

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

ANGÉLICA GURJÃO BORBA

**DISCIPLINA *ONLINE* DE TERAPIA
COGNITIVO-COMPORTAMENTAL (TCC)
Expansão das Fronteiras da Formação em TCC
através da Educação *Online***

Rio de Janeiro

2005

Angélica Gurjão Borba

**DISCIPLINA ONLINE DE TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL:
Expansão das Fronteiras da Formação em TCC através da Educação *Online***

Dissertação de Mestrado submetida ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Bernard Pimentel Rangé

Co-orientador: Prof. Dr. Marcos da Fonseca Elia

Rio de Janeiro

2005

B726

Borba, Angélica Gurjão.

Disciplina *Online* de Terapia Cognitivo-Comportamental:
Expansão das Fronteiras da Formação em TCC através da
Educação *Online*/ Angélica Gurjão Borba. _ Rio de Janeiro: UFRJ,
2005.

xvii, 276 f.:il.

Orientador: Bernard Pimentel Rangé

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de
Janeiro, Instituto de Psicologia, 2005.

1. Terapia Cognitivo-Comportamental. 2. Educação a Distância.
3. Tecnologia Educacional. I. Rangé, Bernard Pimentel. II.
Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

CDD-616.89142

ANGÉLICA GURJÃO BORBA

**DISCIPLINA ONLINE DE TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL:
Expansão das Fronteiras da Formação em TCC através da Educação *Online***

Dissertação de Mestrado submetida ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Psicologia.

Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 2005.

Bernard Pimentel Rangé
Doutor em Psicologia
Instituto de Psicologia da UFRJ

Marcos da Fonseca Elia
Ph.D. in Science Education
Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ

Paula Rui Ventura
Doutora em Ciências
Instituto de Psicologia da UFRJ

Rio de Janeiro
2005

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho especialmente...

...ao meu orientador Bernard Pimentel Rangé que com tanta ousadia, profissionalismo, humildade e empreendedorismo acredita e investe em novos projetos e pessoas, fornecendo-me intenso apoio a este trabalho...

...ao meu co-orientador Marcos Elia que com tanta dedicação, competência e voluntarismo apóia o aprimoramento da Educação a Distância no país, recebendo-me com grande acolhimento e paciência...

...aos mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-graduação em Psicologia e aos estagiários do Professor Bernard Rangé pelo auxílio generoso na construção de textos e materiais didáticos para o curso *online*...

...aos alunos participantes da primeira disciplina de TCC *online* do país, pela coragem, confiança e determinação de prosseguir até o final...

...aos meus filhos Thiago e Raphael que com tanta alegria descobrem a vida e encantam-me...

...ao meu marido Kennedy que com tanta garra persegue seus objetivos e me estimula...

...à minha mãe que com tanto coração e otimismo abraça o mundo e me acolhe...

...ao meu pai que com tanta inteligência e dedicação alcança o conhecimento e me incentiva...

...aos meus irmãos Ângelo, Ângela e Cristiano que com tanta fraternidade e doçura sempre estiveram presentes nos momentos em que mais precisei...

...aos meus amigos que com tanto afeto sempre estiveram ao meu lado apoiando-me e dando força para que eu continuasse minha caminhada...

...a todos aqueles que com seus talentos e voluntarismo me ajudaram a concretizar este projeto...

...a todos aqueles que direta ou indiretamente me ajudaram a saber mais sobre quem eu sou e sobre o que eu posso...

...e como não poderia deixar de constar, ao meu curso de mestrado e a este projeto em si, que me proporcionaram a grandiosa oportunidade de transformar paradigmas e expandir fronteiras pessoais, profissionais, culturais...

...Muito Obrigada...

AGRADECIMENTOS

Certo dia, ao buscar apoio terapêutico da acupuntura para gerenciar melhor minha ansiedade, assustada com a carga de trabalho deste projeto, com o fato de ter muitas coisas para fazer e de achar que talvez não fosse dar conta do ‘recado’, recebi o seguinte ensinamento da minha sábia médica oriental Tereza:

“Angélica, um dos segredos da vida está em descobrirmos que não sou ‘eu’ quem faz ‘tudo’ e sim somos ‘nós’. Dependendo do tamanho do nosso sonho e do nosso mérito, surgirão pessoas em quantidade proporcional para nos ajudar a concretizá-lo. Quando abraçamos um sonho, podemos dizer que somos catalisadores de múltiplos agentes que escolhem dar a mão ao mesmo propósito ou a você e só assim é que ele pode se tornar uma realidade. Cada um cumpre com seu papel e você tem o seu, a responsabilidade passa a ser de todos, as dores e os louros também. Quanto à sua parte, porque você acha que não conseguiria, o ser humano tem um enorme potencial esperando para ser utilizado e desenvolvido, portanto, repita sempre ‘Eu posso, é claro que eu posso! E o que eu não souber, aprendo ou delego’”

E assim foi. Aquela mensagem caiu como uma luva para mim, pois realmente percebia o quanto estava sendo auxiliada por diversas pessoas e recursos e de forma tão voluntariosa e cooperativa, cada um com seu talento, coisas que eu não sabia fazer ou que sentia a necessidade de dividir e alguém aceitava assumir ou compartilhar. Falando em termos cognitivo-comportamentais o que eu realmente precisava fazer era transformar aquele pensamento ‘catastrófico’ em algo que fosse mais ponderado e real. Dessa forma, o trabalho ficou mais leve emocionalmente e mais fluido comportamentalmente.

Portanto, um grande muito obrigado a todos nós por fazermos a idéia de um curso *online* em TCC materializar-se. Registro aqui minha sincera gratidão e felicidade por ter estado ao lado de pessoas tão especiais, tanto em termos pessoais quanto em termos de suas competências profissionais dentre outras. Agradeço o trabalho, o tempo, o afeto, o dinheiro, o talento, a paciência... empregados. O que aconteceu aqui reforça minha idéia sobre a boa vontade humana e sobre a nossa real capacidade de construir um mundo cada vez melhor dentro e fora de nós. A Árvore foi plantada, cresceu e espero que dê muitos frutos para a TCC, para a Educação e para todos.

OBRIGADA

Bernard P. Rangé _ Marcos F. Elia _ Luís Alves Borba
 Isabela Dias Soares _ André Amorim _ Mônica Campos _ Ana Brasil
 Giselle Couto _ André Poubel _ Vânia Port _ Alunos TCC Presenciais
 Maria A. Penido _ Renata Franc _ Luciana Paschoal _ Pedro Almeida _ Vitória
 Ana Carolina Mattias _ NUTES _ Thiago Moraes Parreira _ Ruth Machado
 André Pereira _ Paula Ventura _ Márcia Ribeiro _ Renato Araújo _ Samantha
 Ilan Chamovitz _ Natália de Toni _ César _ Marcos Jardim _ Antônio _ Nina _ Serginho
 Paloma Zidan _ Nilde Gurjão Borba _ Thiago Xavier _ Instituto de Psicologia _ Rômulo
 Raphael Peçanha _ Lúcia Duarte _ Raphael Xavier _ Kennedy Xavier Jr _ Mário _ PUC
 Adriana Cardoso _ Carlos Pereira _ Tânia _ Márcia _ Cristiano Borba _ Leonardo
 Bianca Biancovilli _ Sandra _ Gomes _ Ângela A.A. Borba _ Nina _ Horácio B.
 Érica Nogueira _ Viviane Nascimento _ Tereza Hori _ Fábio Ferrentine _ UFRJ
 Angélica Gurjão Borba _ Mariano Pimentel _ **TCC** _ GINAPE-NCE _ Eduardo
 Ângela Alfano _ Hugo Fuks _ **EAD** _ Régis Tractenberg _ Ingrid Marrosino
 Sandro Azambuja _ **Tecnologia** _ Ângelo Borba _ David B.

Orientação e Co-orientação

Patrocínio e Recursos

Participação em aula

Internet e Computadores

Revisão de textos

Construção de textos

Gravação de fitas K7

Transcrição de fitas K7

Apoio Tecnológico

Apoio Pedagógico

Apoio Metodológico

Auxílio na Dissertação

Instruções para a dissertação

Idéias para a dissertação

Abertura para o novo

Confiança e incentivo

Montagem de Infra-estrutura

Apoio Terapêutico e Psicoterapêutico, Treinamento no uso da Pii, Indicações de cursos importantes, Possibilidade de fazer Disciplinas no NCE e na PUC, Apoio através de cartas de acesso a lugares e situações necessários ao projeto, Revisão de perguntas a serem respondidas pelos alunos e de Respostas da mestrandia garantindo a fidelidade do conhecimento ensinado, Trabalho colaborativo e de aprimoramento dos materiais da pesquisa e da disciplina, Criação do Recurso Avaliação Formativa, Implementação do Hiperdiálogo, Apoio em Educação a Distância, Apoio no cuidado dos filhos, Paciência, Construção de Sites, Transparências, Ministério de aulas presenciais, Fornecimento de vídeos, Design Gráfico de Painel, Auxílio no Projeto PAPED, Apoio do NUTES, Auxílio nas correções das provas objetiva e discursiva, Auxílio na finalização da dissertação.

RESUMO

BORBA, Angélica Gurjão. **Disciplina Online de Terapia Cognitivo-Comportamental: Expansão das Fronteiras da Formação em TCC através da Educação Online**. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2005.

Este trabalho refere-se a uma pesquisa-ação realizada no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IP-UFRJ) para a introdução de uma Disciplina de Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) na modalidade de Educação a Distância (EAD) via WEB. Serviram de base para a versão *online*: a ementa e o conteúdo da disciplina presencial de Terapia (Cognitivo) Comportamental (TCC), ministrada pelo Professor Dr. Bernard Rangé; assim como a Plataforma Interativa para a Internet - Pii (Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem – AVA), em desenvolvimento pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da UFRJ. Objetivou-se pesquisar a eficiência desta modalidade para o ensino-aprendizagem da TCC sob a premissa inicial de que ambas as modalidades seriam igualmente eficientes. Quanto ao método realizaram-se revisões bibliográficas sobre a expansão da TCC e da EAD, parcerias interpessoais e interinstitucionais e capacitações. Também se previu o planejamento, desenvolvimento e implantação da Disciplina de TCC *Online* no IP-UFRJ. Por se tratar de uma pesquisa-ação, foram utilizados materiais de esclarecimento sobre a nova proposta, assim como questionários que avaliassem os alunos antes e depois do experimento, levando-se em conta perfil de entrada, opiniões finais, resultados de participação e desempenho acadêmico nas provas. A amostra foi de 42 alunos inscritos na Disciplina de TCC, sendo que 34 optaram por fazê-la presencialmente, na modalidade de ensino tradicional (grupo controle) e 8 preferiram ser voluntários para cursá-la à distância (grupo experimental). Os alunos *online* receberam 'Manual do Aprendiz' e breve treinamento no Laboratório de Informática do IP, familiarizando-se com o AVA da Disciplina e com sua rotina semanal. Aconteceram 14 semanas-aulas totalmente a distância, constituindo-se os recursos de *chat*, e-mail, grupos de discussão e tarefas formativas os principais meios de ensino-aprendizagem entre alunos e professor. Os alunos foram avaliados por sua participação, além de terem realizado duas provas presenciais idênticas às do grupo controle. Figuram entre os principais resultados: capacitação do professor; curso completo de TCC *online*; elevados índices e notas de participação (90%); evasão (0%); média final da turma *online* elevada (8,2); e média de 450 acessos por aluno no LOG do curso semestral. Os questionários de perfil (pré-testes) revelaram homogeneidade quanto ao conhecimento de TCC e EAD por toda a amostra (42); pequena diferença nos estilos de aprendizagem, com predominância sensorial e visual para os alunos *online*; e impossibilidade de alguns alunos presenciais fazerem a disciplina à distância, pois não tinham computador e internet. Já os questionários de opinião (pós-testes), revelaram elevada satisfação dos alunos *online* por terem realizado a disciplina neste formato, assim como o desejo de alguns alunos presenciais em participarem desta experiência. Houve significativo enriquecimento na percepção dos alunos sobre a EAD, denominando-a uma modalidade de ensino prático, organizado, interativo, eficiente, dinâmico e colaborativo; assim como sobre a TCC, vendo-a como uma abordagem clínica muito aplicável, eficiente, prazerosa, estruturada e profissionalizante. Conclui-se que a modalidade *online* representa uma alternativa viável ao ensino da TCC e que a EAD com qualidade pode ser desenvolvida por professores presenciais não-especialistas nas novas Tecnologias da Informação e Comunicação, porém dispostos a experimentá-las.

ABSTRACT

This work refers to an action research held on the Institute of Psychology of the Federal University of Rio de Janeiro (IP-UFRJ) on the introduction of a Cognitive Behavior Therapy (CBT) Course delivered through the modality of Distance Learning on the Web. The basis for this online course were the contents and the programme of the face-to-face course on Cognitive Behavior Therapy offered by Dr. Bernard Rangé, and Pii – Interactive Platform for the Internet (an online learning environment - VLE), which is in development by the Center for Electronic Computing (NCE) of UFRJ. The objectives were to research the efficiency of this modality for the teaching-learning process of CBT under the initial premise that both modalities could be equally efficient. The method covered a literature review on the expansion of CBT and Distance Education, interpersonal and interinstitutional partnerships and training. The process of planning, development and implementation of the CBT online course was also part of this research on IP-UFRJ. Because it was an action-research, materials about this new approach were used as well as questionnaires that assessed the students before and after the experiment, according to their entrance profile, final opinions, participation and academic performance results on the tests. The sample included 42 students enrolled on the CBT course: 34 had chosen to take it in the face-to-face mode (control group), while 8 volunteered chose to do it in the distance mode (experimental group). The online students received the 'Learner Manual' and a brief training on IP-UFRJ's computers lab in order to become familiar with the VLE of the course and their weekly routine. 14 week-long classes were held totally by distance with the resources of chat, e-mail, discussion groups and formative tasks being the main means for the teaching-learning process between the students and the teacher. The students were accessed for their participation besides having completed two face-to face tests, identical to the ones given to the control group. Among the main results where found: capacity of the teacher, complete course on CBT online, high levels of participation (90%) and grades, attrition (0%), high final average of the online class (8,2), and an average of 450 hits per student on the course's term log. The profile questionnaires (pre-tests) shown some homogeneity on the knowledge of CBT and distance education through the entire sample (42), a small difference on the learning styles with sensorial and visual predominance to the online students, and the impossibility of some students on doing the course through the distance mode, because they had no computers or Internet access. Furthermore, the opinion questionnaires (post-test) revealed the student's high satisfaction for having taken the course through the distant learning mode, as well as the desire of some face-to-face students on taking part on such kind of experience. There was a significant enrichment on the student's understandings about distance education, naming it as a practical teaching method, organized, interactive, efficient, dynamic and collaborative, as well as about CBT, seeing it as a very applicable, efficient, pleasant, structured and professionalizing clinical approach. The conclusions are that the online deliver mode consists of a viable alternative to the teaching of CBT and that quality of Distance Education may be developed by face-to-face teachers, non-specialists in new Technologies of Information and Communication, who, nevertheless, are up-to trying them.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 3.1	– Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Pii.....	75
Figura 3.2	– Apresentação da Plataforma Pii.....	75
Figura 3.3	– Disciplina <i>Online</i> de Terapia Cognitivo-Comportamental.....	76
Figura 3.4	– 'Instrução Baseada na WEB e a Sala de Aula Tradicional'..	81
Figura 3.5	– Serviços e Recursos Virtuais Disponíveis ao Professor.....	83
Figura 3.6	– Pii_Multiusuário – Atividade Didática_2.....	83
Figura 3.7	– Comunicações: Debyte.....	86
Figura 3.8	– Comunicações: Hiperdiálogo.....	87
Figura 3.9	– Comunicações: Correio Eletrônico.....	88
Figura 3.10	– Comunicações: Arquivos.....	89
Figura 3.11	– Pesquisa na WEB.....	90
Figura 3.12	– Secretaria Escolar.....	91
Figura 3.13	– Site de Apresentação da Pesquisa na WEB.....	93
Figura 3.14	– Editor de Atividades Didáticas.....	124
Figura 3.15	– Atividade Didática: Avaliação Formativa.....	125

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 4.1	– Número de Acessos à Pii por Autor.....	149
Gráfico 4.1	– Número de Acessos à Pii por Autor.....	150
Gráfico 4.2	– Porcentagem de Acessos à Pii por Autor.....	150
Gráfico 4.3	– Número de Horas de Acesso à Pii por Autor.....	151
Tabela 4.2	– Estatísticas de Acesso à Pii por Turno.....	152
Tabela 4.3	– Estatísticas de Acesso à Pii por Unidade Didática.....	153
Gráfico 4.4	– Recursos do Professor.....	154
Gráfico 4.5	– Recursos Didáticos mais utilizados por Professor e Alunos.....	155
Gráfico 4.6	– Média de Respostas na AF por Aluno no Semestre.....	156
Gráfico 4.7	– Distribuição Semanal das Respostas na AF no Semestre.....	157
Tabela 4.4	– Participação no Recurso de Comunicação Hiperdiálogo.....	158
Tabela 4.5	– Notas Gerais e Médias Finais da Avaliação Formativa.....	161
Tabela 4.6	– Notas Gerais e Médias Finais do Hiperdiálogo.....	162
Tabela 4.7	– Médias Finais de Participação.....	163
Tabela 4.8	– Notas das Provas Objetiva e Discursiva.....	164
Tabela 4.9	– Avaliação da Disciplina <i>Online</i> de TCC pelos seus Alunos.....	171
Tabela 4.10	– Auto-Avaliação de Desempenho dos Alunos <i>Online</i>	172
Tabela 4.11	– Características dos Alunos Quanto ao Acesso e Uso das TICs.....	177
Tabela 4.12	– Uso de Aplicativos Comerciais.....	178
Tabela 4.13	– Uso de Ferramentas da Internet.....	178
Tabela 4.14	– Distribuição Percentual das Disciplinas já Cursadas Segundo as Turmas <i>Online</i> e Presencial.....	181
Tabela 4.15	– Realização de Cursos Relacionados à TCC – Extracurriculares....	181
Tabela 4.16	– Realização de Cursos Relacionados à EAD – Extracurriculares....	183
Tabela 4.17	– Estatísticas Descritivas das Notas das Turmas Presenciais de TCC via ANOVA.....	190
Tabela 4.18	– Estatísticas Descritivas das Médias Finais das Turmas Presencial e <i>Online</i> (2005.1) e Teste-t para Amostras Independentes.....	191

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1	– Passos para um Professor Montar Cursos a Distância.....	47
Quadro 3.1	– Rotina Semanal da Disciplina <i>Online</i> de TCC.....	134
Quadro 3.2	– Fórmula para Cálculo da Média Final Geral.....	144
Quadro 4.1	– Pré-Conhecimento em TCC.....	180
Quadro 4.2	– Pré-Conhecimento em EAD.....	182
Quadro 4.3	– Estilos de Aprendizagem das Turmas <i>Online</i> e Presencial...	184
Quadro 4.4	– Comparação dos Sistemas de Ensino da TCC nas modalidades Presencial e <i>Online</i>	187

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EAD	Educação a Distância
EOL	Educação <i>Online</i>
GINAPE	Grupo de Informática Aplicada à Educação
IBW	Instrução Baseada na WEB
IP	Instituto de Psicologia
NCE	Núcleo de Computação Eletrônica
NUTES	Núcleo de Tecnologia Educacional da Saúde
PDF	<i>Adobe Portable Document Format</i>
Pii	Plataforma Interativa para Internet
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPT	<i>PowerPoint</i>
PUC – RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
TIAE	Tecnologia da Informação Aplicada à Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TCC	Terapia Cognitivo-Comportamental
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
URL	<i>Unified Resource Locator</i>
www	<i>World Wide WEB</i>

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	1
2 PILARES TEÓRICOS DA DISSERTAÇÃO	7
2.1 TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL	7
2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	20
2.3 PESQUISA-AÇÃO	64
3. MÉTODO	71
3.1 PARTICIPANTES	71
3.2 RECURSOS E MATERIAIS	73
3.2.1 Infra-Estrutura	73
3.2.1.1 Física	73
3.2.1.2 Virtual	74
3.2.2 Disciplina <i>online</i> deTCC	76
3.2.2.1 Projeto instrucional.....	77
3.2.2.2 Sistemas de ensino e de avaliação <i>online</i>	77
3.2.2.3 Materiais didáticos da Disciplina de TCC <i>Online</i>	78
3.2.2.3.1 Conteúdo de TCC	78
3.2.2.3.2 Conteúdo de EAD	81
3.2.2.4 Serviços e Recursos Interativos	82
3.2.2.4.1 Serviço de Atividades Didáticas.....	84
3.2.2.4.2 Serviço de Comunicações.....	86
3.2.2.4.3 Serviço de Pesquisa	90
3.2.2.4.4 Serviço de Secretaria Escolar.....	91
3.2.3 Pesquisa-ação propriamente dita.....	91
3.3 TÉCNICAS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS.....	95
3.3.1 Fase Preliminar.....	96
3.3.1.1 Revisão Bibliográfica.....	97
3.3.1.2 Capacitações	98
3.3.1.2.1 Contato prático com a EAD e o design instrucional.....	99
3.3.1.2.2 Formação de um educador baseado na WEB.....	100

3.3.1.2.3 Enriquecimento de propostas educacionais através do apoio da WEB.....	102
3.3.1.2.4 Resultados das capacitações para o trabalho da autora.....	104
3.3.1.3 Parcerias interdisciplinares e interinstitucionais.....	105
3.3.2 Planejamento do ensino a distância de TCC.....	108
3.3.3 Desenvolvimento da Disciplina <i>Online</i> de TCC.....	115
3.3.4 Implantação da Disciplina <i>Online</i> de TCC no Instituto de Psicologia da UFRJ.....	127
3.3.4.1 Reuniões com o corpo docente da graduação, pós-graduação, SR1 e SR2.....	128
3.3.4.2 Divulgação para os alunos do IP – UFRJ.....	128
3.3.4.3 Apresentação presencial da disciplina e da pesquisa.....	129
3.3.4.4 Treinamento presencial para alunos <i>online</i> no Laboratório de Informática.....	131
3.3.4.5 Aulas <i>online</i>	132
3.3.4.5.1 Rotina semanal.....	132
3.3.4.5.2 Recursos utilizados e tarefas semanais.....	135
3.3.4.6 Estratégias de avaliação da Disciplina de TCC para ambas as modalidades.....	139
3.3.4.6.1 Avaliação continuada ou formativa – Notas de participação.....	140
3.3.4.6.2 Provas presenciais.....	143
3.3.4.6.3 Média Final Geral e desempenho acadêmico.....	144
3.3.4.7 Entrega de resultados e questionários de opinião.....	145
3.3.4.8 Estratégias de inter-relação dos resultados da pesquisa.....	146
 4. RESULTADOS.....	 147
4.1 MODALIDADE DE ENSINO <i>ONLINE</i>.....	147
4.1.1 Frequência de Participação.....	148
4.1.1.1 Log de acesso.....	148
4.1.1.2 Índice de adesão ao curso.....	155
4.1.1.3 Frequência de participação nos recursos didáticos e interativos.....	156
4.1.2 Desempenho Acadêmico.....	159
4.1.2.1 Notas de participação nos recursos e tarefas formativas.....	160

4.1.2.2 Notas de desempenho nas provas presenciais.....	163
4.1.2.3 Média Final Geral.....	164
4.1.2.4 Correlações entre as médias das avaliações formativa e somativa.....	165
4.1.3 Opiniões dos estudantes sobre o ensino-aprendizagem <i>online</i> da TCC.....	166
4.2 GRUPO CONTROLE E EXPERIMENTAL.....	173
4.2.1 <i>In</i>: perfil dos grupos na entrada do curso.....	175
4.2.2 <i>During</i>: resumo das modalidades educacionais empregadas durante o semestre de 2005.1.....	187
4.2.3 <i>Out</i>: desempenho acadêmico das turmas presencial e <i>online</i>.....	190
4.3 PESQUISA-AÇÃO.....	193
4.3.1 Indícios do impacto.....	193
4.3.2 Mudanças de percepção.....	198
4.3.3 Institucionalização.....	200
5 DISCUSSÃO.....	202
6 CONCLUSÃO.....	215
REFERÊNCIAS.....	222
ANEXOS.....	230

1 APRESENTAÇÃO

1.1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho retrata uma pesquisa-ação voltada para o desenvolvimento da Disciplina de Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) do Instituto de Psicologia da UFRJ numa Modalidade de Ensino *Online*, assim como pretende apresentar as mudanças culturais educacionais intencionadas e ocorridas a partir de sua implantação no primeiro semestre de 2005. A versão *online* da disciplina de TCC desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRJ foi inteiramente baseada no conteúdo e nas aulas presenciais da referida disciplina existente na Graduação (ministrada de forma tradicional pelo Professor Dr. Bernard Pimentel Rangé) e utilizou-se do ambiente virtual de ensino-aprendizagem Pii (Plataforma Interativa para a Internet) do Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da UFRJ.

Dentre as motivações que deram origem a esta iniciativa encontram-se: a efetividade clínica da TCC; a demanda progressiva de profissionais e instituições de saúde interessadas em utilizá-la; o número ainda reduzido, porém crescente de professores que formam alunos na área; o incentivo do MEC às Instituições de Ensino Superior para ofertarem disciplinas não-presenciais nos cursos de graduação (Portaria 4.059, 10 de dezembro de 2004); a vasta gama de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados através do uso do computador e da Internet; um número crescente de pesquisas na área de Educação a Distância demonstrando sua efetividade e importância na contemporaneidade; e também a capacitação dos

pesquisadores na elaboração e implantação de cursos a distância inteiramente *online*.

Pelos inúmeros recursos oferecidos pela TCC, suas vantagens e resultados satisfatórios, cientificamente validados, justifica-se o crescente número de psicólogos e psiquiatras que reconhecem na TCC um instrumento valioso dos mais adequados para lidar com o sofrimento biopsicossocial de seus clientes. A demanda pelo exercício desta abordagem é percebida também nos hospitais, consultórios particulares e Serviços de Psicologia Aplicada das Universidades. Isto pode ser observado na Divisão de Psicologia Aplicada do Instituto de Psicologia da UFRJ, cuja equipe de Terapia Cognitivo-Comportamental coordenada e supervisionada pelo Professor Dr. Bernard Rangé, atende mais de 50% de toda a clientela que vem em busca de tratamento psicológico.

No Instituto de Psicologia da UFRJ podemos encontrar a TCC sendo ministrada na forma de uma disciplina de graduação; em estágio supervisionado na DPA; em orientação de alunos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia; e no Curso de Extensão 'Prática da Psicoterapia Cognitivo-Comportamental em Diálogo com a Psiquiatria' registrado na Pró-reitoria de Extensão da UFRJ. Frente aos bons resultados da TCC, ao aumento progressivo do interesse por parte dos estudantes e profissionais da psicologia e psiquiatria no aprendizado desta abordagem e à demanda notória de instituições de saúde por um tratamento breve, eficaz e de custos reduzidos, considera-se relevante ampliar as possibilidades do seu ensino.

Com o crescimento tecnológico e informacional da atualidade estimularam-se pesquisas educacionais nas Instituições de Ensino Superior relativas à criação de novas formas de ensino-aprendizagem que atendessem não só à demanda por conteúdo, mas também às necessidades cotidianas de cada estudante e

professores universitários por menos perda de tempo em trânsito, mais versatilidade nos seus horários de estudo e trabalho, assim como certa atualização junto aos avanços tecnológicos de nosso tempo.

Com base na Portaria 4.059 do MEC, de 10 de dezembro de 2004, o desenvolvimento e a implantação da Disciplina *Online* de Terapia Cognitivo-Comportamental para alunos da graduação do Instituto de Psicologia visou introduzir a modalidade de educação a distância, como mais uma alternativa de qualidade para o ensino da TCC, contribuindo para a ampliação de seu alcance na formação de alunos, futuros profissionais da Psicologia.

Apresentam-se então a Educação a Distância e as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação como possibilidades de rica promoção da troca de informações e da colaboração entre indivíduos sem fronteiras. Deixam de haver as distâncias geográficas, temporais e de acesso a um determinado conteúdo, expandindo-se as fronteiras da educação e da humanidade.

Por ser uma experiência inédita para seus desenvolvedores, principalmente por estes serem profissionais da Psicologia, muitos foram os desafios e descobertas, mas foi neste percurso meio no escuro, que se realizaram parcerias, capacitações e fundamentalmente a formação de uma consciência própria, capaz de pensar e articular recursos pedagógicos e virtuais de forma mais autônoma e multiplicativa, para a promoção de uma educação no sentido pleno, sistêmico, com mais democracia e ousadia.

Importantes parcerias foram feitas entre profissionais da área de Terapia Cognitivo-Comportamental e especialistas da área de Tecnologia Educacional, além de convênios interinstitucionais entre o Instituto de Psicologia e o Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da UFRJ. As aulas *online* foram ministradas na

Plataforma Interativa para Internet - Pii, um ambiente de ensino-aprendizagem presencial e à distância em desenvolvimento, parte de um programa de pesquisa-ação do Grupo de Informática Aplicada a Educação – GINAPE do NCE/UFRJ (<http://www.nce.ufrj.br/pii/>). Esta parceria implicou no mútuo desenvolvimento e adaptação dos conteúdos das aulas de TCC e dos recursos tecnológicos interativos da Pii.

A pesquisa-ação foi o estilo de pesquisa social escolhido para nortear este trabalho, visto que não se tratou apenas de desenvolver uma proposta alternativa de educação, mas fundamentalmente de convidar a participação ativa dos pesquisadores e dos alunos da pesquisa em desmistificarem idéias, expectativas e preconceitos existentes sobre a modalidade de ensino *online*, interagindo do começo ao fim do processo de introdução desta cultura no IP-UFRJ.

Este projeto cumpre seu papel dentro deste contexto atual da educação na vida moderna, tanto por promover o desenvolvimento de materiais didáticos (pedagógicos e tecnológicos) que possam ser utilizados por outros professores em disciplinas *online* posteriores quanto por introduzir esta alternativa de ensino-aprendizagem para alunos, professores e instituição, mensurando o seu impacto em termos de desempenho, satisfação e mudança no conjunto de crenças de um grupo e encorajando novos projetos.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Verificar a viabilidade da educação totalmente a distância através do uso de computador e internet para o processo de ensino-aprendizagem da Terapia Cognitivo-comportamental.

1.2.2 Objetivos específicos

- Realizar a capacitação dos desenvolvedores e conteudistas desta pesquisa em EAD *Online* visando à implantação de projetos na área.
- Desenvolver conteúdos didáticos e adaptar recursos interativos dentro de um ambiente educacional virtual para o ensino a distância da TCC.
- Implantar a disciplina *online* para os alunos do Instituto de Psicologia da UFRJ.
- Contribuir de forma satisfatória para a capacitação dos alunos em Terapia Cognitivo-Comportamental.
- Auxiliar no desenvolvimento de uma postura mais ativa e participativa do aluno na construção do seu conhecimento e formação.
- Contribuir para a adaptação da Plataforma Interativa para Internet (Pii) ao ministério de disciplinas totalmente *online*.
- Introduzir a cultura da EAD com base nas TICs no Instituto de Psicologia da UFRJ, auxiliando na desmistificação de expectativas e preconceitos existentes a seu respeito, gradativamente.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho visa apresentar as etapas de revisão bibliográfica, capacitações e parcerias que foram capazes de gerar em professores inexperientes a autonomia para planejar, desenvolver e implantar um projeto de educação a distância com qualidade para o ensino de Terapia Cognitivo-Comportamental.

Portanto, a começar pelo capítulo dois, este versará sobre as bases teóricas de todo este projeto, que se fundamentou na Terapia Cognitivo-Comportamental, na Educação a Distância segundo uma visão mais sistêmica e na Pesquisa-ação. Buscará traçar um breve histórico destas abordagens a caminho de sua expansão na atualidade.

O Capítulo três tratará de discorrer sobre o método, traçando um perfil dos participantes, apresentando os recursos e materiais utilizados, para finalmente desenvolver em detalhes a evolução de todas as etapas desta pesquisa-ação, revelando-se um passo a passo exemplificado de como sair de uma idéia de curso a distância e chegar num produto educacional aplicável.

Em seguida serão apresentados no capítulo 4 os resultados da implantação da Disciplina *Online* de Terapia Cognitivo-Comportamental no Instituto de Psicologia da UFRJ em nível de participação grupal, desempenho acadêmico e mudanças nas crenças dos atores sobre EAD totalmente a distância.

No Capítulo 5 será feita uma discussão sobre os principais resultados obtidos, abordando-se os seus possíveis sucessos e controvérsias. Para enfim, chegar à conclusão no capítulo 6, arrematando o que foi vivenciado, percebido e adquirido ao longo de todo este processo de estudo, pesquisa e ensino com a TCC e a EAD, num passo a passo simplificado para quem deseja partilhar uma experiência na área.

2 PILARES TEÓRICOS DA DISSERTAÇÃO

2.1 TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL (TCC)

2.1.1 Bases históricas, filosóficas e teóricas da TCC

Pode-se dizer que a Terapia Cognitivo-Comportamental emergiu da interseção e integração de princípios e conceitos de importantes abordagens da psicologia, da psicoterapia e da aprendizagem. Dentre elas destacam-se a Psicologia Animal, o Behaviorismo Metodológico, o Neobehaviorismo, a Análise Experimental do Comportamento, O Behaviorismo Radical, a Teoria de Aprendizagem Social, a Terapia Racional-Emotivo-Comportamental e a Terapia Cognitiva.

Quando se pensa na contribuição da Psicologia Animal para a TCC, devem ser lembrados os estudos de Ivan P. Pavlov na Rússia (1927) e de Thorndike na América (1895). Pavlov realizou experimentos com cães e observou que uma resposta reflexa (salivação) poderia ser desencadeada por um estímulo incondicionado (carne) e que esta mesma resposta de salivação também poderia ser desencadeada por um estímulo neutro (som) desde que este tivesse sido anteriormente associado ao estímulo incondicionado (carne). Ou seja, um estímulo condicionado por pareamento de estímulos (S-S: neutro e incondicionado) também seria capaz de deflagrar respostas reflexas, denominando-se este processo de condicionamento clássico ou pavloviano. Thorndike fez estudos com gatos e com a proposição da 'Lei do Efeito', em que 'comportamentos que geram experiências prazerosas ou agradáveis tendem a se repetir; os que geram experiências

desprazerosas ou desagradáveis tendem a não se repetir'. Ou seja, ele percebeu que os animais são capazes de produzir ações no meio e dependendo das conseqüências destas ações, se positivas ou negativas, elas tenderão a se repetir com mais freqüência ou deixar de ser apresentadas. Quanto ao aspecto filosófico Thorndike e Pavlov se fundamentavam no positivismo, no determinismo e na aprendizagem para a produção e manutenção de um comportamento. No aspecto metodológico utilizavam-se basicamente de técnicas de investigação rigorosas e com valor preditivo.

Em 1913, foi bastante forte a contribuição de Watson, quem primeiro instituiu o Behaviorismo através do artigo-manifesto '*Psychology as the Behaviorist views it*'. Ele procurou transpor os mesmos métodos de investigação da psicologia animal para a psicologia humana, sendo o seu objetivo principal a predição e o controle do comportamento. O Behaviorismo de Watson trouxe a noção de continuidade entre as espécies, ou seja, o não reconhecimento de uma linha divisória entre os animais irracionais e o homem. Destaca-se também a posição monista materialista em caráter metodológico, já que Watson não negava a existência da consciência, apenas não a adotava enquanto um objeto de estudo objetivo, por ser ela de caráter subjetivo e ao seu ver, inadequada para um exame científico. Destaca-se também o caráter pragmático que visava a aplicação do conhecimento construído em benefício da humanidade.

A fase Neobehaviorista (1930 - 1950) veio trazer uma preocupação experimental e teórica ainda mais rigorosa, assim como uma enorme preocupação com o processo de aprendizagem. Dentre seus principais representantes encontram-se Clark Hull com a teoria do Reforço (1941), Guthrie com a teoria da Contigüidade (1935) e Tolman com a teoria Cognitiva (1935), além de outros

teóricos tais como Spence (1960), Miller e Dollard (1941, 1952) e Mowrer (1939, 1960) que expandiram os conhecimentos anteriores. A ênfase no processo de aprendizagem pelos diversos teóricos constituiu a 'A Teoria da Aprendizagem'.

A Análise Experimental do Comportamento (AEC) e o Behaviorismo Radical (BR) foram desenvolvidos por B.F. Skinner, apesar de terem surgido em épocas diferentes de sua vida, 1935 e 1950, respectivamente. A Análise Experimental do Comportamento diz respeito a uma forma de estabelecer relações funcionais entre o comportamento e as variáveis das quais ele é função. Em Ullmann (1969) encontra-se que a AEC vem formalizar em termos de conceito o que já havia sido mencionado por Pavlov (Resposta Reflexa-Condicionada) e Thorndike (Leis do Efeito), introduzindo a terminologia atualmente utilizada para identificar os princípios do condicionamento respondente e operante. Outros conceitos e princípios comportamentais que merecem destaque são: reforçamento positivo e negativo, extinção, controle aversivo, discriminação, generalização, modelagem etc, facilmente encontrados na literatura específica.

Rangé (1998b) menciona que em relação ao Behaviorismo Radical (BR), Skinner entendeu que uma coisa era a ciência do comportamento e outra era a filosofia desta ciência, em consequência disto, é neste momento que ele começa a formalizar a filosofia do BR. Diferente do Behaviorismo Metodológico de Watson, o BR fazia uma negação ontológica da consciência, ou seja, negava radicalmente a existência de algo que escapasse ao mundo físico, ex: a mente; e aceitava radicalmente todos os fenômenos físicos, químicos, biológicos e comportamentais (Skinner, 1981). Dentre estes fenômenos comportamentais estão compreendidos eventos internos (encobertos), que dão à introspecção uma nova roupagem; e eventos externos, aqueles comportamentos abertos, explícitos. Todos estes

comportamentos, sem exceção, são regidos pelas mesmas leis, frutos das contingências filogenéticas e ambientais. Em Skinner (1982) 'encontra-se que a dotação genética nada é até ter sido exposta ao meio ambiente, e a exposição a modifica imediatamente', ou seja, o homem se constitui da interação entre o seu organismo e o seu meio.

Um marco importante na história da ciência e da psicologia do comportamento aconteceu em 1958, quando Wolpe publicou um livro que acabou por formalizar a Terapia do Comportamento ou Comportamental. Este livro intitulava-se *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition* e descrevia suas tentativas de desenvolver tratamentos alternativos aos psicanalíticos que fossem baseados nas teorias de Pavlov e Clark Hull. Ele fez uma série de experimentos sobre a aquisição de medos em gatos e depois tentou eliminar estes medos adquiridos com base no princípio de extinção pavloviana clássica, ajudada pela presença de estímulos e respostas antagônicas que inibiam as respostas condicionadas de ansiedade. Este princípio foi chamado por Wolpe de 'inibição recíproca' que acabou gerando o método clínico de 'dessensibilização sistemática'. Seu livro provocou uma imediata e extensa repercussão, desencadeando uma enorme produção de pesquisas, reflexões teóricas e aplicações na área da psicologia clínica (Rangé, 1998a, 1998b).

Por volta de 1963 começa a ganhar força a Teoria da Aprendizagem Social, uma ampliação da 'Teoria da Aprendizagem' da fase Neobehaviorista, que se caracterizou por pesquisar novos fatores relacionados ao comportamento e à aprendizagem, destacando-se mais fortemente a mediação cognição e a interação social. Em 1969, Albert Bandura, considerado o principal pesquisador desta teoria, enriqueceu a literatura sobre os processos que controlam o comportamento com inúmeras pesquisas sobre modelação, auto-eficácia, auto-desempenho, motivação

etc (Rangé, 1998b). O conceito de modelação tornou-se importante para a teoria comportamental, que segundo este autor, era responsável pela aquisição de comportamentos numa proporção maior do que pelo processo de modelagem. A Modelação foi definida por Bandura como a aprendizagem produzida pela observação do comportamento de um modelo real (pai, mãe, professor) e ou simbólico (personagens de cinema, manuais de instrução).

Através dos estudos acima podemos ver que o comportamento é função de condições ambientais específicas com as quais fica associado por mecanismos de aprendizagem. A teoria comportamental como um todo é aquela que vai estudar de forma objetiva e experimental as relações de cada aspecto do comportamento com o seu meio, dentro de um contexto situacional específico, com determinados antecedentes, respostas e conseqüências, que expressam de forma geral os princípios da aprendizagem e as leis gerais do comportamento.

A Terapia Racional-Emotiva, atualmente chamada de Terapia Racional-Emotiva-Comportamental (TREC), foi proposta por Albert Ellis em 1955 (Ellis, 1955). Trata-se de uma posição terapêutica com ênfase existencial embasada em uma filosofia hedonista e num racionalismo rigoroso. Ellis nunca descartou a influência do meio ambiente na formação e manutenção do mundo psicológico, mas para ele, este é basicamente cognitivo. A partir da afirmação de que os conteúdos específicos das cognições e/ou crenças de um indivíduo influenciam suas emoções e ações (Rangé, 1998a), pressupôs que a causa dos problemas humanos estava nas crenças irracionais, que levavam o ser humano a um estado de desadaptação. Ellis desenvolveu o modelo ABCDE para combater o dogmatismo e o absolutismo presentes nestes estados. A TREC se utiliza do debate das crenças irracionais e

distorções cognitivas, além de basear-se num modelo educacional em que o cliente aprende sobre o seu problema e sobre como manejá-lo (Rangé in Knapp, 2004).

