – Resumo Técnico**. Brasília, Inep, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/superior/censo/2016/resumo_tecnico2016.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em 22 de jan. de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02, de 01/07/2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Resolução CNE/CP n. 01, de 09/08/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP n. 01, de 15/05/2006.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **INSTRUÇÃO NORMATIVA nº 2**. Estabelece os procedimentos de pagamento e parâmetros atinentes à concessão das bolsas UAB regulamentadas pela Portaria CAPES nº 183 e pela Portaria CAPES Nº 15, de 23 de janeiro de 2017. Instrução Normativa nº 2, de 19/04/2017.

CAMPOS, M. B.; LEITE, L. L. **Manual sobre Disciplinas Semipresenciais nos Cursos de Graduação e nos Cursos Sequenciais da PUCRS**. PROGRAD, PUCRS, 2009.

CARMO, M. C. **O papel dos afetos no processo de formação de psicólogos**. Campinas, 2011. 208 p. Mestrado em Psicologia. Pontifícia Católica de Campinas.

CASTRO, Y. F. M. **Motivação para aprender: um estudo com alunos do curso de pedagogia**. Brasília, DF, 2012. 82 p. Dissertação em Educação. Universidade Católica de Brasília.

CHAKUR, C. R. S. L. Conhecimento social: antigas questões, novos temas. In: MONTROYA, A. O. D. *et al.* **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. São Paulo, Marília: Oficina Universitária, p.169-186, 2011.

CORBELLINI, S. **A Cooperação Intelectual entre Discentes na Educação *On-line*: Um Método em Ação**. Porto Alegre, 2015. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CORNELIO, R. A. **Educação a distância: fatores relacionados à evasão e à permanência estudantil em um polo de apoio presencial**. Belo Horizonte, 2015. 99 p. Mestrado Profissional em Administração. Centro Universitário UMA.

DAYRELL, J. T. **A escola como espaço sociocultural**. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 136-161.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DINIZ, F. A. **Análise da permanência de alunos em um curso de especialização de gestão em saúde na modalidade a distância**. Divinópolis, 2016. 102p. Mestrado Acadêmico em Enfermagem. Universidade Federal de São João Del-Rei.

DINIZ, P. S. **Motivação de alunos ingressantes no curso de graduação em administração pública a distância: estudo de caso em uma universidade pública**. Mestrado em Administração. Centro de Gestão Empreendedora – FEAD. 2013.

DURSO, S. O. **Características do processo de evasão dos estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Pública Brasileira**. Belo Horizonte, 2015. 198 f. Dissertação de Mestrado em Contabilidade e Controladoria. Universidade Federal de Minas Gerais.

EMERIN, M. **Profissionais da Educação e Desenvolvimento Moral: um estudo em Epistemologia Genética**. Porto Alegre, 2018. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ENGELMANN, A. R. A. **Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná**. Londrina, 2007.129p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina.

ENGELMANN, E. **A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná**. Londrina, 2010. 127p. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina.

FARIAS, S. M. V. **Trabalho coletivo e autonomia de professores: concepções e valores em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas**. Porto Alegre, 2017. 233 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FAVERO, R. V. M. **Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância**. Porto Alegre, 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FERNANDES, S.C.L.; SIQUEIRA, R. E. C.; LEITE, S. D.; ELIASQUEVICI, M.K.; RESQUE, S. N.F. **Razões da persistência na graduação a distância: percepção dos alunos do curso de Licenciatura em Letras da UFPA, Polo Goianésia do Pará**. ESUD 2013 – X

Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Belém/PA, 11-13 junho de 2013 – Unirede.

FERREIRO, E. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FISCHER, B. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005.

FIUZA, P. J. **Adesão e permanência discente na educação a distância: investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade**. Porto Alegre, 2012. 145 p. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FLAVELL, J. H. **A Psicologia do Desenvolvimento de Piaget**. Tradução: Maria Helena Souza Patto. 3. ed. São Paulo: Pioneira Editora, 1988.

FRANCO, S. **Educação a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS/SEAD, 2004.

FREIESLEBEN, F. B. Uma metodologia de Pesquisa sobre a construção de conhecimentos em Circuitos Elétricos Lineares Elaborada com Base no Método Clínico Piagetiano. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – RBPEC** 17(3), p. 1011-1035. Dezembro de 2017. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4418>>. Acessado em: janeiro de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo: Cortez, 2003.

FURTH, H. G. **Conhecimento como desejo: um ensaio sobre Freud e Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, B. A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, vol. 31, n. 113, p. 1355-1379. Campinas, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>> Acesso em: 4 ago. 2015.

GATTI, B. *et al.* **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2010.

GATTI, B. A. **Formação de Professores a Distância: Critérios de Qualidade**. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/pdf/4sf.pdf>>. Acesso em: out. 2016.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins; CAMPOS, Márcia de Borba. **Sala de aula virtual: um novo espaço incorporado à escola para fazer educação**. 2011. Disponível em:

<<http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/tise99/html/papers/saladeaula/index.html>>. Acesso em: 15 nov. de 2017.

GERBA, R. T. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura:** estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Florianópolis, 2014. 149 p. Mestrado Profissional em Administração Universitária. Universidade Federal de Santa Catarina.

GODOI, M. A. **Por que os discentes permanecem?** Motivação na educação a distância segundo a teoria da autodeterminação. Pouso Alegre, 2015. 156 p. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí.

GOMEZ, M. R. F. **Acesso e permanência de alunos de engenharia da UTFPR – Campus Medianeira.** Marília, 2015. 123p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista.

GRASEL, P.; Carvalho, M. J. S. (2013). Formação de professores: práticas em educação a distância. In: **X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, ESUD.**

GUEDES, E.S. **Estudo de caso sobre a evasão no curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.** Rio de Janeiro, 2015. 154 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

GUIMARÃES, G. G. **O “arme e efetue” do processo afetivo entre as representações dos jovens e a matemática.** Rio de Janeiro, 2007. 304 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

HALLWASS, L. C. L. **Relações entre interesses, interação social e aprendizagem na Educação a Distância:** estudo de casos no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal. Pelotas, 2010. 169 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

ITAQUI, E. **Práticas de Estudo de alunos do Ensino Superior em disciplinas a distância: uma experiência no ambiente virtual de aprendizagem Moodle.** Porto Alegre, 2014. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

JUNIOR, V. S. **A afetividade na formação de professores universitários, em licenciaturas, a partir do diálogo entre a educação e o direito.** Santa Maria, RS, 2015. 112p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria.

KIST, S.; HOLLERWEGER, L.; MACEDO, A. L.; CARNEIRO, M. L. O papel da assessoria pedagógica na promoção da educação a distância na UFRGS. In: **XIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância.** II Congresso Internacional de Educação Superior a Distância. São João del Rei, 2016, Minas Gerais.

LEOPOLDINO, K. J. **As relações afetivas na prática tutorial e sua relação com a aprendizagem no curso a distância de Licenciatura plena em Química.** Rio Grande do Norte, 2012. 161 f. Dissertação de Mestrado em Química. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

LUTZ, C.; ARAGÓN, R. Mudança de concepção sobre a formação a distância: A visão de estudantes do Projeto PEAD. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, n. 2, Vol. 11, CINTED /UFRGS, novembro de 2013.

MACEDO, L. Estágio ou Estádio? (informação escrita) Instituto de Psicologia USP, 2009.

MANAUT, N. R. **Análise sobre a tendência da trajetória acadêmica dos alunos do curso de Pedagogia da UFRGS**, 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

MARQUES, T. B. I. **Do egocentrismo à descentração: A docência no ensino superior**. Porto Alegre, 2005. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. Professor ou pesquisador? In: BECKER, Fernando; MARQUES T. B. I. **Ser Professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Inteligência Infantil. **Revista do Professor**. Porto Alegre. Porto Alegre, v. 19, n.74, abr-jun, 2003.

_____. Estádios do desenvolvimento. BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

MARTINS, D. N. **A permanência de bolsistas ProUni no curso noturno de Pedagogia do Centro Universitário do Norte (UNINORTE/LAUREATE)**. Rio de Janeiro, 2011. 125 f. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

MATIAS, R. C. **Um estudo apoio social, motivação e autoconceito: relações com desempenho acadêmico de universitários**. Campinas, 2015. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MATOS, S. M. S. **Afetividade e Educação: A dimensão afetivo-vivencial na relação professor-aluno em manifestações de formandos do curso de pedagogia**. São Paulo, 2008. 139p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

MAURICIO, W. P. D. **De uma educação a distância para uma educação sem distância: a problemática da evasão nos cursos de pedagogia a distância**. São Leopoldo, 2015. 187 p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

MEDEIROS, D. L. **As manifestações da afetividade na prática educativa do pedagogo em formação**. Paraná, 2008. 156 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. 86 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

MENEZES, C. S. Apresentação. In: NOVAK, S.; ARAGÓN, R.; ZIEDE, M.; MENEZES. **A aprendizagem em rede na educação a distância: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MILLAN, G. L. **Compreensões sobre práticas pedagógicas apoiadas pelas tecnologias digitais**. Porto Alegre, 2016. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 130p.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAN, J. M. Novos caminhos do ensino a distância. **Informe CEAD** – Centro de Educação a distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, out-dez de 1994, páginas 1-3. Atualizado em 2002.

MORAN, Manuel Jose. Questionamentos legais para o avanço dos referenciais de qualidade. **Revista Digital da CVA** – Ricesu, Vol. 5, n. 17, julho de 2008.

NASSIF, L.E; CAMPOS, R.H.F. Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção funcional da psicologia funcional. **Memorandum**, Vol. 9, 2005, p. 91-104. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/09/nassifcampos01.htm>>. Acessado em: julho de 2017.

NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. S.; BORDAS, M. C. Licenciatura em Pedagogia a Distância: anos iniciais do ensino fundamental. **Guia do tutor**. PEAD/UFRGS: Gráfica da UFRGS, 2006a.

NEVADO, R. A.; CARVALHO M. J.; MENEZES, C. S. (org.). **Aprendizagem em rede na Educação a distância**: estudos e recursos para a formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz Editor, 2007, p.121-136.

_____. Metarreflexão e a construção da (trans)formação permanente: estudo no âmbito de um curso de Pedagogia a distância. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Org.) **Educação a Distância**. Prática e Formação do Profissional Reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009, p. 83-108.

NOVAK; S; NEVADO. R. A.; CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, C. S. (Org.). **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância**: Estudos e Recursos para Formação de Professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

OLIVEIRA, G. K. **Afetividade e prática pedagógica: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de educação física**. São Paulo, 2006. 409p. Doutorado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

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

PARO, E. M. F. **Evasão de alunos na educação superior a distância**: uma proposta de enfrentamento. Rio de Janeiro, 2011. 144 p. Mestrado em Educação. Universidade Estácio De Sá.

PEAD/UFRGS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1972a.

_____. Evolução intelectual da adolescência à vida adulta. In: **Human development**, n.15, p.1-12, 1972b (Tradução de Tania B. I. Marques e Fernando Becker).

_____. **O Raciocínio Na Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

_____. Development and learning. In: LAVATELLY, C. S.; STENDLER, F. **Readings in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. Tradução de Paulo F. Slomp. Revisão de Fernando Becker. Desenvolvimento e Aprendizagem.

_____. **A Representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 24. ed. revista, 2007.

_____. **A Formação do Símbolo na Criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

_____. **Problemas de Psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **Sobre a pedagogia**. Textos Inéditos. (Org.). Silvia Parrat e Anastasia Tryphon. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Epistemologia Genética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____. **Fazer e Compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Para onde vai a educação?** 7. ed. Tradução de Ivette Braga. Rio de Janeiro: UNESCO. 1980, 80 p.

_____. **Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2014.

_____. **O juízo moral na criança**. 2. ed. Trad. E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Difel, 1978.

PIACENTINI, C. C. **Reprovação, Abandono e Evasão: Um estudo de caso no Curso de Bacharelado em Zootecnia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos**. Seropédica, RJ, 2012. 115f. Dissertação de mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: PRETI, O. (org). **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/ IE- UFMT. Brasília: Plano, 2000.

RADAELLI, A. B. **Permanência na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul**. Cascavel, Paraná, 2013. 166p. Mestrado em Educação. Universidade Estadual do oeste do Paraná.

RAMANOSWSKI, J. P.; ENS R. T. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50. Set./dez. 2006.

RAMOS, W. M. Fatores de evasão e persistência em cursos superiores *on-line*. ESUD 2014 – **XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, Florianópolis/SC, p. 2197 – 2211. Ago. 2014.

RAMOS, W. M. BICALHO, R. N. M. SOUSA, J. V. **Evasão e persistência em cursos superiores a distância: o estado da arte da literatura internacional**. Universidade de Brasília – UnB. Brasília.

ROCHA, C. S. **Por que eles abandonam?** Evasão de bolsistas PROUNI dos cursos de Licenciatura. São Leopoldo, 2015. 133 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS. Rio Grande do Sul.

ROSTAS, M. H. PEREZ, E. Evasão na EaD: dados do programa profuncionário – fatores internos à instituição. **ESUD, 2017 – XIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, Florianópolis/SC, p. 2197 – 2211. Out. 2017.

SALES, J. S. **Uma análise estatística dos fatores de evasão e permanência de estudantes de graduação presencial da UFES**. Vitória, 2013. 111 f. Mestrado profissional em Gestão Pública. Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

SANTOS, C. N. **Políticas de educação a distância para o ensino superior: o foco no aluno do sistema UAB/UFAL**. Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. 2011

SANTOS, B. S. SANTOS, P. K. DAVOGLIO, T.R. A percepção dos estudantes sobre o abandono e a permanência na educação superior. In: SANTOS, B.S.; ANDOAÍN, J.A.G.; MOROSINI, M. C. **Una visión Integral del Abandono**. p. 95- 114. Ano 2013. Disponível em: <http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ebook/Una-Vision-Integral-del-Abandono.pdf>>. Acessado em: jan. 2018.

SANTOS, S. S. DAVOGLIO, T. R. LETTNIN, C. C. Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v. 24, n.92, p. 522 – 545, jul. set/ 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0522.pdf>>. Acessado em: jan. 2018.

SANTOS, P. K. **Permanência na graduação à distância na perspectiva dos estudantes: um estudo a partir da experiência do projeto alfa guia**. Porto Alegre, 2015. 223 p. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SCHIMIT, R. E. **Acadêmicos de educação Física: perfil, motivações e o valor atribuído aos componentes formativos.** Porto Alegre, 2011. 162 f. Dissertação em Educação. Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul.

SOSA, P. **Aprendizagens na modalidade EaD: a óptica de alunos do curso de letras de uma instituição de ensino superior do grande abc.** São Bernardo do Campo, 2013. 157 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo.

SOUZA, I. C. **A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia.** Londrina, 2008. 150 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina.