A Terapia Cognitiva (TC) foi desenvolvida por Aaron T. Beck na década de 60, levantando a hipótese de que as pessoas são influenciadas por sua percepção dos eventos, ou seja, pelo modo como interpretam uma situação (Beck, 1997). Baseia-se no modelo cognitivo de que o processamento cognitivo (pensamento) sobre um dado acontecimento (interno ou externo) influencia diretamente os afetos e os comportamentos de uma pessoa. O modo como a pessoa interpreta uma situação vai depender dos esquemas (estruturas cognitivas que funcionam como regras de organização da ação) que ela estruturou durante o seu desenvolvimento. A Terapia Cognitiva é uma psicoterapia estruturada que se baseia num modelo educacional e utiliza estratégias cognitivas e comportamentais, sendo a tarefa de casa um aspecto central do tratamento.

Rangé (1998a) aponta outro fator que contribuiu para o surgimento e a propagação da Terapia Cognitivo-Comportamental: houve uma mudança paradigmática do modelo de saúde existente na década de 60 e que representou a passagem do modelo médico para o modelo psicossocial. No modelo médico assumia-se que para 'curar' o paciente, era preciso eliminar a patologia subjacente e havia uma demarcação entre saúde e doença. A crescente insatisfação com o modelo médico e o que abriu espaço para um novo paradigma veio em decorrência da incapacidade de se gerar diagnósticos válidos e fidedignos (Rosenham, 1973); e de apresentar evidências que a psicoterapia tradicional não conseguia demonstrar sua efetividade (Eysenck, 1966).

Portanto, o modelo psicossocial considera que um comportamento 'anormal' em nada difere de um comportamento 'normal', pois em ambos os casos estão

agindo as mesmas leis e princípios que podem ser identificados nas relações entre o organismo e o ambiente. A normalidade ou anormalidade torna-se uma questão social e não médica. A ação terapêutica passa a ser dirigida para alterar as relações entre o comportamento e seus determinantes ambientais ou cognitivos. Torna-se fundamental poder medir e testar a validade das intervenções terapêuticas na obtenção dos resultados almejados, podendo assim ampliar a efetividade das abordagens psicológicas baseadas neste novo modelo.

Em resumo, após este breve percurso pelas teorias, paradigmas e práticas que contribuíram para a formação da Terapia Cognitivo-Comportamental, podem ser identificados os seguintes pontos em comum entre a Terapia Comportamental e a Terapia Cognitiva: a) a semelhança metodológica, no sentido de visarem um estudo objetivo, baseado em evidências, cientificamente comprovado; b) o desenvolvimento de hipóteses e práticas sistematizadas, que pudessem ser replicadas por outras pessoas; c) o pragmatismo, pelo objetivo de aplicar o conhecimento desenvolvido; d) a perfeita compatibilidade entre as intervenções cognitivas e comportamentais, que maximizam a eficiência do tratamento e provocam mudanças significativas à qualidade de vida de uma pessoa; e) a noção de que grande parte dos problemas apresentados por um indivíduo tem a ver com sua história de aprendizagem.

2.1.2 A teoria e a prática da terapia cognitivo-comportamental

A Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) emerge então por volta de 1970, quando terapeutas cognitivos e ou comportamentais começam a utilizar ambas as abordagens de forma integrada; começam a identificar-se mais frequentemente como de orientação cognitivo-comportamental, autodenominando-se explicitamente

desta forma. Em 1977, com o lançamento da revista científica '*Cognitive Therapy and Research*' ampliaram-se as possibilidades dos teóricos na área discutirem os resultados de suas pesquisas sobre a TCC, disseminando-a e fortificando-a enquanto abordagem psicoterapêutica (Knapp, 2004).

Mahoney e Lyddon (1988) apresentam a Terapia Cognitivo-Comportamental como sendo um termo genérico que abrange uma variedade de mais de 20 abordagens dentro do modelo cognitivo e cognitivo-comportamental. Segundo Dobson e Dozois (2001) são três as pressuposições fundamentais que definem as características que estão no núcleo das terapias cognitivo-comportamentais: 1) a atividade cognitiva influencia o comportamento; 2) a atividade cognitiva pode ser monitorada e alterada; 3) o comportamento desejado pode ser influenciado mediante a mudança cognitiva.

A Terapia Cognitivo-Comportamental adota o modelo S-O-R que identifica a presença de um organismo e de processos cognitivos mediacionais entre um estímulo e a emissão de uma resposta. 'Diferente do comportamentalismo, que enfatiza o determinismo ambiental, a TC propõe que a testagem da realidade seja dirigida ao pensamento do paciente, e não ao seu comportamento encoberto' (Knapp, 2004). Dobson e Scherrer (in Knapp, 2004) apontam a existência de "fortes evidências esmagadoras que apóiam o modelo mediacional não apenas no nível teórico, mas também prático, bem como no sentido de que o valor clínico de modificar o conteúdo das avaliações cognitivas foi demonstrado (p. ex., Dobson, Backs-Dermott, Dozois, 2000; Granvold, 1994; Hollon e Beck, 1994)". Portanto, "somente nos casos em que a mediação cognitiva pode ser demonstrada, e onde a mediação cognitiva é um componente importante no plano de tratamento, pode-se aplicar a denominação cognitivo-comportamental" (Dobson e Dozois, 2001, p.7).

Segundo Greenberger e Padesky (1999), a TC ocupa-se diretamente do estudo de cinco aspectos básicos da experiência de vida de uma pessoa: pensamentos, estados de humor, comportamentos, reações fisiológicas e ambiente externo. Estas cinco áreas estão interligadas e é certo que cada aspecto diferente da vida de uma pessoa exerce influência em todos os outros. A TCC estimula a percepção das relações funcionais entre pensamentos, sintomas físicos e emocionais e determinados acontecimentos, evidenciando que as perturbações sofridas não são imposições arbitrárias do destino; elas podem ser compreendidas e modificadas com o desenvolvimento de habilidades mais saudáveis e atualizadas conforme a vontade, necessidade e realidade do cliente.

Pode-se dizer que a TCC é uma abordagem diretiva, estruturada, indutiva, voltada para a solução de problemas específicos e não para a personalidade. Tem enfoque no aqui e agora, retornando ao passado geralmente apenas quando objetiva contextualizar os problemas presentes. Busca levantar aspectos favoráveis e desfavoráveis para a manutenção ou modificação do quadro atual do cliente. Procura fazer uma formulação do problema (ou conceituação de caso) que relacione de forma funcional os dados do cliente e a sua queixa, como se fosse uma teoria acerca daquela pessoa, estabelecendo as hipóteses diagnósticas presentes, podendo ser continuamente testada, reformulada e validada ao longo de todo o processo terapêutico. Visa elaborar um plano de tratamento objetivo e eficaz para a solução dos problemas apresentados na formulação.

A TCC enfatiza, sobretudo, a importância da relação terapêutica para a eficácia da terapia, em que terapeuta e cliente atuam colaborativamente. É psicoeducativa no sentido de favorecer que o cliente aprenda as estratégias utilizadas durante a sessão e passe a atuar como seu próprio terapeuta. A tarefa de

casa é um aspecto central do tratamento, pois que além de dar continuidade ao trabalho feito durante as sessões, faz com que novos aprendizados sejam generalizados para o dia a dia do cliente.

A TCC “tem por objetivo auxiliar o paciente a reconhecer e modificar padrões de pensamento e comportamento disfuncionais, para outros que sejam mais racionais, realistas e eficientes na direção de metas por ele desejadas” (Rangé, 1996, p.15). O terapeuta estabelece uma parceria com o cliente, num sistema de co-participação ativa em que são estimuladas atividades de enfrentamento, realização pessoal e capacitação, com estratégias cognitivas e comportamentais, dentro e fora do *setting* terapêutico. “A prática atual da TCC resgata o paciente como uma pessoa integral com sua ênfase na relação terapêutica como território de mudança” (Rangé, 1998a, p.41).

Utiliza-se de técnicas empiricamente testadas, tanto cognitivas quanto comportamentais, dentre elas: reestruturação de pensamentos disfuncionais, manejo de crenças centrais, desenvolvimento de crenças alternativas, exposições situacionais, prevenção de respostas, exposição interoceptiva, relaxamento muscular progressivo, treino em habilidades sociais, treino respiratório, treino em resolução de problemas, questionamento socrático, treino em assertividade, dessensibilização sistemática, inundação, modelação, biblioterapia etc. “Embora o modelo cognitivo utilize uma ampla variedade de intervenções, muitas das quais desenvolvidas por clínicos e pesquisadores de outras orientações terapêuticas, a TC não é uma abordagem eclética, nem um punhado de técnicas usadas aleatoriamente. O processo terapêutico está embebido em vários métodos terapêuticos próprios da abordagem cognitiva.” (Knapp, 2004, p.28).

Segundo Lotufo e Almeida (2004, in Knapp, p.164) 'não há contra-indicações absolutas ao uso da TCC'. Sobretudo recomendam uma análise individual de cada pessoa e de cada problema, pois isto sim é o que poderá contra-indicar o uso de uma dada técnica, em dado momento, como o fato de transtorno graves precisarem ser priorizados, ou o fato de ser impossível administrar uma técnica com o paciente sedado por medicamentos, ou o fato de haverem problemas de saúde que se não forem considerados poderão colocar em risco a vida do cliente etc.

2.1.3 A efetividade da TCC e sua crescente expansão no Brasil e no mundo

A Terapia Cognitivo-Comportamental tem sido considerada um método de tratamento eficaz para diversos transtornos psicológicos (Almeida e Neto 2004; APA, 1995). Entre as áreas de sua aplicação clínica estão o tratamento da depressão (Beck, 1995; Young, Beck e Weinberg, 1999), do transtorno do pânico e agorafobia (Rangé e Bernik, 2001; Crask; Barlow, 1999), do estresse pós-traumático (Caminha, 2004; Rangé e Masci, 2001), da fobia social ou ansiedade social (Picon e Knijnik, 2004; Falcone e Figueira, 2001), da ansiedade generalizada (Clark, 1997; Brown, O'Leary e Barlow, 1999), do transtorno obsessivo-compulsivo (Torres, Shavitt e Miguel, 2001), dos transtornos alimentares (Duchesne, 1998) e dos transtornos de personalidade (Beck e Freeman, 1993; Ventura in Rangé, 2001), dentre eles principalmente o transtorno de personalidade *borderline* (Lineham, 1987; 1991; 1993; Almeida e Lotufo in Knapp, 2004).

Além desses problemas psiquiátricos, a TCC tem realizado pesquisas e intervenções no tratamento de crianças (Stallard, 2004; Reinecke, Dattilio e Freeman, 1999), casais em conflito (Beck, 1995; Epstein e Baucom, 1998),

problemas familiares (Dattilio, Epstein, Baucom, 1998; Dattilio, 2004), etc. Atualmente, Aaron T. Beck (2000; 2004) vem investigando o papel da Terapia Cognitivo-Comportamental no tratamento da esquizofrenia e outros transtornos psicóticos.

Por apresentar interfaces com a Psiquiatria e entre abordagens da Psicologia, além de ser voltada para a resolução de problemas com objetividade e eficiência, de forma estruturada, validando cientificamente suas ferramentas e resultados psicoterápicos, num curto espaço de tempo e com baixo índice de recaídas, a Terapia Cognitivo-Comportamental tem experimentado franca demanda por sua utilização e ensino no Brasil e no mundo. Atualmente é uma das disciplinas presentes em quase todas as Instituições de Ensino Superior (IES), mesmo que ainda seja pequena a sua oferta, se comparada a de outras abordagens da psicologia nas Universidades (Rangé, 1998a, 2001, 2004).

Knapp (2004) relata que 'com o objetivo de embasar suas conceituações e aplicações clínicas em evidências científicas, a TCC se tornou a modalidade de tratamento psicossocial mais pesquisada e validada em todo o mundo. Seu desenvolvimento no Brasil não é diferente, haja vista o número de reconhecidos autores brasileiros que contribuíram com o livro Terapia Cognitivo-Comportamental na Prática Psiquiátrica'.

Beck (in Knapp, 2004) diz sobre a TCC: 'Hipóteses derivadas da terapia cognitiva foram testadas em centenas de estudos clínicos e têm sido avaliadas em dezenas de pesquisas de resultado. Dentre as abordagens psicoterápicas existentes, a terapia cognitiva tornou-se a mais estudada e mais bem validada. ... Antecipo o surgimento de uma psicoterapia que se refinará para uma ampla gama

de problemas psicológicos em pacientes nas áreas de saúde mental e física, numa grande diversidade de contextos culturais’.

Dobson e Khatri (2000) declaram que ‘desde a sua introdução, há algumas décadas, as terapias cognitivo-comportamentais (TCCs) aumentaram de escopo e popularidade, adquirindo sua atual condição de “paradigmas dominantes” na área da Psicologia Clínica’. ‘O desenvolvimento das terapias cognitivo-comportamentais representa o que já foi descrito como a “quarta força” na psicoterapia (Dobson, Backs-Dermott, Dozois, 2000). Chambless (1996; 1998) e Hollon (1998) também destacaram as TCCs como bem representadas entre as terapias empiricamente embasadas na atualidade.

Para finalizar destaca-se a colocação de Dobson e Scherrer sobre a TCC:

‘Visto que os sistemas de saúde em diversas partes do mundo se esforçam para conter custos e melhorar a relação custo-benefício dos vários tratamentos de saúde mental, parece provável que a terapia cognitivo-comportamental continuará se destacando entre as diversas modalidades psicoterapêuticas oferecidas. Assim, embora inúmeras áreas continuem necessitando de mais investigações, se tomarmos como indicação o constante progresso na pesquisa e na prática evidenciado ao longo da história das TCCs, o futuro desse campo irá, sem dúvida, testemunhar um progresso contínuo’(in Knapp, 2004, p.53).

Justifica-se, portanto, a expansão dos seus modos de ensino para além do presencial, à distância, já que mais e mais pessoas necessitarão adquirir este conhecimento em TCC e, não necessariamente, o encontrarão disponível no local onde residem.

2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2.2.1 Breve histórico da EAD

O surgimento da Educação a Distância (EAD) é datado em diferentes épocas por diferentes autores, sendo para Volpato (2003), as cartas de Platão e as epístolas de São Paulo o seu marco inicial. Portanto, a escrita pode ser apontada como a primeira tecnologia que permitiu perpetuar e transmitir, à distância, informações (fala) por meio de cartas e livros manuscritos. Com a invenção da imprensa por Gutenberg, em 1453, houve a disseminação de livros impressos. Posteriormente houve avanços tecnológicos na área das telecomunicações, como: o telefone de Graham Bell, em 1847; o *Personal Computer*, da IBM, em 1981; e a Arpanet/Internet pela empresa ARPA, em 1969. Dentre outras, foram surgindo novas tecnologias para a promoção do ensino, contribuindo para a criação de novos paradigmas educacionais e sociais.

Os primeiros professores na história da Educação a Distância (EAD) ensinavam ofícios pelo meio de correspondências e surgiram no final do século XVIII. Já as primeiras instituições de ensino a distância surgiram apenas em meados do século XIX, quando em 1856, foi criada a primeira escola de línguas em Berlim; e em 1892, foi criada a Divisão de Ensino por Correspondência no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago. Outras instituições americanas desenvolveram cursos para a escola primária ainda no início do século XX. Em 1930, foram identificadas 39 universidades norte-americanas que ofereciam cursos a distância (Litwin, 2001).

No Brasil, os primeiros registros de tentativa individualizada datam a partir de 1891, para a profissionalização de datilógrafos (Alves e Volpato, 2003). Em 1923, ocorre a oferta de educação pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, doada ao Ministério da Educação e Saúde em 1936. Em 1946, nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, iniciam as atividades à distância do SENAC, com aceitação em 318 localidades nos anos 50.

A possibilidade de aprender, mesmo fora do contexto de uma sala de aula, começou a ganhar mais força internacional a partir dos anos 60, com a criação de universidades a distância que competiam com as existentes na modalidade presencial e que passaram a quebrar inúmeros preconceitos, já que permitiam aos seus alunos disputarem os mesmos postos de trabalho concorridos pelos graduados de universidades presenciais. Segundo Litwin (2001), nesta mesma época, a Universidade Aberta da Grã-Bretanha, conseguiu produzir cursos acadêmicos de qualidade, utilizando-se de meios impressos, televisão e cursos intensivos nos períodos de recesso de outras universidades convencionais. Pode-se dizer que nesta fase começa a surgir uma mudança significativa no estilo de cursos a distância, que deixa de ter a ver com a proposta inicial dos cursos por correspondência.

Segundo Mansur (in Litwin, 2001), a educação a distância nas universidades argentinas na década de 80 andou ao lado do processo de reabertura democrática do país, e o principal objetivo da EAD era o de permitir o ingresso de grandes contingentes que ficaram fora da universidade nos anos da ditadura. Em 1990, o problema da massificação da educação continuou sendo central na Argentina e também em outros países, que passaram a ter uma certa preocupação com a

qualidade e começaram a fazer tentativas de romper com a imagem negativa de ensino de segunda categoria da EAD.

Atualmente registram-se mais de 80 países no mundo como investidores em EAD em todos os níveis de ensino e treinamento profissional. México, Nigéria e Angola são algumas das nações que adotam o sistema para treinar professores, enquanto que a Europa utiliza a EAD principalmente para o treinamento de pessoal na área financeira. Os Estados Unidos se destacam pela formação e treinamento de pessoal em módulos, principalmente através da Internet e de outros meios eletrônicos de comunicação.

No Brasil nota-se ainda uma resistência quanto à aceitação da EAD. Segundo especialistas, o brasileiro ainda está preso à comparação da educação a distância com a educação convencional, face a face com o professor, em um ambiente de sala de aula. Trata-se de uma interpretação não de todo inequívoca, mas que muitas vezes atrasa seu processo de evolução, cuja realidade, em termos mundiais, é inevitável. Desde 1985, já se tem dados de iniciativas pontuais, inclusive governamentais, indicando a Educação a Distância como uma alternativa viável para as Pós-Graduações, como mostra o Relatório Final do Projeto de Pós-Graduação Tutorial à Distância – POSGRAD – convênio CAPES/ABT. Mas pode-se dizer que foi aproximadamente há 10 anos que este movimento da EAD ganhou força em nosso país, advindo da menor repressão às novas formas de educação, à melhoria dos serviços de correio e ao maior investimento governamental na educação e no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Segundo Silva (2003) os sistemas de EAD ganharam cada vez mais forças graças aos recursos oferecidos pelos computadores, através de seus *softwares* e *hardwares* dia-a-dia mais ricos em recursos visuais e conteúdos programáticos. Em

Maia (2004) encontra-se que com a Internet, a EAD ganhou um novo status, obrigando instituições de nível superior e empresas a encarar a EAD de uma nova forma: a que se chama educação e treinamento *online*. 'Neste sentido, nota-se a força que a educação *online* ganha nos quatro cantos do planeta, através da Internet, e seu caráter de irreversibilidade na evolução da educação a distância' (Silva, 2003). Exemplos dessas possibilidades são as teleconferências, as comunicações em multimídia, a comunicação contínua e interativa entre aluno e professor, orientando e orientador, treinando e treinador e entre alunos.

Em 2003, 11% dos lares brasileiros dispunham de Internet, ocupando a décima primeira (11ª) posição no ranking mundial de usuários. As últimas pesquisas mostram que, até dezembro de 2004, os usuários domiciliares de Internet no Brasil já alcançavam a marca de 11 milhões de usuários ativos e de 18 milhões de pessoas com acesso a WEB. No ano de 2004, já se encontravam autorizadas a promover a EAD, mais de 30 instituições de nível superior, abrangendo um universo de cerca de 80.000 alunos, a maioria nos cursos de graduação.

Segundo o levantamento feito por Elia e Motta (ADUFRJ, 2005) sobre as experiências com o ensino a distância na UFRJ, Rio de Janeiro e em outras instituições do país, a EAD ganhou força na década de 90 com a expansão de novas tecnologias, sobretudo a internet, e com a autorização do artigo 80 da LDB (1996), das atividades de ensino a distância. Observou-se o surgimento de duas vertentes opostas de avaliação desta modalidade de ensino, a primeira e mais difundida, a 'Educação Superior a Distância', preocupada com a produção em massa de cursos de ensino a distância, com o professor no papel de coadjuvante e que mais atualmente está ligada a criação de consórcios e universidades virtuais; e a segunda, denominada 'Educação a Distância no Ensino Superior', que na prática

surgiu com a portaria 2.253 do MEC (2001) e buscou incorporar a nova modalidade na estrutura acadêmica (20% do currículo de um curso de graduação) já existente nas Universidades.

Quanto à UFRJ, esta possui 79 projetos de pesquisa que se valem da EAD; 16 cursos de extensão semi-presenciais no CFCH e 8 no CCJE; e dois cursos de graduação, o de biologia e o de física, em parceria com o consórcio da CEDERJ, já aprovados pelo Conselho de Ensino para Graduados (CEG-UFRJ). Quanto ao restante do país, o número de Universidades autorizadas a ministrarem cursos de graduação a distância por região é: Nordeste (2); Norte (1); Sul (4), Sudeste (6) e Centro-Oeste (3) (Elia e Motta in ADUFRJ, 2005).

Pode-se concluir que com o desenvolvimento da multimídia e da realidade virtual, digam-se de passagem, com o surgimento da internet e das novas tecnologias e a aplicação destas na educação, somado ao interesse de se realizar uma educação com qualidade, possibilitou-se um salto extraordinário à EAD no Brasil e nos demais países. A EAD não mais se relaciona tão fortemente com um conceito de distância, pelo contrário, hoje é responsável por uma maior aproximação entre os seus participantes, tanto no sentido de ter diminuído a hierarquia entre professores e alunos quanto no sentido de ter ampliado as formas de contato entre ambos. Além disto, percebe-se nela mais uma alternativa educacional para atender a demanda de grandes massas de alunos impossibilitados de comparecer pessoalmente à sala de aula, por falta de tempo ou de recursos financeiros.

Cada vez mais instituições educacionais e empresas têm adotado a modalidade de educação a distância como forma de ensino e treinamento de maneira ágil e rápida, sem perder, evidentemente, a qualidade. Igualmente importante, revela-se a ampliação de cursos de capacitação, mestrados e pós-

graduações que se utilizam da EAD para promover uma educação permanente e atualizada. O panorama presente, portanto, remete à educação a distância numa ligação intrínseca com o desenvolvimento da comunicação virtual, através da formação de bancos de dados de utilização múltipla, e oferece à modalidade um caráter de excelência na formação profissional e acadêmica em todo o mundo. Lévy (2001) afirma que “O ciberespaço será o principal ponto de apoio de um processo ininterrupto de aprendizagem e ensino da sociedade por si mesma, confirmando as perspectivas dos compromissos assumidos em conferências internacionais da educação do direito de ‘aprender por toda a vida’”.

2.2.2 Fases das inovações tecnológicas e possibilidades da EAD

O objetivo desta subseção é agrupar em grandes supostas fases o que ocorreu em termos de educação a distância durante toda a sua história, facilitando a compreensão do leitor sobre a evolução da tecnologia e da educação e de que forma ambos integraram-se para constituir a Educação a Distância da atualidade.

Struchiner & Giannella (2001) procuram analisar os cenários, os modelos e as tecnologias da EAD, e classificam as fases das inovações tecnológicas introduzidas na EAD a partir dos avanços tecnológicos e das possibilidades de interação, comunicação e participação dos alunos em quatro momentos.

O primeiro momento é caracterizado pelo ensino por correspondência, sendo o professor o transmissor de informações, veiculadas em material impresso, e o responsável pela tutoria, caracterizada, principalmente, pela devolução dos exercícios corrigidos aos alunos. Dada a natureza da participação do estudante,

enquanto receptor do conhecimento, este momento da EAD está centrado na transmissão de conteúdos e na auto-instrução.

O segundo momento é caracterizado pelo uso de tecnologias audiovisuais como a televisão, o vídeo e o rádio. Há preocupação com a reprodução e transmissão de aulas tradicionais, levando o professor até onde o aluno está, e explora-se mais a linguagem desses meios de comunicação, estabelecendo formatos com discursos mais ricos e possibilitando maior identificação e envolvimento dos alunos. Esse momento pouco difere do anterior, auto-instrucional, com pouca interatividade e ausência de diálogo entre os participantes.

O terceiro momento coincidiu com a educação telemática, caracterizada pelo uso da informática integrada às telecomunicações e aos demais recursos educativos. O uso da informática, da rede de computadores, telefone e fax permitiram uma maior interatividade dos alunos, facilitando o acesso a materiais atualizáveis e ajustáveis às suas necessidades, níveis e ritmos, ampliando também a comunicação entre aluno e professor. Essa comunicação ainda se caracteriza pela bidirecionalidade, privilegiando a figura do professor “transmissor de conhecimentos”, que responde dúvidas e avalia respostas.

O quarto momento e atual é caracterizado pelos ambientes de aprendizagem virtual, nos quais os recursos técnicos (*www*, *ftp*, *chat*, *e-mail*, fórum, videoconferência etc) potencializam a interatividade e a autonomia do aluno. A comunicação não se restringe mais à interação bidirecional individualizada entre o professor e o aluno. Há uma abertura, permitindo interações professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor individuais e coletivas mais efetivas. Isso possibilita trabalhos em grupo, compartilhamento de experiências e materiais e a formação de

comunidades de aprendizagem, potencializando a inteligência coletiva desta comunidade (Lévy, 1999).

É importante observar que esses momentos não significam uma evolução em estágios, mas sim a possibilidade ampla do uso de recursos tecnológicos variados para a promoção da Educação a Distância. A qualidade do ensino a distância vai depender sim, da forma com que estas ferramentas são utilizadas e o método de ensino escolhido para o propósito a que se destinam. Cada momento pode ser identificado em muitas propostas de cursos de EAD.

De forma geral, essa modalidade de ensino pode ser caracterizada pela democratização do saber e pela inovação educativa, e não somente, pela auto-aprendizagem. Hoje em dia geram-se condições de acesso à educação e à profissionalização daqueles que, por motivos alheios a sua vontade, não são atendidos satisfatoriamente pelos meios tradicionais de ensino e cujas principais barreiras são a distância e a não-flexibilização dos horários para estudo. Além disso, aprimora-se a educação em termos de um ajuste entre as qualidades pedagógicas e tecnológicas da atualidade, levando ao cidadão uma educação de maior qualidade que estimula uma postura mais ativa, participativa e ao mesmo tempo autônoma, necessidade hoje premente no mundo profissional e acadêmico globalizado.

2.2.3 Leis regulamentadoras da EAD/EOL

Esta subseção faz um apanhado das principais leis que contribuíram para introduzir e regulamentar a educação a distância no Brasil. Como não poderia deixar de ser citado, em 20 de dezembro de 1996, surge a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9.394, (artigo 80, § 1º, 2º, 3º e 4º) - O Poder Público incentiva

o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

O Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96), e o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso Decreta: Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

A Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, através do Ministro de Estado da Educação e Cultura, resolve:

Art. 1º As Instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial..., com base no art. 81, da Lei nº 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

§1º... Caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§2º Poderão ser ofertadas disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso.

§3º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

Art. 2ª A oferta das disciplinas deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos...

Vale esclarecer que o MEC substituiu a Portaria 2.253, de 18 de outubro de 2001, pela Portaria anteriormente supracitada de nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, ambas tratando da mesma autorização.

Em Maia (2002) encontra-se que 'O desafio de educar e educar-se a distância é grande, por isso o Ministério da Educação estabelece indicadores de qualidade para a autorização de cursos de graduação à distância. Seu objetivo é orientar alunos, professores, técnicos e gestores de Instituições de Ensino Superior que possam usufruir dessa forma de educação ainda pouco explorada no Brasil e empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos'.

2.2.4 Variáveis da EAD: modalidades, métodos e posturas

Quando se fala em educação, esta pode ser realizada nas modalidades presencial, a distância e semipresencial, as quais refletem de forma genérica nada mais nada menos do que o meio/veículo/situação pelo qual a educação chegará até o aluno. O termo modalidade não deve ser confundido com o método de ensino adotado, que pode ser tradicional, objetivista, construtivista, tradicional, comportamentalista, humanista etc e que tem a ver com o planejamento pedagógico e instrucional que será proposto ao aluno, ou seja, tem a ver com a forma pela qual o conteúdo será trabalhado.

Quando se fala sobre Posturas na educação, trata-se aqui dos paradigmas que estão por traz da criação e implantação de disciplinas, cursos, escolas e

universidades (independente da modalidade ou método de ensino adotados), que podem ter a ver com uma educação de quantidade (massificação do conhecimento para aumentar o número de vagas e atender ao número de estudantes desalojados ou excluídos) e ou com a construção de uma educação de qualidade (preocupação com a efetividade do ensino, em que posturas diferenciadas começam a surgir tanto do aluno quanto do professor, das IES e do Governo).

2.2.4.1 Modalidades de ensino

A Educação Presencial é uma modalidade de ensino em que todos os participantes, professores e alunos, encontram-se juntos no local onde um conteúdo determinado está sendo trabalhado. É o que geralmente ocorre nas salas de aula tradicionais, em que todos os recursos são apresentados pelo professor e oferecidos aos alunos no momento da aula, que tem hora e local para acontecer. Em termos de espaço físico, recursos e materiais são considerados: a própria sala de aula com carteiras, quadro-negro, vídeo, retro-projetor de transparências, projetor de slides, aparelho de som, computador, livros, cadernos etc. Podem também ser assim considerados os laboratórios, museus, espaços externos à escola etc.

Já a Educação a Distância é uma modalidade de ensino que deve ser compreendida como atividade pedagógica realizada com mediação docente e a utilização de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação e comunicação, os quais podem ser utilizados de forma isolada ou combinadamente, sem a frequência obrigatória de alunos e professores, nos termos do art. 47, § 3º, da LDB. Inexiste um local fixo ou determinado para o processo de ensino-aprendizagem, isto porque a instrução

independe do contato físico entre professor e aluno, que pode ocorrer de casa, do trabalho, da escola, da faculdade, da *Lanhouse* etc.

Ainda com relação à EAD, quando se fala a respeito do veículo de promoção desta educação, de seus recursos e materiais didáticos, os cursos à distância podem ocorrer por correspondência (pelo envio de apostilas, livros, fitas k7, vídeos, cds, dvds, kits práticos preparados no formato do curso); pelos meios de comunicação e informação (televisão, rádio, revistas, jornais etc, através de seus programas educativos, geralmente seqüenciais); assim como pela Web que se utiliza basicamente do computador e da internet para transmitir e ou construir conhecimento através de hiper-textos, imagens e som (constituindo-se este último modo, o que pode ser chamado de Educação *Online*).

A modalidade de Ensino à Distância pode ser realizada parcialmente à distância ou totalmente à distância. No caso da Educação totalmente à distância, alunos e professores não têm nenhum contato físico, existem recursos interativos, materiais e equipamentos que funcionam como intermediários entre a comunicação e a troca de informações de ambas as partes. E este é basicamente o caso da Disciplina *Online* de Terapia Cognitivo-Comportamental, oferecida no IP-UFRJ em 2005.1. A referida disciplina foi denominada de *online* por ter estado 24 horas na rede, acessível ao aluno em qualquer momento do dia ou da noite em que ele desejasse interagir com o curso, apesar da interação com o professor não ter sido síncrona todo esse tempo (apenas em horários previamente estipulados, como nos momentos de *chat* e de elaboração de questões formativas pelos próprios alunos). Aqui, vale ressaltar que os alunos não são autodidatas, pois os programas de educação a distância contém uma clara proposta didática e pedagógica.

A Educação Semipresencial é aquela modalidade de ensino em que parte do processo ensino-aprendizagem ocorre em sala de aula ou num espaço físico qualquer e a outra parte ocorre por meio da educação a distância, e vice-versa; ambas se complementam e dão suporte uma à outra para o cumprimento da proposta educacional. Em alguns casos a WEB tem papel secundário, servindo como um depósito de textos e outros materiais didáticos que apóiam a aula presencial, sem que nela ocorra qualquer tipo de interação dos alunos entre si ou com o professor, apenas destes com a máquina e com o AVA.

Struchiner & Giannella (2001) relatam que falar de EAD significa falar de Educação, isto é, de todos os processos de transmissão, construção e reconstrução do conhecimento e da formação de cidadãos. Neste trabalho será adotada a palavra Educação no sentido mais amplo do termo, não apenas como transmissora de informações ou relacionada apenas ao ensino feito à distância, mas fundamentalmente como construtora de conhecimento coletivo, integradora de diferentes saberes e experiências de um e de todos.

Tratar-se-á da EAD como uma ampliadora dos laços da relação social e do processo de ensino-aprendizagem, transformadora de papéis, formadora de cidadãos, com todo o respeito, amor e qualidade. Por este motivo, ao longo de toda a dissertação será adotado o termo Educação a Distância, sem crase, já que a palavra educação não está restrita a um objeto específico e sim diz respeito a um processo mais amplo (vide visão sistêmica da educação na subseção 2.2.4.3).

2.2.4.2 Métodos de ensino e de avaliação

Quanto aos métodos de ensino são inúmeras as abordagens existentes, cada qual com diferentes princípios e estratégias. Esta subseção apresentará apenas alguns deles que de certa forma caracterizam as opções realizadas dentro do trabalho: objetivista, construtivista, tradicional, comportamentalista, sócio-cultural e humanista. Vale destacar que a opção por uma determinada modalidade de ensino não implica no uso de um método de ensino-aprendizagem específico. O fato de se escolher um método central, também não impede que se adotem procedimentos eficientes de outros métodos de ensino, tudo vai depender das necessidades de um determinado grupo de aprendizes, da meta educacional que se deseja cumprir e dos possíveis caminhos e recursos mais propensos a facilitar o aprendizado individual e coletivo. Portanto, antes de decidir pelo método torna-se importante fazer uma análise apurada destes fatores.

Aqui serão tratadas as idéias sobre o tema, que estão presentes nos estudos e pesquisas de Mizukami (1986):

No **Método Objetivista** as informações são apresentadas aos alunos pelos professores. Há ênfase no diretivismo e em decisões tomadas para o aluno. O conteúdo a ser ensinado é transmitido e visa objetivos e habilidades que levem à competência. Os alunos são tidos como produtos do meio e são reativos a ele. Devem ser capazes de repetir as informações transmitidas, evidenciando ao professor o seu aprendizado. Reconhece-se a funcionalidade do reforçamento positivo a cada passo do aluno, fornecendo feedback e elogios a cada acerto no sentido de modelar seu comportamento para o propósito educacional que se deseja atingir. Assim como percebe-se que a possibilidade de punição influencia em muito

as atitudes da maioria dos estudantes, que estudam em função de evitá-la. O ensino tradicional das salas de aula utilizou-se basicamente deste método, colocando o professor como o dono do saber e o aluno como um recipiente das informações direcionadas a ele. Mas existem muitos cursos em Instrução Baseada na WEB (IBW) que também se utilizam deste método, são os *courseware*, cujas aulas podem ser representadas pela publicação de conteúdo organizado pelo instrutor para ser apresentado ao aluno, que deve aprender o que lhe é determinado.

O **Método Construtivista** considera o conhecimento como uma construção contínua, fruto de interações entre os objetos do meio e o sujeito. Os alunos são vistos como participantes ativos no processo de troca de informação. Os professores se limitam a definir um grupo de tarefas e colocar a disposição algumas sugestões de conteúdos, mas são os alunos que através de pesquisas e discussões constroem o seu conhecimento. Um processo de educação que parte dos conceitos cognitivistas é aquele que procura provocar nos alunos, constantemente, busca de novas soluções, criando situações que exijam o máximo de exploração por parte deles e estimulando as novas estratégias de compreensão da realidade. Faz uso de trabalhos em grupo, deixando que os alunos se agrupem espontaneamente e se guiem por um tema ou problema de seu real interesse, cooperando entre si. Quanto ao professor, este evita a rotina, e sim, estimula a pesquisa e a autonomia por parte dos alunos, propondo problemas sem ensinar-lhes as soluções. Atua como coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independentemente possível. Este método pode ser utilizado na modalidade presencial, muito comum em trabalhos de pesquisa em grupo, feiras de ciências etc; e na modalidade de EAD baseada na WEB, em que alunos colaboram entre si na construção de seu conhecimento a partir de ambientes educacionais colaborativos e *groupware* (*software* para grupo).

Acrescenta-se aqui a colocação de Jonassen (1996) e Struchiner (1998) sobre ambientes virtuais construtivistas de aprendizagem, os quais enfatizam a construção do conhecimento e não a instrução programada, o aluno é colocado no controle do seu processo de aprendizagem e os recursos tecnológicos interativos servem a esta finalidade, o aluno é o principal gerenciador de suas tarefas, favorecendo que ele crie seus próprios significados. Lucena (2004) acrescenta que as aulas em IBW num design construtivista incluiriam múltiplas oportunidades para o aluno sintetizar, organizar e re-estruturar a informação, além de contribuir com idéias novas e projetos.

O método Tradicional tem a escola como o espaço para a aquisição do conhecimento, que tem o professor como o mediador entre o aluno e os modelos culturais a serem transmitidos. O professor é o centro do saber, aquele que passa o conteúdo expositivamente para o aluno, que deve passivamente ouvir e se apropriar das informações transmitidas. Os produtos finais de sua aprendizagem, tais como exercícios de aula ou para casa e avaliações, são os indicadores de que o ensino foi eficiente ou não e de que aquele aluno foi capaz de acompanhar ou não, tendo como ideal constante que os alunos sejam capazes de reproduzir com exatidão o conteúdo transmitido. Pouca é a atenção dada a um indivíduo particularmente, há uma tendência a tratar todos igualmente, requerendo de todos o mesmo ritmo de trabalho, as mesmas leituras e os mesmos conhecimentos adquiridos. Volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. Privilegia-se o verbal (oral e escrito), as atividades intelectuais e o raciocínio abstrato. Em termos gerais, é um ensino que tem como cerne de sua preocupação a aquisição de uma variedade e quantidade de informações/noções/conceitos e não a formação do pensamento reflexivo. Ou seja, traduz-se num processo de impressão e pura

receptividade, em que o sujeito tem papel insignificante na elaboração do conhecimento. Vale destacar que muitos cursos à distância buscam reproduzir o método tradicional de sala de aula e isto foi muito comum no início da EAD, no país e no mundo, já que este se tratava do referencial educacional disponível.

O método Comportamentalista tem como principal representante Skinner. O conhecimento é o resultado direto da experiência. Tanto a ciência quanto o comportamento são considerados formas de se conhecer os eventos. O ensino é composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através do treinamento, segundo objetivos pré-fixados. Os objetivos do treinamento são as categorias de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas. Tanto o professor pode modificar seu comportamento, em prol da melhor estratégia de ensino, maximizando o aprendizado e o desempenho do aluno; quanto o aluno pode modificar seus comportamentos ao longo do tempo e realizar novos aprendizados, se atualizando. A educação está intimamente ligada à transmissão cultural. O professor passa a ser planejador, reforçador, condutor e avaliador de todo o processo de ensino-aprendizagem, com vistas a produzir uma instrução mais eficiente, baseada em pequenos passos, dando *feedback* constante aos alunos. O aluno é aquele que tem seu ritmo próprio, progride em pequenos passos e que deve chegar a aquisição de uma dada competência que lhe foi estipulada, como pode ser visto na Instrução Programada desenvolvida por Skinner. O aluno é produto do meio, mas também é reativo a ele, por isto a importância de um olhar atento por parte do professor e do uso de estratégias educacionais que maximizem o aprendizado. Sob certas circunstâncias faz o uso de recompensas positivas ou de punições que modelem o comportamento desejado. Resumindo, há o diretivismo e

as decisões tomadas para o aluno, mas, sobretudo, há uma ênfase na programação do ensino para sua maior eficiência.

No **método Humanista** consideram-se as tendências ou enfoques encontrados predominantemente no sujeito. Dois enfoques são os predominantes: o de Rogers, C. e o de Neill, A. O primeiro adota como pressupostos a crença na fé e a confiança na capacidade da pessoa para desenvolver-se a si própria. O segundo, ressalta a espontaneidade e a capacidade do homem de elaborar seu próprio conhecimento. Nesta abordagem, o ensino é centrado no aluno, considerado uma pessoa integrada, em que suas dimensões emocional e intelectual são igualmente valorizadas e sua aprendizagem advém de sua própria experiência. O professor não é um transmissor de conteúdo, ele dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. Ou seja, o professor não ensina, apenas cria condições para que os alunos aprendam, fundamentalmente através de sua postura autêntica, congruente e empática. O professor cria o seu próprio repertório facilitador da aprendizagem. Não existem modelos prontos ou regras a seguir ou resultados finais esperados, mas sim, um processo de vir a ser, em que a ênfase está no processo. Em cada indivíduo, há uma consciência autônoma e interna que o permite significar e optar. A educação seria aquela a criar condições para que essa consciência se preserve e cresça. Trata-se de uma educação do homem e não apenas de uma pessoa em situação escolar, cujo objetivo é liberar sua capacidade de auto-aprendizagem para que busque ampliar e modificar seu aprendizado pessoal. Busca-se despertar a autonomia, a responsabilidade pelas próprias opções, a autodescoberta, a autodeterminação, a capacidade de cooperação com o próximo. Para finalizar, vale enfatizar a predominância não-diretiva desta abordagem, baseada em relações entre iguais e nas auto-avaliações do aluno e do professor.