SILVA, J. A.; FREZZA, J. S. Aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento do adulto. **Educar em revista**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 39, jan./abr. 2011, p. 191-205.

SILVA, J. A. R. **A permanência de alunos nos cursos presenciais e a distância de administração: contribuições para gestão acadêmica.** Rio de Janeiro, 2012. 273 p. Tese doutorado em administração. Fundação Getúlio Vargas/RJ.

SILVA, M. (Org). **Educação on-line.** São Paulo: Loyola, 2003.

SOUZA, L. B. **Educação Superior a Distância: o perfil do Novo Aluno Sanfranciscano.** Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 11, p. 21-33, 2012. Disponível em <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_02_v112012.pdf>. Acesso em jun. 2015.

SOUZA, M. T. C. Os jogos e o simbolismo infantil: inteligência e afetividade em ação. In: MONTROYA, A. O. D. *et al.* **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas.** São Paulo, Marília: Oficina Universitária, p.73-86, 2011.

SOUZA, J. M. **Trajatória do estudante no curso de odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: perfil do ingressante, situação acadêmica e motivos de retenção e evasão.** Porto Alegre, 2014. 101 p. Dissertação de Mestrado Profissional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

TORRES, A. R. **Gestão motivacional na instituição de ensino: uma ferramenta capaz de proporcionar o envolvimento de todos por um aprendizado melhor.** Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia. Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

TRINDADE, E. S. C. **Contribuições da formação de professores para o uso das TIC na escola: um estudo de caso no Curso de Graduação – Licenciatura em Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, 2010. 133p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

TURCHIELO, L. B. **A formação de professores reflexivos no curso de Pedagogia a distância da UFRGS: um estudo de caso.** Porto Alegre, 2017. 210 p. Tese doutorado em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância.** FAGED-UFRGS, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. RESOLUÇÃO O nº 11/2013. **Normas básicas da graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.**

VARGAS, H. M. PAULA, M. F. C. **A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador estudante na educação superior:** desafio público a ser enfrentado. Avaliação Campinas, v. 18, n.2, p. 459-485, jul. 2013.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade na criança na teoria de Piaget.** Trad. Esméria Rovai; Supervisão editorial Maria Regina Maluf. Livraria Pioneira Editora, 1993, São Paulo.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** Planejamento e Métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

_____. **Estudo de caso:** Planejamento e Métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

_____. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZIEDE, M. K. L; CHARCZUK, S, B; NEVADO, R. A. ; MENEZES, C. S. Construção de redes virtuais de aprendizagem utilizando o Pbwiki: o caso de um curso de Pedagogia a Distância. In: **XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 2008, Ceará. XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Ceará: UFC Virtual, 2008.

ZIEDE, M. K. L. **A (Re) Construção da docência na Educação a distância:** um estudo de caso no PEAD. Porto Alegre, 2014. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Tabela 1: Exemplo de como foi organizada a pesquisa sobre permanência e evasão no ensino superior

Tema	Autor	Tipo	Título	Ano
Evasão, diálogo, motivação	FAVERO, R. V. M.	Dissertação de Mestrado	Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância'	2006
Evasão, permanência e gestão	PACHECO, A. S. V.	Tese de Doutorado	Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento.	2010
Evasão e Permanência	FIUZA, P. J.	Tese de Doutorado	Adesão e permanência discente na educação a distância: investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade'	2012
Evasão e permanência	JUNIOR, J. S. S.	Dissertação de Mestrado	Uma análise estatística dos fatores de evasão e permanência de estudantes de graduação presencial da UFES	2013
Evasão e permanência em um polo	CORNELIO, R. A.	Dissertação de Mestrado	Educação a distância: fatores relacionados à evasão e à permanência estudantil em um polo de apoio presencial	2015

APÊNDICE B – Tabela 2: Exemplo de como foi organizada a pesquisa sobre motivação, afetividade e interesse no ensino superior

Tema	Autor	Tipo	Título	Ano
Motivação a partir da teoria da autodeterminação	ENGELMANN, A. R. A.	Dissertação de Mestrado	Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná'	2007
Motivação a partir da teoria da autodeterminação	SOUZA, I. C.	Dissertação de Mestrado	A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia	2008
Motivação a partir da teoria da autodeterminação	ENGELMANN, E.	Dissertação de Mestrado	A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná'	2010
Motivação a partir da teoria da autodeterminação	CERNEV, F. K.	Dissertação de Mestrado	A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação	2011
Motivação a partir da teoria da autodeterminação	ALMEIDA, D. M. S.	Dissertação de Mestrado	A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório'	2012
Motivação a partir da teoria da autodeterminação	GODOI, M. A.	Dissertação de Mestrado	Por que os discentes permanecem? Motivação na Educação a Distância segundo a Teoria da Autodeterminação'	2015
Motivação a partir da teoria da autodeterminação	BELUCE, I. C.	Dissertação de Mestrado	Estratégias de ensino e de aprendizagem e motivação em ambientes virtuais de aprendizagem'	2008
Motivação e aprendizagem	CASTRO, Y. F. M.	Dissertação de Mestrado	Motivação para aprender: um estudo com alunos do curso de pedagogia.	2012

**APÊNDICE C – Termo de Autorização Institucional – Direção da Faculdade de
Educação**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Autorização Institucional

À Direção da Faculdade de Educação

Senhora Diretora Simone Valdete dos Santos

Eu, Tais Barbosa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e minha orientadora Professora Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker solicitamos autorização para realizar a pesquisa que tem como objetivo investigar como os interesses dos (as) alunos(as) se relacionam com a permanência no curso de Pedagogia a distância na UFRGS. A pesquisa que será desenvolvida pela mestranda implica organização e análise de dados relacionados aos (às) alunos(as) do curso PEAD/UFRGS:

- 1) Questionário *on-line* a ser respondido pelos (as) alunos(as);
- 2) Entrevistas com os (as) alunos(as);
- 3) Produções escritas dos (as) estudantes nos blogs e portfólios utilizados pelo curso;

A pesquisa tem como objetivo principal: Analisar a relação entre os interesses dos (as) alunos(as) e sua permanência no curso de Pedagogia a distância (PEAD) da UFRGS.

Será realizada a análise do material escrito produzido pelas estudantes no período de 2014 a 2017, bem como entrevistas a serem realizadas com as estudantes do Polo de Porto Alegre, no curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância da UFRGS.

Será assegurada a preservação da identidade dos (as) estudantes e os seus nomes serão substituídos por nomes fictícios ou códigos.

Será submetido a essas, também, um termo de consentimento no qual os sujeitos serão esclarecidos sobre a pesquisa.

Esses resultados serão utilizados para fins específicos de pesquisa para a produção da dissertação de mestrado, artigos científicos e outras produções acadêmicas.

Em caso de dúvida, entrar em contato com a mestranda e/ou orientadora.

Agradeço a atenção,

Orientadora

Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker

Orientanda

Tais Barbosa

Eu, _____, Diretora da Faculdade de Educação, declaro que a Direção da Faculdade de Educação foi devidamente esclarecida acerca da pesquisa que será desenvolvida pela mestranda Tais Barbosa, tendo como orientadora a Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker (PPGEDU – Faced/UFRGS) e que autorizo a realização do questionário, entrevistas e coleta de dados nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem utilizados pelo curso no período de 2014 a 2017 para a realização da pesquisa sobre a relação dos interesses dos (as) alunos(as) e a sua permanência no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS. Declaro também que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2017.

Assinatura e carimbo: _____

APÊNDICE D – Termo de Autorização Institucional – Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Autorização Institucional

À Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância

Senhor Coordenador Crediné Silva de Menezes,

Eu, Tais Barbosa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, minha orientadora Professora Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker solicitamos autorização para realizar a pesquisa que tem como objetivo investigar como os interesses dos(as) alunos(as) se relacionam com a permanência no curso de Pedagogia a distância na UFRGS. A pesquisa que será desenvolvida pela mestranda implica organização e análise de dados relacionados aos(as) alunos(as) do curso PEAD/UFRGS:

- 1) Questionário *on-line* a ser respondido pelos(as) alunos(as);
- 2) Entrevistas com os(as) alunos(as);
- 3) Produções escritas dos(as) estudantes nos blogs e portfólios utilizados pelo curso;

A pesquisa tem como objetivo principal: Analisar a relação entre os interesses dos(as) alunos(as) e sua permanência no curso de Pedagogia a distância (PEAD) da UFRGS.

Será realizada a análise do material escrito produzido pelas estudantes no período de 2014 a 2017, bem como entrevistas a serem realizadas com os(as) estudantes do Polo de Porto Alegre, no curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância da UFRGS.

Será assegurada a preservação da identidade dos(as) estudantes e os seus nomes serão substituídos por nomes fictícios ou códigos.

Será submetido a essas, também, um termo de consentimento no qual os sujeitos serão esclarecidos sobre a pesquisa.

Esses resultados serão utilizados para fins específicos de pesquisa para a produção dissertação de mestrado, artigos científicos e outras produções acadêmicas.

Em caso de dúvida, entrar em contato com a mestranda e/ou orientadora.

Agradeço a atenção,

Orientadora

Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker

Orientanda

Tais Barbosa

Eu, _____, Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, declaro que a Coordenação foi devidamente esclarecida acerca da pesquisa que será desenvolvida pela mestranda Tais Barbosa, tendo como orientadora a Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker (PPGEDU – Faced/UFRGS) e que autorizo a realização do questionário, entrevistas e coleta de dados nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem utilizados pelo curso no período de 2014 a 2017 para a realização da pesquisa sobre a relação dos interesses dos(as) alunos(as) e a sua permanência no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS. Declaro também que recebi uma cópia deste termo de consentimento

Porto Alegre, ____ de _____ de 2017.

Assinatura e carimbo: _____

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do (a) Estudante do Curso

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para do (a) estudante do curso

Este é um convite para você participar da pesquisa de mestrado intitulada “A permanência em um curso de pedagogia a distância: um olhar a partir do interesse das alunas”, realizada pela mestranda Tais Barbosa do Programa de Pós-graduação em Educação, orientada pela Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker.

Esta pesquisa tem por finalidade investigar a relação entre os interesses e a permanência dos(as) alunos(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFRGS.

Serão realizados alguns procedimentos, tais como: 1) Questionário *on-line* a ser realizado com os(as) estudantes; 2) Entrevistas individuais com os(as) alunas; 3) Leitura das produções escritas dos(as) estudantes nos blogs e portfólios localizados na web e utilizados pelo curso, entre os anos de 2014 a 2017.

I- O(A) participante do curso autoriza a pesquisadora a utilizar suas contribuições com a finalidade colaborar com a pesquisa, na condição de ter sua identidade preservada nas publicações desta pesquisa.

II- Participando desta pesquisa, você permitirá o acesso e a utilização de suas produções acadêmicas durante a realização de todo o curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFRGS.

III- Será assegurado ao(à) estudante, o direito de escolher participar ou não da pesquisa, retirar seu consentimento a qualquer momento, se assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo tendo em vista os riscos inerentes aos instrumentos utilizados, tais como enfado ou constrangimentos relacionados a temas que se relacionem a valores pessoais ou de trabalho.

IV- Será assegurada a preservação da identidade dos(as) participantes sendo, os nomes substituídos por um código. O registro das evidências encontradas ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos depois serão totalmente destruídos.

V- Os(As) participantes da pesquisa poderão solicitar um encontro para apresentação e discussão dos resultados obtidos, caso seja do interesse destes(as). Esses resultados serão utilizados para fins específicos da pesquisa e serão divulgados em eventos e revistas científicas.

VI- Restando alguma dúvida sobre a pesquisa, entrar em contato pelo *e-mail*: taisbrs@yahoo.com.br. Agradeço a colaboração!

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Eu _____ declaro que fui devidamente esclarecido(a) acerca do projeto desenvolvido pela mestranda Tais Barbosa, tendo como orientadora a Prof^a Dra Maria Luiza R. Becker (PPGEDU – Faced/ UFRGS), que concordo em participar e que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2017.

Assinatura: _____

APÊNDICE F – Dimensões do Questionário

Perguntas do Questionário⁴²	
Dimensão Socioeconômica e familiar	Perfil socioeconômico e familiar das alunas
Objetivos	Coletar dados para conhecer o perfil das alunas e entender seu contexto familiar e econômico.
Perguntas	1. Nome: 2. Data de nascimento: 3. Qual curso de Ensino Médio você concluiu? 4. Qual a sua ocupação? 5. Qual a sua participação na renda da família? 6. Você tem filhos, quantos? 7. Qual a sua carga horária de trabalho? 8. Você frequentou ou concluiu outro curso de graduação? 8. a) Qual(is) curso(s) você concluiu? 8. b) Qual(is) curso(s) você frequentou?
Dimensão Individual	Trata-se dos interesses (conteúdo e afetividade) das alunas em fazerem o curso, o que interessa a elas no curso, a construção do conhecimento das alunas sobre o curso, como elas se organizam para dar conta do curso, que dificuldades elas encontram em realizá-lo.
Objetivos	Conhecer o valor do curso para as alunas, o valor nessa perspectiva são as trocas afetivas entre sujeito e objeto a ser conquistado. Explorar as considerações das alunas sobre o curso, bem como, a relação dos interesses (conteúdos) delas e as suas ações em relação ao curso. Compreender quais as ações do curso que vão ao encontro dos interesses delas e dão significado às suas condutas no desenrolar do mesmo.
Perguntas	9. Por que você optou pela UFRGS? 10. Por que você optou em fazer o PEAD? 11. Quando você escolheu o curso PEAD, você sabia que era um curso a distância*? 12. Escolha o principal motivo entre os itens listados abaixo que o levou a escolher o PEAD? 13. Como a intensidade do seu interesse principal influencia na sua permanência no curso? 14. A sua permanência no curso segue ligada a este interesse ou surgiram outros motivos? 15. De um modo geral, como é a organização do seu tempo em relação às tarefas acadêmicas*? 16. Quantas horas na semana você dedica ao curso? 17. Considerando o prazo de uma semana, marque na grade abaixo, em que turnos você se organiza para dar conta de fazer as atividades do curso? 18. Considerando o prazo de uma semana, marque na grade abaixo, em que turnos você se organiza para dar conta de fazer as atividades do curso? 19. Assinale na escala de 1 a 4, como a intensidade do seu interesse principal influencia na sua permanência no curso? Em relação a escala: 1 nenhum interesse, 2 pouco interesse, 3 médio interesse e 4 muito interesse.

⁴² As perguntas que estão sinalizadas com (*) foram adaptadas dos questionários de Fiuza (2012) e Blando (2014) e modificadas para o contexto desta pesquisa.