O **método Sócio-cultural** tem como principal representante Paulo Freire. Nesta abordagem, o homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade. A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização, que é sempre inacabado, contínuo e progressivo, é uma aproximação crítica da realidade, um 'desvelamento', pautado na reflexão e na ação. A educação assume caráter amplo, não restrita à escola em si e nem a um processo de educação formal, deve ser ela um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos. Educador e educando se educam entre si, mediatizados pelo mundo, assumindo desde o início do processo educacional, o papel de sujeitos criadores. É uma relação horizontal, não imposta, em que o diálogo é desenvolvido, ao mesmo tempo em que são oportunizadas a cooperação, a união, a organização e a solução em comum de problemas. Há por parte do educador, uma preocupação com cada aluno em si, com seu processo, e não com produtos padronizados de aprendizagem. A avaliação do processo de aprendizagem consiste numa auto-avaliação de aluno e professor individualmente e mutuamente, os quais saberão quais são suas dificuldades e seus progressos. A educação é vista como um ato político.

Ao longo deste trabalho de dissertação poderão ser percebidas certas influências de cada um dos métodos supracitados, mas de forma predominante, com relação à disciplina *online* de TCC, optou-se pelos métodos objetivista e construtivista por atenderem de forma satisfatória às necessidades instrucionais dos pesquisadores e do público-alvo (também com vistas a não diferir em muito da disciplina presencial). Já a disciplina de TCC no formato presencial vem de um método tradicional de ensino que de forma igualmente satisfatória atendeu durante

anos à expansão do ensino e formação de alunos nesta abordagem da psicoterapia no Instituto de Psicologia da UFRJ.

2.2.4.3 Paradigmas: posturas e visões frente à EAD

Maciel (2004) coloca como de fundamental importância para o educador que este deixe visível a concepção de educação subjacente ao projeto e que oriente as escolhas teórico-metodológicas adotadas, ou seja, que haja o reconhecimento do paradigma que dá suporte ao projeto político-pedagógico em questão. Isto porque a expansão da EAD pode estar associada à uma prolongação da educação tradicional presencial para diminuir a exclusão social nas Universidades do país, a um meio de promover a inclusão digital ou ainda como um meio de re-significar o processo educativo para uma mudança de paradigma que enfoque mais a formação de redes de conhecimento e de aprendizagem. E saber exatamente a meta a ser alcançada, facilita todo o restante do processo, desde o planejamento até a implantação da idéia.

Elia (2005) apresenta que:

‘Seria mais estratégica aos interesses nacionais uma política que promova estímulos ao desenvolvimento de uma EAD de dentro para fora dos departamentos existentes nas diversas universidades brasileiras, que são constitucionalmente definidas como nichos que desenvolvem atividades de pesquisa, de ensino e de extensão. Qualquer outra ação de mais curto-prazo, pragmática, feita de cima para baixo, ou ainda, de fora (organismos internacionais) para dentro, como a que ora está se engendrando para o país, não poderia prescindir da assistência de baixo para cima dessa base de conhecimento já disponível nas universidades (p.334) (...) sob a perspectiva da Universidade Aberta a Distância que o governo Lula quer implantar para grandes números, o modelo pedagógico é ortogonal ao que foi comentado justamente acima, porquanto tal modelo está sendo engendrado apenas para viabilizar uma nova estrutura de ensino superior que seja totalmente a distância. Com base nele, por exemplo, propõe-se criar uma mega estrutura de produção, de gestão e de automatização dos procedimentos, montada de cima para baixo, na qual o professor é apenas um coadjuvante, denominado ‘conteudista’: (i) o seu conhecimento é fornecido sob demanda; (ii) o qual é em seguida formatado em um contexto didático cuja definição ele (professor) em geral não tem participação; (iii) passa por outras etapas típicas de uma linha de produção, para gerar no final um artefato de aprendizagem muito bonitinho e bem acabado; (iv) que será então distribuído para os estudantes em diferentes mídias (impressa, CD-ROM, WEB), mas que ninguém

tem condições ainda (hoje) de garantir, se é ou não, pedagogicamente eficaz (ou ordinário) (Elia 2005, p.337)'.

A correria para a expansão de vagas não pode ser melhor justificada do que a produção de um ensino de qualidade que mantenha o aluno motivado e interessado para continuar e concluir sua formação. Isto porque de nada valem inúmeros cursos novos, com inúmeras vagas disponíveis, em que os alunos entram, mas não permanecem. Ou seja, todas as novas possibilidades inauguradas pelas TIC, como, por exemplo, o uso de hipertexto, a convergência de tecnologias digitais, a capacidade de armazenar conteúdos em banco de dados, a de auto-organização e retro-alimentação constante dos conteúdos, a potencialidade da constituição de redes comunicacionais como ferramentas de interatividade, a co-criação de conhecimentos, precisam antes de tudo, estar ancoradas em um conjunto de intenções e numa práxis que tenha como norte a construção de uma nova paisagem educativa.

Do contrário, se estará mais uma vez reeditando as velhas fórmulas, ou como assinala Najmanovich (2001), embarcando na estratégia de seduzir os estudantes montando um 'show educativo' que consiste em substituir os velhos manuais por outros de nova geração com imagens, cores, iconografia, mas continuando a veicular os mesmos conteúdos, sustentando assim a ilusão de que se está melhorando ou inovando a educação. Ainda assinala que as tecnologias de comunicação e informação atuais oferecem meios facilitadores, mas, de forma isolada, não garantem em absoluto novas formas de ensinar, pensar e conviver. O que se tem agora é a oportunidade de desenvolver um ambiente com a possibilidade técnica de entrelaçar a cultura, a prática social, saberes, a prática pedagógica, a ciência, expressando-se por diferentes linguagens, na tentativa de produzir novos sentidos e, em consequência, uma nova paisagem educativa.

Em resumo às proposições de Elia (2005, p.337-338), encontra-se que, a distinção entre a visão tradicional e a visão mais sistêmica pode ser mais bem compreendida por meio de uma análise semântica do significado das duas formas escritas que têm sido usadas, indistintamente, para denominar o termo em pauta, a saber: 'Educação à distância' e 'Educação a distância'. No primeiro caso, a presença do artigo definido remete-nos à visão tradicional que subentende a existência de um objeto definido que é o curso na modalidade a distância. Enquanto que no segundo caso, a ausência desse artigo indica claramente algo não necessariamente definido ou localizado que paira sobre todo o sistema educacional, no caso um princípio que induz uma mudança de postura.

Na EÀD (visão tradicional) há um objeto definido associado, estruturado de cima para baixo usando uma mega estrutura de produção, o professor é um mero coadjuvante (conteudista), tem a ver com a Educação Superior a Distância. Na EAD (visão sistêmica) trata-se de uma nova cultura acadêmica; é estruturado de baixo para cima nos departamentos (portaria 4.049 de 10/12/2004, MEC); o professor é o sujeito do processo; tem a ver com Educação a Distância no Ensino Superior.

Segundo Elia (2005, p.337)

'O conceito de educação a distância com recursos das tecnologias da informação e da comunicação (EAD/TIC) transcende uma visão reducionista e abraça uma visão mais sistêmica em que o professor pode rapidamente se apropriar da TIC com uma total autonomia e que se for aliada a uma dose de criatividade e a uma reflexão crítica sobre suas crenças e práticas pedagógicas desencadeará as mudanças de posturas e de modelos de ensino necessários, assim como encurta distâncias aproximando professores e alunos com interesses comuns, onde quer que eles estejam, promovendo a democratização do conhecimento de forma integrada, multidisciplinar e cooperativa, criando a verdadeira Universidade do Brasil'.

Quanto à postura e a visão dos alunos, é a partir de suas experiências com a EAD que eles poderão perceber suas vantagens e desvantagens, exercitar uma

postura mais ativa, criar um discernimento próprio sobre cada estilo de curso e inclusive contribuir para a reivindicação de cursos a distância com qualidade.

2.2.5 Os atores da EAD

Os atores da EAD podem ser considerados todos os envolvidos numa proposta da educação, desde os alunos, aos professores, às instituições educacionais e ao governo. O que pode acontecer é que, dependendo da proposta, eles também poderão desempenhar diferentes papéis, de um a vários, uns mais pré-determinados, outros mais multifacetados, alguns mais reprodutores e outros mais construtores.

Quando se pensa num paradigma de estilo reducionista (EAD), em que se tem uma preocupação grande com a educação para grandes massas, seus professores e alunos acabam em parte sendo mais reprodutores de um conhecimento que precisa ser ensinado e que precisa ser aprendido.

Quando se fala de um paradigma mais sistêmico (EAD) em que o investimento predomina sobre a qualidade da educação, sobre um processo de ensino-aprendizagem em que haja mais participação de ambas as partes, é provável que seus professores e alunos precisem ser mais autônomos, manifestar sua opinião e dar sua contribuição pessoal. Há mais circulação dos atores entre os papéis.

Importantíssimo é saber que uma situação não é melhor do que a outra, ou seja, uma visão da educação baseada na EAD, para atingir um público maior, tem seu valor, pois que muitos brasileiros não têm condições favoráveis para estudar e através desta oportunidade podem adquirir e multiplicar conhecimento, garantindo

inclusive, mais chances no mercado de trabalho. E uma visão baseada na EAD, que investe mais atenção na qualidade da educação, favorece a motivação dos cidadãos para sua formação continuada, sem interrupções, elevando o nível educacional e participativo dos mesmos na sociedade.

Dentro de um paradigma mais reducionista, os atores envolvidos num projeto de EAD têm papéis bem definidos e estáticos, como o de um professor-conteudista ou autor, responsável apenas pelo desenvolvimento do conteúdo e materiais didáticos ou o de um professor-tutor que apenas monitora as aulas *online* e interage com os alunos. O professor então, não sobrevive sem outros profissionais, um *designer instrucional* que verifica as possibilidades de um curso e desenha sua estrutura pedagógica e instrucional, um *Web designer* que desenvolve e mantém o ambiente virtual do curso, toda uma equipe que dá suporte administrativo e tecnológico, além do próprio aluno usuário-receptor do programa educacional. Isto ocorre, como já foi dito na subseção anterior, por conta da demanda educacional que vem da instituição, que define exatamente o que deseja do professor.

Maia (2002) traça algumas características para estes dois tipos de professor, o professor-autor ou conteudista é tido como aquele que escreve, produz, organiza e estrutura o conteúdo e os materiais didáticos (transparências, textos, hipertextos, vídeos etc). Este autor deve ter conhecimento na área específica de seu saber e também dos recursos e possibilidades para o desenvolvimento de um conteúdo interativo e estruturado, tornando o método de ensino mais claro e articulado. Para isto precisa adquirir novas habilidades de produção de um conteúdo, assim como integrar-se com a equipe de profissionais que lhe assessora. Já o professor-tutor ou mediador é aquele que promove a integração e o relacionamento entre os participantes. Ele necessita ter competências pedagógicas, tecnológicas, sociais e

profissionais, dentre elas: saber sobre o conteúdo, entender do planejamento do curso e o objetivo educacional a ser alcançado, saber esclarecer dúvidas sobre o assunto, ter conhecimentos em tutoria e operação de um curso *online*, ter intimidade com o envio e o recebimento de e-mails individuais e coletivos, ter sido mediador em algum *e-group*, criar e manter o interesse do grupo no assunto, escrever com clareza e deixar claro as regras e a *netiqueta* do curso.

Esta definição de papéis começa a mudar quando o professor percebe que o movimento de um projeto em EAD pode começar de baixo para cima, dele próprio, apresentando uma postura mais ativa, ao invés de esperar passivamente da instituição a demanda e os recursos por um curso. Pensar desta forma, também exige dele diferentes posturas em relação ao aluno, à instituição e ao governo, tais como: pensar em projetos educacionais que deseje realizar; apresentar suas idéias para quem possa lhe ajudar, buscando na instituição e em outros locais o apoio necessário; estabelecer parcerias; buscar meios ou recursos para viabilizar suas idéias; organizar reuniões com outros professores; desenvolver sua autonomia enquanto educador vinculado a uma instituição e linha teórica, mas não submisso a elas; preocupar-se com um bom planejamento pedagógico; ser mais um gerenciador e estimulador da produção de conhecimento do que um fornecedor ou transmissor de informações; contagiar os alunos com o seu engajamento, favorecendo que estes sintam-se participantes construtores do processo etc.

“A implantação de uma modalidade de Educação a Distância, apoiada pelas tecnologias da informação e da comunicação em um mundo globalizado, ainda precisa tanto de questionamentos quanto de propostas inovadoras, sobretudo aquelas que estejam mais voltadas para desenhar o novo perfil do professor em um processo de ensino-aprendizado que evolui constantemente em rápidas transformações. Um modelo pedagógico de EAD para o ensino superior deve colocar os professores no centro e como sujeitos de todo o processo de ensino-aprendizagem, para que eles atuem nos departamentos já existentes na IES (particularmente as públicas) como germinadores de uma nova cultura. Sem esse caldo de cultura, não teremos em nosso país uma expansão do ensino superior com a qualidade desejável. E somente com novas posturas acadêmicas, a educação a

distância poderá contribuir para que sejam viáveis os novos paradigmas de inclusão, diferenças, solidariedade e acessibilidade preconizadas na Reforma Universitária, ora em discussão". (Elia, 2005, p337)

Maia (2002) relata que o professor deve ter em mente o desejo de compartilhar um determinado conhecimento com seu grupo de alunos e para isso, o foco e o objetivo de sua proposta devem estar centrados na aprendizagem deste grupo, na eficiência da comunicação e na formatação de uma metodologia que motive, incentive e valorize o conhecimento da equipe e seu relacionamento durante o percurso. A distância deve ser sempre superada com atenção, um tratamento que faz os alunos se sentirem únicos e especiais, pois o aluno que é acolhido sente vontade de participar todos os dias, se dedicar e mostrar trabalho.

Ainda em Franco, Monteiro e Ladeira (2004) encontra-se o professor da IBW como um facilitador que desempenha papéis diversificados (líder multifuncional), dentre eles: o de conhecedor (dos ambientes de IBW e dos recursos), configurador (no sentido de adaptar o ambiente ao seu curso), orientador (nos caminhos de aprendizagem a serem seguidos pelos alunos e também facilitando sua autonomia), animador (para estimular a participação, introduzir polêmicas e desafios) e avaliador (para manter a ordem, identificar possíveis concepções errôneas ou distorcidas e corrigi-las, além de avaliar cada aprendiz e o grupo). Ou seja, o professor da IBW pode exercer múltiplos papéis, substituindo em parte a necessidade de existirem vários profissionais antes essenciais à realização de um projeto em EAD, ele já é um ator mais capaz de se responsabilizar enquanto catalisador e gerenciador de esforços, conteudista e tutor etc.

Esta busca por tecnologia educacional, pela possibilidade de ser múltiplo em projetos de EAD e desenvolver uma educação no sentido pleno, também traz consigo muito trabalho, horas a mais do que este mesmo professor empregaria caso

ministrasse aulas apenas em sala de aula, e com isto, vem também uma nova busca, que atualmente tem feito parte de discussões em congressos de educação, o direito a ser remunerado por seu esforço. Principalmente em Universidades Particulares, já que estas recebem de seus alunos e muitas vezes não repassam o valor merecido para os professores desta nova função. Portanto, pode se tornar mais um passo criar este espaço.

Quanto aos alunos enquadrados dentro de uma visão mais reducionista, a postura mais comumente estimulada é a de receptor e reproduzidor do conhecimento, com direito reduzido à expressão verbal e à participação, sendo por vezes a sua fala até considerada uma intromissão indesejável na aula do professor. Esta postura pode ser bastante apropriada quando se tem pouco tempo para passar muito conteúdo, mas se mal empregada, reforça comportamentos de opressão e submissão. Com a modernidade, novas demandas surgiram, inclusive sociais, já não basta apenas o conhecimento, é preciso ter outras qualidades para ser promovido na vida. O mesmo ocorre com a educação, que aos poucos vai ganhando outras qualidades e exigindo de seus professores e alunos mudanças de atitude frente a ela.

Fuks (2004) aponta que o aluno atualmente deve ser mais ativo, deve saber coletar, avaliar e filtrar informações visando sintetizar e transformar novos conhecimentos. O aluno ganhou voz e precisa manifestá-la, isto também o favorecerá em sua adaptação ao mundo contemporâneo e ao mercado de trabalho, em que empresas possuem equipes interdisciplinares, que precisam de pessoas que agreguem valor e sejam capazes de tomar decisões. Ou seja, as pessoas precisam estar constantemente atualizadas, além de se colocarem com iniciativa e atitude. O aluno também é parte do processo, o sucesso de sua instrução depende em muito

de sua participação e responsabilização, além de necessitar de disciplina, organização e certa autonomia para realizar seus estudos.

2.2.6 O que a literatura propõe sobre a construção de cursos à distância

Esta subseção objetiva apresentar possíveis passos constituintes da preparação, elaboração, construção e aplicação de cursos a distância via WEB, que de certa forma tenham sido citados por professores, profissionais e pesquisadores da área, e vivenciados pela autora deste trabalho. Não se pretende aqui fechar um roteiro de métodos, procedimentos e estratégias, mas, sobretudo, levantar experiências e perspectivas até mesmo diferenciadas.

Passo a passo para se montar um curso a distância via internet por iniciativa do professor:	
1	Revisão Bibliográfica
2	Capacitações
3	Parcerias
4	Definição Educacional do Objeto: Curso
5	Projeto Instrucional – Planejamento
6	Desenvolvimento do Curso
7	Implantação do Curso (na Instituição) para os Alunos

Quadro 2.1 – Passos para um Professor Montar Cursos à Distância

Conforme o quadro acima (2.1), serão apresentados nas subseções seguintes, breves comentários fundamentados sobre a importância de se fazer: leituras a respeito da EAD e das TIC; capacitações; convênios interinstitucionais e parcerias interdisciplinares e interpessoais; a definição educacional do objeto 'curso'; um projeto instrucional e o planejamento do curso; o desenvolvimento deste; e sua implantação no grupo-instituição.

2.2.6.1 Revisão bibliográfica

Para iniciar um projeto em EAD, principalmente para aquele professor que nunca desenvolveu ou participou de um curso a distância, torna-se necessário que este realize minimamente uma quantidade de leituras sobre Educação a Distância numa esfera mais ampla, no intuito de obter uma idéia generalista do assunto. Ou seja, é importante que ele tenha certa noção sobre: as modalidades de ensino existentes; os recursos e materiais usualmente necessários em termos de hardware, software e WEB; as maneiras ou métodos pedagógicos em que o ensino poderá ser feito; os recursos interativos mais utilizados quando se trabalha via internet; e as principais leis regulamentadoras da EAD no país. Além disto, pode ser ilustrativo, saber sobre algumas experiências que deram certo ou que não atingiram o seu propósito neste campo. Isto serve para que ele comece a ter idéias sobre ‘o que’ e ‘como’ poderia ser o seu projeto de curso e a ‘quem’ ele poderia recorrer para auxiliá-lo neste processo. Em guias de educação a distância ou em livros que reúnam vários artigos de experiências sobre o tema ou através de pesquisas na WEB pode ser encontrada esta primeira visão mais básica para se dar a partida.

2.2.6.2 Capacitações

Como muito bem coloca Branco (in Silva, 2003, p.426), “para poder formar uma inteligência própria, capaz de criar projetos relevantes e de qualidade em suas ‘salas de aula’, segundo o modelo híbrido proposto pela Portaria nº. 2.253*, o professor precisa ter passado pelo processo de aprender dentro de uma sala de aula

virtual, e usando todas as tecnologias disponíveis nesse espaço”. * A portaria do MEC de nº 2.253 (2001) foi substituída pela de nº 4.059 (2004).

O professor que pretende se dedicar a este empreendimento precisa começar por si mesmo o processo de desmistificação e formação no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação e dos ambientes de ensino-aprendizagem virtual. Isto porque será ele o primeiro a perceber possíveis medos e problemas de seus futuros alunos ao lidarem com o computador, a internet, os recursos interativos de um dado ambiente virtual e, inclusive, a distância física entre os membros de um grupo.

Passando pela experiência de ser aluno, ele poderá analisar na prática cada situação tecnológica e pedagógica de um dado curso e só assim poderá fazer julgamentos e escolhas a este respeito. Esta experimentação é importante, e também é relevante que seja diversificada, já que existem múltiplas plataformas educacionais no mercado, com múltiplos recursos interativos e múltiplas possibilidades pedagógicas.

Através das capacitações ele poderá desenvolver habilidades e ou ficar mais seguro a respeito de como construir materiais instrucionais e pedagógicos, planejar um curso a distância, fazer tutoria síncrona e assíncrona, utilizar com familiaridade os termos da área, integrar ou não métodos de ensino, interagir com os alunos de forma a ser motivador e facilitador no processo de construção do conhecimento etc.

Além disso, esta fase poderá poupá-lo de ter que contratar terceiros, pois o professor ganhará certos conhecimentos que poderão ser integrados e testados na prática, por ele próprio. Temas de capacitações que podem ajudar nesta fase versam sobre: Educação a Distância, Design Instrucional, Formação de Educadores a Distância, Tutoria *Online*, Criação de Cursos a Distância, Métodos de Ensino etc.

A Secretaria de Educação a Distância do MEC aponta como um indicador de qualidade para cursos de graduação a distância, uma equipe profissional multidisciplinar que considere indispensável o trabalho e a mediação do professor. Nesta modalidade de ensino, longe de ser substituível, o professor vê suas funções se expandirem, pois se torna um produtor quando elabora sua proposta de curso, conselheiro quando acompanha os alunos, parceiro quando constrói com os especialistas em tecnologia abordagens inovadoras de ensino-aprendizagem. Pode ser considerado então, muito mais do que simples tutor ou orientador como têm sido chamado.

2.2.6.3 Convênios interinstitucionais e parcerias

Segundo o SEED-MEC, 'implantar um curso de Graduação a Distância exige alto investimento em profissionais, conhecimento, material didático, infra-estrutura tecnológica e serviços de apoio e manutenção dos mesmos. Assim, na fase inicial, e mesmo na seqüência, pode ser aconselhável a celebração de convênios, parcerias e acordos técnicos com e entre universidades, instituições de ensino superior, secretarias de educação, empresas privadas e outros, de forma a garantir elevado padrão de qualidade ao curso e legitimidade ao diploma oferecido'.

Isto também não difere muito no caso da implantação de uma disciplina a distância, pois o professor necessitará de uma plataforma educacional virtual para rodar seu curso, mesmo que esta seja gratuita; de um computador pessoal e de acesso à internet (assim como também seus alunos); de um laboratório de informática na própria instituição em que o aluno estuda, pois assim este poderá acessar o curso virtual no intervalo entre suas aulas presenciais e ou em situações

emergenciais; de suporte tecnológico durante a disciplina, caso ocorram panes computacionais; de autorização de seus superiores para implementar e implantar a disciplina; de verbas para fazer cursos de capacitação e comprar materiais necessários a produção e viabilização de conteúdos didáticos nas mais diversas mídias, sejam produções próprias, encomendadas sob medida ou de autor já reconhecido; etc.

Ou seja, parcerias de toda ordem, dentro da própria instituição e ou fora dela, sejam elas tecnológicas e ou financeiras e ou pedagógicas, podem auxiliar no fornecimento das ferramentas e da manutenção necessárias para a concretização do curso do seu início ao fim.

2.2.6.4 Definição educacional do objeto: curso

É preciso ir formando uma idéia sobre o estilo de curso que se deseja oferecer, a começar pela noção de qual paradigma educacional se pretende ou se necessita circular, qual seria o método de ensino mais apropriado, assim como qual o conteúdo que se tem capacidade para trabalhar e para quem. Como bem destaca Alonso (2000), torna-se importante perceber que o uso das tecnologias da informação e da comunicação não muda, em princípio, as questões inerentes a qualquer projeto educativo. Há sempre que se responder: Para quem? Para quê? E como o projeto será desenvolvido? Precisa-se ter a consciência de que no momento em que se está desenvolvendo uma interação de qualquer natureza, está implícito um paradigma que organiza e limita a percepção e explica de certo modo o sentido de uma ação.

Como visto na subseção 2.2.4.3 existem basicamente duas grandes vertentes da Educação a Distância para o ensino superior, aquela que preconiza o Ensino Superior à Distância (EÀD) e aquela que diz respeito ao Ensino a Distância na Educação Superior (EAD). A primeira situação reflete uma postura mais reducionista do termo Educação, que tem a ver com a massificação da educação informacional (quantidade de vagas disponíveis para transmitir informação). Já a segunda reflete uma postura mais sistêmica do termo Educação, que tem a ver com a formação de cidadãos mais envolvidos no seu processo de ensino e mais ativos na construção de seu conhecimento (qualidade). Novamente não cabe apontar qual a postura mais certa ou errada; até mesmo porque ambas podem ser muito necessárias para um dado público-alvo, dentro de certo contexto, para um determinado propósito educacional, tanto no sentido de expandir vagas quanto de aumentar a qualidade da educação; mas cabe, sobretudo, ao professor, saber o que deseja ou o que desejam dele, para poder tomar decisões pedagógicas e de planejamento adequadas.

Sobre o que acabou de ser falado, o Relatório do Grupo de Trabalho EAD no Ensino Superior (GTEADES/MEC/SESu, 2005, p7-8), apresenta a noção de PPP – Projeto Político Pedagógico – a ser criado pelo professor ou pela própria Instituição, em que devem constar informações referentes à identificação das necessidades do curso; a definição dos objetivos a alcançar; a seleção e organização dos conteúdos; a elaboração de materiais instrucionais; a definição do esquema operacional; os sistemas de comunicação; a infra-estrutura de suporte, monitoria e tutoria; a organização das condições de aprendizagem, tanto por parte do professor quanto do aluno; a gestão pedagógica, tecnológica e administrativa; e o esquema de avaliação da aprendizagem.

O PPP tem a especificidade de buscar o contínuo aperfeiçoamento e referendar a prática pedagógica por meio da coerência entre os mesmos. Cada projeto deve ter uma realidade própria distinta e é ele quem define o norte da instituição, representa a sua realidade e anseios e dá identidade à mesma, em contínuo processo de formulação e reformulação.

2.2.6.5 Construção de um projeto instrucional e planejamento do curso

Dando continuidade à subseção anterior, o GTEADES (2005, p.8) propõe que ‘as necessidades de infra-estrutura sejam determinadas pelos objetivos pedagógicos; que estes possam fornecer subsídios no mapeamento tecnológico para a criação, o suporte e a gestão de um curso ou programa a distância’. Desta forma, o professor pode se dar conta de que um planejamento instrucional do seu curso e da pesquisa, se for o caso, são situações imprescindíveis para a realização de uma boa EAD.

A realização de um Projeto Instrucional adequa-se como uma luva neste caso e significa projetar o desenvolvimento de uma instrução efetiva através de uma estruturação cuidadosa e apresentação de material/conteúdo que ao mesmo tempo engaje o aluno e sinalize para ele os pontos importantes. O facilitador não só deve escolher o material corretamente, como definir como e onde ele deve ser apresentado e como sua estruturação será definida de forma a manter o aprendiz motivado a buscar o conhecimento proposto (Morrison, 2001)

Ou seja, um bom planejamento instrucional e estratégico precisa necessariamente levar em conta o seu público-alvo, o contexto da aprendizagem, a demanda instrucional, as fases gerais necessárias ao seu projeto como um todo,

além de uma consciência sobre como serão os seus materiais didáticos, recursos interativos e sistemas de avaliação dos alunos, dentre outros.

O Design Instrucional (DI) vem para cobrir esta fase de efetiva elaboração do projeto de um curso. O DI pode ser definido como 'o processo sistemático e reflexivo de traduzir princípios de cognição e aprendizagem para o planejamento de materiais didáticos, atividades, fontes de informação e processo de avaliação (Smith e Ragan, 1999). Essa metodologia se distingue de outras formas de criação de materiais educacionais pelo seu caráter metódico e cuidadoso, aplicado aos processos de análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação.

Segundo Tractenberg (2004) o DI possui 4 propósitos básicos: a) criar processos e materiais didáticos efetivos, isto é, que atinjam seus objetivos pedagógicos; b) que estes materiais e processos sejam eficientes, consumindo o menor tempo possível; c) que sejam agradáveis para os aprendizes; e d) que sejam viáveis em seu custo-benefício.

A Educação engloba todas as experiências criadas para que as pessoas aprendam, sendo a Instrução apenas uma delas, mas de fundamental importância para o DI. Gellervij (2001) a define da seguinte forma: 'Instrução é conseguir através de um método, que um aprendiz, dentro de um sistema e sob certas condições, alcance um objetivo de aprendizagem pré-definido'. Quanto à aprendizagem, costuma ser definida como 'o processo pelo qual um organismo muda seu comportamento em função de suas experiências' ou ainda 'o processo de experiência sendo transformada em conhecimento'.

Um dos principais modelos que representa as etapas do processo de DI é o ADDIE: *Analyze* (analisar); *Design* (planejar); *Develop* (desenvolver); *Implement* (implementar) e *Evaluate* (avaliar).

A fase de 'análise' corresponde ao exame e descrição do problema instrucional, que se refere à diferença entre o desempenho atual e o desempenho desejado para um determinado público-alvo. Nesta fase deve-se analisar o contexto da aprendizagem (quais as condições?), o público-alvo (quem são os aprendizes?) e os objetivos da aprendizagem (qual é o conteúdo?). Na fase de 'planejamento', são determinadas as estratégias instrucionais e organizacionais que serão aplicadas para resolver o problema instrucional. É neste momento que as mídias (livros, internet, professor etc) a serem utilizadas devem ser selecionadas, assim como as modalidades e métodos de ensino. Pode-se dizer que estas fases, analisar e planejar, são as responsáveis pela sistematização do 'Projeto Instrucional'.

Na fase de 'desenvolvimento' são criados os materiais instrucionais e os procedimentos didáticos e na fase de 'implementação' a instrução é aplicada aos aprendizes, sendo comum que seja feita primeiramente num pequeno grupo antes de ser aplicada em grande escala. Por fim, através da fase de 'avaliação', são verificados os resultados da instrução, se esta foi efetiva e correspondeu aos objetivos propostos inicialmente. Estas três últimas fases serão abordadas mais detalhadamente nas próximas subseções.

Mais especificamente, com relação à criação de cursos baseados na WEB, Lucena (2004) aponta três atributos e ou desafios: o acesso a material multimídia, que expande a variedade de recursos que o aluno pode usar; o assincronismo, que dá suporte ao aprendizado auto-planejado (como e quando acessar o meio); e a obrigatoriedade de leitura, criada pela informação apresentada na tela. Este mesmo autor recomenda que para o uso apropriado da Tecnologia WEB sejam pensados e considerados aspectos pedagógicos, tecnológicos, organizacionais e institucionais.

Dentre os aspectos pedagógicos encontram-se a incorporação de métodos e estratégias capazes de reduzir as restrições do ensino a distância, a valorização da participação do aprendiz dando poderes a ele, a dosagem da carga de informações para que o aluno não se sinta sobrecarregado ou 'perdido no espaço', e a atribuição de um certo '*timing*' de apresentação dos materiais e atividades para que o aluno não se sinta 'perdido no tempo'. Quanto aos aspectos tecnológicos, Lucena (2000) indica: verificar se há infra-estrutura de hardware e software e uma boa velocidade de conexão da internet; atentar para a existência de possíveis alunos 'tecnofóbicos' que apresentem medo ou intimidação diante de equipamentos ou de como usá-los; e reduzir as possíveis frustrações que acompanham as dificuldades com tecnologia. Em relação aos organizacionais recomenda fazer um planejamento do curso com várias semanas ou meses de antecedência para produzir o ambiente WEB e o material associado, além de se conseguir e garantir um suporte tecnológico e humano permanente ao curso para sua manutenção e sucesso. Em se tratando dos institucionais, estes dizem respeito à própria instituição, assegurando ao corpo docente o tempo, a capacitação e a atualização necessários à preparação de cursos baseados na WEB.

2.2.6.6 Desenvolvimento do curso

Tendo em mãos o seu projeto instrucional ou planejamento do curso, é neste momento de desenvolvimento que o professor coloca a mão na massa e parte para a concretização de seus planos. Pode-se iniciar pela construção de materiais capazes de informar o aluno sobre a futura existência do curso, em nível de divulgação, que pode ser boca a boca, pela própria internet, por cartazes etc.

Também é importante pensar na chegada do aluno ao curso, como este será recebido para que se sinta amparado e situado com a dinâmica do processo educacional do qual irá participar. Podem ser fornecidos materiais preparatórios, tais como textos de apresentação da proposta, manual do aprendiz, cronograma do curso etc. Adentra-se então no desenvolvimento de materiais com base no conteúdo do curso, inicia-se a construção de materiais didáticos próprios que forneçam subsídios teóricos e ou práticos para que o aluno atinja as metas instrucionais previamente estabelecidas.

Quanto aos materiais didáticos, chama-se a atenção para o fato de que eles podem ser reaproveitados ou criados. Muito provavelmente já existem materiais prontos para serem utilizados, capazes de abordar o assunto com adequação, e isto poupa ao professor muito tempo de elaboração. Neste caso, torna-se necessário verificar a viabilidade do seu uso e a permissão autoral do mesmo, o que pode vir a exigir recursos para a sua disponibilização. Quando se fala de criar o próprio material, passa a ser este o momento de entrelaçar o método de ensino escolhido, com a modalidade através da qual se pretende realizar a instrução, com a idéia de alunos que farão parte do curso, com a própria qualidade do conteúdo e com o tipo de material que se pretende utilizar. Por exemplo, materiais didáticos dentro de um método de ensino construtivista devem: indicar aos alunos que estes resolvam problemas complexos e realistas; propiciar que trabalhem em conjunto para a solução de problemas; facilitar que examinem os problemas a partir de múltiplas perspectivas; promover que assumam sua autonomia sobre o processo de aprendizagem; e contribuir para que eles ganhem consciência sobre o seu papel na construção do conhecimento.

A complexidade do material deve necessariamente estar associada, de forma diretamente proporcional, ao nível de instrução e capacidade dos alunos. Em geral os textos precisam ser sucintos, breves, passando uma idéia clara e objetiva do assunto. É importante lembrar que o aluno muito provavelmente terá outras coisas para fazer além de ler ou ver os textos, hipertextos, vídeos, cd-rom etc, do curso em questão. Apostar na diversificação de mídias para a apresentação do conteúdo pode ser saudável, promovendo dinamismo e enriquecimento à interação do aluno com o curso, mas igualmente importante torna-se necessário conter os excessos a fim de não sobrecarregar o mesmo. Por fim, ressalta-se que os meios instrucionais são feitos para promover o acesso ao conteúdo e não para dificultá-lo, ou seja, devem servir à produção de entendimento e não à frustração do estudante. No caso de uma pesquisa, também devem ser definidos e construídos materiais próprios para ela, porém, relacionados ao curso *online*.

Quanto à escolha de uma plataforma educacional, ideal que esta seja feita com base na experiência e na afinidade do professor com a mesma. Mas, caso esta seja indicada por terceiros, é importante conhecer os recursos didático-interativos existentes e suas funcionalidades, tanto relacionados apenas ao professor quanto aos futuros alunos. Um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) permite ao professor dar movimento aos materiais didáticos por ele criados e gerar mais movimento a partir do uso destes pelo aluno, favorecendo uma percepção de dinamismo e interatividade pelos participantes. A escolha apropriada dos recursos também é fundamental, partindo-se igualmente do princípio de que eles existem para facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento, ao professor, aos demais integrantes do grupo, propiciando novas formas de interação, que inclusive sejam capazes de substituir o contato físico por um contato virtual igualmente agradável.

A respeito de plataformas educacionais virtuais encontra-se em Cunha, Gerosa, Fuks e Lucena (2001) sobre o AulaNet que: para contornar o fato de que grande parte dos professores que se propõe a dar cursos via internet muitas vezes não contam com apoio institucional e devem entender de tecnologias que normalmente não são de sua área de atuação, desenvolvem-se ambientes virtuais como o AulaNet de forma a separar o conteúdo - da navegação. Isto faz com que os docentes só se preocupem com a produção de conteúdos didáticos usando suas ferramentas habituais, como o editor de textos, deixando por conta do ambiente a gerência e a navegação dos aprendizes.

Em Elia e Ferrentine (2001), sobre a Plataforma Interativa para a Internet Pii, encontra-se que esta se subdivide em 3 sub-plataformas distintas, porém interdependentes, a saber: Plataforma de Desenvolvimento (exclusiva do professor); Plataforma de Gerenciamento Administrativo (para o professor ou para outra pessoa autorizada) e a Plataforma do Usuário Final (para multi-usuários, inclusive o aluno). A partir de cada uma destas respectivamente, torna-se possível ao professor experimentar e criar um curso próprio que aproveite os recursos interativos disponíveis, realizar serviços de secretaria e outros, assim como gerenciar as atividades didáticas dos alunos e interagir com eles. Os autores acreditam que a participação do professor na proposta de pesquisa-ação da Pii o qualifique cada vez mais na preparação de aulas paulatinamente mais em conformidade com as tecnologias de informação e de comunicação por ele escolhidas.

Selecionados os materiais didáticos, a plataforma educacional e os recursos interativos virtuais, é chegado o momento de relacioná-los na criação do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem do Curso. Ou seja, são feitas elevações (*uploads*) de textos, transparências, vídeos etc, para dentro da plataforma; estes são

articulados com seus respectivos recursos didáticos e interativos; é criado o estilo de curso e o ambiente de apresentação virtual do mesmo; até se chegar à preparação das aulas ou módulos de ensino *online*, deixando o curso pronto para ser operado e testado. A fase de testagem não necessariamente ocorre ao final da criação do ambiente, ela pode ocorrer ao longo de sua construção, mas vai servir fundamentalmente à certificação de que tudo está funcionando como deveria e se todas as estratégias adotadas estão fazendo sentido ao propósito educacional estipulado, gerando uma sensação de coesão do curso como um todo.

2.2.6.7 Implantação do curso

Quando se parte para a implementação (termo do Design Instrucional) ou implantação do curso (jargão da EAD), instala-se o momento do professor servir o produto do seu trabalho aos convidados participantes, que são os alunos. Como aqui está sendo falado de um curso a distância via computador e internet é necessário que o professor adote as estratégias necessárias à ambientação do aluno com o AVA do curso e também com as tecnologias utilizadas, que para alguns pode ser novidade.

O professor também precisa estar ciente de que ele será o principal intermediário entre o seu curso, a tecnologia e os alunos, preparando-se adequadamente como tutor, além de ter ao lado um suporte técnico para socorrê-lo quando não souber resolver algum problema. Como já foi dito anteriormente, o professor exercerá variados papéis - tutor, coordenador, gerenciador, facilitador, orientador etc - os quais exigirão dele mais dedicação do que num sistema presencial de ensino e, portanto, mais tempo.

Também será necessário preocupar-se com a qualidade de sua interação, procurando: escrever claramente; dar esclarecimentos quando solicitado ou quando percebe que algo está mal entendido; fornecer *feedback* rápido e estímulo aos alunos para que participem e interajam com o AVA, com o professor e com os outros alunos; adotar uma postura de resolução de problemas para lidar com os possíveis imprevistos tecnológicos e humanos.

Já o aluno, precisará desenvolver uma postura mais multifacetada, pois que aqui é considerado participante representativo e ativo no processo de construção do seu próprio conhecimento e do seu grupo. As tarefas oferecidas deverão ser capazes de oportunizar trocas que poderão ser maximizadas pelo professor e pela própria interação entre todos.

Em Fuks, Aurélio e Lucena (2001) encontramos as seguintes considerações sobre os benefícios do desenvolvimento e aplicação de cursos totalmente a distância na internet: o acesso fácil aos conteúdos didáticos, a interação entre os aprendizes e docentes, o processo cooperativo de ensino-aprendizagem, o reuso de conteúdos, a possibilidade de constante aprimoramento da plataforma educacional através do curso e vice-versa, o decréscimo do custo do curso com o passar do tempo (através da reutilização), o acompanhamento da participação dos aprendizes durante todo o percurso, o maior envolvimento do professor para um bom assessoramento dos alunos e em alguns casos a criação de um senso de comunidade a partir do trabalho com um número limitado de aprendizes.

Terminada a fase de implantação, pode ser feita uma avaliação dos resultados obtidos com a experiência, tanto para comprovar a efetividade do método pedagógico empregado quanto para possibilitar o aprimoramento das estratégias e materiais didáticos utilizados.

2.2.7 Vantagens e desvantagens da educação *online*

A nova grupalização oportunizada pelas salas virtuais, fóruns de discussão, intercâmbio de trabalhos, seminários *online*, possibilita que todas as mensagens sejam compartilhadas, adquirindo a característica de “transparência”, o que amplia as perspectivas de democratização do saber, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento de um novo modo de socialização.

Pfeiffer (2002) destaca as seguintes vantagens da EAD: maior disponibilidade e ritmos de estudo diferenciados; eliminação das barreiras de tempo e espaço (dispersão geográfica); estímulo à auto-aprendizagem e maior autonomia; incentivo a aquisição contínua de novos conhecimentos necessários para a atualização pessoal e profissional; formas de trabalho mais abertas com compartilhamento de experiências; redução de custos de formação em tempo, viagens e estadia; familiarização com serviços telemáticos; estudo repetitivo das matérias quando necessário; conteúdos do curso mais elaborados e atraentes no que diz respeito à multimídia; conciliação da aprendizagem com a atividade profissional e a vida familiar; e formação adequada às necessidades de uma determinada população.

Já Lucena (2004) diz que a IBW estimula: 1) a Criatividade (desafiar as regras, exercitar o risco, descobrir novos padrões e formas de relações, improvisar e adicionar detalhes e idéias a outros trabalhos); 2) o Pensamento Crítico (saber identificar sozinho os pontos principais, buscar causa e efeito, identificar padrões e relações, ordenar e ou interligar idéias, desenvolver linhas de tempo, fazer comparações, medir o custo-benefício); 3) o Aprendizado Colaborativo (capacidade da WEB para publicação de textos, gráficos, animações e som gerados por estudantes, tornando-o ideal para a aprendizagem baseada em projetos). Ainda

destaca que atividades interativas como discussões em painéis, simpósios, seminários e redes de idéias produzidas por grupos podem ser o sucesso da Instrução Baseada na Web (IBW).

Com relação às desvantagens e ou possíveis motivos do insucesso de uma proposta de EAD *online* podem ser apontadas: as falhas tecnológicas no AVA, nos equipamentos ou na internet; a falta da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos; o insuficiente domínio técnico dos usuários em lidar com as novas tecnologias; a falta de reciprocidade na comunicação gerada pela dificuldade de se expor idéias através da escrita; a falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física; a sobrecarga de informações e recursos disponibilizados; a impossibilidade de uma comunicação no tempo exato da necessidade, como é oferecida pela telefonia; etc.

Outras desvantagens podem ser acrescentadas nesta lista quando um projeto de curso não contempla com devida atenção os seus alunos, gerando neles um sentimento de abandono e de isolamento. A falta ou a demora na interação e comunicação entre professores e alunos, principalmente nos momentos de dificuldade, tem-se revelado um dos principais motivos de evasão, que pode chegar à faixa dos 70% e que tem chamado a atenção da comunidade docente para a necessidade de constante sinergia.

2.3 PESQUISA-AÇÃO

2.3.1 Definições, conceitos, objetivos e características

Pesquisa-ação foi um termo criado por Kurt Lewin (1948) para se referir aos fenômenos de grupo identificados e trabalhados no próprio grupo, ao invés de serem artificializados em laboratório. Ele passou a pesquisar os grupos face a face, julgando que não havia técnicas válidas para uma análise científica dos grandes conjuntos sociais. Para Lewin, só o estudo do pequeno grupo, a fim de testar hipóteses, reformular teorias, analisar problemas de comunicação e verificar interações, poderia levar o pesquisador a compreender o macrogrupo.

Pode-se dizer que a pesquisa-ação é um método ou estratégia de pesquisa que agrega vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva participativa e ativa ao nível da captação de informação. Ainda segundo Lewin, encontra-se que a pesquisa em psicologia social deve originar-se a partir de uma situação social concreta a modificar. E deve inspirar-se constantemente nas transformações e nos componentes novos que surgem durante e sob a influência da pesquisa. Propõe-se como hipótese que os fenômenos sociais não podem ser observados do exterior, do mesmo modo que não podem ser observados em laboratório, de modo estático. Os fenômenos de grupo só revelam as leis internas de sua dinâmica aqueles pesquisadores dispostos a engajar-se pessoalmente e a fundo no processo.

Em Kemmis e Mc Taggart (1988), encontra-se que a Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma auto-reflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de

suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem, é uma abordagem colaborativa.

De forma geral, revela-se um tipo de pesquisa que serve não somente para o entendimento e a interpretação do mundo, mas fundamentalmente para a sua mudança, para a resolução de problemas, processamento de dados e experimentação, visando implementar uma ação, dentre tantos outros propósitos, sem que para isto, sejam necessários os excessos de controle da postura convencional. É o que Cohen e Manion (1994) apontam como "uma intervenção de pequena escala no mundo real e uma análise pontual dos efeitos de tal intervenção". Portanto, permite conceber e organizar uma pesquisa de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos agentes da situação observada, revelando-se uma ação social.

Pode ser utilizada em quase todos os setores onde haja um problema envolvendo pessoas, tarefas e procedimentos que necessitem de uma solução ou onde uma mudança para o futuro é um resultado desejado. Esta mudança social implica em uma modificação do campo dinâmico no qual o grupo se encontra. Ocorrendo ou não esta mudança, podem ser detectados três tipos de fenômenos sociais no grupo: falta de aspiração para a mudança (conformistas); grupos mistos (resistentes); e grupos com inclinação para a mudança (não-conformistas). Para que a mudança social se opere, exige-se que sejam modificadas as relações dialéticas que unem as estruturas da situação social, as estruturas das consciências que vivem nesta situação social e os acontecimentos que surgem nesta mesma situação. O clima de grupo é determinado pelo tipo de autoridade preponderante, e vai à mudança, introduzindo-se um novo estilo de autoridade ou concepção.

Dentre os principais objetivos da pesquisa-ação podem ser destacados: a) trazer melhoramentos práticos, inovação, mudança e desenvolvimento da prática social e um melhor entendimento e consciência por parte dos praticantes de suas ações; b) não só resolver problemas, mas propor novos problemas a serem trabalhados; c) contribuir para a ciência da educação, mudando-a e aprendendo a partir das conseqüências de suas mudanças; d) tornar uma situação já existente mais eficiente e efetiva; e) alcançar sempre um novo patamar e partir dele para novas observações, reflexões, planejamentos, ações e efetivas mudanças como em uma espiral de ciclo crescente; f) desenvolver nos participantes o entendimento sobre as ilegalidades estruturais e as repressões interpessoais, que são um exercício preventivo para sua autonomia, liberdade e justiça social; g) empoderar os participantes para assumirem o controle de suas próprias vidas; e h) estabelecer comunidades autocríticas capazes de vivenciar seus valores pessoais.

Portanto, ao se falar de suas características, este estilo de pesquisa não poderia deixar de ser visto como: participativo; colaborativo; formativo (pois o problema, os objetivos e a metodologia podem mudar ao longo do processo); político; democrático; eclético e dialógico.

2.3.2 Áreas de aplicação

Revela-se um campo de pesquisa em expansão que vem liderando as atenções na área educacional e que já tem seus próprios centros de referência em alguns países como, por exemplo, a Universidade de Cambridge na Inglaterra; seus próprios jornais, como o 'Educational Action Research'; e diferentes escolas de pensamento definindo o que ela é e para quê ela serve.

Pode-se dizer que a Pesquisa-ação tem uma natureza multifacetada capaz de servir a diversos propósitos e áreas, como: métodos de ensino (substituindo um método tradicional por um em construção ou descobrimento); estratégias de aprendizagem (adotando uma abordagem de ensino integradora, ao invés, de uma única forma de ensino ou aprendizado); procedimentos de avaliação (implementando um método de avaliação contínua); atitudes e valores (estímulo à mudança do sistema de crenças dos alunos ou encorajando atitudes mais positivas para o trabalho); formação continuada de professores (ensinando novas habilidades, novos métodos de aprendizado, aumentando o poder da análise e auto-conhecimento); gerenciamento e controle do comportamento (introduzindo técnicas de modificação do comportamento); administração (aumentando a eficiência de algum aspecto do lado administrativo da escola); para fins individuais de auto-avaliação (avaliação das próprias ações e efeitos na situação em questão); e ainda como agente de transformação social.

2.3.3 Os sujeitos da pesquisa-ação

Algumas condições essenciais para a validação desta experimentação são: que ela aconteça em pequenos grupos engajados em problemas sociais reais e preocupados em se reestruturar e que também seja realizada por pequenos grupos testemunhas de experimentadores que estejam engajados e motivados em relação às mudanças sociais que desejam introduzir. Ou seja, é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os

participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Não há hierarquia, mas sim uma comunicação aberta e simétrica, em que todos os participantes, incluindo o pesquisador são iguais jogadores. Isto requer participação ativa e colaboração de todos os participantes.

O pesquisador deste tipo de abordagem é aquele que sabe em dados momentos, e em outros aquele que não sabe nada sobre um grupo ou situação e deseja saber. Participa ativamente e também apenas observa (dois papéis complementares). Insere-se dentro das situações e grupos, envolvendo-se, e funciona como um modelo ou exemplo de aprendizado para a pesquisa-ação. Busca ampliar a consciência dos indivíduos, grupos e nações. Tem papel de facilitador, guia, formulador e sumariador do conhecimento e da consciência. Deve ter consciência da distinção entre educação e escolarização e perguntar-se se seu projeto está ajudando a melhorar a forma com que ele próprio lida com seus valores educacionais. O pesquisador deve implicar-se pessoalmente no futuro das realidades sociais que tenta explicar sem deixar de se objetivar ao seu respeito.

Um grupo social em que o pesquisador deseja mudança e esclarece isto ao grupo ou em que o próprio grupo deseja mudança e age para isto, revela possíveis sujeitos de uma pesquisa-ação, pois uma exigência básica é a participação popular. É feito principalmente em grupos minoritários, de pessoas excluídas ou marginalizadas, dominadas ou pobres ou sem voz ou que sejam alvo de preconceito; mas pode ser feito também dentro de organizações, com equipes de trabalho, para mudanças de cultura ou paradigmas. Um exemplo disto podem ser funcionários de uma grande empresa que precisam apoderar-se de uma nova cultura tecnológica.

O importante é que todos estejam cientes de que não só estão participando de uma ação social, que visa determinadas mudanças, mas que também estão participando de uma pesquisa em que haverá coleta de dados, registro de todas as informações relevantes, análises destes dados e outras possíveis metas a serem trabalhadas. Para Lewin (1948), o clima social, as situações de grupo ou as estruturas formais do momento social observado são dados tão objetivos quanto à situação geográfica do indivíduo.

2.3.4 Os principais passos para realizar uma pesquisa-ação

A Associação Nacional de Educação dos EUA (1959) destaca 2 estágios: 1) um estágio diagnóstico, onde os problemas são analisados e as hipóteses desenvolvidas; 2) um estágio terapêutico onde as hipóteses são testadas por uma consciente intervenção direta e experimentação no próprio local e situação.

Lewin (1948) codifica o processo de pesquisa-ação em quatro principais estágios: planejamento, ação, observação e reflexão, que também podem ser acompanhados de monitoração e avaliação.

Também são consideradas três etapas essenciais à experimentação em psicologia social para operar uma mudança social: 1) levantamento ou análise das percepções de grupo que caracterizam os indivíduos, os subgrupos e o grupo; 2) deduzir, prever ou derivar destas análises, conjecturas sobre a possível evolução destas percepções de grupo; 3) descobrir e prever os novos modos de comportamentos de grupo que estarão em harmonia com a reestruturação das percepções de grupo.

O exercício da reflexividade também acompanha todo o processo, ou seja, a autoconsciência dos efeitos que os participantes como praticantes e pesquisadores estão tendo durante o processo de pesquisa é trabalhada. Pergunta-se como os seus valores, atitudes, percepções, opiniões, ações, sentimentos estão interferindo ou atuando na situação estudada? Decorre daí a necessidade de prosseguir as pesquisas no próprio campo em que se manifestam os fenômenos que se estuda e só tentar modificar a sua dinâmica com o consentimento explícito dos membros do grupo que serve à experimentação.

Por estes e outros motivos supracitados a pesquisa-ação foi o estilo de pesquisa social escolhido para nortear este projeto de dissertação, tanto por visar a promoção de uma nova cultura educacional no IP-UFRJ quanto por objetivar a expansão da TCC. Vale dizer que a pesquisa-ação em Educação não pode ser apontada como uma pesquisa experimental, já que isto envolveria experimentos sujeitos a serem replicados, de validação cruzada, em outros tempos, sob outras condições, para que pudessem ser teoricamente interpretados com confiança.

Trata-se, portanto, de um modelo de pesquisa quase-experimental, por apresentar impossibilidade de atribuição aleatória dos grupos e falta de completo controle na programação dos estímulos, ou seja, o experimentador não tem controle completo da situação que por vezes revela-se muito complexa. Segundo Campbell e Stanley (1979), em certas situações e esta é uma delas, os modelos quase-experimentais constituem o melhor que se pode fazer nas circunstâncias. Apenas devem ser tomadas algumas precauções cabíveis e sob a condição de que seus autores não se esqueçam das hipóteses alternativas que as fontes de invalidade podem ensejar.

3 MÉTODO

Este capítulo versa sobre o método da dissertação e tratará de caracterizar o público-alvo participante; apresentar de forma sucinta e ordenada todos os materiais e recursos necessários à realização da pesquisa-ação como um todo; e detalhar a evolução passo a passo das técnicas, procedimentos e instrumentos adotados nas etapas de preparação do projeto, desenvolvimento da Disciplina *Online* de TCC, implantação da mesma no Instituto de Psicologia e avaliação da pesquisa-ação.

3.1 PARTICIPANTES

A disciplina eletiva de Terapia Cognitivo-Comportamental, oferecida na Graduação do Instituto de psicologia da UFRJ, disponibilizou 50 vagas no período letivo 2005/1, que foram preenchidas por 46 alunos matriculados e uma aluna ouvinte que veio transferida de outra universidade. Destes 47 alunos (população) compareceram ao primeiro dia de aula 34 alunos, dentre os quais 27 optaram pela modalidade de ensino presencial tradicional e 7 optaram pela modalidade de ensino *online* experimental. Foi dado um prazo de 2 semanas para a adesão dos demais alunos faltosos a qualquer uma das modalidades de ensino da TCC (Presencial ou *Online*), caso contrário, estes teriam que excluir-se da matéria.

Durante o período de adesão, no início da 2ª semana, mais 4 alunas procuraram o sistema *online*, dentre as quais: (1ª) uma nunca compareceu ao ambiente de curso e acabou se excluindo da disciplina de TCC com a declaração de falta de horário; (2ª) outra aluna entrou e visitou alguns serviços do curso *online*, desistindo por alegar que não teria condições de atender à demanda de tarefas desta

modalidade que parecia maior do que a presencial, além de ter que cuidar de seus 2 filhos à noite, horário que teria para se dedicar ao curso, e que tornaria inviável sua concentração, optando então por cursar o formato presencial; (3ª) a aluna ovinente-transferida também chegou a acessar algumas vezes o ambiente do curso sem realizar tarefas e acabou saindo por ter conseguido validar uma matéria já cursada por ela em sua faculdade de origem com o nome de Terapia comportamental; (4ª) a última aluna a entrar, ficou até o final da disciplina *online*. Quanto ao sistema presencial, até o fim da 2ª semana de adesão, mais 10 alunos se apresentaram à esta modalidade de ensino, sendo que dois desses alunos, abandonaram a disciplina tradicional de TCC após terem feito a 1ª prova presencial.

Portanto, a amostra desta pesquisa realmente contou com 42 alunos, sendo 8 participantes do grupo *online* e 34 participantes do grupo presencial. Todos eram alunos devidamente matriculados no Curso de Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da UFRJ, inscritos na Disciplina Eletiva de Terapia Comportamental, no Período Letivo de 2005/1, sob a responsabilidade do Professor Doutor Bernard Pimentel Rangé. Foram ao todo 8 alunos do sexo masculino e 34 do sexo feminino, na proporção de 1 homem para 7 mulheres no grupo *online* e 7 homens para 27 mulheres no grupo presencial, situados do 4º ao 10º período do curso de Psicologia, todos moradores da cidade do Rio de Janeiro, com exceção de uma aluna participante do grupo *online* que residia em Macaé.

Todos os 8 alunos que aderiram voluntariamente ao grupo *online* possuíam os pré-requisitos estipulados para cursarem a disciplina de TCC nesta modalidade, dentre eles: acesso a computador e internet de casa e de outros locais; e-mail pessoal para contato; noções básicas de Word e Internet (incluindo procedimentos tais como recortar, copiar, colar, fazer *download* de documentos de texto e arquivos

em geral, enviar e receber e-mails etc); e disponibilidade aproximada de 7 horas semanais para dedicação à disciplina de TCC *online*. Dentre estes alunos, apenas uma já havia participado de um curso *online* no SEBRAE.

3.2 RECURSOS E MATERIAIS

O objetivo desta seção é o de especificar de maneira sucinta e ordenada os recursos e materiais adotados e produzidos ao longo deste projeto de dissertação de mestrado que serviram ao propósito da pesquisa-ação.

3.2.1 Infra-estrutura

3.2.1.1 Física

Ao longo de todo este projeto a autora utilizou: dois computadores (*desktop*) Pentium I e IV com 40 gigas de memória, Windows (98, 2000 e XP); acessórios como o mouse, teclado e caixas de som; um notebook (*laptop*) com Windows 98 e 20 gigas de memória; impressoras (3), HP692, Matricial e HP1315; acesso discado e acesso banda larga (VeloX); Browser Internet Explorer; Programa Java; Microsoft Power Point; Microsoft Excel, Microsoft Word Acrobat Reader, PDF95. Os locais-sedes de uso destes recursos foram: a residência da autora, o Laboratório de Informática do Instituto de Psicologia da UFRJ, o Laboratório de Informática para pós-graduandos do Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ, além de outros locais não-fixos. Também foram utilizadas: 8 resmas (500 folhas) de papel A4, 5 cartuchos de tinta preta e 2 cartuchos de tinta colorida HP692, 1 fita com tinta preta

Matricial, 2 cartuchos de tinta colorida e 2 cartuchos com tinta preta HP1315, rádio gravador portátil, 30 fitas K7, canetas, grampeador, grampos e pastas plásticas. Também foram feitas 700 fotocópias (aproximadamente) de provas, questionários e textos.

Os alunos participantes da disciplina *online* utilizaram-se obrigatoriamente de computadores pessoais e acesso à internet discada (3) ou banda larga (5) em sua própria residência, computadores do Laboratório de Informática do Instituto de Psicologia e de outros locais aos quais tinham acesso particular, programa JAVA, Acrobat Reader e PowerPoint. Opcionalmente eles se utilizaram de impressora, fotocópias e caixas de som.

3.2.1.2 Virtual

O ambiente virtual de ensino-aprendizagem da Disciplina *Online* de Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) baseou-se na **Plataforma Interativa para a Internet – Pii** (<http://www.nce.ufrj.br/pii>), que faz parte de um programa de pesquisa-ação em desenvolvimento pelo Grupo de Informática Aplicada à Educação do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GINAPE-NCE-UFRJ – www.nce.ufrj.br/ginape), adaptado para o ensino de TCC pela autora e pelo co-orientador deste trabalho. A Plataforma Educacional Pii, dentre outras coisas, possibilitou: a criação de um ambiente de curso exclusivo para a Disciplina de TCC *Online*; o *upload* de todos os materiais elaborados para a modalidade de ensino à distância da TCC; o uso de recursos interativos de *chat*, lista de discussão, tarefas colaborativas, e-mails, pesquisa etc; a interação síncrona e assíncrona entre os participantes; o registro integral de todos os acessos dos participantes à Pii (Log de

acesso); um banco de dados com todas as informações trocadas dentro do ambiente virtual do curso.

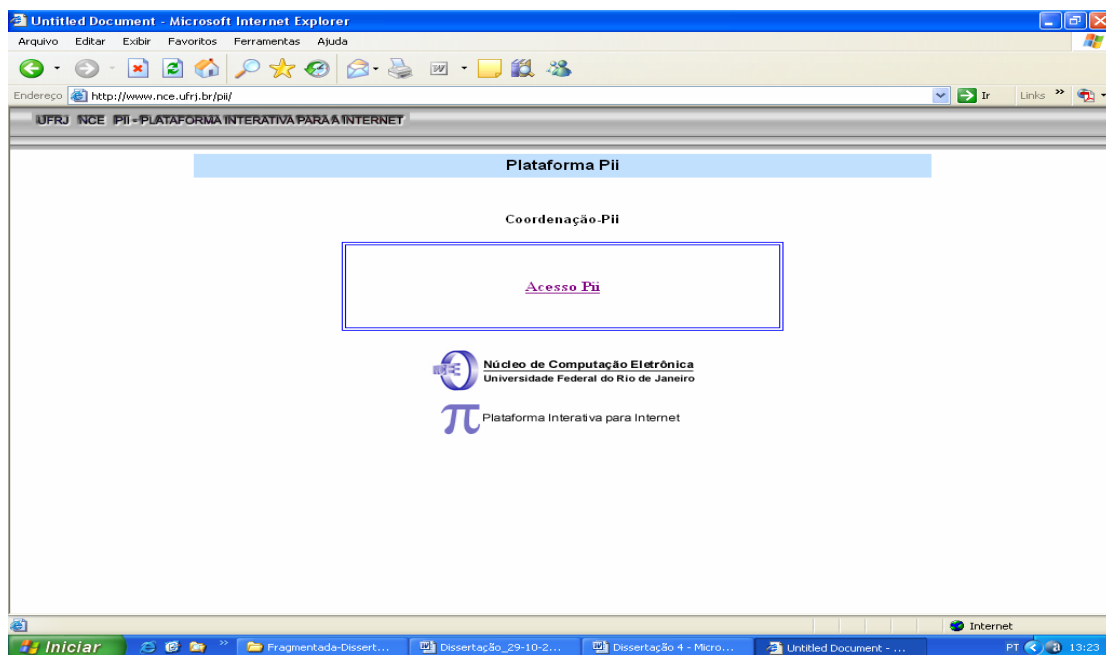


Figura 3.1: Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem: Plataforma Interativa para a Internet – Pii. Sítio www.nce.ufrj.br/pii/. Página de acesso inicial.



Figura 3.2: Apresentação da Plataforma Pii e Porta de Entrada para Todos os Cursos.

3.2.2 Disciplina *online* de TCC

A Disciplina *online* de TCC agrupou uma seleção de recursos didáticos e interativos virtuais oferecidos pela Pii e materiais didáticos relativos aos conteúdos de TCC e de EAD. O curso foi registrado sob o número 0070 e podia ser visto por qualquer usuário da internet acessando-se o endereço da Pii/Cursos Publicados/0070. Caso o usuário clicasse sobre ele, encontraria informações gerais sobre a disciplina oferecida na versão *online*: apresentação do curso, ementa, objetivos, participantes. Mas isto não daria acesso ao curso propriamente dito, já que isto requeria nome e senha cadastrados e liberados pelo professor.

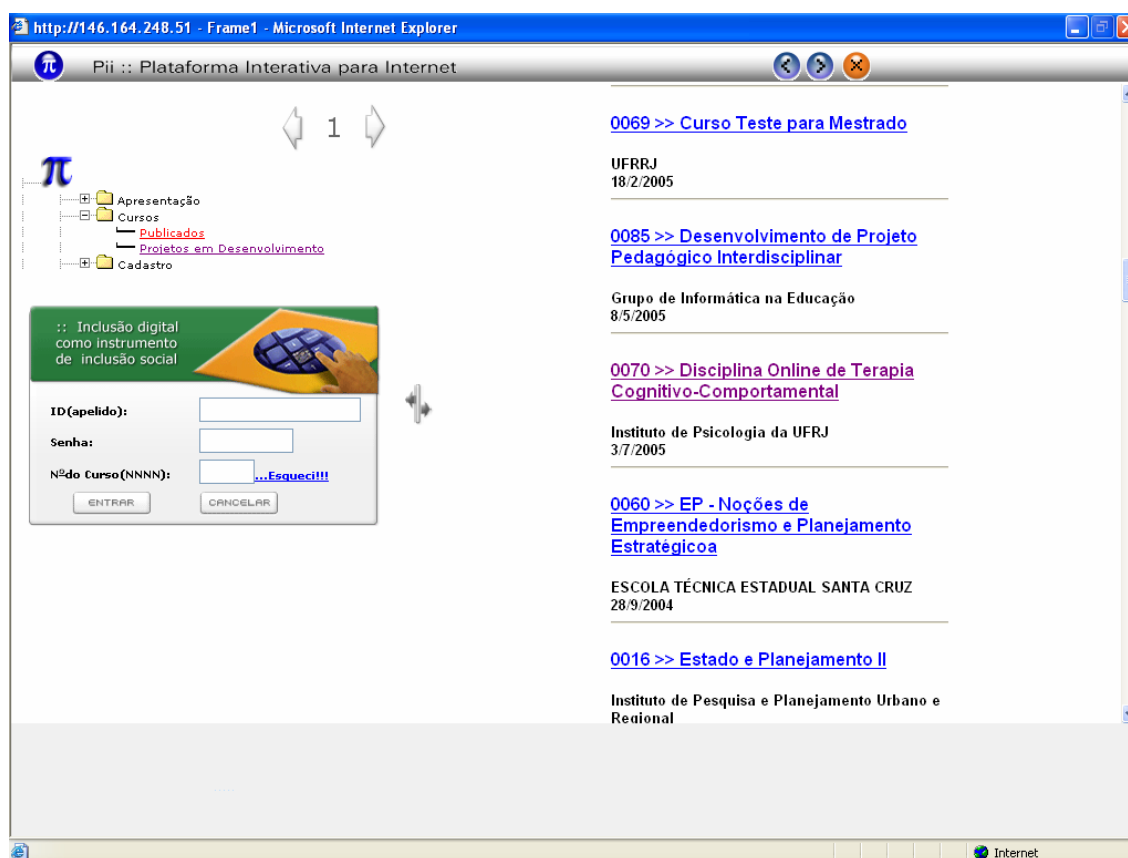


Figura 3.3: Disciplina *Online* de Terapia Cognitivo-Comportamental - Pii/Curso/0070.

3.2.2.1 Projeto instrucional

Inicialmente, para a melhor visualização de como poderia ser feita a instrução da Disciplina Eletiva de Terapia Cognitivo-Comportamental presencial na modalidade de ensino à distância baseado na WEB, a autora realizou o curso 'Teoria e Prática do Design Instrucional', do Professor Régis Tractenberg, Instituição LivreDocência, e desenvolveu um 'Projeto Instrucional' da Disciplina *Online* de Terapia Cognitivo-Comportamental, sob sua orientação.

3.2.2.2 Sistemas de ensino e de avaliação *online*

Partindo-se dos sistemas de ensino e avaliação presenciais da Disciplina de Terapia Cognitivo-Comportamental, ministrada pelo Professor Dr. Bernard Rangé, no IP-UFRJ, buscou-se desenvolver um sistema educacional próprio para a disciplina na versão *online*. Almejou-se que este fosse capaz de ser tão eficiente quanto o curso tradicional, baseado em sua ementa (ver Anexo A), referências bibliográficas (ver Anexo B) e avaliações presenciais, mas com uma estrutura pedagógica diferenciada e dotada de recursos e materiais próprios especificados nas próximas subseções. Os alunos que optaram pela turma presencial (grupo controle) participaram da disciplina no formato tradicional dos períodos anteriores, sem quaisquer alterações na sua metodologia pedagógica.

3.2.2.3 Materiais didáticos da disciplina de TCC *online*

Nesta subseção serão apresentados todos os materiais adotados, criados, encomendados e ou revisados para a Disciplina de TCC *online*, sejam eles relacionados ao conteúdo de TCC, ao conteúdo de Educação a Distância ou às informações pedagógicas sobre a disciplina, todos direcionados ao uso dos alunos.

3.2.2.3.1 Conteúdo de TCC

Foram adotados e veiculados os seguintes textos em formato *online* e pdf, mediante a autorização do autor: 'Bases Filosóficas, Históricas e Teóricas da Psicoterapia Comportamental e Cognitiva' (Rangé, 1998b); 'Behaviorismo Metodológico e Behaviorismo Radical' (Matos, in Rangé, 1998a); 'Terapia Racional-Emotivo-Comportamental' (Rangé, 2001); 'Psicoterapia Cognitiva' (Rangé, 1998a); 'Psicoterapia Comportamental e Cognitiva' (Rangé e Lettner, 1998a); 'Relação Terapêutica' (Rangé, 1998b); e 'Formulação de Casos' (Rangé, 1998b). Foram veiculadas em arquivos PowerPoint as transparências elaboradas pelo professor Bernard Rangé, correspondentes aos textos acima e de acordo com os temas da aula de cada semana.

Foram criados pela autora deste trabalho os textos: 'Transtorno de Pânico e Agorafobia' (Borba, 2004); 'Transtornos Alimentares' (Borba, 2004); juntamente com as respectivas transparências sobre estes temas. Além disto, para cada uma das 14 Unidades Didáticas da turma de TCC *online*, a mesma criou: Resumos, Guias de Estudo, uma seleção de outras Referências Bibliográficas, Questões-tarefas formativas (Exercícios do Ginásio), Avaliações Formativas (14) com suas respectivas

respostas (98), Casos Clínicos para o módulo de transtornos Psiquiátricos (7), Salas de discussão sobre o tema de cada semana incluindo a edição das notas finais semanais (16 Debytes). Também foram selecionadas figuras em site de pesquisa de imagens (www.google.com.br) que sugerissem visualmente o tema proposto, reforçando através da ilustração o seu significado para o aluno-leitor e dando mais leveza ao ambiente virtual do curso. Também foi elaborado o cronograma do curso (ver Anexo C) com todos os temas das aulas *online*, suas respectivas atividades pedagógicas e de avaliação agendadas do início ao fim do período letivo, tendo sido seguida a mesma ordem de temas na disciplina presencial, sendo que uma aula *online* continha temas e conteúdos de duas aulas presenciais.

Foram solicitados (encomendados) textos sobre Transtornos Psiquiátricos para os mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da UFRJ no período letivo de 2004/2, como pré-requisito para a obtenção de nota na disciplina de pós-graduação 'Tópicos Especiais em Psicologia Clínica I', oferecida pelo professor Bernard Rangé. Visando a homogeneidade dos materiais didáticos, todos os textos seguiram um formato-padrão (ver Anexo D) previamente estipulado; assim como os pós-graduandos basearam a construção de seus textos nas próprias aulas presenciais que ministraram no período de 2004/2 e que ministrariam no período 2005/1 (ver Anexo E) para os alunos presenciais de TCC na Graduação. Os autores cederam seus textos para serem utilizados na pesquisa referente à Disciplina *Online* de TCC, sendo os seus direitos autorais preservados através da modificação dos arquivos-texto para artigos em pdf e da manutenção de seus nomes como únicos autores, apesar das revisões feitas pela autora do trabalho e pelo orientador Bernard Rangé.

Os textos de Transtornos Psiquiátricos utilizados foram: 'Ansiedade Social', (Penido, 2004); 'Fobias Específicas' (Cardoso, 2004); 'Transtorno de Ansiedade Generalizada' (Pereira, 2004); 'Transtorno Obsessivo-Compulsivo' (Soares, 2004); 'Abuso de Substâncias' (Mattias, 2004); 'Transtorno de Estresse Pós-traumático' (Peçanha, 2004); 'Transtornos do Humor' (Pereira); 'TCC com Crianças' (Soares, 2004); 'TDAH' (Alfano, 2004); 'Disfunções Sexuais' (Cardoso, 2004); 'Terapia de Casais' (Peçanha, 2004). Cada autor também forneceu Transparências em PowerPoint relacionadas aos respectivos temas-aula.

Foram gravadas 29 fitas K7 (ver Anexo E) das aulas presenciais durante todo o período de 2004/2, sendo o primeiro módulo de aulas sobre a Teoria da TCC, do Professor Bernard Rangé e o segundo módulo de aulas sobre os Transtornos Psiquiátricos e seus respectivos Tratamentos Cognitivo-Comportamentais, dos tutores-pós-graduandos. A autora deste trabalho transcreveu as fitas do primeiro módulo, cujas transcrições foram revisadas pelo Professor Rangé e utilizadas como material de apoio aos textos adotados; e o 2º módulo foi transcrito por contratados que não eram da área da psicologia, produzindo um material de baixa qualidade que não pôde ser aproveitado como material de apoio.

A prova objetiva foi desenvolvida pelo professor Bernard Rangé em duas versões diferenciadas, Prova A e Prova B*, cada uma com 33 questões de múltipla escolha (a, b, c, d), relacionadas ao conteúdo dado à Disciplina de TCC na forma presencial e a distância. As questões subdividiam-se em dois tipos, questões de informação ou compreensão, capazes de testar o aluno na reprodução de conhecimento, mas também na associação de princípios e conceitos (raciocinando sobre teorias e processos). *As provas A e B apresentavam maioria de questões idênticas em posições trocadas e minoria com formulação alterada para evitar 'cola'.

Já a prova discursiva versou sobre um único caso clínico fornecido pelo professor Bernard Rangé e questões discursivas que solicitavam do aluno que este fizesse uma Formulação do Problema, uma indicação da hipótese diagnóstica, assim como um plano de tratamento baseado na abordagem Cognitivo-Comportamental.

3.2.2.3.2 Conteúdo de EAD

Para maior esclarecimento dos alunos quanto às diferenças entre a educação à distância e a sala de aula tradicional, foi utilizado o site 'Instrução Baseada na WEB e a Sala de Aula Tradicional', desenvolvido por Angélica Borba e Viviane Nascimento em 2004/2, como pré-requisito à obtenção de grau na disciplina 'Tecnologias da Informação Aplicadas à Educação', ministrada de forma totalmente *online* pelo Professor Hugo Fuks e sua equipe na PUC-Rio. Este site encontra-se disponível em www.psicologia.ufrrj.br/tcconline e também na página da Pii em 'Cursos Publicados/0070/Apresentação'.



Figura 3.4: Sítio 'Instrução Baseada na WEB e a Sala de Aula Tradicional'.

Foi construído especialmente para este curso um 'Manual do Aprendiz' (ver Anexo F) para instrução do aluno quanto à utilização do ambiente virtual de ensino-aprendizagem da disciplina *Online* de Terapia Cognitivo-Comportamental. Buscou-se detalhar para o aluno como este poderia acessar o ambiente, utilizar os recursos didáticos e interativos, realizar suas tarefas formativas dentro de uma rotina semanal previamente estabelecida etc. O Manual também versou sobre como o aluno seria avaliado em termos de participação e provas, apresentando as respectivas fórmulas para se chegar ao cálculo da sua Média Final Geral. Autores desenvolvedores: Angélica Borba, Marcos Elia e Bernard Rangé (2005). Ele pode ser considerado um material de apoio da disciplina ao aluno, facilitando a introdução deste à modalidade *online*.

3.2.2.4 Serviços e recursos interativos

A Plataforma Interativa para a Internet Pii se divide em três sub-plataformas por tipos de serviço: a) de desenvolvimento do curso, exclusivos do professor; b) de administração, que podem ser utilizados por ele ou um por uma pessoa autorizada; e c) de multiusuários, que podem ser alunos, professores e equipe de apoio em um dado curso (desde que devidamente cadastrados). Em cada um destes grandes grupos de serviços, encontram-se uma série de outros serviços mais específicos e recursos virtuais, que possibilitam ao professor, dentre outras coisas, a criação de um curso com estilo próprio, a edição de unidades didáticas, a seleção de recursos interativos compatíveis com a proposta pedagógica do curso, além do manuseio de serviços de administração e de usuário etc.

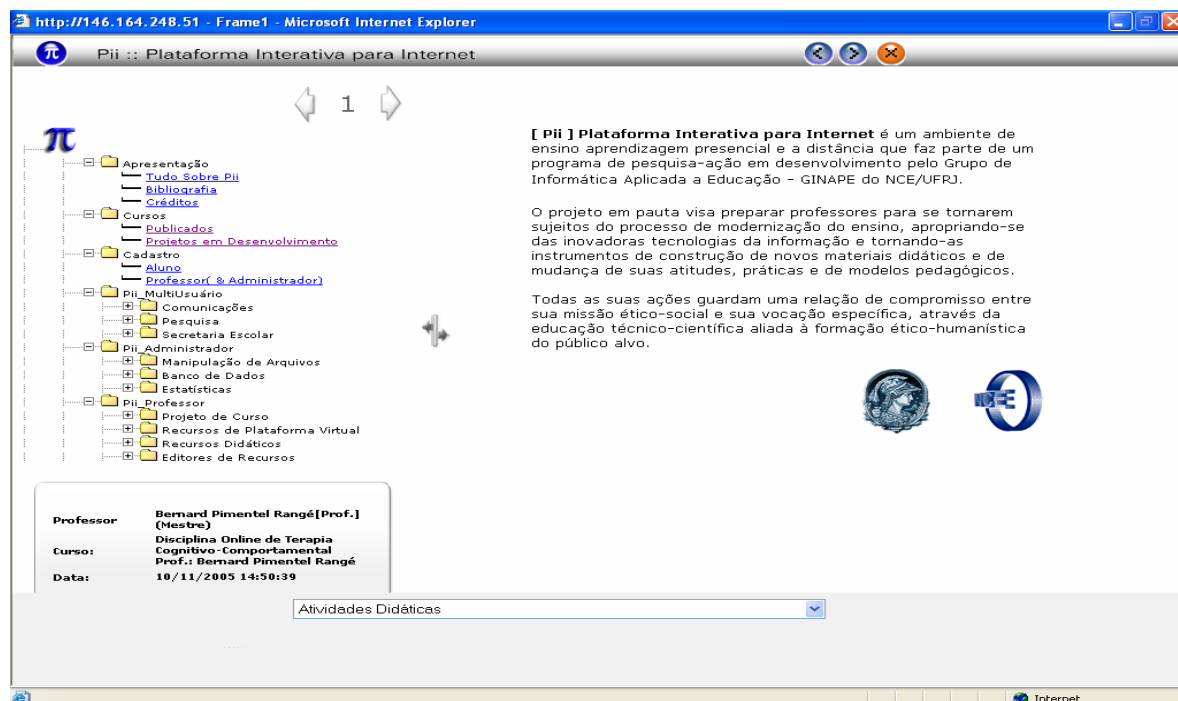


Figura 3.5: Serviços e Recursos Virtuais Disponíveis ao Professor.

Portanto o aluno, apenas tem acesso aos serviços Pii_Multiusuário previamente selecionados pelo professor, com seus respectivos recursos interativos. Para a Disciplina Online de TCC foram selecionados os serviços de Atividades Didáticas, Comunicações, Pesquisa e Secretaria Escolar com alguns de seus respectivos recursos interativos também selecionados.



Figura 3.6: Pii_Multiusuário_Atividade_Didática_2 (AD 2) - Serviços e recursos disponíveis ao aluno da Disciplina Online de TCC, 2005.1.

3.2.2.4.1 Serviço de Atividades Didáticas

Com relação à Disciplina *Online* de TCC, optou-se por um estilo de curso seqüencial, em que o serviço de Atividades Didáticas disponibilizaria as Unidades Didáticas do curso de forma ordenada, uma a uma, por semana de ocorrência. Ou seja, na medida em que o curso fosse acontecendo, as aulas iriam sendo liberadas e acabavam por formar um banco de dados que o aluno poderia visitar e consultar quando desejasse. Neste local o aluno tinha acesso aos recursos e materiais didáticos sobre cada assunto dentre textos teóricos, exercícios, instruções de como proceder numa dada semana e sugestões de outras referências que poderia consultar.

Este serviço comportou os seguintes Recursos Didáticos: Apresentação, Guia de Estudo, Avaliação Formativa, Biblioteca e Ginásio.

a) **Apresentação:** A Apresentação da Atividade Didática continha o Título/tema da semana, uma figura relacionada ao assunto, um breve resumo sobre o mesmo e os tópicos de maior relevância, como pode ser visto na figura 3.6 (AD2). Serviu para dar idéias aos alunos sobre o que seria ensinado e aprendido naquela semana.

b) **Guia de Estudos:** Este recurso foi o responsável por fornecer aos alunos uma orientação sobre tópicos importantes do conteúdo, mas fundamentalmente, sobre quais os passos e ações necessárias de serem percorridos para o bom andamento e aproveitamento de uma dada aula, assim como foi o local próprio para acessar *links* para os textos obrigatórios, transparências em PowerPoint, transcrições das fitas K7, materiais complementares, exemplos de casos clínicos e assim por diante. Ele pode ser visto na figura 3.6, no rodapé da página da AD2, como primeiro item dentro de Recursos didáticos.

c) **Avaliação Formativa (AF):** Este recurso didático foi criado por encomenda da autora, pelo próprio Professor Marcos Elia, para atender à demanda instrucional da disciplina. Consistiu num Editor de Respostas em que para cada pergunta, alunos e professor podiam escrever uma resposta cada, o que ia formando uma seqüência de respostas pelo horário em que foram enviadas, possíveis de serem olhadas por todos e corrigidas pelo professor. Este recurso objetivou favorecer que cada aluno lesse a resposta dos colegas sobre cada questão, da mesma forma permitindo que os outros lessem as suas respostas. Foi escolhido por estimular a participação de todos com sua contribuição a partir do que já havia sido feito, fazendo diferente, corrigindo ou acrescentando idéias, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem de um e de todos a partir do exemplo de variados modelos. Foram sempre 7 questões por semana para cada AF, que deveriam conter respostas por volta de 10 linhas por cada aluno. Ela pode ser vista na figura 3.6, no rodapé da página da AD2, como segundo item dentro de Recursos didáticos.

d) **Biblioteca:** Este recurso didático conteve todas as referências bibliográficas relativas ao tema da semana, além de *links* diretos para acesso aos Textos Obrigatórios e Complementares, Transparências, Transcrições, Casos Clínicos, outras figuras diferentes da apresentação e vídeos (se fosse o caso). Ela pode ser vista na figura 3.6, no rodapé da página da AD2, como terceiro item dentro de Recursos didáticos.

e) **Ginásio:** Este recurso serviu à colocação e visualização das 7 questões a serem trabalhadas na semana, tanto as do professor (3 questões) quanto as dos alunos voluntários (3 questões) e mais a última questão (1) que pedia uma contribuição em pergunta e resposta de cada aluno sobre algo que ele tivesse achado importante e que ainda não tivesse sido citado pelos demais. Ex: 'Discorra

sobre um conceito ou assunto que você considera importante dentro desta aula e que ainda não tenha sido citado, justificando sua escolha'. Estes exercícios eram colocados na Avaliação Formativa e solicitados para que os alunos testassem seus conhecimentos adquiridos a partir das leituras realizadas. Ele pode ser visto na figura 3.6, no rodapé da página da AD2, como quarto item dentro de Recursos didáticos.