	<p>20. Considerando a sua relação com o curso, que aspectos você considera que interferem negativamente na sua permanência no curso?</p> <p>21. Considerando a sua relação com o curso, que aspectos você considera que interferem positivamente na sua permanência no curso?</p> <p>22. Quais obstáculos você encontra ao fazer o curso que conflitam com seus interesses no curso?</p>
Dimensão Social	Trata-se das relações sociais, interpessoais e sentimentos interindividuais que vão se construindo a partir das interações das alunas com o curso e os agentes do curso.
Objetivos	Conhecer a relação delas com os agentes do curso e como elas valorizam as trocas estabelecidas no curso
Perguntas	<p>23. De um modo geral, como você se sente ao trabalhar com os colegas do curso?</p> <p>24. Como a sua relação com os professores interfere na sua permanência do curso?</p> <p>25. Como a sua relação com e tutores interfere na sua permanência do curso?</p>

APÊNDICE G – Questionário aplicado com as categorias de análise



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de consentimento

Olá! Este é um convite para você realizar o questionário que compõe a primeira parte da pesquisa de dissertação intitulada “A permanência em um curso de pedagogia a distância: um olhar a partir do interesse das alunas” realizada pela mestranda Tais Barbosa, sob orientação da Profa. Dra. Maria Luiza R. Becker. Esta pesquisa pretende analisar as relações entre os interesses das alunas e sua permanência no curso de Pedagogia a distância (PEAD) da UFRGS.

Como este questionário integra a primeira parte da pesquisa, ele deverá ser identificado pois, a partir dos levantamentos das respostas será realizada entrevista com algumas das participantes. Para manter sua privacidade, todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento da pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa você poderá esclarecer suas dúvidas através do e-mail da pesquisadora responsável taisbrs@yahoo.com.br ou do Programa de Pós-graduação em educação ppgedu@ufrgs.br e será livre para desistir da participação sem nenhum ônus.

Ao assinalar a opção de aceite, você atestará sua anuência com esta pesquisa, declarando que compreendeu a forma como ela será realizada, os benefícios que decorrerão dela e a importância de sua participação.

Li e concordo em participar deste estudo bem como autorizo, para fins desta pesquisa, a utilização das informações coletadas.

Para responder o questionário você levará em torno de 15 minutos. Agradecemos a sua atenção e a disponibilidade de contribuir com a pesquisa!

Questionário:

1. Nome: _____

Trabalho e não recebo ajuda financeira da família

2. Data de nascimento: ____/____/____.

6. Você tem filhos? Quantos?

3. Qual curso de Ensino Médio você concluiu?

Não

Magistério

Sim, tenho apenas 1

Ensino Médio profissional

Sim, tenho 2 filhos

Supletivo

Sim, tenho 3 filhos

Ensino Médio não profissional

Sim, tenho mais de 3 filhos

Outro: _____

7. Qual a sua carga horária de trabalho?

4. Qual a sua ocupação?

Não estou trabalhando no momento

Estagiária

Trabalho 20 horas semanais

Monitora

Trabalho 30 horas semanais

Auxiliar de professora

Trabalho 35 horas semanais

Professora educação infantil

Trabalho 40 horas semanais

Professora séries iniciais

Trabalho 60 horas semanais

Professora séries finais

Outro: _____ horas semanais

Coordenadora pedagógica

Diretora

Outra: _____

5. Qual a sua participação na renda da família?

Não trabalho, recebo ajuda financeira da família

Trabalho e contribuo parcialmente

Trabalho e sou o responsável pelo sustento da família

Trabalho e recebo ajuda financeira da família

8. Você já frequentou ou concluiu outro(s) curso(s) de graduação?

Sim, já concluí outro curso Sim, já frequentei, mas não concluí Não

Caso sim: Qual(is) curso(s) você concluiu? (Indique quais cursos de graduação que concluiu, além do que você está atualmente)

Qual(is) curso(s) você frequentou? (Indique quais cursos de graduação já frequentou, além do que você está atualmente)

9. Por que ingressou na Universidade? (Marque apenas 1 opção)

MI Para me qualificar, pois quero aprender coisas novas relacionadas à minha atuação profissional

ME Para me qualificar, pois preciso de diploma para conseguir melhores oportunidades de trabalho

MI Porque a formação acadêmica ajuda a me preparar melhor para a carreira que pretendo seguir

ME Para conseguir status e melhor salário

MI Para conhecer mais sobre assuntos que tenho interesse

ME Porque ela sucede naturalmente o Ensino Médio

Outro: _____

10. Por que você optou em fazer o PEAD? (Marque apenas 1 opção)

ME Pela flexibilidade nos horários

ME Porque eu imaginei que seria mais fácil por se tratar de curso a distância

ME Porque é um curso gratuito oferecido pela UAB (Universidade Aberta do Brasil)

ME Porque eu acreditava que não haveriam encontros presenciais

MI Porque já fiz outros cursos a distância e gosto de estudar nessa modalidade

MI Porque me interessou conhecer essa modalidade de ensino

MI Porque me interessou conhecer os conteúdos do curso e a proposta curricular

MI Porque o curso me capacitará para trabalhar na área que eu gosto

Outro: _____

11. Quando você escolheu o curso PEAD, você sabia que era um curso a distância? (Marque apenas 1 opção)

ME Não sabia que era um curso a distância e não me preocupei com isso

MI Não sabia como era um curso a distância, mas me informei sobre a modalidade e suas características

ME Sabia que o curso era a distância e não me preocupei com isso

MI Sabia que o curso era a distância e me interessei em conhecer essa modalidade

MI Sabia que era um curso a distância e me identifiquei com essa modalidade

ME Sabia que o curso era a distância e não tenho disponibilidade de fazer um curso presencial

ME Sabia que o curso era a distância e não me preocupei com isso porque já fiz outros cursos nessa modalidade

MI Sabia que o curso era a distância e me informei das características específicas do curso

Outro: _____

12. Escolha o principal motivo entre os itens listados abaixo que o levou a escolher o PEAD? (Marque apenas 1 opção)

ME Expectativa de boas oportunidades de trabalho

MI Expectativa de aprender coisas novas sobre assuntos que tenho interesse

ME As informações sobre os tipos de funções/trabalhos que posso exercer com a minha formação

MI Expectativa de novas aprendizagens na minha área de formação

MI É um sonho de infância ser professora

ME Influência familiar

ME Por ser um curso na modalidade a distância e assim posso realizá-lo.

MI Por ser um curso na modalidade a distância, com a qual me identifiquei

MI Ser um curso de formação na minha área de atuação profissional que me ajudará a desenvolver melhor minhas atividades profissionais.

ME Para progredir profissionalmente

MI Ter talento para ser profissional na área do curso

- ME () Posição dos profissionais formados pelo curso no mercado de trabalho
 MI () Conhecer a si mesmo(a) e os seus interesses em comum com o curso e com a profissão que pretende seguir
 ME () Ter uma prova de vestibular diferenciada ()
 Outro: _____

13. A sua permanência no curso segue ligada a este motivo ou surgiram outros motivos?

14. Para responder essa questão considere seu principal motivo de estar no curso (questão 12). Como a intensidade do seu interesse principal se relaciona/influencia na sua permanência no curso? Em relação a escala o 1 nenhum interesse, 2 pouco interesse, 3 médio interesse e 4 muito interesse.