3.2.2.4.2 Serviço de Comunicações

O serviço de comunicações desta disciplina de TCC *online* comportou os seguintes recursos interativos mais utilizados: Debyte, Hiperdiálogo, Correio Eletrônico (e-mail), Arquivos.

a) **Debyte**: Recurso da própria Plataforma Pii, disponibilizado em suas capacidades de comunicação síncrona e assíncrona para a formação de Grupos de Discussão sobre a TCC, sobre o manuseio da Pii e do Ambiente Educacional da disciplina, e sobre as Questões Formativas a serem formuladas pelos alunos voluntários de uma semana-aula *online* e aperfeiçoadas juntamente com o professor.

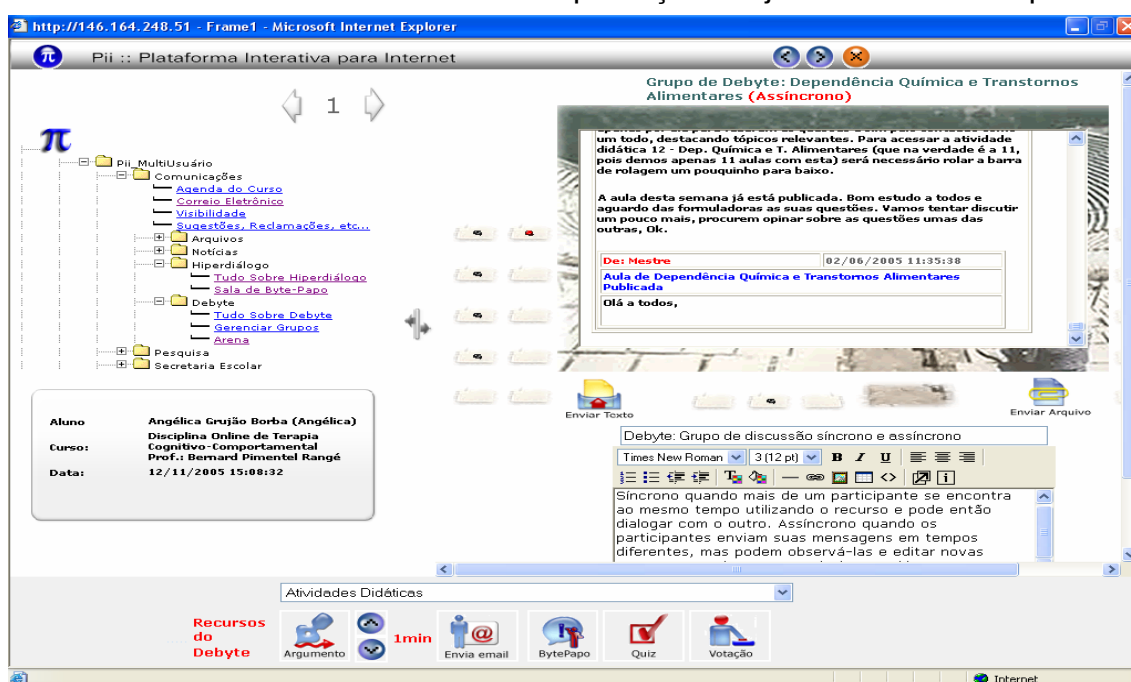


Figura 3.7: Debyte - Recurso de Comunicação_Pii.

b) **Hiperdiálogo:** Recurso de *chat* (debate síncrono) desenvolvido no NCE por Mariano Gomes Pimentel (2002) e adaptado por Marcos da Fonseca Elia com a ajuda da autora (2005), para o presente trabalho. O *chat* aconteceu de forma encadeada, em que um participante relacionava a sua mensagem com a de outro participante, clicando ao lado da mensagem com a qual desejava interagir. Girava fundamentalmente em torno das questões e respostas da semana, buscando discutir não só o consenso, mas também o não senso, ampliando o conhecimento de um e de todos.

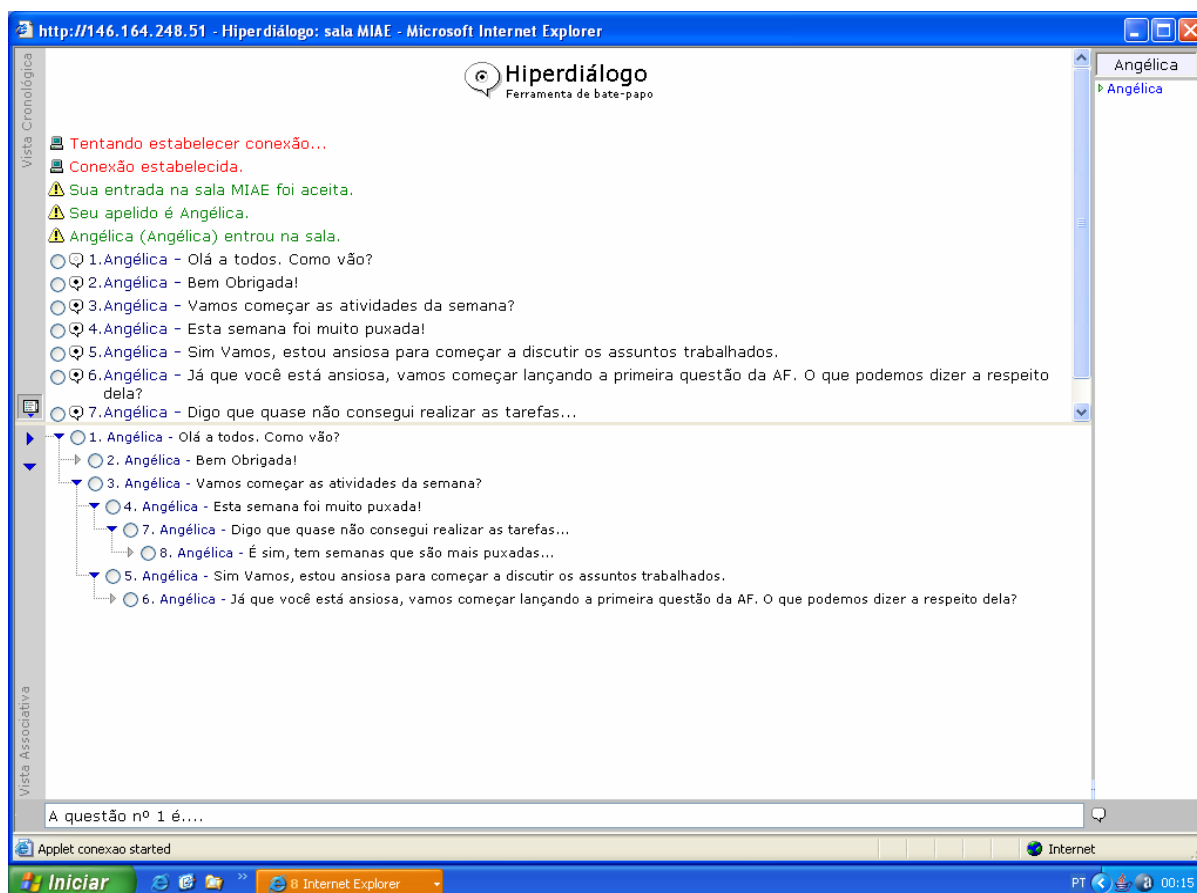


Figura 3.8: Hiperdiálogo - Recurso de Comunicação_Pii.

c) **Correio Eletrônico (e-mail):** Através deste recurso presente na Pii e selecionado para o ambiente educacional deste curso, os alunos e o professor enviavam e-mails de uns para os outros, de acordo com a seleção feita na listagem

do grupo, diretamente ao e-mail pessoal do destinatário, sem haver necessidade de sair do curso ou de abrir um novo site para fazê-lo.

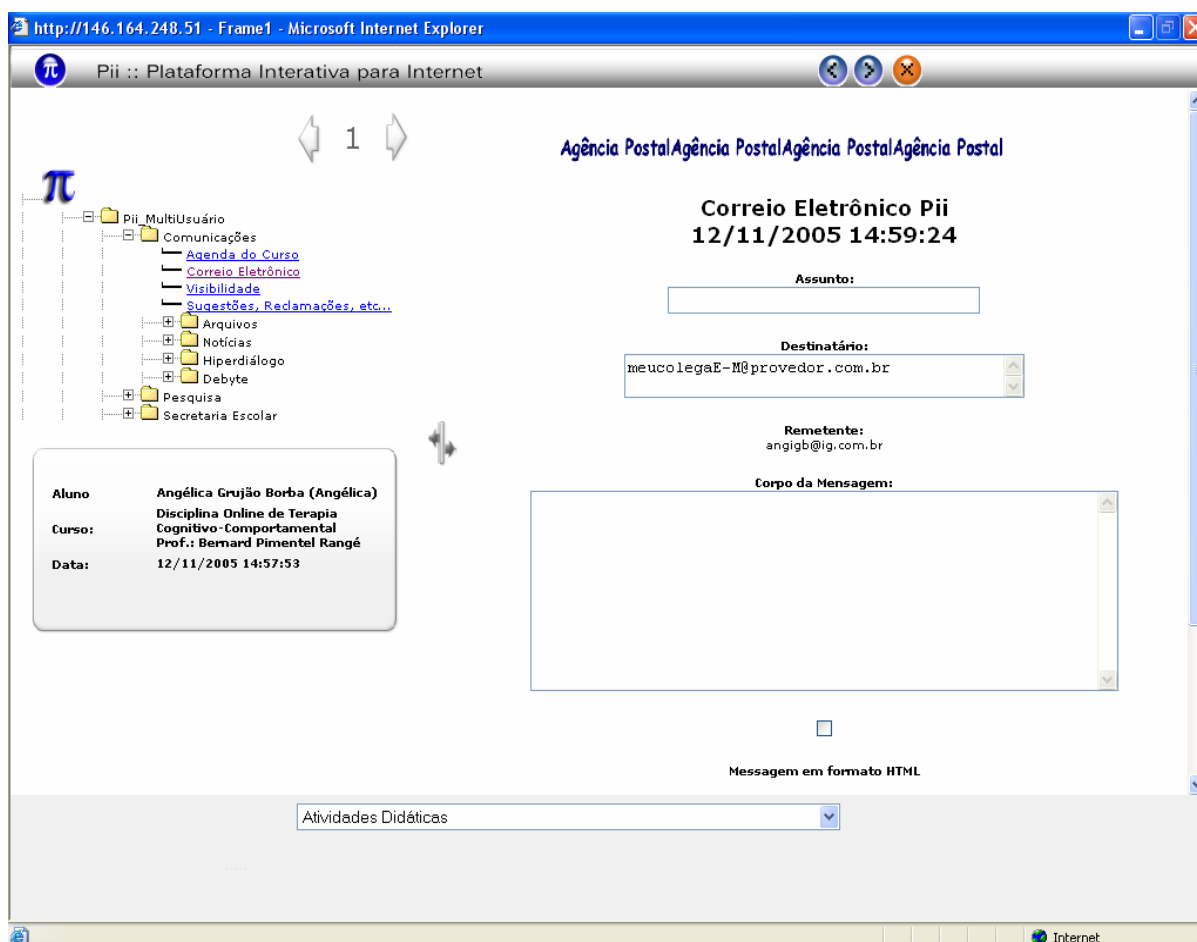


Figura 3.9: Correio Eletrônico – Recurso de Comunicação_Pii.

d) **Arquivos:** O serviço de Comunicações também ofereceu o recurso de Arquivos, que possibilitava o envio e recebimento de arquivos de dentro e de fora do curso para os demais participantes, formando um banco de arquivos que poderia ser visitado sempre que necessário por todos, bastando para isto selecionar a opção de demonstração desejada ('arquivos a enviar', 'enviados' e ou 'recebidos' como mostra a figura 3.10).

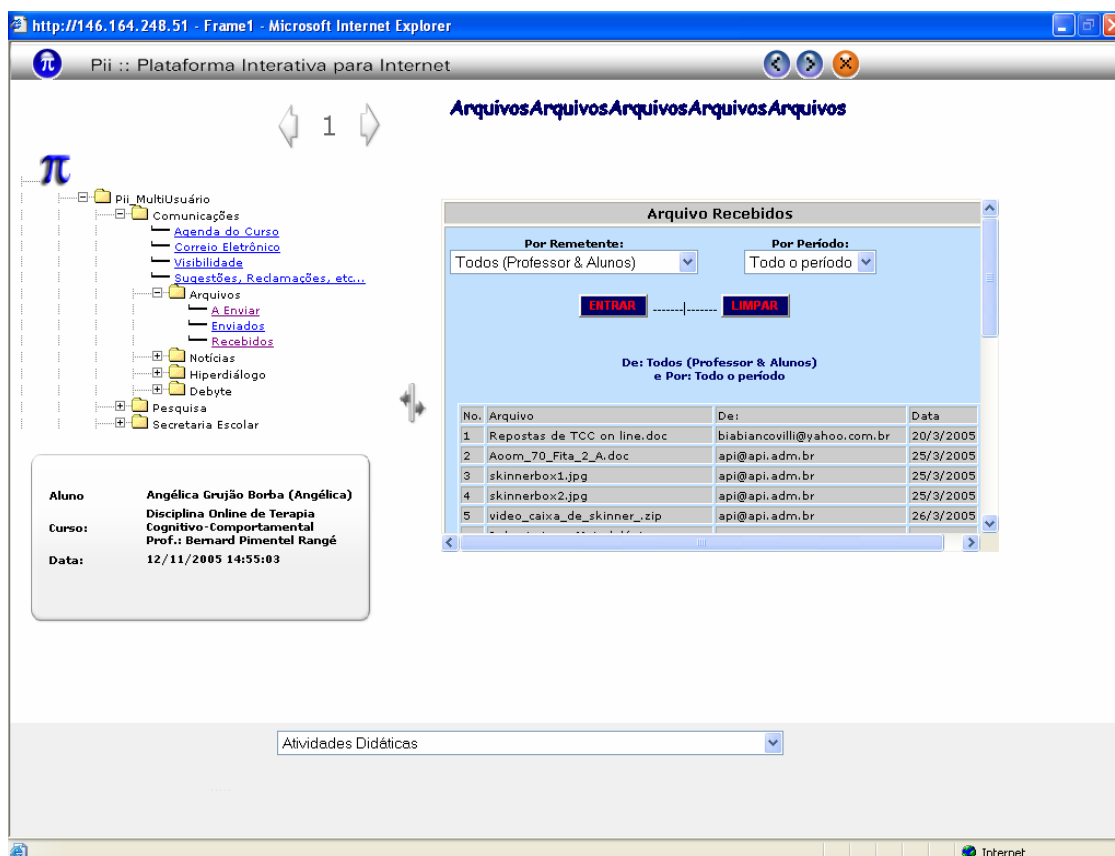


Figura 3.10: Arquivos - Recurso de Comunicação_Pii.

Além dos recursos supracitados que foram de fundamental importância para o curso, também foram selecionados recursos de Comunicação pouco ou quase nada utilizados, como: 'Agenda do Curso' (para dar informes de última hora sobre a disciplina); 'Visibilidade' (para deixar o aluno visível ou invisível aos olhos dos demais que estivessem acessando o ambiente do curso no mesmo momento); 'Sugestões, Recomendações etc' (local disponível para os alunos fazerem observações pessoais sobre a metodologia adotada e o ambiente do curso); e 'Notícias' (disponível para alunos e professores indicarem eventos de última hora relacionados ao curso ou não, dentre outros informes).

3.2.2.4.3 Serviço de Pesquisa

O serviço de Pesquisa ofereceu três tipos de recursos: Pesquisa na WEB (em que podiam ser abertos ou buscados sítios nacionais e internacionais, como demonstra a figura 3.11); Análises de Agrupamento dos Alunos (que visualizava a participação destes nos recursos didáticos e interativos); Questionário Eletrônico sobre Estilos de Aprendizagem (que continha questões para serem preenchidas pelos alunos sobre os seus possíveis estilos de aprendizagem, fornecendo o resultado automaticamente após ser enviado).

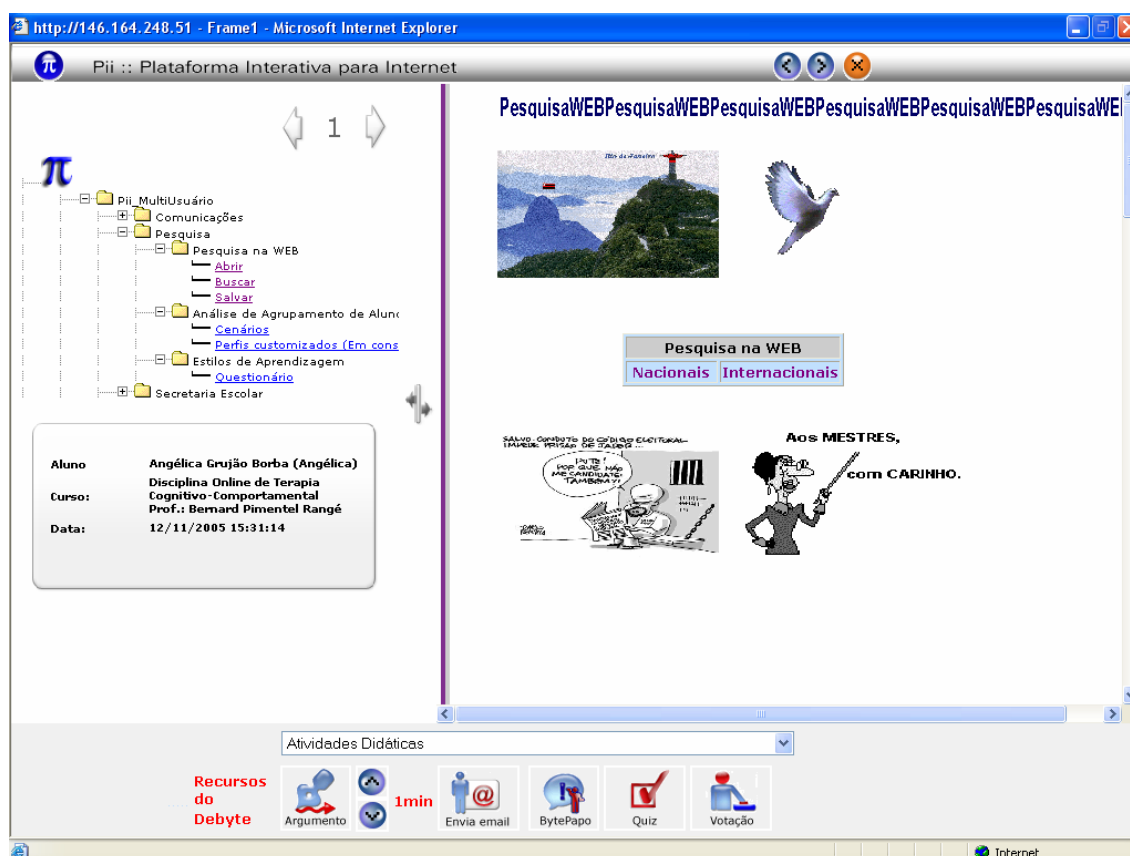


Figura 3.11: Pesquisa na WEB – Recurso de Pesquisa_Pii.

3.2.2.4.4 Serviço de Secretaria Escolar

a) **Secretaria Escolar:** Este serviço foi selecionado por permitir que os próprios alunos fizessem alteração de senha, preenchimento de seu perfil pessoal, inserção de foto e de sítio na WEB (caso tivessem); assim como permitia também o acesso destes ao resumo estatístico dos seus acessos aos recursos durante o curso.

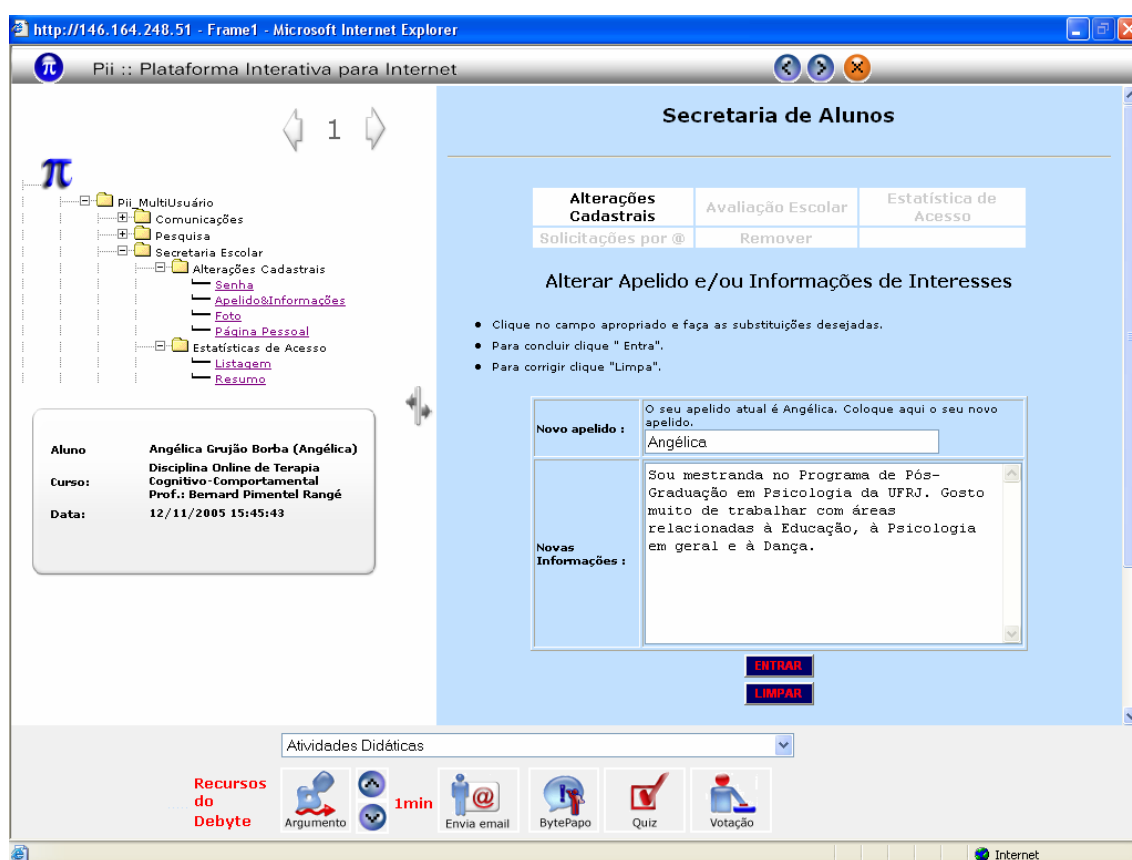


Figura 3.12 Serviço de Secretaria Escolar_Pii.

3.2.3 Pesquisa-ação propriamente dita

Quanto aos materiais produzidos, adotados e ou adaptados para a realização da pesquisa-ação propriamente dita foram utilizados: Texto de Divulgação da

Disciplina de TCC na nova modalidade; Site de Apresentação e Divulgação da Disciplina *Online* de TCC; Texto de Apresentação da Pesquisa; Roteiro de Apresentação da Pesquisa; Questionário de Perfil (Pré-teste); Questionário de Estilos de Aprendizagem; Termo de Compromisso; Questionário de Opinião (Pós-teste); Certificado de Participação dos Alunos que optaram pela modalidade *online*; e Certificado de Colaboração dos Tutores que produziram materiais didáticos para a Disciplina *Online* de TCC.

Foi elaborado um Texto de Divulgação da Disciplina de TCC na modalidade de Ensino *Online* (ver Anexo G) para que os alunos fossem previamente informados (2 meses antes) a respeito desta possibilidade de educação a distância via computador e internet para a Disciplina de Terapia Cognitivo-Comportamental. Neste momento também foi notificado que se tratava de uma pesquisa pioneira em educação dentro do Instituto de Psicologia da UFRJ, que os alunos interessados deveriam ter certos requisitos e que a divisão da turma (em presencial e *online*) seria feita no primeiro dia de aula, mediante escolha voluntária. A Divulgação foi feita através da Lista de Alunos do IP (via internet) e presencialmente nas salas de aula dos últimos períodos de Psicologia.

Foi criado pela autora, em parceria com Pedro Almeida e Ângela Borba, o Site de Apresentação e Divulgação da Disciplina de TCC *Online*, para veiculação no site do Instituto de Psicologia da UFRJ (www.psicologia.ufrj.br/tcconline), com a finalidade de dar mais detalhes sobre a pesquisa, propiciar que outros alunos da Psicologia se inscrevessem e divulgar a experiência para uma maior quantidade de alunos, professores e interessados no tema, já que o site poderia ser achado por qualquer um que buscasse na internet alguma das palavras-chave acima.

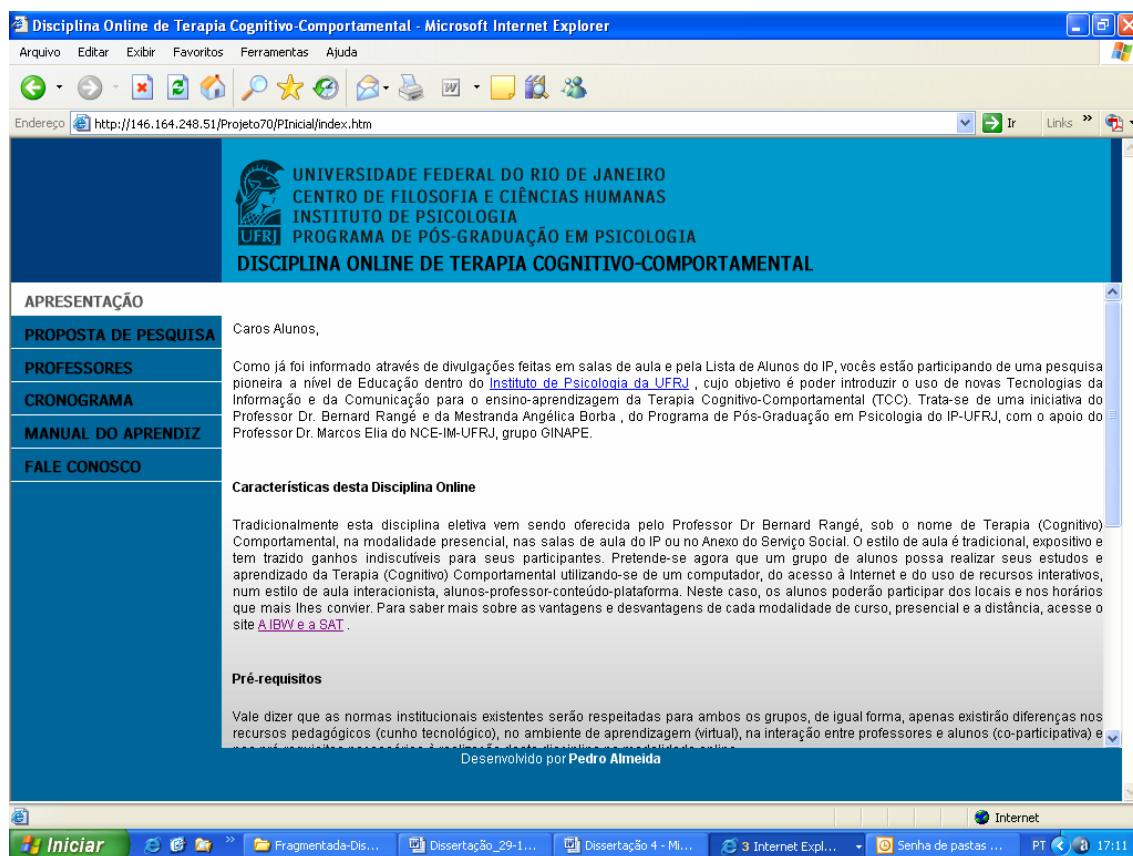


Figura 3.13: Site de Apresentação da Pesquisa e da Disciplina *Online* de TCC na WEB.

Também foi desenvolvido um Texto de Apresentação da Pesquisa (ver Anexo H) para os alunos inscritos na Disciplina de TCC, que foi lido e discutido no primeiro dia de aula com todos, facilitando o entendimento sobre a pesquisa e sobre o ensino da TCC na modalidade *online*, para que com maior discernimento os alunos pudessem saber do que se tratava, colaborassem com os procedimentos necessários e optassem por uma das modalidades de ensino.

Foi desenvolvido um Questionário de Perfil (ver Anexo I) aplicado a todos os alunos inscritos na Disciplina de TCC, presentes no primeiro dia de aula. Foi considerado aqui como um pré-teste no sentido de ter sido aplicado antes das propostas educacionais (presencial e a distância) terem sido introduzidas. Estes pré-testes continham questões objetivas e discursivas sobre alguns dados pessoais dos

alunos, sobre a forma e a intensidade de utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação, sobre o seu conhecimento prévio de Terapia Cognitivo-Comportamental, assim como sobre o seu conhecimento prévio em Educação a Distância. Foi adaptado ao Pré-teste o Questionário sobre Estilos de Aprendizagem (ILS) de Felder (1996) já validado. O intuito destes pré-testes foi o de fazer um levantamento do Perfil de cada grupo formado, verificando se estes eram ou não equivalentes antes de passarem pela disciplina presencial ou a distância.

Também foi feito um Roteiro para Apresentação da Pesquisa, da Equipe pedagógica e de Suporte tecnológico (ver Anexo J) que estariam por trás do projeto, tendo-se em vista que os alunos *online* não teriam contato presencial com os mesmos: TCC - Bernard e Angélica; EAD - Marcos Elia; Apoio - Ilan Chamovitz. Esta programação aconteceu no primeiro dia de aula, tanto para informar sobre a pesquisa quanto para organizar a fala dos professores, situar a aplicação dos pré-testes, permitir a visualização do site 'IBW e a SAT' e facilitar a escolha dos alunos por uma das duas modalidades de ensino.

Elaborou-se um Termo de Compromisso (ver Anexo K) para aqueles alunos que decidissem se comprometer em estudar a distância via computador e internet, declarando-se cientes das exigências da disciplina na modalidade *online* e dos pré-requisitos necessários à realização da mesma.

Foram desenvolvidos Questionários de Opinião (ver Anexo L) diferenciados para o Grupo Presencial (5 perguntas discursivas) e para o Grupo *Online* (15 perguntas discursivas e objetivas), já que estes participaram de situações diferentes e algumas perguntas de um não poderiam ter sido respondidas pelo outro e vice-versa. Foram considerados pós-testes por terem sido aplicados após o experimento, mas guardam pouca semelhança com os pré-testes. Tiveram por objetivo coletar as

experiências diretas e indiretas dos alunos com a Disciplina de TCC presencial e *online* e se houve mudanças de pensamento em ambos os grupos, com relação a estudar totalmente a distância.

Por fim, foram criados Certificados de Participação dos Alunos (Anexo M) que optaram pela modalidade *online*, tanto por terem sido ousados em participar desta experiência pioneira quanto por terem sido determinados em persistir até o final, comprometendo-se com a pesquisa e com a disciplina em si. E da mesma forma foram feitos Certificados de Colaboração dos Tutores (ver Anexo N), que produziram materiais didáticos para a Disciplina *Online* de TCC, dentre textos compactos e organizados sobre Transtornos Psiquiátricos, transparências sobre os temas dos textos e revisão das transcrições de suas aulas gravadas em 2004.2.

3.3 TÉCNICAS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Pretende-se nesta seção sobre Técnicas, Procedimentos e Instrumentos, tratar sistemicamente os vários momentos desta pesquisa, desde as situações preliminares de consolidação das bases para se levantar o edifício do projeto (Fase Preliminar), passando pela construção da disciplina de TCC na versão de EAD (Disciplina *Online* de TCC), até a aplicação dela como um instrumento da pesquisa-ação (Pesquisa Propriamente Dita). Deter-se-á mais a especificação do processo, sendo relatado o modo como os passos foram planejados e executados da idéia inicial a obtenção dos resultados. O texto abaixo busca ser mais detalhista sobre como cada etapa foi acontecendo, preservando sua singularidade e ao mesmo tempo mantendo um sentido de coesão, de evolução e de interligação com as demais fases deste trabalho, já que estas, na verdade, foram interdependentes.

3.3.1 FASE PRELIMINAR

Em se tratando de uma pesquisa-ação em educação, pretende-se mostrar todo o percurso transcorrido anterior à montagem e à implantação da disciplina e da pesquisa em si, pois se acredita que todas as situações foram formas de alcançar o resultado final, fundamentais de serem conhecidas por quem deseja compreender o processo de ida-chegada ou de começo-meio-fim.

A fase preliminar pode ser chamada de uma fase de dúvidas, buscas e descobertas por parte dos pesquisadores que - a partir da vontade de montarem um curso de TCC inteiramente *online* e tendo como experiência apenas o ministério de aulas no formato presencial tradicional (em sala de aula) – tiveram que encontrar informações e estratégias ligadas à área de EAD que lhes permitissem executar o projeto com um mínimo de sucesso.

Pode-se dizer que o processo de busca começou com o 'boca a boca', perguntando aos amigos e pessoas ligadas ao ensino a distância baseado no uso do computador e da internet, quais os cursos, livros e passos a serem adotados para realizar este empreendimento.

Foram os pesquisadores os primeiros participantes atuantes na construção de seu conhecimento dentro de um novo paradigma da educação, modificando suas próprias idéias a respeito das possibilidades de uso das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e também relativas à qualidade de interação entre professores e alunos a distância.

3.3.1.1 Revisão bibliográfica

Em pouco tempo se iniciou a leitura dos livros recomendados (Maia, 2002 e Silva, 2003) que foram bastante esclarecedores sobre: ‘quais os diferentes papéis que alunos e professores podiam desempenhar num processo de educação a distância’ (parceiros na construção do saber etc); ‘quais os profissionais que poderiam ser associados à construção de um projeto como este’ (designers instrucionais, WEB designers, apoio tecnológico etc); ‘quais as leis que apoiavam a ocorrência de disciplinas a distância em cursos universitários’ (4.059 –MEC, 2004 etc); ‘quais as habilitações pessoais que um professor deveria buscar ter para criar uma consciência própria e conduzir um curso nesta modalidade’ (inclusive, passando pela experiência de ser aluno num curso *online*); e ‘quais os passos a serem dados para o desenvolvimento de um produto educacional de qualidade capaz de atender satisfatoriamente um determinado grupo de alunos’ (convênios, parcerias, capacitações, escolha da plataforma educacional, dos recursos interativos, do método pedagógico, do sistema de avaliação dos alunos, dos materiais didáticos etc).

Esta fase de revisão bibliográfica concentrou-se no tema de EAD inicialmente (perdurando ao longo de todo o mestrado) e expandiu-se logo depois para as áreas de Design Instrucional, Pesquisa-ação e, sobretudo, Terapia Cognitivo-Comportamental. Dentre outras coisas, objetivou-se um levantamento dos dados sobre a história e a expansão que vem ocorrendo na prática e no ensino da TCC, assim como na prática do ensino a distância no Brasil e no mundo, que se utiliza fundamentalmente das tecnologias da informação e da comunicação, mais especificamente do computador e da internet.

As teorias do Design Instrucional e da Pesquisa-ação foram abordadas com o intuito de evidenciar em que sentido elas permeariam e contribuiriam no processo de construção da disciplina eletiva e da pesquisa.

3.3.1.2 Capacitações

Logo após o começo das revisões bibliográficas em sites, artigos, capítulos e livros brasileiros e estrangeiros que tratassem dos temas supracitados, iniciou-se um processo em paralelo, que foi o de realização de Capacitações na área da Educação a Distância (EAD) com base no uso das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Também com o intuito de perceber a dinâmica das aulas presenciais de Terapia Cognitivo-Comportamental na Graduação do Instituto de Psicologia, que futuramente também teriam uma versão *online*, a autora deste trabalho começou a fazer algumas tutorias e trocar materiais e experiências com o professor titular Bernard Rangé, procedimento correspondente à capacitação do tutor no assunto (TCC), através do contato com o professor-autor e com o conteúdo.

Quanto às capacitações feitas dentro do tema EAD, foram basicamente três:

- 1) Curso livre totalmente à distância denominado ‘Teoria e Prática do Design Instrucional’, pelo LivreDocência; 2) Disciplina totalmente à distância intitulada ‘Tecnologias da Informação Aplicadas a Educação’ pelo Programa de Pós-Graduação do Laboratório de Engenharia de Software (LES), do Departamento de Informática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); e 3) Disciplina semi-presencial de ‘Metodologia de Pesquisa Educacional I’ oferecida pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da UFRJ.

Estas capacitações serão apresentadas individualmente por subseção, para que fiquem claros os objetivos e resultados alcançados com cada uma delas. E também serão tratadas de forma geral, numa subseção de conclusão desta fase, evidenciando pontos fortes que levaram a autora a tomar decisões quanto ao seu próprio trabalho.

3.3.1.2.1 Contato prático com a EAD e o design instrucional

O Curso 'Teoria e Prática do Design Instrucional - TPDl' oferecido pelo LivreDocência-RJ, baseou-se na Plataforma Educacional 'Moodle', um ambiente de ensino-aprendizagem gratuito, com múltiplos recursos didáticos e interativos selecionados e organizados pelo professor Régis Tractenberg, para a sua proposta de ensino do Design Instrucional. O curso teve a duração de 8 semanas inteiramente *online* e teve como objetivo conduzir o aluno a construção de um Projeto Instrucional sobre um tema de seu interesse particular. No caso desta pesquisa, optou-se por desenvolver um Projeto Instrucional relativo ao Ensino da Terapia Cognitivo-Comportamental totalmente à distância, baseado no uso do computador e da internet.

Este primeiro curso (TPDI) foi de fundamental importância para a autora do projeto pela vivência de uma das possibilidades de se fazer EAD, pela ambientação a ela proporcionada com relação ao uso das novas tecnologias da informação e da comunicação (desmistificando o seu temor em lidar com a internet e com o computador de forma mais avançada, percebendo que não era tão difícil assim, que era possível, até para quem tem conhecimentos básicos em informática), além de possibilitar o fechamento de um projeto instrucional pronto para começar a

construção da disciplina *online* de TCC, dispensando assim, a contratação de um designer instrucional. Este projeto permitiu dentre outras coisas, a análise do público-alvo, a análise do problema instrucional e do contexto, a visualização da tarefa e da solução instrucional, assim como o planejamento de todas as etapas principais e necessárias do começo ao fim do projeto.

Outros recursos e atividades utilizadas no TPDI foram: textos sobre Design Instrucional produzidos pelo professor e disponibilizados em .pdf; correio eletrônico; fórum; discussão livre em *chat*; sala de estar; *Webliografia*; roteiro das tarefas da semana; tarefas baseadas em questionários e ou modelos já prontos que canalizavam a resposta do aprendiz para a associação entre o conteúdo lido e o seu objetivo pessoal de forma prática; trocas de trabalho entre os aprendizes para observações e sugestões colaborativas; pesquisa na internet; feedback constante do professor, incluindo correções das tarefas do projeto etc.

3.3.1.2.2 Formação de um educador baseado na WEB

A Disciplina 'Tecnologias da Informação Aplicada à Educação - TIAE' foi oferecida pelo professor Coordenador Hugo Fuks, no Programa de Pós-Graduação do Laboratório de Engenharia de Software do Departamento de Informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - LES-INF-PUC-RIO, e baseou-se na Plataforma Educacional Aulanet. O Aulanet é um ambiente de ensino-aprendizagem virtual desenvolvido pela própria PUC-Rio, também gratuito, com múltiplos recursos didáticos e interativos particulares.

O curso teve a duração de 1 (um) semestre de aulas inteiramente *online*, havendo apenas um primeiro dia de encontro presencial da turma, para explicação

do sistema de aulas e esclarecimento das possíveis dúvidas que ainda não estivessem sanadas após a leitura do 'Manual do Aprendiz' do TIAE. Frisou-se a necessidade de comprometimento por parte dos alunos para que a disciplina acontecesse com sucesso. Neste momento, fortificou-se a noção de que o aluno também é autor do processo de ensino-aprendizagem, que ele é um construtor do conhecimento. Como principal objetivo da Disciplina TIAE apresentou-se a Formação de um Educador *Online*, ou seja, a habilitação de professores ou interessados, no exercício de cursos baseados na WEB.

Foram oferecidos inúmeros materiais didáticos, incluindo textos em pdf, transparências e vídeos, sobre diversos assuntos relacionados à proposta educacional de Formação de um Educador *online*, tais como: diferentes propostas de EAD; novos papéis de alunos e professores cuja instrução é baseada na WEB; as funcionalidades de outras plataformas educacionais, softwares e recursos didáticos-interativos; dentre outros.

Os conteúdos foram subdivididos por temas centrais ao longo de 8 semanas e foram trabalhados através de estudo individual, seminários colaborativos sobre o tema e *chat* obrigatório (relacionado às questões do seminário). Tanto nos seminários quanto no *chat* um aluno por vez teve a oportunidade de participar mais ativamente, com mais responsabilidades do que o restante do grupo, no primeiro como criador e ou formulador de um texto sobre o tema da semana e três questões para serem respondidas pelo grupo; e no segundo ele teve a oportunidade de ser moderador de um debate do grupo, com tempo e regras pré-definidas. Nesta primeira etapa, o aluno recebia notas por todas as suas participações, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade, fossem elas questionando ou respondendo sobre um dado tema.

A segunda metade do curso serviu à criação de materiais didáticos baseados na WEB pelos próprios alunos da disciplina, sendo estes materiais revisados pelo próprio grupo de alunos e pela equipe do TIAE. A autora deste trabalho fez dupla com a aluna Viviane Barbosa do Nascimento (PUC-Rio) e ambas criaram o site 'A Instrução Baseada na WEB e a Sala de Aula Tradicional' (A IBW e A SAT), que posteriormente foi utilizado para esclarecimentos na Disciplina *Online* de TCC.

Esta capacitação não só possibilitou que a autora conhecesse outra plataforma educacional com recursos interativos diferentes da primeira experiência como aluna virtual, mas também oportunizou a sua vivência como professora na criação de textos e questões para os seminários, moderação de debates *online* (síncrono), conhecimentos mais aprofundados relacionados à EAD, criação de um site (material didático) para ser veiculado na WEB, além da noção de novas formas de avaliação da participação dos alunos. Dentre outros serviços e recursos interativos utilizados constaram: correio-eletrônico; grupos de discussão; grupos de interesse; contato com os docentes; controle remoto; plano de aulas; conferências assíncronas em grupo; *webliografia*; bibliografia; protótipo modelo para a construção de site ligado a um dos temas do curso; dentre outros.

3.3.1.2.3 Enriquecimento de propostas educacionais através do apoio da WEB

A Disciplina 'Metodologia de Pesquisa Educacional I' foi oferecida pelo professor Coordenador Marcos da Fonseca Elia, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação, do Instituto de Matemática com o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE-UFRJ) e apoiou-se na Plataforma Educacional Pii (Plataforma Interativa para a Internet). A Pii

é um ambiente de ensino-aprendizagem virtual que faz parte de um programa de pesquisa-ação em desenvolvimento pelo Grupo de Informática Aplicada a Educação (GINAPE-NCE-UFRJ), igualmente gratuito para quem dele desejar fazer uso e com múltiplos recursos didáticos e interativos particulares a serem selecionados a critério do professor.

O curso teve um (1) trimestre de aulas presenciais com apoio da WEB, ou seja, a disciplina foi semi-presencial, em que parte da aula foi dada na sala de aula e a outra parte foi realizada através do uso da Pii e do ambiente criado para o funcionamento da disciplina. Esta teve por objetivo principal a diferenciação e o correto uso das metodologias de pesquisa a serem aplicadas nas mais diversas propostas de trabalho e como objetivo secundário, mas não menos importante, a ambientação dos alunos com o uso das novas tecnologias e propostas da educação.

Foram oferecidos através da Pii inúmeros materiais didáticos, dentre textos, hipertextos e transparências, relacionados ao conteúdo de metodologia da pesquisa, além de exercícios que serviram como estudo dirigido da matéria e também como questões de um teste formativo, as quais eram sorteadas automaticamente ou a critério do professor (apenas três perguntas dentre todas as existentes na lista de exercícios) para serem respondidas por cada aluno em 15 minutos *online*.

Muito importante também foi o uso do recurso Debyte para discussões síncronas (com horário marcado para todos estarem presentes) e ou assíncronas (a qualquer tempo em que os alunos desejassem contribuir, estender ou questionar alguma mensagem anteriormente postada pelos demais participantes) sobre os temas da semana, trabalhos em grupo e ou entrevistas a profissionais, ficando visíveis todas as mensagens trocadas ao longo do curso em cada sala de discussão por todos os participantes. Outro recurso utilizado foi o editor de textos colaborativo

WIKI, que permitia a contínua edição e reedição, via *online*, por cada um dos alunos da turma, de um único trabalho de grupo.

Sendo este um curso semi-presencial, parte presencial e parte a distância, permitiu os encontros face-a-face em sala de aula e mais a vívida experiência de inúmeras formas de encontro virtual entre os participantes, deixando nítida a percepção de como pode ser enriquecedor o uso da WEB para novas propostas da educação. Como produto deste curso, além de uma aprendizagem formativa sobre o conteúdo (continuada ao longo das semanas), a autora produziu individualmente um seminário sobre 'Pesquisa-ação' e em grupo um trabalho de campo intitulado 'Relatório do Processo de Submissão de Disciplinas e Cursos de Graduação a Distância por Instituições de Ensino Superior ao MEC'. Outros recursos didáticos e interativos utilizados ao longo desta disciplina foram: vídeos; Biblioteca (*webliografia* e bibliografia); Correio-eletrônico; Guia de Estudos; Agenda; Notícias; Visibilidade; dentre outros.

3.3.1.2.4 Resultado das capacitações para o próprio trabalho da autora

Durante toda esta fase de capacitação realizou-se o estudo de materiais diversificados na área de EAD, uma análise subjetiva, como aluna, das diferentes plataformas educacionais ('Moodle', 'Aulanet', 'Pii') e de seus respectivos recursos educacionais interativos, assim como uma experimentação de diferenciadas propostas educacionais bem sucedidas. Isto possibilitou uma escolha da plataforma e dos recursos a serem utilizados na disciplina de TCC *Online* de forma independente, através de um raciocínio próprio para o tipo de conteúdo, proposta didática e público-alvo que se desejava alcançar, tornando efetivo o processo de

ensino-aprendizagem da TCC para os alunos da Psicologia numa modalidade *online*.

As capacitações permitiram percepções do tempo médio (em horas) empregado por semana com a proposta pedagógica de cada curso, ajudando a pensar ainda mais sobre o estilo, o tamanho e a quantidade dos textos, atividades e tarefas que seriam cabíveis à Disciplina de TCC *Online*. Em outras palavras, não poderiam ser utilizados inúmeros textos e nem estes poderiam ser muito extensos ou maçantes, pois desestimulariam os alunos de fazerem sua leitura e até mesmo o seu estudo, eles deveriam sim, ser mais enxutos do que os oferecidos presencialmente, já que os alunos *online* também trabalhariam o conteúdo através dos recursos interativos e tarefas formativas e estariam cursando outras disciplinas além desta.

3.3.1.3 Parcerias interdisciplinares e interinstitucionais

Foi de fundamental importância para este trabalho o estabelecimento de parcerias interpessoais, interdisciplinares e interinstitucionais capazes de apoiar e de certa forma sustentar tecnologicamente, financeiramente e pedagogicamente a realização deste projeto, do seu começo ao seu fim. Através desta etapa foram obtidos subsídios teóricos, estratégicos e práticos à concretização das demais partes integrantes deste projeto de dissertação.

Quanto às parcerias interpessoais, a primeira e mais essencial foi feita com o Dr. Bernard Rangé (Professor do IP-UFRJ e Coordenador do Núcleo de Pesquisa em Terapia Cognitiva), que forneceu prestimosa orientação e incansável trabalho na seleção, busca e revisão de todos os materiais didáticos do curso de TCC;

emprestou computadores (laptop e desktop), impressora e livros; e financiou 30 fitas k7, 4 resmas de papel A4, 1 cartucho de tinta preta para impressora HP, acesso à Velox e taxas de inscrição para os cursos de capacitação em EAD ('Teoria e Prática do Design Instrucional' no LivreDocência e 'Tecnologias da Informação Aplicadas à Educação'- TIAE - na PUC-RIO). O Professor Dr. Marcos Elia (NCE-UFRJ) foi responsável pela co-orientação do trabalho na parte de EAD, pelo treinamento da mestranda no uso da plataforma Pii, pela criação do recurso didático-interativo Avaliação Formativa e adaptação do recurso de comunicação Hiperdiálogo, assim como pelo assessoramento tecnológico juntamente com Ilan Chamovitz (NCE-UFRJ), de todos os participantes do curso de TCC *online* ao longo do semestre. Os mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia (UFRJ), que faziam tutorias na disciplina eletiva de Terapia Comportamental presencial de 2004.2, construíram parte do material didático da versão *online*, dentre textos, transparências e revisão das transcrições sobre alguns Transtornos Psiquiátricos. A monitora da disciplina de TCC presencial Giselle Couto foi responsável pela gravação das 27 aulas presenciais de 2004.2 em 29 fitas K7, além de ter auxiliado na correção das provas discursivas das modalidades presencial e *online*. O professor Régis Tractenberg (UFRJ) auxiliou na construção do Projeto Instrucional, na correção das provas objetivas de TCC e no asseguramento de que os alunos pudessem utilizar o laboratório de Informática do IP para a disciplina *online*. O Doutorando Mariano Pimentel (PUC-Rio), criador da ferramenta de *chat* Hiperdiálogo, no Mestrado do NCE, auxiliou no restabelecimento de seu funcionamento na Pii. A Professora Dr^a Mônica Campos (FIOCRUZ) realizou a análise estatística dos resultados e o Professor Dr Carlos Américo (IP-UFRJ) auxiliou na análise subjetiva dos dados dos questionários. Houve apoio também dos

profissionais do NUTES – CCS – UFRJ, que realizaram o Designer gráfico de um pôster para o congresso da ABPMC. Todas estas pessoas que participaram; dentre tantas outras não citadas neste parágrafo, mas mencionados ao longo dos agradecimentos; permitiram que o trabalho fosse iniciado, ganhasse contorno e fosse terminado.

Com relação às parcerias interdisciplinares estas foram estabelecidas basicamente entre as áreas de Psicologia Clínica (mais especificamente a Terapia Cognitivo-Comportamental), de Educação a Distância, de Design Instrucional, de Tecnologias da Informação e Comunicação e de Pesquisa-ação, gerando um produto educacional com interfaces e contribuições de todas elas.

Para que a Disciplina *Online* de TCC pudesse ser oferecida à graduação, houve a necessidade de estabelecer uma parceria com o próprio Instituto de Psicologia, que além de autorizar sua oferta, precisaria apoiar a mesma durante o seu curso. Sendo assim, orientador e ou mestranda, munidos de um projeto da referida disciplina, passaram a freqüentar reuniões de colegiado da pós e da graduação, assim como congregações e reuniões com a coordenação de Ensino do IP, que somente assim pôde entrar em contato direto com a SR1, liberando a realização da disciplina em caráter experimental e interno, como parte integrante da disciplina presencial já existente. Logo depois, seguiu-se a autorização para divulgação da disciplina *online* na lista de alunos e no site do IP, assim como, presencialmente, nas salas em que eram ministradas aulas para os últimos períodos de Psicologia, sendo vedada a colagem de cartazes. Outros ganhos anteriores à implantação da disciplina foram: a permissão para a instalação de programas (JAVA, Powerpoint) nos computadores do Laboratório de Informática (LI) do IP, a liberação da porta 2525 (*firewall*) que permitiria o acesso dos alunos ao recurso Hiperdiálogo da Pii e a

disponibilização do LI para uso dos alunos de TCC *online* durante o período letivo, quando este ainda não estava totalmente liberado para os alunos do Instituto (apenas disponível para inclusão e exclusão de matérias via internet).

Portanto, parcerias interinstitucionais foram estabelecidas entre o Instituto de Psicologia e o Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ, mais especificamente com o GINAPE (Grupo de Informática Aplicada a Educação – NCE/UFRJ, <http://www.nce.ufrj.br/ginape/>), através de carta do orientador do projeto, assinada pelo diretor do IP, ao coordenador do NCE. Esta parceria possibilitou o uso da Plataforma Interativa para a Internet - Pii (ambiente de ensino-aprendizagem virtual integrante de um programa de pesquisa-ação em desenvolvimento no GINAPE), que foi adaptada ao funcionamento da Disciplina *Online* de TCC e também a dedicação voluntária do Professor Marcos Elia como mencionada acima, incluindo assessoramento na criação de um 'Manual do Aprendiz' para os alunos do curso etc.

3.3.2 Planejamento do ensino a distância de TCC

O Planejamento da Disciplina de TCC na Modalidade de Ensino *Online* foi iniciado através do Projeto Instrucional, aperfeiçoado através das outras experiências decorrentes da fase preliminar do método (agregamento de valores teóricos, práticos e patrimoniais) e finalizado após contato com a Plataforma Educacional Pii, escolhida como sendo o ambiente virtual de ensino-aprendizagem oficial da Disciplina *Online* de TCC.

Tomou-se por base a Disciplina de TCC Presencial, tradicionalmente ministrada pelo Professor Bernard Rangé desde o ano de 1993, no Instituto de Psicologia da UFRJ. Adotou-se a mesma ementa, o mesmo roteiro de aulas dos

períodos anteriores em termos de conteúdos e as mesmas provas presenciais bimestrais; mas alterou-se a metodologia pedagógica para o grupo experimental (*online*), tanto em termos de estratégias didáticas quanto em termos de estratégias de avaliação.

Portanto, a fase de planejamento da Disciplina de TCC *Online* compreendeu a análise da Disciplina de TCC Presencial e a definição de uma nova metodologia pedagógica com métodos e estratégias de ensino e de avaliação próprias para a modalidade *online*, capazes de contemplar as qualidades já atestadas de uma (espécie dos conteúdos, seqüência de apresentação dos mesmos, provas etc) e as particularidades geradas pela outra (distância física, computador, internet, múltiplos e ricos recursos interativos etc).

Segundo a análise feita da disciplina presencial durante o período letivo 2004.2, constatou-se que as aulas eram baseadas num método de ensino tradicional, mais próximo do objetivista; com ementa, roteiro de aulas, conteúdos pré-determinados, textos de livros e referências específicas, disponibilizados pelo professor para serem reproduzidos numa foto-copiadora. As aulas foram expositivas por parte do professor e dos tutores (mestrandos e doutorandos) que se distribuíram conforme o roteiro de assuntos, um por dia. Havia interação física entre alunos e professores através do contato visual, verbal e linguagem corporal. Os alunos podiam tirar suas dúvidas sempre que desejassem, ou seja, eles não precisavam esperar até o final da aula para o fazerem. Cada expositor transmitia verbalmente e por intermédio de materiais didáticos os seus conhecimentos teóricos e práticos. O aluno recebia o conhecimento praticamente pronto e deveria reproduzi-lo em posteriores avaliações, numa prova objetiva e noutra discursiva. Os principais recursos e materiais utilizados eram: a fala do professor, sua expressão corporal, o

que ele escrevia nos quadros negro ou branco, o que ele prescrevia para leitura, giz, caneta hidrocor, apagador, transparências, textos fotocopiados e ou livros na biblioteca. O aluno possuía uma postura mais passiva, de ouvinte e receptor do conhecimento, utilizando geralmente papel e caneta para registrar informações. A disciplina foi oferecida em salas de aula ou do Instituto de Psicologia ou do Anexo do Serviço Social, as segundas e quartas-feiras, das 09h20min às 11h10min. O aluno era conscientizado de que se esperava dele 75% de presença, mas que esta não seria cobrada pelo professor, já que este os considerava adultos o suficiente para responsabilizarem-se por si mesmos. Apesar de não haver presença obrigatória, as aulas presenciais estavam sempre cheias, a ponto das salas ficarem quase ou inteiramente completas. No caso de falta em prova, era necessário apresentar atestado médico. A carga horária da disciplina girava em torno de 60 horas/aula.

O planejamento da disciplina de TCC na modalidade *Online* partiu então: da análise supracitada, do conhecimento adquirido sobre as especificidades dos cursos à distância e da caracterização do público-alvo. Também se tomou por base, a idéia de que o sistema a ser introduzido possuía particularidades que poderiam ser atendidas e potencializadas, se fossem observadas e valorizadas as funcionalidades de cada recurso didático-interativo disponível, ao invés de se tentar reproduzir exatamente o que ocorria em sala de aula.

Sendo esta uma iniciativa pioneira dentro do Instituto de Psicologia da UFRJ, supôs-se que haveria possíveis dificuldades dos alunos em se adaptarem a um ambiente de aprendizagem virtual e a um método de ensino que se distanciasse muito do tradicional. Por este motivo, houve preocupações e ações no sentido de facilitar o ingresso dos alunos nesta proposta de educação *online*,

dentre elas: a construção de materiais didáticos claros e compactos, que facilitassem a leitura e o estudo dos alunos; a criação de um breve Manual do Aprendiz, que os orientasse como proceder na Pii, com cada recurso e com cada tarefa semanal; o planejamento de um treinamento presencial no manuseio e esclarecimento das novas ferramentas virtuais; e fundamentalmente, o uso de uma metodologia de ensino mista, que agrupasse características dos métodos objetivista e construtivista.

Em se tratando do Planejamento em si, estabeleceu-se que as aulas seriam baseadas num conteúdo quase todo pré-determinado, que seria oferecido através da Plataforma Educacional Pii, no ambiente de ensino-aprendizagem virtual (AVA) do curso de TCC. Este conteúdo deveria ser apresentado de forma simples, não muito extensa, com as informações principais mencionadas e logicamente situadas dentro do texto ou demais materiais didáticos, o que facilitaria o engajamento do aluno no seu uso e um maior aproveitamento das idéias a serem priorizadas. Com exceção da primeira semana, em que seria feita a apresentação da pesquisa na sala de aula para todos os alunos inscritos na disciplina de Terapia Cognitivo-Comportamental e a ambientação no Laboratório de Informática por aqueles alunos que tivessem optado por fazer o ensino a distância, a disciplina *online* não teria um local específico para ocorrer. Ou seja, o aluno e o professor poderiam participar do processo ensino-aprendizagem de sua casa, do trabalho, do estágio, do laboratório de informática do IP, de outro estado, país etc, nos seus horários preferenciais. Apenas haveria prazos máximos para que o aluno realizasse suas tarefas, fossem elas obrigatórias ou não, com o intuito de que o conteúdo de cada semana pudesse ser concluído e avaliado. A única atividade

síncrona do curso seria um *chat* coletivo (Hiperdiálogo), determinado para acontecer sempre às 4^{as}-feiras, de 10 às 11hs.

Nesta proposta de educar através da WEB, a participação dos alunos foi vista como peça fundamental, pois seria um meio através do qual poderiam ser trocadas informações que tornariam perceptível ao professor e a eles mesmos, a eficiência dos métodos de ensino empregados e o nível de aprendizagem do grupo. Esta participação seria medida pela quantidade e qualidade das questões e respostas dadas pelos alunos nos serviços disponibilizados. O professor tentaria motivar e orientar a participação do aluno e do grupo como um todo, diluindo o seu papel de fornecedor do saber e delegando mais movimento a cada integrante. Também seria obrigatório ao aluno *online* passar pelas mesmas provas do grupo presencial, ou seja, uma prova objetiva e outra discursiva, nos mesmos dias, horários e locais de aplicação (segundo recomendação da Portaria 4.059, do MEC, ano 2004).

Os principais meios e recursos utilizados para o processo de ensino-aprendizagem seriam: o computador, a internet, a Pii, o Guia de Estudo, o Debyte, o Hiperdiálogo, a Avaliação Formativa, o Correio Eletrônico, os textos obrigatórios e complementares, os exercícios, as transparências em ppt, as figuras, as interações entre professores-alunos, exemplos de casos, pesquisa na WEB, troca de arquivos etc. A disciplina *online* previu uma carga horária mínima de 60hs/aula, podendo este tempo ser ultrapassado, visto que em algumas semanas o aluno poderia necessitar de mais de 7 horas semanais para realizar todas as suas tarefas. Justificou-se o tempo gasto com o estudo pelo fato de que o aluno não teria mais a sala de aula para aprender, e sim teria que necessariamente dispor de tempo extra-classe para estudar semanalmente.

O método de ensino adotado para a disciplina *online* foi em parte denominado de objetivista pelo fato de que o curso forneceu a maioria dos textos, instruções de estudo, exercícios e critérios de avaliação. Houve uma escolha prévia dos recursos didáticos e interativos utilizados, os quais seriam apresentados aos alunos como constituintes da estrutura do curso. Foram visados comportamentos que demonstrassem o aprendizado dos alunos sobre um dado assunto. Os alunos deveriam ser capazes de repetir as informações trabalhadas no ambiente *online* com precisão nas provas objetivas, assim como suas respostas às tarefas semanais seriam corrigidas tomando-se por base os conceitos ensinados. Seria dado reforçamento positivo a cada passo do aluno, fornecendo *feedback* e elogios a cada acerto, utilizando estas estratégias no sentido de modelar o comportamento dele para o propósito educacional que se desejava atingir. Foi estabelecido que a falta de participação *online*, prejudicaria o resultado final do aluno. Exemplos de recursos objetivistas: provas bimestrais, textos para leitura obrigatória, atividades estruturadas e direcionadas para o alcance de um propósito educacional, questões formuladas pelo professor para que o aluno respondesse etc.

A proposta educacional *online* também foi denominada de construtivista no sentido de que o conhecimento seria fruto de uma interação contínua entre os alunos, os professores, os conteúdos, os recursos, a Pii etc. Os alunos foram vistos como participantes ativos no processo de produção e troca de informações, tanto de questões por eles formuladas quanto de respostas por eles apresentadas. O professor foi orientador e estimulador no processo de busca e construção do conhecimento, tanto porque fazia correções quando necessário quanto porque valorizava as participações individuais e coletivas, incentivando a discussão, a

troca e a observação do outro. Os alunos foram provocados constantemente na busca de novas soluções e novas estratégias de compreensão da realidade. Foi estimulado o trabalho em pequenos grupos (Recurso Debyte – Atividade de Formulação de questões pelos alunos) e grandes grupos (recursos Hiperdiálogo de *chat* coletivo síncrono e Avaliação Formativa de respostas assíncronas para observação por todos), permitindo que os alunos cooperassem entre si e aprendessem com o exemplo do outro (aplicando-se aí o conceito de Modelação de Bandura, 1969). O professor atuou mais como coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independentemente possível. Exemplo de recursos mais construtivistas: Debyte, Avaliação Formativa, Hiperdiálogo.

As escolhas de métodos e estratégias pedagógicas relatadas no planejamento foram feitas para a Disciplina *Online* de TCC (2005.1), acreditando-se que poderiam ser favorecedoras do processo de ensino-aprendizagem colaborativo a distância entre alunos e professor. Elas buscaram corresponder à proposta desta pesquisa-ação que visava favorecer a todos os seus participantes-agentes, que estes experimentassem novos papéis e ousassem novos aprendizados, contribuindo para os objetivos específicos traçados inicialmente, de expansão do ensino da TCC e desmistificação da Educação *Online* no IP-UFRJ.

Já a disciplina de TCC Presencial para o período de 2005.1 se manteve a mesma que foi relatada para 2004.2, ou seja, os alunos que optaram pela turma presencial (grupo controle) participaram da disciplina no formato tradicional dos períodos anteriores, sem quaisquer alterações na metodologia pedagógica, a não ser o diferencial de que poderiam fotocopiar os materiais elaborados para a modalidade a distância.

A fase de planejamento levou à fase de desenvolvimento da disciplina e dos materiais que dela fizeram parte, incluindo-se aqui os instrumentos elaborados para auxiliar na avaliação da pesquisa feita. Objetivou-se produzir um curso integral de TCC na versão *online* e ao mesmo tempo verificar sua validade, em termos de eficiência no seu processo de ensino-aprendizagem que ao menos correspondesse ao curso presencial. Para isto, buscou-se fazer um alinhamento de três aspectos: a) o conteúdo de TCC que deveria ser ensinado; b) a forma de disponibilizá-lo *online* através de determinadas atividades que cobrissem satisfatoriamente o que se desejava que fosse aprendido; e c) as provas presenciais que seriam feitas para avaliar a aprendizagem do conhecimento pelos alunos. Pois que, segundo o Design Instrucional, um bom curso é aquele que apresenta uma forte ligação entre ‘o que’ se deseja ensinar, ‘como’ se planeja ensinar e ‘o que’ se deseja avaliar.

3.3.3 Desenvolvimento da disciplina *online* de TCC

Nesta etapa do trabalho serão abordados os materiais instrucionais e de apoio efetivamente criados e ou adotados para o curso, assim como os procedimentos e instrumentos didáticos que estiveram associados a eles e à proposta educacional almejada. Pode-se dizer que se trata de uma fase em que se caminha o tempo todo com um pé no planejamento e outro na implantação, sempre pensando de forma articulada como seria para o aluno experimentar uma dada situação, para que a forma com que esta seja apresentada na prática, corresponda a sua versão idealizada.

Optou-se por criar Material de Divulgação (ver Anexo G) aos alunos do Instituto de Psicologia da UFRJ que os informasse sobre a pesquisa em educação

de TCC que seria desenvolvida no período de 2005.1. Portanto, este texto explicativo sobre o que iria acontecer, buscou ser sucinto, direto sobre o assunto, apresentando os pré-requisitos necessários a participação dos alunos, para que eles mesmos já pudessem verificar se desejariam ou poderiam participar. Para o mesmo propósito, foi criado o sítio sobre a Pesquisa relacionada à Disciplina *Online* de TCC, em que constavam dados sobre os professores, sobre o curso na modalidade a distância e outros documentos que poderiam auxiliar os alunos da disciplina (manual do aprendiz, cronograma) e dar informações a outros interessados.

Para o primeiro dia de aula, quando já teriam sido feitas as inscrições gerais dos alunos em todas as matérias da Graduação, inclusive na de TCC, desenvolveu-se um texto de apresentação da pesquisa (ver Anexo H) específico para o esclarecimento dos alunos sobre o experimento que se desejava implantar, os quais possivelmente não possuíam experiência com educação a distância. Este documento foi feito de forma similar ao texto de divulgação, porém mais completo. Pensou-se num instrumento capaz de situar todo o grupo na nova situação que poderiam vivenciar, caso desejassem, mas sob certas condições. Para este mesmo dia foi desenvolvido um roteiro de coordenação da equipe para apresentação da pesquisa aos alunos (ver Anexo J), que teve o intuito de organizar a participação dos professores e a introdução das mídias de esclarecimento sobre a EAD. Foram apresentados o sítio 'IBW e a SAT' e a Rotina do curso de TCC *online* e presencial. Assim como, foi feita a aplicação dos pré-testes (Anexo I).

Planejou-se também um Manual do Aprendiz (ver Anexo F) para o assessoramento dos alunos que optaram por estudar à distância via computador e internet, como material de apoio para o treinamento e ambientação dos mesmos

com a Plataforma Educacional Pii e seus recursos interativos, provavelmente desconhecidos por eles.

Quanto aos materiais didáticos relacionados ao conteúdo de TCC, criou-se a grande maioria deles, com exceção de alguns textos-aula e transparências que foram adotados e ou encomendados. Independente disto levou-se em conta os métodos de ensino pensados para a proposta (objetivista e construtivista), a modalidade de ensino que se pretendia utilizar (*online*), o tipo de aluno que faria parte do curso e quais as mídias que eram desejáveis para veicular o conhecimento. E a partir daí começou o processo de criação, coleta e seleção de materiais.

Os materiais criados para a disciplina foram considerados todos aqueles gerados pela própria autora do trabalho; os adotados eram materiais já publicados e autorizados pelos respectivos autores; e os encomendados diziam respeito àqueles que foram solicitados a outras pessoas para que estas os desenvolvessem, especialmente para a Disciplina *Online* de TCC.

Houve uma fase de coleta de materiais que incluiu a gravação em 29 fitas K7 de todas as aulas presenciais (27 ao todo) ministradas pelo Professor Dr. Bernard Rangé e pelos tutores pós-graduandos em Psicologia, para a Disciplina de Terapia Cognitivo–Comportamental, no 2º Semestre de 2004. Sendo feitas posteriormente as transcrições destas gravações. Logo após, foram selecionados em conjunto com o Professor Rangé os seus capítulos de livro e transparências referentes ao módulo de TCC, e foram solicitadas as produções de textos e outros materiais didáticos do módulo de Transtornos Psiquiátricos, aos tutores que ministraram as aulas presenciais. Outros materiais coletados giraram em torno de referências bibliográficas, provas bimestrais, figuras, exemplos de casos e de estratégias terapêuticas.

Quanto à produção de textos para a modalidade *online*, procurou-se desenvolvê-los num modelo sucinto, estruturado e objetivo, os quais seguiram um formato-padrão (ver Anexo D) e passaram por várias revisões no sentido de ficarem mais homogêneos na sua formatação, tamanho e estruturação do conteúdo. Todas as aulas-texto a serem vinculadas à disciplina *online* foram disponibilizadas em arquivo pdf (*Adobe Portable Document Format* - PDF), respeitando-se a integridade dos conteúdos e os respectivos direitos autorais de seus autores. Também foram criados guias de estudo (14), resumos e tópicos (14), exercícios formativos relacionados aos temas do curso (42), grupos de referências bibliográficas e links (14), além de terem sido selecionadas figuras (14) para comporem o ambiente virtual de estudo semanal.

Destaca-se que as mesmas provas previstas para o grupo presencial foram adotadas para o grupo *online*, estas foram previamente elaboradas pelo professor Bernard Rangé num formato de 33 questões objetivas para a avaliação do módulo teórico da TCC (1º); e num formato de 3 questões discursivas sobre um caso clínico e o seu respectivo tratamento cognitivo-comportamental para avaliação do módulo de Transtornos psiquiátricos e Clínica da TCC (2º). Ao grupo *online* foi acrescida uma nova forma de avaliação, denominada de formativa, que se deu semanalmente e será descrita mais à frente na fase de implantação (3.3.4.5.2).

Portanto, apesar de ambas as modalidades apresentarem estratégias de ensino diferenciadas, todos os materiais selecionados e produzidos para a disciplina *online* relacionavam-se diretamente com a ementa e com as aulas presenciais ministradas, garantindo a semelhança em termos de conteúdo. Ou seja, a bagagem de todos os alunos para realizarem as provas era a mesma.

Foi organizado um Cronograma (ver Anexo C) de aulas e provas da Disciplina *Online* de TCC para o período letivo de 2005/1 com base no roteiro de aulas da Disciplina de TCC Presencial de 2004.2, e de acordo com o calendário do novo ano vigente. Este cronograma apresentou um planejamento do primeiro dia de aula, passando por todas as semanas do curso, até o último dia, em que ocorreu uma avaliação final para os alunos que não conseguiram média ao longo do semestre. Este teve o propósito de facilitar a organização do curso e o seu exercício por parte dos professores e alunos.

Como se trata de uma pesquisa-ação foram desenvolvidos materiais específicos para ela, porém relacionados ao curso *online*, de forma que pudessem não só avaliar o resultado do experimento, mas também contribuir para o engajamento do aluno e de outros participantes na proposta de mudança de crenças a respeito da EAD. Foram eles: Questionários de Perfil (pré-testes); Questionários de Opinião (pós-testes); textos de Divulgação da Disciplina *Online* e de Apresentação da Pesquisa (supracitados); Termo de Compromisso atestando a vontade do aluno em participar da pesquisa a partir de certos pré-requisitos e dentro de certas regras; e as Cartas de Certificação e Agradecimento pela participação aos alunos e tutores, pelo seu engajamento no curso e produção de materiais, respectivamente.

O Questionário de Perfil se propunha a levantar os dados iniciais da turma de TCC como um todo no que dizia respeito aos pré-conhecimentos em EAD e TCC, no uso das TICs e sobre os seus Estilos de Aprendizagem, para que estes ao serem relacionados, fornecessem aos pesquisadores uma idéia de como os alunos entraram na disciplina de TCC, antes de passarem por qualquer dos procedimentos. O Questionário de Opinião foi desenvolvido para coletar de ambos os grupos,

presencial e *online*, o que eles vivenciaram ou perceberam depois de transcorrido o semestre de aulas na modalidade de ensino por eles escolhida, se estes ficaram satisfeitos com suas opções e se mudaram de idéia sobre a EAD.

Da fase de desenvolvimento também fez parte a escolha da Plataforma Interativa para a Internet Pii, que se deu a partir das capacitações e parcerias realizadas, por proximidade institucional (Instituto de Psicologia e Núcleo de Computação Eletrônica, ambos da UFRJ) e logo em seguida por afinidade. Ou seja, inicialmente buscou-se o uso da Pii enquanto uma plataforma educacional para se criar o AVA da disciplina de TCC *online*, que provavelmente fosse capaz de fornecer suporte técnico durante o andamento do curso. Neste caminho, realizou-se uma capacitação da mestranda como aluna no NCE, onde surgiu a afinidade com a proposta de pesquisa-ação da Pii, de ser uma plataforma em desenvolvimento e para o aperfeiçoamento dos professores no uso das TICs; havendo logo após, um breve treinamento no uso dos recursos de professor. Somado a isto, encontrou-se o apoio sempre dedicado do Professor Marcos Elia, que se comprometeu em realmente ajudar no percurso de implantação do produto.

Destaca-se que o treinamento no uso dos recursos de professor foi realizado com o intuito de gerar ainda mais autonomia na elaboração do curso. Pois o acesso e os recursos que o aluno tem à sua disposição num ambiente de curso da Pii, não são os mesmos que o professor encontra na plataforma à sua disposição. Ou seja, o professor tem acesso a todos os recursos de aluno, inclusive aqueles que não foram selecionados para a presente disciplina e mais os recursos de professor. Por este motivo, nesta fase de desenvolvimento da disciplina, o treinamento dos conteudistas no manuseio da plataforma foi imprescindível para que pudessem se comportar como professores livres para fazer suas escolhas e capazes de editar aulas

completas, testar a funcionalidade dos recursos, ajustar os recursos às atividades e vice-versa, deixando o ambiente pronto para o começo das aulas. Tratou-se de uma fase de testes do professor no uso da Plataforma.

Quanto aos recursos didáticos e interativos da Pii, buscou-se escolher aqueles capazes de possibilitar a clara transmissão do conteúdo pré-determinado (textos, transparências, transcrições) e também aqueles capazes de permitir as trocas e a construção do conhecimento por um e por todos, ou seja, dentro dos métodos de ensino escolhidos (objetivista e construtivista). Estas premissas basearam-se em muito na vivência dos cursos realizados no LivreDocência, na PUC e no NCE-UFRJ; na experiência com as três plataformas utilizadas ('Moodle', Aulanet e Pii); e na observação sobre a funcionalidade das ferramentas interativas disponibilizadas. Isto realmente gerou mais idéias e expandiu as possibilidades de se planejar e desenvolver a instrução. Para complementar, não se perdeu o foco nas características do público-alvo, no conteúdo que se desejava ensinar e nas avaliações bimestrais, as quais nortearam a opção por recursos facilitadores e promotores do ensino-aprendizagem neste grupo específico.

Os recursos utilizados na Disciplina *Online* de TCC 2005.1 estavam contidos dentro de 4 Serviços Básicos: 1) Atividades Didáticas (Apresentação, Guia de Estudo, Avaliação Formativa, Biblioteca, Ginásio); 2) Comunicações (Debyte, Hiperdiálogo, Correio-Eletrônico, Arquivos); 3) Pesquisa; e 4) Secretaria Escolar. Cada um deles servia a um propósito específico, porém relacionado ao uso de outros recursos.

- A 'Apresentação' mostrava na 'folha de rosto' de uma dada Atividade Didática um breve resumo sobre o conteúdo da aula e uma figura relacionada ao tema.

- O 'Guia de Estudo' apresentava o tema que seria abordado numa dada semana, através de um pequeno texto em que constavam *links* para os materiais didáticos (textos, transparências, transcrições, exemplos de casos clínicos e de estratégias terapêuticas utilizadas etc) e um breve roteiro de tarefas.

- A 'Avaliação Formativa' consistia num editor de respostas cronológico para questões semanais, em que todos os participantes poderiam olhar o que já havia sido postado pelos demais antes de organizar sua resposta, com o objetivo de acrescentar algo que ainda não havia sido dito, ampliando o conhecimento coletivo. O professor também podia fazer correções nas respostas de cada um, que podiam ser igualmente vistas.

- A 'Biblioteca' abrigava as referências bibliográficas de uma dada aula e os *links* para os materiais didáticos.

- O 'Ginásio' oferecia a visualização dos exercícios formativos produzidos pelo professor e os posteriormente desenvolvidos pelos alunos no Debyte para que pudessem servir à formulação das respostas a serem postadas na Avaliação Formativa.

- O 'Debyte' era um recurso de comunicação síncrono e assíncrono que servia à criação e discussão de questões produzidas pelos alunos com a orientação do professor, para que estas pudessem ser postadas na Avaliação Formativa para todo o grupo responder.

- O 'Hiperdiálogo' se tratava de um recurso de debate síncrono (*chat*) em que todos deveriam estar presentes para dialogar sobre as questões previamente respondidas na Avaliação Formativa, acrescentando diretamente suas conclusões, dúvidas e novas idéias.

- O 'Correio-Eletrônico' permitia que mensagens fossem postadas para o e-mail pessoal de um ou mais participantes da disciplina *online*, sem que o aluno precisasse sair da plataforma para isto.

- O recurso 'Arquivos' possibilitava que se postassem arquivos para um ou mais participantes, ficando estes armazenados na plataforma Pii.

- A 'Pesquisa' permitia que o aluno visitasse URLs e fizesse buscas em sítios de pesquisa na WEB, também a partir da Pii.

- A Secretaria Escolar foi utilizada para que os alunos pudessem registrar seu perfil pessoal e visualizar o dos outros, além de poderem trocar sua senha de acesso caso fosse necessário.

Após terem sido produzidos e selecionados os materiais didáticos, a plataforma educacional e os recursos interativos virtuais favorecedores da proposta instrucional do curso, foi chegado o momento de relacioná-los na criação do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVA) e de suas respectivas Unidades Didáticas (aulas).

A criação do AVA da Disciplina *Online* de TCC tornou-se possível através da Sub-plataforma de Desenvolvimento (exclusiva do professor) e de seus recursos de edição, contidos na Pii. De forma genérica, através destes geradores de cursos e de aulas foram escolhidos: 1) o estilo de curso seqüencial (em que as Unidades Didáticas tinham uma ordem de ocorrência e só podiam ser liberadas a partir do comando do professor); 2) os recursos que iriam fazer parte do curso (e que, portanto, constariam no AVA); 3) e se o curso seria publicado ou não. Publicado o AVA do curso, estava criada a sala de aula virtual sobre o tema da Terapia Cognitivo-Comportamental, no qual, futuramente todos os participantes autorizados poderiam interagir.

Para a confecção de cada Unidade Didática ou aula *online* foi utilizado o editor Pii_AOOM que permitia introduzir sobre aquele tema: um título, um resumo, três tópicos, uma figura, um guia de estudos, exercícios no ginásio e referências na biblioteca, cada qual com seus respectivos *links* para textos e outros materiais didáticos que também eram elevados (*upload*) para a Pii através deste recurso. Estes procedimentos acabavam por gerar o ambiente virtual de ensino-aprendizagem de certa aula, que podia ser colocada para funcionar no momento escolhido pelo professor. Este recurso permitiu a formação de um banco de aulas, cuja ordem de apresentação era determinada pelo serviço 'curso estilo seqüencial'.

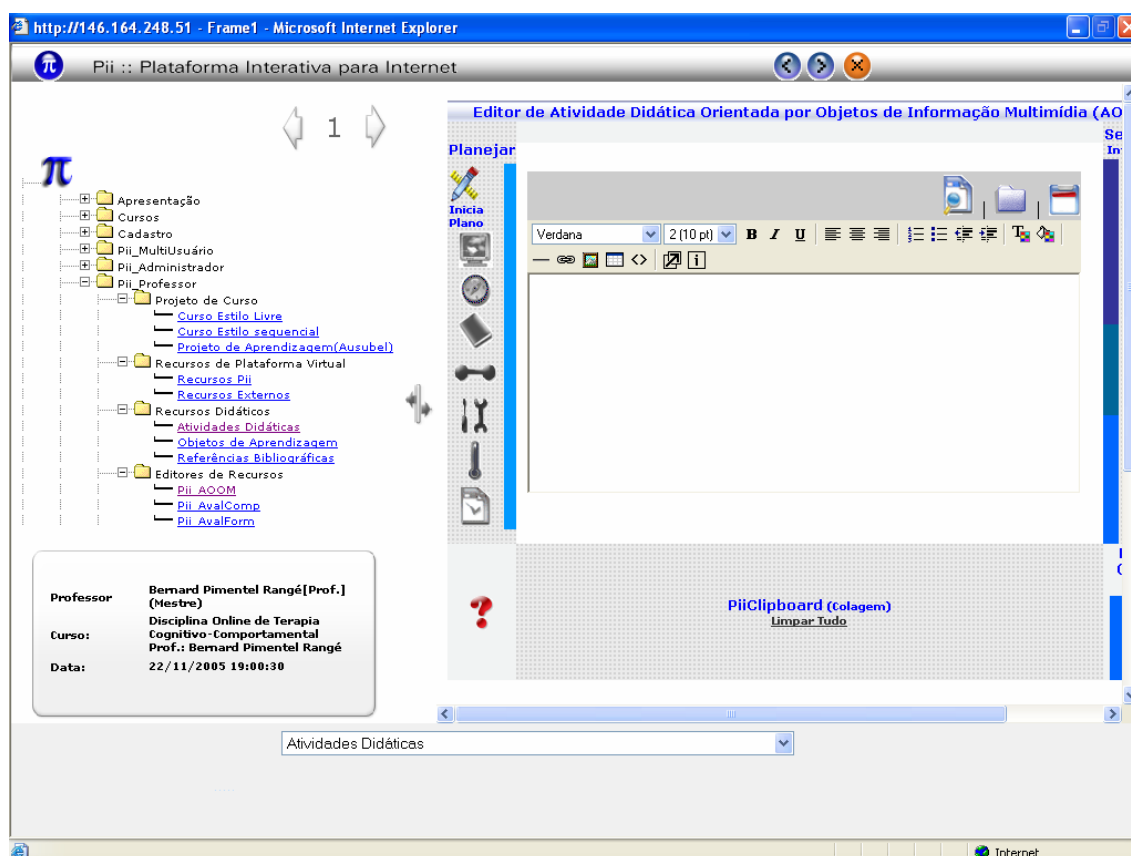


Figura 3.14: Editor de Atividades Didáticas – Recurso Exclusivo do Professor.

Através de outro editor 'Pii_AvalForm', o professor poderia montar a Avaliação Formativa de uma dada semana, como mostra a Figura 3.15.