1	2	3	4
---	---	---	---

15. De um modo geral, como é a organização do seu tempo em relação às tarefas acadêmicas? (Marque apenas 1 opção)

- ME () Costumo adiar as tarefas acadêmicas que tenho de fazer hoje para o dia seguinte
 ME () Demoro a iniciar minhas tarefas acadêmicas
 ME () Interrompo com frequência o que estou fazendo para atender a terceiros e depois não costumo retomar os estudos naquele dia
 MI () Interrompo com frequência o que estou fazendo para atender a terceiros e, em seguida retomo os estudos
 ME () Desisto de tarefas acadêmicas pouco agradáveis depois de iniciá-las
 MI () Planejo minhas atividades segundo uma ordem durante o dia e consigo segui-la
 MI () Uma vez que começo uma atividade acadêmica, persisto até concluí-la
 ME () Tarefas familiares e de trabalho afetam a realização das minhas atividades acadêmicas e acabo não concluindo as atividades no prazo estabelecido
 MI () Utilizo minhas horas livres para organizar tarefas acadêmicas que faltam
 MI () Quando tenho um trabalho acadêmico a ser realizado a longo prazo, costumo estabelecer metas, objetivos e passos para alcançá-lo
 MI () Costumo terminar minhas tarefas acadêmicas antes do prazo final
 ME () As horas livres são para descanso, acabo não dando conta de fazer as atividades no prazo e as entrego atrasadas
 ME () Começo a fazer várias atividades ao mesmo tempo e não consigo concluí-las
 MI () Começo a fazer várias atividades ao mesmo tempo e consigo concluir apenas algumas no prazo

16. Quantas horas na semana você dedica ao curso? (Marque apenas 1 opção)

- () Entre 1 e 5 horas () Entre 5 e 10 horas () Entre 10 e 15 horas () Entre 15 e 20 horas ()
 Acima de 20 horas

17. Considerando o prazo de uma semana, marque com X na grade abaixo, em que turnos você se organiza para dar conta de fazer as atividades do curso?

	1 TURNO	2 TURNOS	3 TURNOS	MENOS DE 1 TURNO	MAIS DE 1 TURNO	NENHUM TURNO
SEGUNDA-FEIRA						
TERÇA-FEIRA						
QUARTA-FEIRA						
QUINTA-FEIRA						
SEXTA-FEIRA						
SÁBADO						
DOMINGO						

Nas questões 18, 19 e 20, você poderá marcar 3 opções, em forma de escala. Coloque o número 1 – para o que você acha que mais interfere; 2- a segunda opção que mais interfere e 3 – a terceira opção que mais interfere.

18. Considerando a sua relação com o curso, que aspectos você considera que interferem negativamente na sua permanência no curso? (Marque até 3 opções: 1- para a opção que mais interfere; 2 – segunda opção que mais interfere; 3 opção que mais interfere)

- ME () Falta de comunicação com os colegas, professores e tutores
 MI () Me sinto isolado(a) sem comunicação com colegas, tutores e professores
 ME () O curso não apresenta conhecimentos novos
 MI () Trabalhos mais teóricos e individuais me desmotivam
 MI () Não gosto de trabalhos que não consigo relacionar com minhas atividades profissionais
 MI () Tenho dificuldades de me organizar para realizar atividades que tenham prazos rígidos
 ME () Aulas presenciais são desinteressantes
 MI () Me sinto desmotivado(a) para as aulas presenciais
 ME () Tenho dificuldades em comparecer às aulas presenciais devido à falta de tempo ou locomoção
 MI () Os conteúdos abordados não são do meu interesse
 MI () Me atrapalho com as tecnologias
 ME () Falta de clareza nos feedbacks dos tutores e professores
 ME () Falta de retorno dos tutores e professores sobre minhas atividades
 ME () Falta de clareza nas atividades propostas
 ME () Falta de clareza nos critérios de avaliação
 ME () Desatenção dos docentes do curso com aprendizagens da turma
 MI () Me sinto desinteressado(a) pelas propostas
 ME () Trabalhos em grupo atrapalham devido a falta de comprometimento dos colegas
 MI () Tenho dificuldades em trabalhar em grupo pois, essa forma de trabalho atrapalha meu desenvolvimento pessoal
 MI () Não tenho vontade de participar das discussões virtuais
 () Outros: _____

19. Considerando a sua relação com o curso, que aspectos você considera que interferem positivamente na sua permanência no curso? (Marque até 3 opções: 1- para a opção que mais interfere; 2 – segunda opção que mais interfere; 3 opção que mais interfere)

- MI () Sinto-me bem com a comunicação com os colegas, professores e tutores
 MI () Valorizo quando há trocas de experiências
 ME () Trabalhos em grupo auxiliam na conclusão das atividades, pois cada um faz uma parte
 MI () Valorizo os trabalhos em grupo pois, propiciam trocas de conhecimentos
 MI () Me sinto motivado a participar das atividades devido a minha comunicação com tutores e professores
 MI () Gosto de fazer trabalhos mais teóricos e individuais
 MI () Sinto prazer ao realizar trabalhos que consigo relacionar com minhas atividades profissionais
 ME () Existência de flexibilidade das atividades propostas
 ME () A companhia de amigos(as) é agradável
 ME () Os conteúdos são fáceis e tenho bom rendimento
 MI () Tenho facilidade com as tecnologias
 ME () As tecnologias contribuem para meu desempenho no curso
 ME () Os feedbacks dos tutores e professores são motivadores
 ME () As atividades propostas são claras
 ME () Os critérios de avaliação são claros
 ME () Atenção dos docentes do curso com as aprendizagens da turma
 MI () Me interessa pelos conteúdos e atividades propostas
 ME () Trabalhos em grupo auxiliam no meu desenvolvimento pessoal
 MI () Me sinto motivado(a) para participar das aulas presenciais
 MI () Me sinto incentivado a participar das discussões virtuais
 () Outros: _____

20. Quais obstáculos você encontra ao fazer o curso que conflitam com seus interesses no curso? (Marque até 3 opções: 1- para a opção que mais interfere; 2 – segunda opção que mais interfere; 3 opção que mais interfere)

- MI () Dificuldades pessoais
 ME () Dificuldades financeiras
 ME () O curso não correspondeu às minhas expectativas
 MI () Tenho dificuldades em lidar com as tecnologias
 ME () Dificuldades em me comunicar com tutores e professores a distância
 MI () Dificuldade em conciliar a vida familiar com os estudos
 MI () Dificuldade de comunicar aos outros o que eu estou aprendendo
 MI () Dificuldade de conciliar a vida profissional com a vida acadêmica
 ME () Falta de tempo para estudar
 MI () Dificuldade em me organizar para participar dos encontros presenciais
 ME () Dificuldade em participar dos encontros presenciais devido a distância de onde eu moro em relação ao local das aulas
 MI () Não me identifiquei com as propostas do curso
 ME () O curso exige maior esforço e dedicação do que eu imaginei
 ME () Desorganização do curso nas propostas administrativas
 ME () Desorganização do curso nas propostas pedagógicas
 MI () Falta de conhecimentos básicos para que eu consiga acompanhar o curso
 ME () O curso apresenta conteúdos difíceis
 ME () Mudança de cidade
 ME () Mudança de emprego
 MI () Dificuldade em me organizar para ir ao polo em horários alternativos para utilizar os recursos tecnológicos e receber ajuda dos tutores
 MI () Falta de vontade para realizar as atividades propostas
 MI () Estou envolvida em muitas atividades e não consigo me dedicar ao curso
 ME () Ausência de recursos tecnológicos para realizar as atividades do curso
 ME () Ausência de estrutura de apoio no polo (laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.)
 MI () Dificuldade em comunicar-me com professores e tutores
 ME () Dificuldade em obter feedback dos tutores e professores
 MI () Dificuldades em compreender os feedbacks dos tutores e professores MI () Não me adaptei a modalidade a distância
 ME () Não encontro nenhum obstáculo () Outros: _____