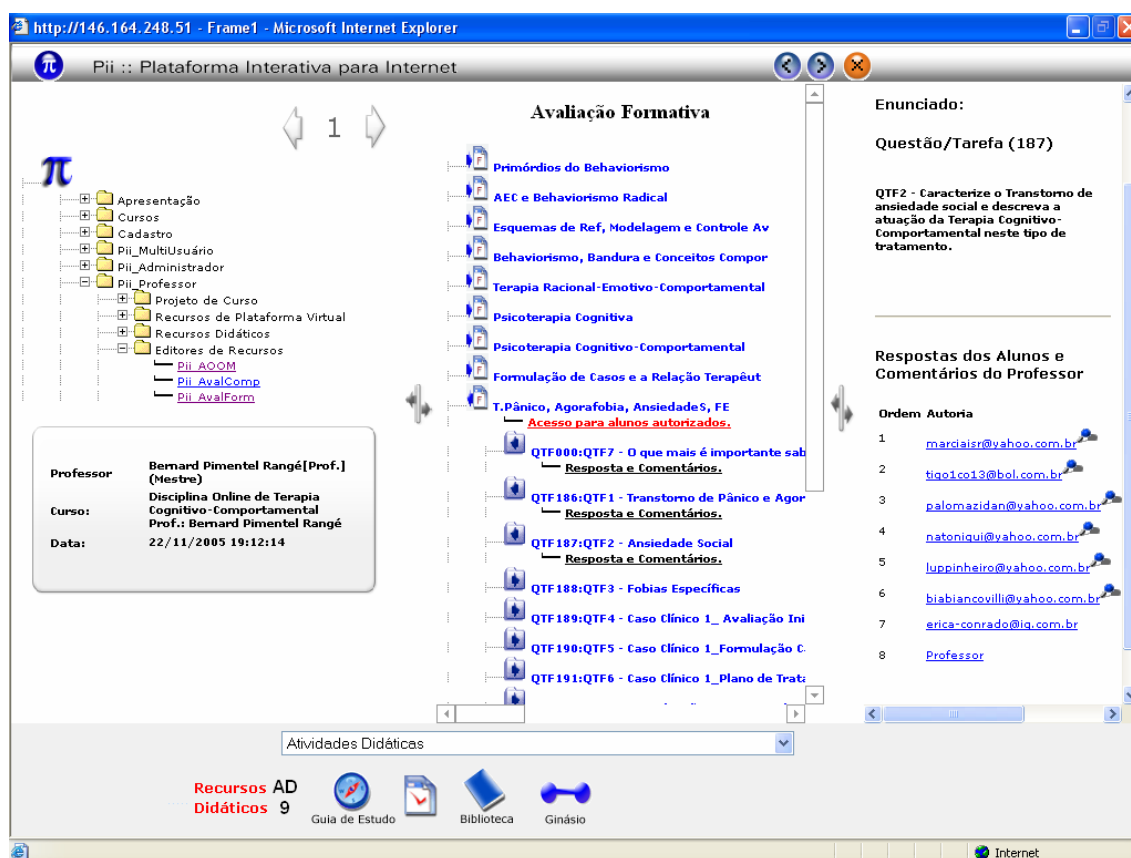


Figura 3.15: Avaliação Formativa já Editada pelo Professor e com Respostas dos Alunos.

Para finalizar uma aula deste curso, era preciso ainda ir até o serviço Pii_Multiusuário e criar um grupo de discussão no serviço Debyte – Gerenciar grupos. Ressalta-se que o aluno não tinha acesso a este processo de montagem da aula, ele só era capaz de acessar o produto pronto e publicado. Desta forma a aula ia se formando e era concluída através do uso do Hiperdiálogo por todos, que era aberto pelo primeiro que entrasse na sala de *chat*, sem que houvesse a necessidade do professor autorizar. Era através deste que a turma construía um debate *online* no dia do fechamento de conteúdo, ficando o texto do *chat* disponível no 'Hiperdiálogo-Tudo sobre Hiperdiálogo'.

Em suma, através dos editores de curso, aulas e atividades, tornou-se possível levar para dentro da plataforma todos os materiais anteriormente produzidos ou selecionados. Foram criadas ao todo 14 Unidades didáticas relativas às 27 aulas presenciais dadas durante todo o semestre de 2004.2. E cada uma destas aulas *online* continha textos-base que reuniam o conteúdo de uma ou mais aulas presenciais, *links* para outros textos complementares, assim como tarefas favorecedoras do processo ensino-aprendizagem, exemplos de caso e outras mídias. A Disciplina *Online* de TCC seguiu a mesma Rotina Semanal para todas as suas aulas, ou seja, havia dia(s) específico(s) para a realização de determinadas atividades e uso de recursos didáticos e interativos específicos do ambiente do curso. Esta Rotina Semanal poderá ser observada na fase de implantação.

Feito o *upload* do material no AVA do curso, apresentou-se o momento de realizar a testagem do funcionamento de cada serviço, recurso e atividade, servindo este procedimento, fundamentalmente, à certificação de que tudo estava de acordo com o esperado. Foi o momento propício para a verificação de quaisquer problemas que pudessem ser evitados a tempo, antes do início das aulas. Foram feitos testes de diferentes locais (casa, trabalho, Laboratório de Informática - IP, NCE), de diferentes perspectivas (aluno, professor, grupo). Buscou-se avaliar se o aluno seria capaz de ver todos os conteúdos e recursos disponibilizados pelo professor e se seria capaz de utilizá-los; assim como se o professor seria capaz de receber todas as participações de seus alunos e monitorá-las com precisão etc. Esta fase também incluiu o ajuste dos computadores do Laboratório de Informática do IP ao uso da Pii, com o auxílio do responsável pela informatização do IP e com o suporte técnico do NCE. Neste mesmo dia foram instalados o programa JAVA em todos os computadores e o PowerPoint nos que não o possuíam.

3.3.4 Implantação da disciplina *online* de TCC no IP - UFRJ

A fase de implantação da Disciplina *Online* de TCC no Instituto de Psicologia da UFRJ visou a promoção da educação a distância da Terapia Cognitivo-Comportamental com qualidade. E, além disso, até mesmo por se tratar de uma pesquisa-ação, procurou identificar as idéias sobre a cultura educacional dos alunos inscritos na disciplina de TCC, contribuir para a modificação de pré-concepções distorcidas a respeito da EAD por meio da informação e da experiência do grupo, observar o comportamento dos alunos ao longo do curso *online*, observar as mudanças cognitivas e emocionais efetivamente ocorridas na percepção dos mesmos após o transcurso da disciplina nesta modalidade, assim como daqueles que não optaram por ela, finalizando com uma análise destas variáveis.

A etapa de implantação ou de ministério da Disciplina de TCC *Online*, aqui considerada uma pesquisa-ação, diz respeito à fase de interação co-participativa entre os alunos, os professores-tutores, o material didático desenvolvido e o ambiente virtual de aprendizagem. Teve a finalidade de verificar a viabilidade do ensino-aprendizagem *online* da disciplina de TCC no IP-UFRJ, assim como contribuir para certa mudança nas convicções dos participantes quanto ao uso da Educação a Distância *Online* enquanto uma alternativa instrucional. O método envolve a participação interativa dos professores e alunos participantes da pesquisa com vistas à introdução da cultura *online* no IP-UFRJ.

3.3.4.1 Reuniões com o corpo docente da graduação, pós-graduação, SR1 e SR2

Visando a implantação da Disciplina *Online* de TCC foram realizados contatos com a Direção do Instituto de Psicologia que se mostrou favorável à introdução das novas Tecnologias da Informação e Comunicação para a Educação. Inclusive nesta mesma época estava sendo realizada a contratação do Professor Régis Tractenberg, para ministério de matérias baseadas no uso das TICs. Sugeriu-se apenas que fosse feito um projeto para que este pudesse circular entre as várias instâncias do Instituto. O mesmo sugeriu a SR1 e a SR2 que foram acessadas por telefone pela mestranda. Sendo assim participou-se de variadas reuniões, dentre elas de graduação, pós-graduação, congregações do IP etc, levando cerca de quase dois meses para que tudo fosse liberado e a coordenação de ensino fizesse novo contato com a SR1. Como nesse meio tempo surgiu a situação de aposentadoria do professor responsável pela disciplina de TCC, a coordenadora sugeriu que a disciplina fosse oferecida em caráter interno, como parte integrante da disciplina já existente. Foi interessante poder notar o caráter de surpresa e de desconfiança de muitas das pessoas com as quais se entrou em contato nesta fase, demonstrando como naquele momento, dentro do Instituto de Psicologia isto ainda era uma novidade. Por este motivo, pode-se afirmar que o trabalho de pesquisa-ação já estava ocorrendo, pois uma proposta diferente da tradicional estava sendo gradativamente apresentada.

3.3.4.2 Divulgação para os alunos do IP-UFRJ

Nas duas últimas semanas de aula do 2º semestre de 2004 iniciou-se a divulgação da Disciplina de TCC *Online* para o 1º semestre de 2005, o que

correspondeu há praticamente dois meses. Esta divulgação foi feita nas salas de aula, para os alunos dos últimos períodos de Psicologia; e via *online* através de um texto informativo (ver Anexo G) na lista de alunos do IP até o fim do período de Inscrição em Disciplinas. Esta conscientização sobre o tema continha informações sobre quais os pré-requisitos que um aluno da graduação deveria ter para poder se inscrever, tais como: conhecimentos básicos em Word e Internet, disponibilidade para dedicar-se em torno de 7 horas semanais, assim como a necessidade de assinar um termo de compromisso reconhecendo as características da disciplina, se comprometendo com ela e seguindo os mesmos procedimentos burocráticos de uma disciplina presencial. A direção do IP autorizou apenas a divulgação *online*, sem fixação de cartazes. Posteriormente, em fevereiro de 2005 foi acrescentada nova forma de divulgação para a disciplina, mais abrangente, através do site criado para apresentação do curso na WEB. Foi interessante notar a repercussão das divulgações, alguns alunos disseram ‘que legal’, ‘nossa que moderno’, ‘não é muito frio?’, alguns professores disseram ‘que inovador’, ‘acho que agora só vou dar aula assim, me ensina’, ‘os alunos não vão se engajar’; etc.

3.3.4.3 Apresentação presencial da disciplina e da pesquisa

Na 2ª feira (14/03/2005) aconteceu o primeiro dia de aula no Instituto de Psicologia, momento em que houve o encontro e a recepção dos alunos inscritos na Disciplina de TCC. Neste dia, foram inicialmente prestados esclarecimentos sobre a pesquisa e sobre o funcionamento da Disciplina de TCC em ambas as modalidades *online* e presencial, de forma bastante breve, seguida da entrega de uma folha explicativa sobre a pesquisa (ver Anexo H). Logo após a leitura conjunta do texto,

pelos alunos e professores, os alunos foram convidados a responderem Questionários de Perfil (pré-testes), que investigavam sobre: alguns de seus dados pessoais, uso de TICs, conhecimentos prévios em TCC e EAD e sobre os seus Estilos de Aprendizagem (ver Anexo I). Estes questionários escritos visavam levantar o perfil inicial dos dois grupos, buscando ter dados para dizer se eles eram equivalentes ou não. Ou seja, o pré-teste não teve o caráter de um instrumento de pesquisa padronizado, apenas foi aplicado antes de ter sido introduzido o experimento, no caso a disciplina *online*.

Encerrado o preenchimento dos pré-testes, iniciou-se a apresentação do site 'A Instrução Baseada na WEB e a Sala de Aula Tradicional' (Figura 3.4), em Data-show, na própria sala de aula, para o maior esclarecimento dos alunos sobre as características, diferenças, vantagens e desvantagens presentes na Educação Tradicional e na Educação a Distância Baseada na WEB. Solucionadas as dúvidas dos alunos quanto ao andamento de ambas as modalidades, fundamentalmente a *online*, iniciou-se a divisão da turma em dois grupos, naqueles alunos que deram preferência para estudar no formato presencial e naqueles que decidiram fazer a distância. Ou seja, esta divisão foi feita a partir da escolha voluntária de cada aluno por participar de um grupo ou de outro, permitindo que os alunos se sentissem responsáveis por sua escolha, agentes e atores centrais de sua formação. Somente ao final, como apenas 7 alunos optaram pela nova modalidade proposta, foi questionado se alguém ainda gostaria de trocar de grupo.

A partir do primeiro encontro, as programações de ambas as modalidades foram iniciadas, sendo estabelecido um limite máximo de 2 semanas para redefinições, até mesmo porque, 10 alunos faltaram neste dia. Durante este período,

aconteceram entradas e saídas de ambas as modalidades e inclusive da disciplina de TCC, pois que o IP estava em tempo de inclusões e exclusões de disciplinas.

Foram então, 8 alunos que se decidiram por estudar TCC a distância e que assinaram o termo de compromisso (ver Anexo K) e foram 34 os alunos que preferiram cursar presencialmente. Os alunos presenciais tiveram suas salas, dias e horários confirmados (Faculdade de Educação/Anexo do Serviço Social - 2^{as} e 4^{as} - feiras - 9:20hs às 11:10hs), enquanto os alunos *online* foram convidados a estarem na aula seguinte (4^a - feira - 16/03/05) no Laboratório de Informática para treinamento presencial.

3.3.4.4 Treinamento presencial para alunos no Laboratório de Informática

Aconteceu na 4^a-feira (16/03/2005) o segundo e último dia de aula presencial para os alunos que optaram por fazer a Disciplina de TCC na modalidade *online*. Esta aula aconteceu no Laboratório de Informática do Instituto de Psicologia da UFRJ, o qual já foi previamente reservado das 9:20hs às 11:10hs. Neste dia foi feita a demonstração de como acessar e proceder na Disciplina de TCC *Online* e no ambiente virtual de ensino-aprendizagem da Plataforma Educacional Pii, verificando-se em conjunto com os alunos o uso de todos os recursos interativos e suas respectivas funcionalidades para os propósitos da disciplina. Neste mesmo dia os alunos receberam um Manual do Aprendiz (ver Anexo F) e um Cronograma (ver Anexo C) para melhor se orientarem quanto à disciplina de TCC na modalidade *online*.

Tendo em vista que a partir deste encontro só haveria aulas *online*, foi reforçada a necessidade do compromisso individual e coletivo dos alunos em participarem das

aulas, acessando a plataforma, lendo os textos, verificando possíveis mensagens em seus e-mails pessoais, sendo voluntários na formulação de questões da semana, respondendo as questões no editor colaborativo e organizando-se para participar dos debates coletivos, que aconteceriam sempre às 4^{as} - feiras, das 10hs às 11hs. Reforçou-se que apenas as provas seriam presenciais, nas datas pré-estipuladas no cronograma, na sala de aula inicial.

Portanto, a primeira semana de aula para os alunos *online* foi praticamente presencial, ou seja, realizada quase que inteiramente em espaços físicos, na sala de aula e no laboratório de informática, divida em duas etapas, Apresentação e Treinamento. Estas etapas deram seqüência a uma ambientação virtual, em que os alunos foram encorajados a experimentar bastante a Plataforma Pii e o AVA do curso de TCC de seus computadores pessoais, sem medo de errar, pois aquele era o momento de verificar: se tudo estava caminhando bem; se o acesso a Pii havia sido possível; se ao instalarem o JAVA, o recurso Hiperdiálogo havia funcionado; etc. Também foram estimulados a preencherem o seu perfil pessoal no serviço 'Secretaria'.

3.3.4.5 Aulas *online*

Após a primeira semana de aula presencial, que reuniu esclarecimentos sobre a Disciplina *Online* de TCC e que propiciou o contato dos alunos com o AVA a ser utilizado, prosseguiram apenas aulas *online*. Cada aula semanal *online* reuniu o conteúdo de dois dias de aula presencial. Todo o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos foi realizado a partir das interações entre professores-tutores, alunos,

materiais didáticos e recursos interativos dentro da plataforma Pii, através do uso de computadores e acesso à Internet.

Como já foi dito anteriormente, dentre os materiais didáticos disponibilizados para cada aula *online* de TCC encontravam-se: Textos para Leitura Obrigatória e Complementar, Slides em ppt, Exemplos de casos, Exemplos de Técnicas Terapêuticas, Exercícios, Roteiros de Estudo, Casos clínicos, vídeos, e Referências bibliográficas e webliográficas. E em termos de serviços e recursos didáticos e interativos ofereceu-se: Apresentação da Aula, Guia de Estudo, Avaliação Formativa, Biblioteca, Ginásio, Hiperdiálogo, Debyte, Correio Eletrônico, Arquivos, Secretaria, Gráficos de Avaliação de Participação, Pesquisa etc.

3.3.4.5.1 Rotina semanal

A Disciplina *Online* de TCC seguiu a mesma Rotina Semanal para todas as suas aulas, ou seja, havia dia(s) específico(s) para a realização de determinadas atividades e uso de recursos didáticos e interativos específicos do ambiente do curso. Ex: Toda 5ª feira uma Unidade Didática (aula *online*) era lançada e toda 4ª feira da semana seguinte o trabalho sobre o tema era concluído, sendo aberta uma nova aula *online* no dia seguinte (5ª feira). Com relação à ordem de manuseio dos recursos e a introdução dos materiais didáticos no ambiente do curso, a semana foi assim distribuída:

- 5ª-feira, às 09hs: Lançamento do 'Guia de Estudo' com os textos e materiais didáticos a serem utilizados para instrução, também disponíveis na 'Biblioteca'. Dentre os materiais didáticos encontravam-se também as 3 questões do professor no serviço 'Ginásio'.

- 5ª, 6ª e Sábado até às 9hs: Uso do Serviço Debyte para formulação assíncrona de 3 Questões, a partir da leitura dos textos obrigatórios, apenas por aqueles alunos previamente contactados por 'E-mail' ou voluntários durante o Hiperdiálogo. Eram necessários apenas 3 alunos, os quais deveriam formular 1 questão cada. As discussões eram geralmente assíncronas, mas também foram síncronas em alguns momentos, entre os 3 alunos e o professor, com vistas a definir como seriam as questões definitivas a serem ofertadas a todo o grupo na semana.

- Sábado, até às 10hs da manhã: Era feito pelo professor o lançamento das 7 Questões definitivas no serviço 'Ginásio' e também no serviço 'Avaliação Formativa'.

- Sábado (11hs), Dom, 2ª e 3ª feira até às 9hs: Todos os alunos aprendizes davam respostas às 7 Questões na 'Avaliação Formativa'.

- 3ª (9hs) até 4ª feira às 9hs da manhã: Eram feitas as correções pelo professor das respostas dos alunos.

- 4ª-feira, 10hs – 11hs: Debate coletivo *online* no Hiperdiálogo, para discussão de tudo o que foi feito durante a semana, ou seja, do que ficou sobre cada questão, das dúvidas mais freqüentes, das informações importantes de serem frisadas etc.

- 5ª-feira, às 9hs: Inicia-se a mesma rotina semanal com novo assunto. Esta Rotina Semanal poderá ser mais bem visualizada, observando-se o quadro abaixo.

Atividades e Recursos/Dias e horas	5ª- f	6ª- f	Sáb	Dom	2ª- f	3ª- f	4ª- f
Lançamento da Atividade Didática e estudo do material através do Guia de Estudo, Biblioteca e Ginásio .	X de 9hs	X	X	X	X	X	X sem fim
Formulação e discussão de Questões pelos Alunos voluntários no Debyte	X de 9hs	X	X até 9hs				
Lançamento das Respostas dos alunos às QTFs (Questões-Tarefas Formativas) na Avaliação Formativa			X de 9hs	X	X	X até 9hs	
Lançamento das Respostas do professor e das Correções às QTFs dos alunos na Avaliação Formativa						X de 9hs	X Até 9hs
Bate-papo sobre cada QTF e sobre as dúvidas remanescentes do conteúdo semanal no Hiperdiálogo							X de 10 às 11

Quadro 3.1 Rotina Semanal da Disciplina *Online* de TCC

Obs.: As marcações em X representam os dias de acesso aos recursos, às suas respectivas atividades e aos seus materiais didáticos. Sendo que, todos os conteúdos disponibilizados numa dada aula através do 'Guia de Estudo', 'Biblioteca' e 'Ginásio' permaneciam, a partir do momento de lançamento, disponíveis até o final do semestre, para que os alunos os acessassem sempre que desejassem estudar ou verificar algo. Assim como, cada atividade executada pelo grupo numa semana, permanecia visível para consultas, caso os alunos desejassem rever o que havia sido formulado em termos de resposta às questões formativas na 'Avaliação Formativa', discutido sincronamente sobre o tema por todo o grupo no 'Hiperdiálogo', discutido em termos de formulação de questões no 'Debyte' e arquivado no banco de 'Arquivos'.

3.3.4.5.2 Recursos utilizados e tarefas semanais

Os recursos utilizados na Disciplina de TCC *Online*, acompanhados de suas respectivas atividades e materiais didáticos foram os seguintes:

(a) Guia de Estudos: fornecia orientação aos alunos sobre o que era importante saber sobre cada assunto e quais eram os passos e ações necessárias de serem percorridas para o bom andamento e aproveitamento de uma dada aula específica. Neste mesmo guia eram disponibilizados *links* que acessavam o conteúdo didático da disciplina, tais como textos para leitura obrigatória sobre o assunto tratado, apresentações em PowerPoint, transcrição das fitas K7, exemplos de casos clínicos e de estratégias terapêuticas utilizadas, e assim por diante.

(b) Biblioteca: Neste serviço também eram disponibilizados todos os textos para leitura obrigatória, slides em ppt, transcrições das aulas correspondentes à uma

semana-aula *online* (já presentes no guia de estudos) e mais textos para leitura complementar, referências bibliográficas e referências de *sites*.

(c) Ginásio: Este serviço oferecia para visualização os 7 exercícios propostos para a semana, tanto os 3 primeiros do professor quanto os dos alunos (3 questões formuladas no Debyte) e também a última questão (1), que sempre era igual em todas as aulas e que despertava em cada participante, novas contribuições: 'Discorra ou formule uma questão pessoal sobre um conceito ou assunto que você considere importante dentro desta aula e que ainda não tenha sido abordado anteriormente. Justifique sua escolha'. Estes exercícios eram propostos para que os alunos testassem seus conhecimentos adquiridos a partir das leituras realizadas.

(d) Debyte: recurso que tinha a capacidade de ser síncrono e assíncrono e que servia geralmente à comunicação de pequenos grupos, como a que ocorria entre o professor e os três alunos voluntários da semana para elaborarem 1 questão cada, totalizando 3 questões que eram lançadas no 'Ginásio' e na 'AF' para todo o grupo responder. Era um instrumento para discussão da pertinência das questões que se desejava lançar, realizando-se as devidas modificações ali mesmo, antes de publicá-las para a editoração coletiva de respostas. Os alunos que efetivamente participassem deste recurso receberiam um bônus na sua nota de Avaliação Formativa ao final do curso, nada sendo descontado daqueles que desajassem não participar.

(e) Avaliação Formativa (AF): neste serviço era utilizado o recurso de um editor de textos elaborado para a demanda desta disciplina *online*. Ele permitia que o professor editasse, um a um, os (7) exercícios do ginásio dentro deste recurso, podendo eles serem respondidos por todos os alunos no próprio editor, favorecendo que cada aluno lesse a resposta dos colegas sobre cada questão, da mesma forma

permitindo que os outros lessem as suas. Este tipo de recurso foi escolhido por estimular a participação de todos com sua contribuição a partir do que já havia sido respondido por alguém, buscando fazer diferente, corrigindo ou complementando as respostas existentes. Ele facilitava o ensinar e o aprender através do exemplo dos outros ou do próprio através de uma colaboração entre as partes. Todas as respostas às 7 questões deveriam conter por volta de 10 linhas cada e seriam corrigidas pelo professor antes da próxima atividade (Hiperdiálogo). As repostas foram avaliadas quanto a sua veracidade e proximidade com o conteúdo fornecido, assim como pela presença de um bom raciocínio e expressão escrita do entendimento, recebendo cada uma delas a nota máxima de 1,4 para as 6 questões elaboradas pelo professor e pelos alunos, e 1,6 para a última questão (7ª) que era mais pessoal e criativa (elaborada e respondida por cada aluno).

(f) Hiperdiálogo: Este recurso era um debate síncrono em que todos deveriam estar presentes para dialogar sobre os assuntos tratados durante a semana. Baseavam-se fundamentalmente sobre as 7 questões, respostas e correções dadas na AF. Também serviam para acrescentar algo importante que ainda não havia sido dito, tirar dúvidas, contribuir com um esclarecimento etc. O *chat* buscava não só o consenso, mas também a ampliação do conhecimento de um e de todos. Também acontecia de serem selecionadas as melhores respostas dos alunos a cada questão e a partir daí serem discutidas outras colocações, pontos de vista, leituras, somando-se enfim, tudo o que havia sido aprendido durante a semana, num encontro que também era social. O debate era coordenado pelo ‘professor’ no papel de moderador e direcionado a estimulação da participação de todos sobre cada questão abordada. Este recurso finalizava o assunto de cada semana e também servia para avaliar a participação do aluno, que deveria apresentar uma faixa de 20 mensagens, não

necessariamente longas, mas que abordassem os assuntos tratados em sua ordem de ocorrência. Este recurso permitia que as respostas fossem encadeadas umas com as outras, conforme o desejo do participante. Bastava ele clicar ao lado da mensagem de seu interesse e enviar a sua, que ela seria automaticamente relacionada, tornando o diálogo um texto coerente e coeso, sem aquela sensação de ‘tumulto’ ou mensagens perdidas/soltas no espaço.

(g) Correio-Eletrônico (e-mails): através deste serviço o aluno enviava e recebia e-mails de dentro da Pii, para os e-mails pessoais de um ou mais participantes, fosse ele o professor ou um aluno ou alguns alunos ou todo o grupo. Também era possível enviar mensagens para destinatários de fora da Pii.

(h) Arquivos: possibilitava o envio de arquivos relacionados ao curso para dentro ou fora da Pii, ficando todos eles registrados no banco de arquivos do curso, para acesso a qualquer hora, tanto dos documentos enviados quanto dos recebidos por cada um e pelo grupo.

(i) Secretaria: através deste serviço os alunos podiam preencher o seu perfil pessoal e conhecer os demais participantes, socializando-se com maior rapidez, tendo em vista que se tratava de uma oportunidade para conhecer pontos de afinidade e de diferença entre os participantes do grupo. Outro recurso da secretaria era a possibilidade de cadastrar-se no curso e de alterar a senha de acesso, caso fosse necessário.

(j) Agenda: Este recurso poderia dar informes da semana. Ele aparecia como lembrete na tela inicial e ao clicar o aluno teria informações pertinentes sobre o que estava para acontecer. Mas acabou nunca sendo utilizado pela mestranda, tendo-se em vista que o Guia de estudo, o Debyte e o Correio Eletrônico já cobriam muito bem estas funções.

(k) Notícias: Com este recurso era possível dar recados de última hora ou falar de assuntos que não necessariamente estavam ligados ao conteúdo ou à disciplina. Mas também nunca foi utilizado.

(l) Pesquisa: Este recurso possibilitava localizar sítios através da URL e também dava acesso a vários sítios de busca nacional e internacional (pesquisa na WEB). Ou seja, o aluno poderia fazer pesquisas na WEB sem sair da Pii.

3.3.4.6 Estratégias de avaliação da disciplina de TCC para ambas as modalidades

Como já foi dito anteriormente, a disciplina de Terapia Cognitivo-Comportamental ofereceu para todos os seus alunos, de ambas as modalidades, o mesmo conteúdo programático. Houve diferenças sim, nos planejamentos pedagógicos dos grupos *online* e presencial, tanto em termos de recursos e estratégias didáticas utilizadas quanto em termos de estratégias de avaliação que visaram ser correspondentes. Todos foram avisados sobre estas diferenças no dia de apresentação da pesquisa e os alunos *online* receberam um manual do aprendiz com as especificações de sua modalidade, inclusive sobre como seriam avaliados.

A modalidade presencial se manteve no mesmo molde tradicional das turmas anteriores, foi preservado o planejamento pedagógico dos semestres 2003.2 a 2004.2, por ser considerado satisfatório para o aprendizado, estruturado e exigente. Apesar de se saber que o aluno também poderia ser mais ou menos participativo na sala de aula, fazendo perguntas, chegando sempre no horário, se interessando em falar com o professor ao final da aula, não faltando às aulas, prestando atenção no professor durante a aula e dando suas contribuições; e que, portanto, uma nota

poderia ser-lhe atribuída, optou-se por não mexer no formato tradicional, ou seja, não houve nota de participação, apenas a nota das provas foi considerada.

Já na modalidade *online* foi modificado o planejamento pedagógico em função do ensino ser totalmente a distância, dos recursos didáticos serem virtuais e da opção pelos métodos de ensino objetivista e construtivista. Consequentemente, também foram modificadas parte das estratégias didáticas e de avaliação, as quais passaram a considerar e valorizar a participação. Ou seja, optou-se por exigir o envolvimento dos alunos atribuindo-lhes notas por sua participação, o que teve um peso dentro da média final geral, pois tanto significou um trabalho constante dos alunos no processo individual e coletivo de ensino-aprendizagem quanto serviu para estimular a participação dos mesmos nos recursos e atividades propostas. Mantiveram-se as mesmas provas do grupo presencial, apenas foram atribuídos pesos diferentes. Portanto, esta seção sobre estratégias de avaliação tratará mais de discorrê-las quanto à disciplina *online*, fundamentalmente nos itens 3.3.4.6.1 e 3.3.4.6.2, valendo para a turma presencial apenas parte do item 3.3.4.6.3.

3.3.4.6.1 Avaliação continuada ou formativa - notas de participação

Já que os encontros da turma *online* foram apenas a distância, a participação dos alunos se constituía num elemento essencial, sendo considerada uma forma de avaliação continuada ou formativa dos mesmos, que deveria ser em quantidade e qualidade de tarefas resolvidas, as quais eram conceituadas pelos professores-tutores e monitoradas por um 'Gráfico de Participação' presente na Plataforma Pii. Os alunos recebiam uma nota para cada um dos seguintes serviços e recursos utilizados: o E-mail, o Debyte, a Avaliação Formativa e o Hiperdiálogo. Os serviços

de 'E-mail' e 'Debyte' eram opcionais (1) e funcionavam como bônus para os serviços 'Avaliação Formativa' e 'Hiperdiálogo', que eram obrigatórios (2).

(1) Serviços Opcionais - Bônus:

Quanto ao serviço de 'E-mails', este não era obrigatório, apenas foi dado um bônus para aqueles alunos que buscassem utilizá-lo para tirar suas dúvidas de conteúdo, sobre a disciplina e sobre a plataforma juntamente aos professores do curso. O aluno que tivesse 7 ou mais participações teria uma nota 10,0 a mais para ser computada na sua nota de participação, juntamente com as notas do serviço 'Hiperdiálogo'. Caso não alcançasse a quantidade de 7 e-mails, seria descontado da sua nota bônus 1,5 à cada e-mail a menos.

No serviço 'Debyte', em que um aluno formulava questões juntamente com o professor e mais dois colegas, ele também recebia um bônus por sua participação, que não era obrigatória. Caso efetivamente participasse de um ou mais 'Debytes' com questões pertinentes, ele tinha ao final do curso uma nota 10,0 para acrescentar na sua nota de participação da 'Avaliação Formativa'.

(2) Serviços Obrigatórios – Nota Oficial de Participação:

No serviço 'Avaliação Formativa', em que o aluno possuía 7 questões para responder sobre o assunto da semana, sua participação era obrigatória. Ele tinha uma nota por semana para esta tarefa que era dada a partir da quantidade e qualidade de suas respostas. Ou seja, cada uma das 6 questões (3 do professor e 3 do aluno) valiam 1,4; e a 7ª questão, em que ele poderia até formular uma questão e dar uma resposta mais pessoal, valia 1,6. Caso o aluno deixasse de apresentar alguma resposta ele perderia os pontos daquela questão; e dependendo da

qualidade da resposta apresentada, ele poderia receber o valor da questão integral ou parcial. Portanto, ele recebia uma nota que totalizava os pontos obtidos com este serviço para uma semana de aula. E ao final do período, estas notas de todas as semanas eram somadas e divididas por 14, resultando na sua nota final para este serviço. O Serviço 'Avaliação Formativa' recebeu a nota bônus do serviço 'Debyte'.

Fórmula de Participação da 'Avaliação Formativa':

$$\begin{aligned} \Sigma \text{ da nota das 14 semanas da 'Avaliação Formativa'} + 1 \text{ nota do Debyte} \div 14 = \\ = \text{Nota final da 'Avaliação Formativa'}. \end{aligned}$$

No serviço 'Hiperdiálogo', em que o aluno debatia com todo o grupo os assuntos da semana, sua participação também era obrigatória. O aluno deveria apresentar uma faixa de 20 sentenças, não necessariamente longas, mas que abordassem os assuntos tratados em sua ordem de ocorrência no 'chat'. O aluno precisava, sobretudo, dar respostas conectadas ao que estava sendo falado, sabendo que seria descontado em 1,5 pontos de 10,0 a cada resposta que faltasse de um mínimo de 7 mensagens. Ele recebia uma nota a cada semana por sua participação neste serviço, que foi ao final do período somada com as notas das demais semanas e divididas por 14, resultando na nota final para este serviço. O serviço 'Hiperdiálogo' recebeu a nota bônus do serviço 'E-mail'.

Fórmula de Participação do 'HiperDiálogo (HD)':

$$\begin{aligned} \Sigma \text{ da nota das 14 semanas do HD} + 1 \text{ nota de E-mail} \div 14 = \\ = \text{Nota final do Hiperdiálogo}. \end{aligned}$$

Fórmula para Nota Final de Participação (NFP)

$$[(\text{Nota final Avaliação formativa} \times 2) + \text{Nota Final Hiperdiálogo}] \div 3 = \text{NFP}.$$

Obs: Destaca-se o fato de que a Nota Final de Participação poderia resultar num valor superior a 10,0; já que tanto na Avaliação Formativa quanto no Hiperdiálogo, além das 14 notas do semestre, foram acrescidas as notas bônus do Debyte e do E-mail, respectivamente, totalizando 15 notas que deveriam ser divididas por 14 em ambos os recursos. Pensou-se nesta recompensa no caso dos alunos que por algum motivo emergencial precisassem faltar com sua participação, desta forma não saindo prejudicados por conta de imprevistos pontuais com tecnologia (vírus no computador, falta de luz, pane no sistema do curso etc) e seres humanos (doença, acidentes, falecimento na família etc). Vale ressaltar que estes décimos a mais, caso ocorressem, não seriam retirados, pois que ficariam diluídos na Média Final Geral, já que a participação teve um peso menor do que as provas.

3.3.4.6.2 Provas presenciais

As provas bimestrais foram obrigatoriamente presenciais, nas datas pré-estipuladas pelo cronograma. A primeira prova foi objetiva e nesta o aluno deveria apresentar seus conhecimentos sobre a Teoria da TCC. A segunda prova foi discursiva, e nesta, ele recebia um caso clínico que deveria saber diagnosticar os transtornos psiquiátricos presentes, fazer uma formulação de caso e apresentar um plano de tratamento. Cada uma das provas valia 10 e foi corrigida a partir da veracidade de suas respostas em conformidade com os conteúdos instruídos durante o semestre. A média mínima nas provas foi de 5,0; e caso o aluno não alcançasse

este resultado deveria ir para a prova final, também presencial, com o intuito de obter a média final 5,0. Como o propósito do curso era o de motivar a participação do aluno, para tornar possível um processo de ensino-aprendizagem coletivo virtual, a nota de participação foi considerada como mais uma nota de avaliação que poderia contar contra ou a favor do aluno. Ou seja, caso ele participasse pouco, poderia ser levemente prejudicado na sua média final, mesmo que suas notas nas provas fossem mais altas; e caso participasse muito, poderia ser levemente beneficiado no resultado final, mesmo que suas notas de prova fossem mais baixas. As provas presenciais possuíam peso dois em relação à nota da participação que possuía peso um. Caso o aluno tirasse nota 10,0 nas duas provas e sua nota de participação superasse em décimos este valor (como apontado no item 3.3.4.6.1), neste caso os décimos seriam desconsiderados.

3.3.4.6.3 Média final geral e desempenho acadêmico

A fórmula no Quadro 3.2 pretendeu estabelecer uma média entre o grau de participações do aluno durante o curso (quantidade + qualidade de respostas) e o grau obtido nas provas presenciais (2 provas bimestrais).

Participação (peso 1)	$[(\text{Nota final Avaliação Formativa} \times 2) + \text{Nota Final Hiperdiálogo}] \div 3 = \text{NFP} \times 1$
Prova 1 (peso 2)	Nota da prova objetiva $\times 2$.
Prova 2 (peso 2)	Nota da prova discursiva $\times 2$.
Média Geral	$\text{Participação} + \text{Prova 1} + \text{Prova 2} \div 5 = \text{Média Final Geral}$.

Quadro 3.2: Fórmula para Cálculo da Média Final Geral

Obs.: O aluno iria para a prova final caso sua Média Final Geral fosse inferior a 5,0.

Quanto aos alunos presenciais, estes receberam as mesmas provas presenciais que o grupo *online*, ou seja, as provas objetiva e discursiva foram idênticas para os alunos das duas modalidades, o que diferiu foi a realização de uma média simples das provas, como ocorreu nos períodos anteriores (sem atribuição de peso), resultando assim, na Média Final Geral para este grupo.

Pode-se observar que os processos de avaliação que resultaram nas Médias Finais Gerais (MFG) dos grupos presencial e *online* ocorreram de forma distinta, o que não deve implicar na desqualificação de um ou de outro, já que ambos tinham seus propósitos e propostas educacionais que demandavam uma avaliação correspondente, uma tradicional e a outra adaptada a nova realidade. Portanto, a MFG resultante de cada aluno, foi considerada integralmente como nota de desempenho acadêmico para a disciplina de TCC, independente do processo pelo qual passaram.

3.3.4.7 Entrega de resultados e questionários de opinião

Após realizarem a última prova presencial (discursiva), os alunos foram convidados a tirarem suas dúvidas sobre as correções da mesma numa aula seguinte. Nesta mesma aula de esclarecimentos, foram então entregues os Questionários de Opinião para os alunos de ambas as turmas (Anexo L), para que manifestassem suas considerações sobre a disciplina de TCC, cada qual partindo de sua própria vivência, mas também pontuando quaisquer mudanças na sua percepção sobre EAD, após transcorrido um semestre de aulas. Neste dia, apenas estiveram presentes 11 alunos presenciais que responderam aos questionários, representando apenas 1/3 da sua turma. Quanto aos alunos *online*, 6 responderam e

depois foi possível entrar em contato com os outros 2, completando o total de 8 questionários de opinião.

O desempenho acadêmico pôde ser avaliado na turma *online* através das suas Médias Finais Gerais, relativas aos conhecimentos adquiridos sobre TCC ao longo do período, tanto em termos de participação quanto em termos dos resultados nas duas provas bimestrais presenciais; e na turma presencial, através das suas Médias Finais Simples, relativas à média simples dos resultados das notas das duas provas presenciais.

Foram considerados dados importantes para esta pesquisa-ação o desempenho acadêmico dos alunos e as informações prestadas nos Questionários de Opinião pelos respondentes *online* e presenciais.

3.3.4.8 Estratégias de inter-relação dos resultados da pesquisa

Buscou-se avaliar os resultados da pesquisa-ação como um todo a partir de 3 frentes de inter-relações: (1º) entre os dados da turma *online* quanto à sua frequência e grau de participação, desempenho acadêmico e satisfação após a experiência em EAD; (2º) entre os dados dos grupos *online* e presencial, antes, durante e depois do semestre de aulas em cada uma das modalidades, através dos Questionários de Perfil, MFGs e Questionários de Opinião; e por último, (3) na própria pesquisa-ação, através de mudanças de percepção, impactos da disciplina *online* de TCC no IP e possíveis indícios de institucionalização. Destaca-se que os questionários de perfil e de opinião serviram como material de apoio, levantando características, percepções, cognições e afetos dos participantes, sem a pretensão de funcionarem como pré-testes e pós-testes de uma pesquisa experimental.

4 RESULTADOS

A apresentação dos resultados será feita em três grandes subseções, primeiramente abraçando aqueles dados capazes de responder satisfatoriamente à questão inicial da pesquisa, se 'O ensino de TCC a distância via computador e internet é viável?'. A segunda subseção abordará as semelhanças e diferenças encontradas em ambos os grupos, presencial e a distância, em três momentos distintos: no primeiro dia de aula, antes dos alunos escolherem uma modalidade de ensino para adentrar-se; durante a experiência da disciplina de TCC *online* ou presencial; e no último dia de aula, após terem finalizado a matéria e recebido os resultados. A terceira subseção procurará levantar os impactos decorrentes da implantação da Disciplina de TCC *online* nos próprios alunos *online*, nos presenciais, na mestranda-tutora, no IP e nos seus arredores.

4.1 MODALIDADE DE ENSINO *ONLINE*

Nesta subseção tratar-se-á apenas da modalidade de ensino *online*, com o propósito de verificar a efetividade do ensino a distância da Terapia Cognitivo-Comportamental, através do uso de computador, internet e de outras Tecnologias da Informação e da Comunicação. Ou seja: 'A modalidade de educação a distância é eficiente para o ensino da TCC? É uma alternativa viável? Pode ser uma forma eficaz de expandir o conhecimento desta abordagem?' Para responder a esta questão, serão utilizados os dados apresentados através das frequências de participação dos alunos no curso *online*, o seu desempenho acadêmico e as suas opiniões informais quanto ao ensino da TCC nesta nova proposta de ensino.

4.1.1 Freqüência de participação

Quanto à freqüência de participação serão apresentados e analisados os seguintes resultados do curso *online*: Log de acesso; índice de adesão ao curso; freqüência de participação nos recursos didáticos e interativos.

4.1.1.1 Log de acesso

O Log de acesso pode ser compreendido como o banco de acessos de um curso virtual dentro de uma plataforma educacional. Este ponteiro do curso de TCC *online* na Pii contém todos os acessos efetuados do começo ao fim do período, por todos os participantes, em cada turno, em cada unidade didática, recurso interativo, dentre outros.