21. De um modo geral, como você se sente ao trabalhar com os colegas do curso?

22. Como a sua relação com os professores interfere na sua permanência no curso? (Marque apenas 1 opção)

- MI () É uma relação próxima na qual sinto que posso fazer qualquer questionamento
 ME () É uma relação distante, pois há poucos contatos presenciais e virtuais
 MI () Me sinto com vergonha e constrangido(a) em perguntar devido a dificuldades pessoais
 ME () É uma relação dialógica, na qual as trocas são motivadoras de novas aprendizagens
 MI () É uma relação dialógica, na qual me sinto à vontade e motivado(a) para fazer perguntas e comentários
 MI () Me sinto constrangida em fazer perguntas e comentários devido ao distanciamento da relação
 ME () Sinto que meus questionamentos e postagens não são levados em consideração
 ME () Sinto que meus questionamentos e postagens são tratados com seriedade
 MI () É uma relação de confiança, na qual sei que posso falar e perguntar sobre tudo
 MI () É uma relação de desconfiança na qual não me sinto tranquilo(a) para falar o que eu penso
 () Outro: _____

23. Como a sua relação com os tutores interfere na sua permanência no curso? (Marque apenas 1 opção)

- MI () É uma relação próxima na qual sinto que posso fazer qualquer questionamento
- ME () É uma relação distante, pois há poucos contatos presenciais e virtuais
- MI () Me sinto com vergonha e constrangido(a) em perguntar devido a dificuldades pessoais
- ME () É uma relação dialógica, na qual as trocas são motivadoras de novas aprendizagens
- MI () É uma relação dialógica, na qual me sinto à vontade e motivado(a) para fazer perguntas e comentários
- MI () Me sinto constrangida em fazer perguntas e comentários devido ao distanciamento da relação
- ME () Sinto que meus questionamentos e postagens não são levados em consideração
- MI () É uma relação de confiança, na qual sei que posso falar e perguntar sobre tudo
- ME () É uma relação de desconfiança na qual não me sinto tranquilo(a) para falar o que eu penso
- ME () Sinto que meus questionamentos e postagens são tratados com seriedade
- MI () Me sinto à vontade para fazer perguntas e comentários
- () Outro: _____

APÊNDICE H – Entrevista aplicada com as alunas

Apresentação da Entrevista:

Olá, tudo bem?

Eu sou a Tais Barbosa, mestranda em educação, orientada pela professora Maria Luiza Becker e a pesquisa que estou propondo fazer tem como objetivo investigar como os interesses dos (as) alunos (as) se relacionam com a permanência no curso de Pedagogia a distância na UFRGS.

Acredito que a sua experiência com relação ao curso poderá me auxiliar a compreender os fatores que interferem/contribuem na permanência das alunas no PEAD.

Lembrando que os dados de identificação e os dados da pesquisa são confidenciais serão utilizados apenas para este estudo, eu posso gravar essa entrevista?

Dados de Identificação
Código: Informar código e reforçar a ideia do sigilo da identidade.

Contextualização
Me fale como foi sua trajetória profissional relacionada a educação, tempo de atuação na área de formação ou tempo e experiências profissionais relacionadas a educação.
Você lembra que fui na aula de vocês e apliquei um questionário que tinha uma série de perguntas sobre as tuas motivações em fazer o curso [mostrar questionário]. Ao responder o questionário ou posteriormente, te fez repensar algumas questões sobre os seus interesses no curso e a sua organização para dar conta as propostas do curso? Que outros aspectos você acrescentaria sobre a sua relação com o curso além do que foi contemplado no questionário? Como foi para você responder o questionário?

PARTE 1 – Objetivos: Conhecer a relação das alunas com o curso e com os colegas e de que forma os seus interesses se relacionam com a permanência no curso. Conhecer o valor do curso na vida delas.

Perguntas abertas a serem feitas	Perguntas subjacentes
<p>1) Vamos supor que você tem uma colega de trabalho que soube que existe o curso de Pedagogia a distância da UFRGS. Ela pergunta a você como é o PEAD. Como você descreveria o curso a ela?</p> <p style="padding-left: 20px;">a) após a sua resposta a colega continua interessada no curso e pergunta a você quais são as suas razões de estar no curso? E se você pretende permanecer no curso? Por quê?</p> <p style="padding-left: 20px;">b) atenta as suas respostas a sua amiga pergunta a você como é fazer um curso a distância e como você se planeja para dar conta de tantas atividades na sua vida?</p>	
2) Quais eram as suas expectativas sobre o curso antes de ingressar no PEAD? Agora na metade do curso, suas expectativas foram superadas / não superadas / modificadas? Por que você acha isso?	Ao longo do curso sua relação com o curso sempre foi igual ou houve mudanças? Quais?
3) Ao longo do curso, você acha que desenvolveu algumas habilidades quanto a ser aluna de um	

curso distância? Quais? De que forma?	
4) O que te motiva permanecer no curso? A sua força de vontade é importante para permanecer no curso? Por quê?	Isso já aconteceu em outras oportunidades? Pode dar um exemplo?
5) Qual a importância do curso dentro da profissão que você pretende seguir ou já atua? Como o curso auxilia a você pensar questões na sua atividade profissional?	Por que é importante para você fazer esse curso? Quais são as consequências de fazer o curso na sua vida?
Pergunta específica:	Perguntas subjacentes
6) No questionário você respondeu que os motivos que te levaram a escolher o PEAD foram... De que forma esses objetivos contribuem para você permanecer no curso?	

PARTE 2 – Objetivos: Conhecer como as alunas consideram que as práticas pedagógicas e os fatores interpessoais interferem na sua permanência.

Perguntas abertas a serem feitas	Perguntas subjacentes
7) A participação das alunas no PEAD ocorre da mesma forma do que em outros cursos que você conhece?	Você considera que as práticas pedagógicas do curso interferem/contribuem na sua permanência? De que forma?
8) Que ações você valoriza no curso? Que valor você atribui as trocas sociais que ocorrem no curso? Que outros aspectos você acredita que contribuem para sua permanência no PEAD?	As interações presenciais e virtuais entre os estudantes e entre professor/tutor e estudante contribuem para permanência dos alunos? Todos os tipos de trocas? Quais? Como?
Perguntas específicas a serem feitas	
9) No questionário você cita que enfrenta no curso os seguintes obstáculos... De que forma você lida com estes obstáculos para permanecer no curso?	Conhecer teus obstáculos te ajuda a superá-los?

PARTE 3 – Objetivos: Conhecer o tipo de valor que as alunas atribuem ao curso. Ou seja, conhecer as trocas afetivas do sujeito com o contexto. Se valoriza as ações do curso e há “sentimento retributivo” ou de “reconhecimento”.

10) Você está fazendo um curso que é financiado pela UAB (Universidade Aberta do Brasil) e oferecido pela UFRGS. Essa parceria tem como objetivo qualificar professores que estão na rede de pública de ensino, por isso você recebeu essa oportunidade de fazer o curso. Nesse contexto, como você se sente ao fazer esse curso? (gratificada, satisfeita, em dívida, indiferente)? Você vê o curso como um benefício próprio ou como um benefício público que deve ser voltado para as crianças da rede pública? Você acha ao receber a vaga nesse curso você tem um compromisso para com a sociedade?
--

APÊNDICE I – Dilemas propostos na Entrevista

Situações Problema	
Objetivo	
Dilema 1	Conhecer a vontade das estudantes, a qual resulta de uma escolha entre tendências e orienta a conduta destas em relação ao curso.
Dilema 1	<p>1) João é aluno da graduação e está na metade do curso. Ele tem um trabalho para entregar em breve e hoje à tarde é o único tempo livre que ele dispõe para fazer o trabalho. Justamente hoje está um dia lindo de sol e sua família quer que João vá ao parque com eles. Se você fosse João, o que você faria?</p> <p>a) Aceitaria o convite, pois um momento de lazer poderá lhe ajudar a fazer o trabalho que retomará quando voltar.</p> <p>b) Aceitaria o convite e, depois, se der tempo, retomaria o trabalho.</p> <p>c) Aceitaria o convite, sabendo que não conseguirá mais fazer o trabalho.</p> <p>d) Não aceitaria o convite, pois você/ele tem de fazer um trabalho importante.</p> <p>e) Não aceitaria o convite, pois você/ele tem de fazer um trabalho que vale nota.</p> <p>f) Outra possibilidade. Descreva:</p>
Objetivo	
Dilema 2	Conhecer a concepção de conhecimento das alunas e a relação que estabeleceu com o curso através das relações entre teoria e prática, propostas no dilema.
Dilema 2	<p>2) Maria é uma professora na educação básica há 20 anos e durante as suas aulas ela sistematizou uma forma de aplicar os conteúdos por repetição, na qual ela confia. No entanto, em um curso de formação continuada, os professores questionaram a prática baseada somente na tradição sem considerar as construções do aluno e provocaram o grupo a buscar outras formas. O que você acha que seria o melhor a ser feito por Maria?</p> <p>a) Maria deve prestar atenção no que foi dito, mas não mudar sua prática porque tem funcionado muito bem com seus alunos, afinal ela tem 20 anos de experiência e sabe o que está fazendo.</p> <p>b) Maria deve pensar sobre as propostas sugeridas e buscar conhecer outras experiências práticas que possam contribuir para sua prática docente, mas sem a necessidade de aprofundamento teórico sobre o assunto.</p> <p>c) Maria deve questionar a sua prática pautada na repetição e conhecer diferentes perspectivas teóricas de modo a qualificar suas concepções pedagógicas.</p> <p>d) Maria deve questionar a sua prática pautada na repetição e informar-se sobre as propostas sugeridas procurando mais informações nas leituras complementares e com os colegas do curso, de modo a buscar orientações que sirvam de embasamento para sua prática.</p> <p>e) Maria deve interromper imediatamente a forma como realiza sua prática e tentar fazer</p>

	<p>de acordo com as propostas sugeridas pelos professores, afinal eles têm mais experiência que Maria.</p> <p>e) Outra possibilidade. Descreva:</p>
--	---

APÊNDICE J – Exemplo de quadro com cruzamento de evidências entre as fontes e categorias

ALUNA B GRUPO MI	QUESTIONÁRIO	ENTREVISTA ALUNAS	ENTREVISTA PROFESSORES
Necessidade	Qualificação profissional, pois deseja aprender coisas novas relacionadas a área de atuação, adquirir conhecimentos, gratuidade do curso, flexibilidade nos horários.	Sonho de fazer pedagogia na UFRGS; Busca certificado, mas enfatiza aquisição de conhecimentos na sua área de formação, busca aprimorar prática buscando inovar.	Professor ao falar da sua experiência no PEAD, relata que no seu polo as alunas tinham o sonho de fazer Pedagogia, mas sabiam como fariam, não tiveram essa oportunidade antes do PEAD.
Vontade	Sabia que o curso era EaD mas não se preocupou com isso, demonstra muito interesse, tarefas familiares afetam a realização das atividades e acaba não conseguindo terminar as atividades no prazo, dedica-se entre 15 e 20 horas semanais, dedica-se 3 vezes na semana durante 1 turno e finais de semana mais de 1 turno.	Precisou organizar-se e disciplinar-se para dar conta das atividades. Faz um planejamento, mas nem sempre consegue cumprir (dificuldade de conciliar trabalho, família, curso). D1: Não aceitaria convite -comprometimento com o curso.	Relato das estratégias utilizadas na interdisciplina de Seminário Integrador para ajudar as alunas a se organizarem. Impressão dos professores sobre a evolução no processo de organização das alunas.
Valor atribuído ao curso	Sente vontade de participar das aulas presenciais; valoriza atenção dos docentes do curso com as aprendizagens dos alunos.	Aprendizagens vivenciadas e as relações entre teoria e prática aparecem como motivadoras da sua permanência; valoriza a flexibilidade dos professores como forma de acolhimento; o curso auxilia a qualificar a parte profissional e contribui para qualificar e propor novas práticas p/ equipe de trabalho.	Estratégias utilizadas pelo curso para acompanhar o processo do aluno: manter contato e tentar envolver o aluno no curso (estratégias de acolhimento). Proposta do Seminário integrador, a interdisciplinaridade na prática do curso e a relação teoria e prática.
Valor atribuído às trocas	Valoriza a comunicação com colegas, professores e tutores; Trabalhos em grupo atrapalham devido à falta de comprometimento dos colegas; atenção dos	Reconhecimento do ponto de vista e da experiência dos colegas; A troca com os tutores e professores possibilita um diálogo aberto através das ferramentas digitais e	Os professores reconhecem a importância da construção da rede de apoio entre as alunas e os professores. Proposta do Seminário integrador, de incentivar a interação e fortalecer rede de

	<p>docentes com as aprendizagens da turma. Sente uma relação próxima com os professores na qual pode fazer qualquer tipo de questionamento. Sente que a relação com os tutores é uma relação dialógica na qual as trocas são motivadoras de novas aprendizagens.</p>	<p>aparece como um aspecto de estreitamento das relações professor-aluno, contribuindo para a permanência. D2: Acredita que a professora deve questionar a sua prática e buscar novos conhecimentos para modificá-la. Ela sente a necessidade de estar sempre aberta para o novo e experimentar as práticas aprendidas para modificar-se. A aluna sente-se gratificada, pois acredita que melhorou como profissional. Ela dá retorno social através de novas possibilidades e práticas no seu ambiente de trabalho.</p>	<p>aprendizagem entre equipe-alunas e entre alunas-alunas do curso.</p>
Obstáculos	<p>Dificuldades de se organizar para atender os prazos; atrapalha-se com as tecnologias; Trabalhos em grupo atrapalham devido à falta de comprometimento dos colegas, dificuldade em se organizar para conciliar vida acadêmica, familiar e de trabalho.</p>	<p>Dificuldade de uma escrita reflexiva no blog; dificuldade em conciliar a vida familiar, profissional e acadêmica. Tem 3 filhos e trabalha em uma creche conveniada que exige bastante. Para superar desafios tecnológicos pede auxílio para os filhos e colegas.</p>	<p>Os professores relatam que as alunas têm tripla jornada de trabalho em casa e na escola. Houve e ainda há acompanhamento para ajudar as alunas a se organizarem. Os professores flexibilizam os prazos por saber que o tempo de dedicação ao curso é restrito.</p>
Reflexões	<p>O questionário fez ela refletir sobre as questões de estar estudando a distância e ter outras atribuições profissionais e familiares e que isso no dia a dia fica tão automatizado que ela não reflete sobre isso.</p>	<p>Afirma que para melhorar a sua relação com o curso acredita ser necessário organizar um roteiro de estudo e tentar ser mais disciplinada para manter as atividades em dia.</p>	