O número total de acessos ocorridos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Disciplina *Online* de TCC ao longo de todo o período letivo de 2005.1 foi de 7375, incluindo os acessos de 2 alunas que experimentaram o ambiente durante as duas primeiras semanas de aula e depois saíram, sendo retiradas do total inicial, já que não fizeram parte da amostra que aderiu ao projeto, o que resultou num total real de 7.237 acessos distribuídos pelos participantes da pesquisa.

A tabela 4.1 na próxima página representa o número de vezes que os alunos, professor e equipe de apoio entraram e saíram do (AVA), circulando por seus setores, serviços e recursos didáticos e interativos, dos meses de março a julho de 2005. Mais especificamente são 7273 acessos para um conjunto de 8 alunos, um professor (mestranda) e o apoio técnico representado por Marcos Elia e Ilan Chamovitz.

Números Acessos	
Professores	3161
Apoio	504
A1	612
A2	437
A3	348
A4	660
A5	357
A6	348
A7	488
A8	358
Total	7273

Tabela 4.1. Número de Acessos à Pii por autor. TCC *online*/RJ – 2005.

O ‘professor’ (mestranda-tutora) foi responsável pela maioria dos acessos ao ambiente do curso (3161), fato que se justifica pela necessidade deste em pesquisar o ambiente, conhecer os recursos virtuais e suas funcionalidades para o professor e para o aluno, montar o curso, selecionar as aulas e as ferramentas constituintes do ambiente de aprendizagem da disciplina, assim como verificar diariamente o acesso dos alunos, corrigir tarefas, estimular participação etc. Ele é o responsável pela criação, manutenção e renovação do curso.

Associado ao professor houve o suporte técnico do NCE, com a participação de Marcos Elia e Ilan Chamovitz, chamado de ‘apoio’ (504 acessos), que esteve presente nos momentos de treinamento dos alunos, ambientação *online* da turma com a plataforma e resolução de problemas tecnológicos.

Os alunos alcançaram números diferenciados de acessos, porém variando dentro de uma mesma faixa, que resultou numa média de 451 acessos por aluno ao longo do semestre ou 113 por mês ou ainda 4 por dia.

O gráfico de barras (4.1) representa claramente o que acabou de ser dito, uma participação do professor bem acentuada em relação aos demais participantes, mas também uma participação dos alunos variando principalmente na faixa dos 500 acessos.

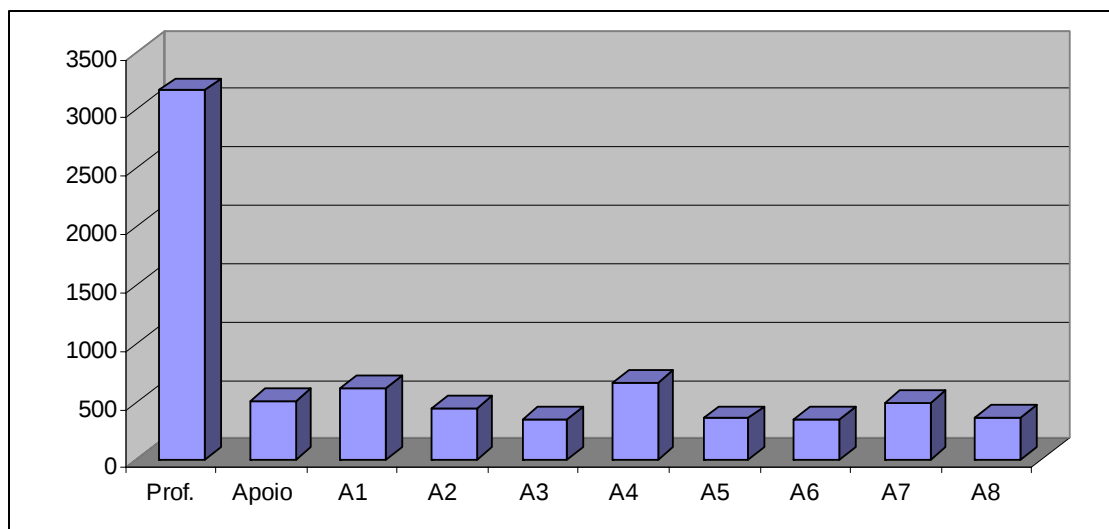


Gráfico 4.1: Número de Acessos à Pii por Autor. TCC Online/RJ – 2005.

Feito o cálculo das percentagens de acesso de professor e alunos, obteve-se exatamente 50% de acessos para o professor e o apoio e 50% de acessos para os 8 alunos do curso. O 'Gráfico Pizza' abaixo destaca a intensa participação do professor e a homogeneidade de participação entre os alunos, que também foi elevada.

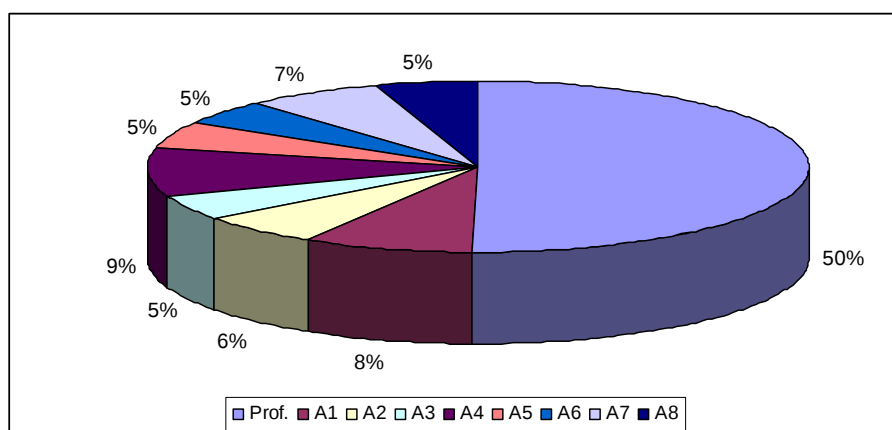


Gráfico 4.2: Porcentagem de Acessos à Pii por Autor. TCC online/RJ – 2005.

Ao serem traduzidos os números de acessos ao Log em minutos acessados e, a partir destes, ao serem calculadas as horas de cada participante dentro do AVA do curso, os alunos apresentaram tempos variando na faixa de 50 horas de uso, com uma aluna apresentando cerca de 90 horas e o professor cerca de 250 horas de

acesso. Em média, pode-se dizer que os alunos alcançaram um tempo de acesso à Plataforma Educacional Pii e ao AVA do Curso de TCC de 38 horas *online* durante o semestre. O que significa quase o número de horas-aula da disciplina presencial, sem contar o tempo necessário à realização dos estudos e tarefas semanais.

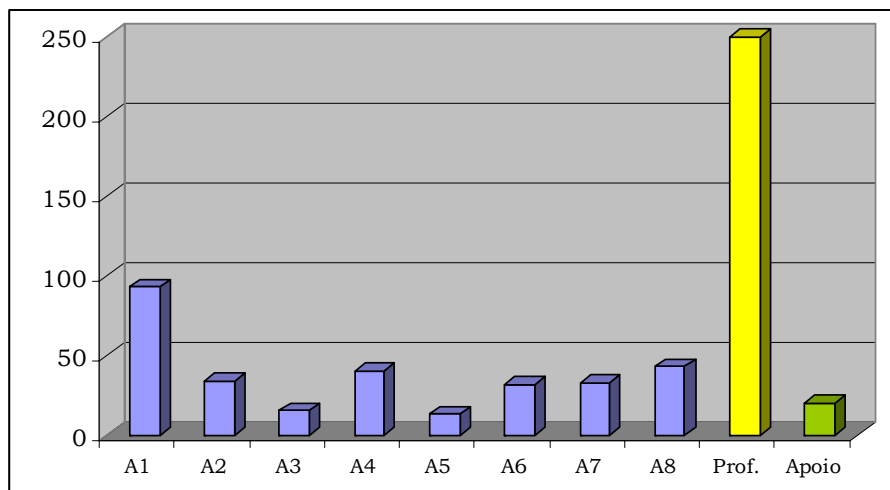


Gráfico 4.3: Número de Horas de Acesso à Pii por Autor. TCC *Online*/RJ – 2005.

Para melhor compreender os principais horários de acesso dos participantes individualmente e do grupo como um todo, dividiu-se o dia em 4 (quatro) turnos: manhã (6 às 12hs); tarde (12 às 18hs); noite (18 às 24hs); e madrugada (0 às 6hs).

O turno mais acessado pelo professor foi o da manhã, o que pode em parte ser justificado pelo fato de que a maioria das atividades necessitavam ser liberadas ou fechadas neste período (vide quadro da rotina semanal em 3.3.4.5.1), decrescendo os acessos pela tarde, noite, até chegar à madrugada em que o professor por certas vezes necessitou corrigir avaliações formativas e publicar aulas. Já os alunos apresentaram uma frequência de acessos bem equilibrada entre manhã, tarde e noite, diminuindo radicalmente na madrugada. Estas variações por turnos apresentadas na tabela abaixo, demonstram a flexibilidade de horários que alunos e professor tinham para realizar seus estudos, tarefas e interações.

		AUTOR			
		Aluno	Prof	Total	
Turno	Madrugada	n	84	368	452
		%	1,2%	5,1%	6,2%
	Manhã	n	1196	1357	2553
		%	16,4%	18,7%	35,1%
	Tarde	n	1183	1172	2355
		%	16,3%	16,1%	32,4%
	Noite	n	1145	768	1913
		%	15,7%	10,6%	26,3%
Total	n	3608	3665	7273	
	%	49,6%	50,4%	100,0%	

Tabela 4.2: Estatísticas de Acesso à Pii por Turno Segundo o Autor.

TCC Online/RJ – 2005.

Quanto ao acesso às Unidades Didáticas (UD) ao longo do semestre, como pode ser observado na tabela 4.3, este foi diminuindo com o tempo, ou seja, houve uma nítida diminuição das visitas ou acessos às mesmas. A primeira UD, sobre ‘Precursosores do Behaviorismo’, alcançou um percentual de 8% do total de acessos dos alunos e do professor, revelando bastante experimentação e uso dos recursos didáticos e interativos, chamando-se a atenção aqui para o caráter de novidade da experiência; já a segunda UD, sobre a ‘Análise Experimental do Comportamento e Behaviorismo Radical’ apresentou uma redução no número de acessos para 4,6% do total, o que ainda está elevado. A partir da terceira até a 10 UD esta percentagem cai para uma média de 3% de acessos a cada aula; decaindo ainda mais para 2% de acessos relativos às 4 últimas aulas do curso, o que pode estar associado à maior intimidade com o curso *online*. A redução dos acessos da primeira semana (8,2%) para a sua quarta parte na última semana do curso (1,7%) pode ter sido um reflexo do melhor uso da plataforma, já que a quantidade de participações e notas não caiu. Ou seja, os alunos e o professor puderam se deter mais à realização dos objetivos pedagógicos em si, com uma interação homem-

máquina sem tanto ensaio e erro, experimentação ou curiosidade, e sim com mais objetividade na realização das tarefas. Outro dado importante foi o número de acessos sob o título de Treinamento/Acesso Pii, os quais revelam todas as interações feitas durante o semestre diretamente relacionadas aos serviços de comunicação, secretaria, pesquisa, ambiente do curso etc.

Unidade Didática		AUTOR		Total
		Aluno	Prof	
Treinamento/Acesso Pii	n	1813	2333	4146
	%	24,9%	32,1%	57,0%
Precursos do Behaviorismo	n	258	337	595
	%	3,5%	4,6%	8,2%
AEC/Behaviorismo radical	n	179	155	334
	%	2,5%	2,1%	4,6%
Behaviorismo radical e Metodológico	n	136	110	246
	%	1,9%	1,5%	3,4%
Aprendizagem social	n	120	89	209
	%	1,6%	1,2%	2,9%
TREC	n	123	71	194
	%	1,7%	1,0%	2,7%
Terapia Cognitiva	n	121	70	191
	%	1,7%	1,0%	2,6%
Terapia Cognitivo-comportamental	n	144	80	224
	%	2,0%	1,1%	3,1%
Relação terapeutica e Formulação de Caso	n	121	54	175
	%	1,7%	,7%	2,4%
Transtorno do pânico, Ansiedade social e FE	n	133	47	180
	%	1,8%	,6%	2,5%
TAG e TOC	n	104	136	240
	%	1,4%	1,9%	3,3%
Transt Alimentares e abuso de substâncias	n	107	54	161
	%	1,5%	,7%	2,2%
TEPT e Transtorno do Humor	n	85	35	120
	%	1,2%	,5%	1,6%
TCC com crianças e TDAH	n	88	49	137
	%	1,2%	,7%	1,9%
TCC com casais e Disfunções Sexuais	n	76	45	121
	%	1,0%	,6%	1,7%
Total	n	3608	3665	7273
	%	49,6%	50,4%	100,0%

Tabela 4.3: Estatísticas de Acesso à Pii por Unidade Didática Segundo o Autor.
TCC Online/RJ – 2005.

* Apresentado segundo a ordem cronológica das aulas *online*.

O Gráfico de Barras 4.4 revela os principais recursos utilizados apenas pelo professor, que foram: Pii_AOOM (editor de Unidades Didáticas); Pii_AvalForm (editor de Avaliações Formativas); Atividades Didáticas; Incluir e Excluir Alunos; e Curso Estilo Seqüencial. Como já foi dito no método, o professor possui recursos à sua exclusiva disposição, os quais estão relacionados com a montagem das aulas e a administração dos alunos.

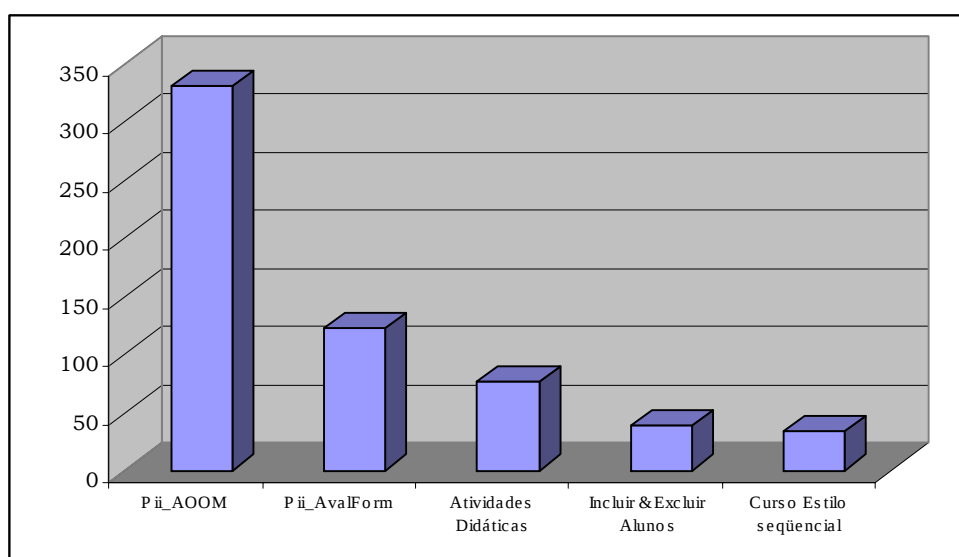


Gráfico 4.4: Recursos do Professor

Já o Gráfico 4.5 aponta os recursos mais acessados, tanto por professores quanto por alunos, ou seja, não exclusivos do professor.

Comparativamente, percebe-se que ambos tiveram certa proximidade quanto ao uso dos seguintes recursos: Pii (AVA); Arena (Debyte); Sala de Byte-papo (Hiperdiálogo); Visibilidade (torna o participante visível ou invisível aos olhos do outro); Correio Eletrônico (E-mail); Gerenciar grupos (abertura de grupos de discussão no Debyte); e Recebidos (Arquivos).

Destaca-se que todos os Recursos Didáticos, dentre eles a Avaliação Formativa, o Guia de Estudo, o Ginásio, a Biblioteca, a página de apresentação da Unidade Didática etc, encontram-se diluídos dentro da Pii - AVA.

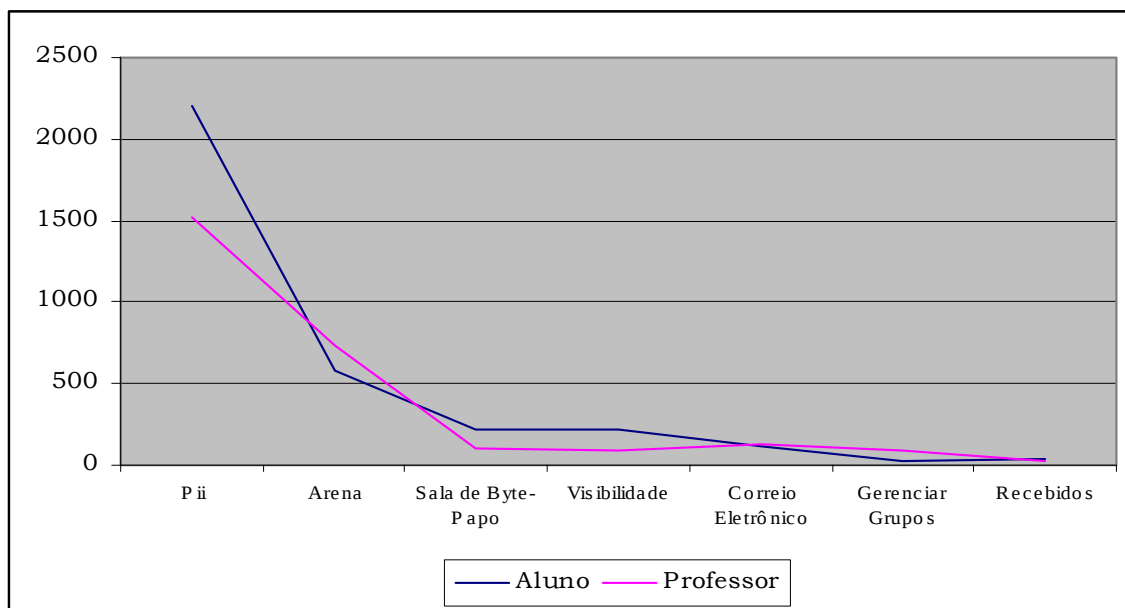


Gráfico 4.5: Recursos Didáticos mais Utilizados por Professor e Alunos

4.1.1.2 Índice de adesão ao curso

Este índice diz respeito ao número de alunos que se definiu pela Disciplina de TCC *Online* durante as duas primeiras semanas de aula e que permaneceu até o final do período. Em outras palavras, os alunos que entraram e saíram durante o prazo de definição (duas semanas iniciais) por uma das modalidades de ensino, não foram considerados dentro da amostra de adesão ou evasão. O critério estabelecido para definir a evasão de um aluno foi dado caso este saísse após a 2ª semana, mas isto não aconteceu. Tomando-se os dados de que 8 alunos se decidiram pela disciplina *online* (dentro dos prazos de adesão, inclusão e exclusão de disciplinas), assinaram um termo de compromisso se comprometendo com a pesquisa e permaneceram até o final do semestre, constatou-se que não houve nenhuma evasão. Isto assinala um índice de adesão ao curso *online* de 100% e de evasão 0%, gerando fortes evidências de que houve satisfação e engajamento dos alunos nesta proposta de curso *online*.

4.1.1.3 Frequência de participação nos recursos didáticos e interativos

Diz respeito ao número de vezes que o aluno participou em cada Recurso Didático-Interativo, cada qual com suas especificidades.

Quanto à Avaliação Formativa (AF), esta foi considerada uma atividade obrigatória, que valia como nota de participação semanal, em que os alunos deveriam responder 7 Questões-Tarefas Formativas previamente formuladas pelo professor no Ginásio (3), pelos alunos formuladores no Debyte (3) e por cada um deles individualmente na própria AF (1). Foram ao todo 14 AFs, cada qual com 7 QTFs, totalizando um máximo de 98 questões que poderiam ser respondidas ao longo do semestre por cada aluno. Verificando-se a Tabela 4.6, com o número de respostas dadas por cada aluno ao longo de todo o semestre, percebe-se que cada aluno respondeu uma média de 89 questões, mais especificamente 6 por AF, constituindo-se este, um índice de respostas bastante elevado e constante.

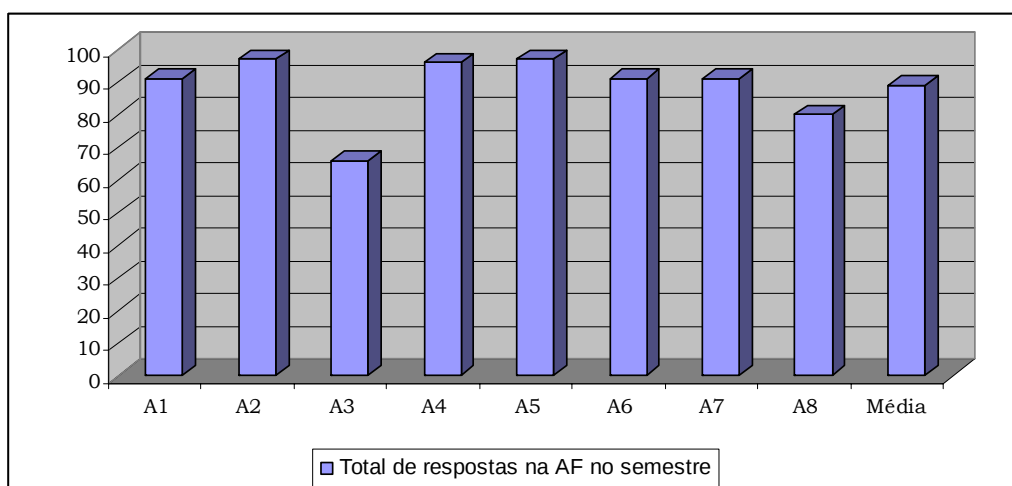


Gráfico 4.6: Média de Respostas na Avaliação Formativa por Aluno no Semestre

Uma outra forma escolhida para ilustrar a participação na AF encontra-se no Gráfico 4.7, que apresenta o número de respostas dados por todos os alunos, para

cada AF semanal, ao longo do semestre. Como pode ser observado o nível de respostas foi bastante constante e elevado por parte da turma, que alcançou a média de 51 respostas do total de 56 possíveis por semana.

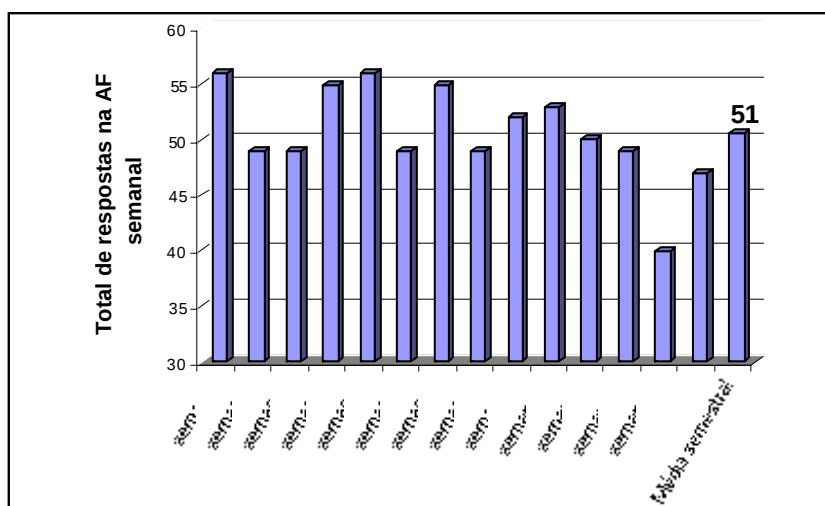


Gráfico 4.7: Distribuição Semanal das Respostas na AF no Semestre. RJ, 2005.

O recurso de comunicação Hiperdiálogo (HD), também considerado de participação obrigatória, previu inicialmente uma média de 7 mensagens enviadas por cada aluno. Como foram apenas 8 alunos ao invés dos 25 esperados, a quantidade de 7 respostas tornou-se o mínimo necessário a ser apresentado por cada aluno para garantir a nota 10,0. Indicou-se a eles que o mais importante seria participarem com qualidade e sem muito espaçamento entre uma mensagem e a seguinte. Idealmente cada aluno deveria apresentar uma média de 20 mensagens por HD. O que se observou na prática, após transcorrido o período de aulas, foi uma participação acima do ideal. Ou seja, tanto foi marcante a participação em número de alunos quanto em quantidade de mensagens com qualidade, somando-se o fato de que isto se manteve ao longo dos 15 HDs efetivamente estabelecidos para fins educacionais. A Tabela 4.4 mostra um índice médio de participação no Hiperdiálogo

de 30 mensagens por aluno relacionadas ao assunto da semana, o que representa cerca de 1 mensagem enviada a cada 1 minuto e meio. Além disso, observa-se um índice de presença alto, de 6,4 alunos em relação aos 8 que seriam possíveis, lembrando-se o fato de que o aluno A1 não participou diretamente do *chat* (apenas enviava resumos por e-mail do que havia sido debatido no grupo) e que as mensagens do professor já foram descontadas. Vale ressaltar que a média de mensagens no Hiperdiálogo seria ainda maior caso não acontecessem dois dias atípicos de piques tecnológicos (no HD4 – 57 mensagens e no HD7 – 163 mensagens), em que o recurso de comunicação paralisou, impedindo o envio e recebimento de mensagens, não sendo reativado em tempo hábil para se dar continuidade ao debate do grupo.

Hiperdiálogos	Nº. Alunos/Hd	Nº. Mensagens/Hd	Nº. Médio/Mensgs/Aluno-Hd
1	6	212	30
2	7	232	29
3	8	249	28
4	6	57	8
5	7	243	30
6	6	222	32
7	7	163	20
8	7	240	30
9	7	270	34
10	5	207	35
11	6	249	36
12	6	310	44
13	6	251	36
14	5	188	31
15	7	225	28
Total = 15	96	3318	451
Média Final/Geral	6,4 Alunos por HD	221 Mensagens por HD	30 Mensagens por Aluno por HD

Tabela 4.4: Participação no Recurso de Comunicação Hiperdiálogo da Turma de TCC Online. RJ, 2005.

No recurso de comunicação assíncrona Debyte, cuja participação era voluntária valendo como nota bônus da AF, houve uma frequência 3 vezes maior de alunos formuladores de questões do que o esperado, também por conta do número reduzido

de participantes na modalidade *online* (8). Ou seja, esperava-se que os alunos se dispusessem a formular 1 questão para pelo menos 1 Debyte e isto aconteceu 3 a 4 vezes mais por aluno ao longo do semestre. Este dado superou as expectativas dos professores, já que o fato do aluno ser voluntário aumentava o seu trabalho, pois este teria que ler os textos assim que saíssem no Guia de Estudos, na 5ª feira, assim como os 3 exercícios propostos no ginásio pelo professor, para fazer uma questão diferenciada e pertinente sobre o conteúdo da semana, que não fosse igual a dos outros dois colegas, lançando-a no Debyte para discussão e fechamento até o dia de sábado. Vale ressaltar que em algumas semanas o professor formulou uma das três questões dos alunos ou todas elas, isto coincidiu com finais de semana de feriado, em que os alunos avisaram que não queriam se comprometer por motivos de viagem etc.

O Recurso de Comunicação Assíncrona Correio-Eletrônico (E-mail) também foi outro bastante utilizado, somando-se a ele, mensagens também enviadas nos grupos de discussão do Debyte sobre o conteúdo ou não. Isto porque o objetivo maior era estimular a comunicação dos alunos com os docentes e com o grupo, mesmo que assíncrona, mas trocando experiências, levantando e esclarecendo dúvidas, fazendo observações, dando sugestões etc. Este serviço também superou a marca mínima de 7 mensagens por aluno, o que os fez ganhar uma nota bônus no Hiperdiálogo.

4.1.2 Desempenho acadêmico

Nesta subseção serão apresentadas as notas de participação dos alunos *online* nos recursos e tarefas formativas, as notas de desempenho nas provas presenciais e a Média Final Geral do grupo, resultante da média simples das MFGs de todos os

alunos. Serão aplicadas as fórmulas para cálculos das médias descritas no método deste trabalho (subseção 3.3.4.6.3) e no Manual do Aprendiz (Anexo F).

4.1.2.1 Notas de participação nos recursos e tarefas formativas

Como já foi dito anteriormente, foram utilizados recursos de participação obrigatória (Avaliação Formativa e Hiperdiálogo) valendo nota semanal e outros de participação opcional (Debyte e Correio-eletrônico) valendo como uma nota bônus cada. Isto foi feito basicamente para garantir a participação semanal, continuada e, portanto, formativa; e para valorizar a participação dos alunos, estimulando-os a participarem cada vez mais. Como pôde ser visto na subseção que trata da frequência das respostas (4.1.1.3), estas foram apresentadas para os recursos didáticos e de comunicações obrigatórios (AF e HD) numa média percentual de 90% do total esperado e nos opcionais (Debyte e E-mail), numa percentagem que ultrapassou a marca dos 100%. Somado à quantidade, associou-se o quesito qualidade, representado pela pertinência das respostas tanto em relação à proximidade com o conteúdo trabalhado quanto em relação ao cuidado na elaboração das mesmas. Portanto, as notas de participação foram altas, reflexo da frequência e da qualidade das respostas na AF e das mensagens no HD, acrescidos das notas Bônus.

Especificamente com relação às Médias Finais de Participação na Avaliação Formativa, os alunos apresentaram uma quantidade média de 6,3 respostas por AF, sendo esta frequência multiplicada pelas notas de cada questão, que chegava ao máximo de 1,4/1,6 cada, resultando a nota da AF semanal. Quanto ao Debyte, como foi apresentado um índice de participações superior ao esperado, este gerou uma

nota máxima para todos os alunos (10,0). Aplicando-se a Fórmula de Participação para os Recursos Avaliação Formativa e Debyte $[\sum \text{da nota das 14 semanas na 'Avaliação Formativa'} + 1 \text{ nota do Debyte} \div 14 = \text{Média final 'Avaliação Formativa'}]$ às notas de cada aluno ao longo do semestre, obtiveram-se os seguintes resultados abaixo representados.

Alunos	AVALIAÇÃO FORMATIVA (AF)														DEBYTE	MFAF
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
A – 1	10	9,6	9,6	9,2	9,7	9,7	8,9	9,6	8	9,5	9,8	9,5	0	8,1	10	9,37
A – 2	10	8,8	9,4	9,4	8,7	9,6	9,4	8,7	8,7	9,2	8,2	9,4	9,5	8,9	10	9,85
A – 3	10	0	0	6,6	9,3	0	8	4,9	9	9,2	9,9	0	10	9,8	10	6,91
A – 4	10	9,4	8,9	6,8	8,9	9,9	9,2	9,5	9,8	9,3	9,2	9,8	8,1	9,8	10	9,90
A – 5	10	8,4	9,1	9,4	9	9,8	8,9	7,9	8,3	9,3	9,6	9,7	9,8	9,8	10	9,93
A – 6	10	9,2	9,3	9,8	9,8	9,4	9,9	10	9,5	9,9	9,6	9,6	0	9,6	10	9,69
A – 7	10	8,9	9	9,4	0	9,4	8,9	8,2	8,9	9,6	5,7	9,3	9,5	3,9	10	8,62
A – 8	10	9,9	8,9	9,6	9,4	9,5	9	4,8	2,4	3,4	6,2	8,7	7,8	3,8	10	8,10

Tabela 4.5: Notas Gerais e Médias Finais do Recurso Didático Obrigatório Avaliação Formativa, da Turma de TCC Online. RJ, 2005.

Observações: A Tabela foi utilizada para facilitar o entendimento de como as notas foram geradas e como resultaram nas MFAFs obtidas. A AF1 computou notas máximas para todos os alunos, já que estes conseguiram concluir uma AF já na primeira semana do curso *online*, juntamente com a fase de ambientação. A aluna A3 entrou na 2ª semana do curso, ou seja, no período estabelecido para definição por uma das modalidades, já tendo assistido uma semana de aulas presenciais, por isto recebeu a nota máxima como os outros. As notas '0' significam que os alunos não apresentaram nenhuma resposta para aquela AF na semana prevista.

As Médias Finais de Participação para o Recurso Hiperdiálogo (HD) partiram de notas máximas para todos os HDs em que houve participação dos alunos, já que estes excederam o número mínimo esperado de 7 mensagens, ultrapassando a quantidade ideal de 20 mensagens com qualidade, alcançando uma média de 30 mensagens por HD. Para o cálculo final somaram-se as notas do correio eletrônico

(e-mail) que também foram máximas para cada aluno no semestre, por terem estes ultrapassado a marca dos 7 contatos esperados. Utilizou-se a fórmula $[\sum \text{da nota das 14 semanas no HD} + 1 \text{ nota E-mail} \div 14 = \text{Média Final do Recurso HD}]$ que resultou nas médias abaixo apresentadas.

Alunos	HIPERDIÁLOGOS														E-mail	MFHD
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
A – 1	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10,71
A – 2	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10,71
A – 3	10	10	10	10	10	0	10	10	10	0	0	10	0	0	10	7,14
A – 4	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10,71
A – 5	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10,71
A – 6	10	10	10	10	10	10	10	10	10	0	10	10	0	0	10	8,57
A – 7	10	10	10	0	10	10	10	10	10	10	10	0	10	10	10	9,29
A – 8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10,71

Tabela 4.6 Notas Gerais e Médias Finais do Recurso de Comunicação Obrigatório Hiperdiálogo, da Turma de TCC *Online*. RJ, 2005.

Observações: As notas '0' significam que os alunos não participaram do HD. O aluno A-3 destacou-se dos demais em termos de um número mais reduzido de participações, que segundo este, às vezes ficava preso no estágio. O aluno A-1 insistiu para participar da modalidade *online*, mas de antemão avisou que não poderia freqüentar o HD matinal por motivos de estágio no mesmo horário. Por isto foi criado um horário à noite (21:30 – 22:30hs) para este e mais dois alunos que acabaram não ficando na disciplina ainda no período de adesão. Apenas o A-1 participou do primeiro HD noturno, sendo este horário posteriormente extinto, por ficarem debatendo apenas professor e um aluno. Então, foi solicitado ao A-1 que lesse os textos dos debates produzidos por todo o grupo em cada *chat* no serviço de comunicações, no recurso 'Tudo sobre Hiperdiálogo' e produzisse um pequeno resumo das principais idéias, principalmente sobre a 7ª questão da AF, que dificilmente era debatida no HD. Como já foi dito anteriormente na subseção 3.3.4.6.1, quanto aos décimos que ultrapassaram o valor 10,0; estes foram

considerados por refletirem a nota de participação integral nos recursos, por terem peso um em relação às notas das provas que tinham peso 2, e também porque, caso um aluno tirasse dez em tudo (notas das provas e de participação), as casas decimais seriam retiradas.

A Média Final de Participação foi calculada através da Fórmula $\{[(\text{Nota final Avaliação formativa} \times 2) + \text{Nota Final Hiperdiálogo}] \div 3 = \text{MFP}\}$, resultando nas MFPs da Tabela 4.7 para cada aluno e na MFP 9,3 para o grupo.

Alunos	MFP
A1	9,82
A2	10,14
A3	6,99
A4	10,17
A5	10,19
A6	9,31
A7	8,84
A8	8,97
MFP-OL	9,3

Tabela 4.7: Médias Finais de Participação

Observações: A participação fez parte do planejamento pedagógico do curso ao traduzir-se numa forma de avaliação continuada do processo de ensino-aprendizagem vivenciado por todos e estrategicamente um estímulo e gratificação pela atuação sempre presente de cada aluno, portanto, a MFP foi considerada relevante para ser incluída na Média Final da turma *online*.

4.1.2.2 Notas de desempenho nas provas presenciais

Como mostra a tabela abaixo, os alunos do grupo *online* obtiveram as seguintes notas nas provas presenciais 1 (Objetiva) e 2 (Discursiva):

Alunos	Prova 1	Prova 2
A1	7,9	6,5
A2	8,2	7,5
A3	7,6	8,3
A4	7,9	9,3
A5	7,6	9,8
A6	8,5	9,7
A7	7,0	6,5
A8	7,0	7,5
Média da Turma	7,7	8,1

Tabela 4.8: Notas das Provas Objetiva e Discursiva

As notas demonstraram um bom aproveitamento dos alunos *online* em ambas as provas, sendo que as notas da 1ª prova (7,0 à 8,5) variaram menos e foram em média um pouco mais baixas do que as notas da 2ª prova (6,5 à 9,8), que variaram mais de espectro, mas foram bastante altas para alguns alunos. Interessante notar que, apesar dos Alunos A-1 e A-7 terem apresentado notas altas de participação, isto não lhes garantiu uma nota correspondente na 2ª prova; e apesar do aluno A-3 ter apresentado notas mais baixas de participação, isto não fez com que o seu desempenho nas provas caísse, pelo contrário, ascendeu. Observa-se que para os outros cinco alunos (A-2, A-4, A-5, A-6, A-8) houve elevação ou manutenção de suas notas da 2ª prova em relação às da primeira, demonstrando que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem *online* não decaiu e que, portanto, foi capaz de garantir este resultado.

4.1.2.3 Média final geral

A partir da Média Final de Participação (MFP) e das Notas das Provas 1 e 2 foi feito o cálculo da Média Final Geral (MFG). A MFP foi multiplicada por 1 e a nota de cada prova foi multiplicada por 2, chegando-se a um somatório que foi dividido por 5 e gerou a Média Final Geral (MFG). As etapas do cálculo da MFG encontram-se no

Quadro 3.2 e ou na seguinte fórmula: $\{[Participação (x1)] + [Prova 1(x2)] + [Prova 2 (x2)] \div 5\} = \text{Média Final Geral (MFG)}$.

Cada aluno *online* obteve uma MFG: 7,7; 8,3; 7,7; 8,9; 9,0; 9,1; 7,2; 7,6; as quais foram somadas e divididas por 8, resultando numa média simples de 8,2 pontos. Ao ser feita uma correlação do valor em números com o seu significado em palavras, esta nota de 8,2 representou o conceito de 'Muito Bom', estando bem acima da média mínima necessária à aprovação (5,0). Portanto, através deste resultado, a modalidade de educação a distância empregada neste projeto provou ser eficiente para o ensino da TCC.

4.1.2.4 Correlações entre as médias das avaliações formativa e somativa

No intuito de verificar as possíveis aproximações entre as notas de participação (avaliação formativa ou continuada) e provas (avaliações somativas 1 e 2) dos alunos da turma *online*, foram feitas correlações entre as mesmas através do coeficiente de correlação de Pearson. Os dados envolvendo a MFP (Tabela 4.7, pg 163) e as provas objetiva e discursiva (Tabela 4.8, p.164) resultaram nos seguintes índices de correlação: '0.17' (entre a MFP e a prova discursiva); aproximadamente '0,35' (entre a MFP e a prova objetiva); e '0.45' (entre as provas objetiva e discursiva). Em outras palavras, a MFP correlacionou-se razoavelmente com a prova discursiva (Prova 2) e com a prova objetiva (Prova 1). Já a prova objetiva correlacionou-se mais com a prova discursiva. Estes índices mostram que 'as razões da correlação são diferentes', porém, fazem sentido a favor do curso, já que o resultado da participação dos alunos acorda razoavelmente com o resultado das provas, assegurando a equiparada qualidade das mesmas.

4.1.3 Opiniões dos estudantes sobre o ensino-aprendizagem *online* da TCC

Durante o percurso da Disciplina *Online* de TCC, os alunos que participaram desta experiência foram prestando depoimentos espontâneos sobre a mesma através dos recursos de comunicação (Hiperdiálogo, Debyte, Correio Eletrônico), os quais foram considerados 'Relatos Informais' úteis aos pesquisadores por revelarem impressões importantes sobre a EAD e a TCC. Outra forma de obtenção de dados sobre a avaliação e a satisfação subjetivas dos alunos com a experiência, foi através dos Questionários de Opinião (pós-testes) respondidos pelos alunos quando estes concluíram a Disciplina *Online* de TCC.

Os 'Relatos Informais' contidos principalmente no HD, meio de interação social e discussão síncrona das questões da AF respondidas durante a semana, revelaram a sensação dos alunos de estarem tendo muito trabalho (*MSG 28 22: Achei as questões dessa semana um pouco mais trabalhosas.*), ao mesmo tempo de terem que ter muita disciplina e organização e estarem gostando do aprendizado gradativo e contínuo decorrente do estudo semanal (*MSG 38 28: 'Também estou gostando de participar desse projeto. Se, por um lado, é ruim ter de fazer 7 questões, por outro é bom por que disciplina a pessoa a estudar regularmente'*), e de um bom aprendizado através das sucessivas etapas de trabalho de um mesmo conteúdo (*MSG 41 38: 'Também acho que dessa forma, as leituras não se acumulam e a todo momento estamos elaborando respostas'; MSG 43 41: 'E nosso aprendizado será melhor por causa da continuidade do estudo, ao invés de estudar de véspera'; MSG 9 0 'praticamente ã vou estudar pra prova, mas rever os conceitos e isso q achei bem legal nessa disciplina. nos tivemos q estudar sempre ao longo do período então ficou bem melhor pra aprender. pelo menos eu achei).*

Com relação aos resultados dos 'Questionários de Opinião' (Anexo P) do grupo *online*, que foram respondidos pelos 8 alunos que cursaram a disciplina, surgiram percepções relevantes que serão distribuídas em 5 grandes tópicos: satisfação subjetiva com a Disciplina de TCC *Online*; avaliação do curso; auto-avaliação da aprendizagem; percepções sobre a TCC; e percepções sobre a EAD. As análises de conteúdo dos respectivos tópicos serão apresentadas nesta mesma subseção.

Em termos de satisfação com a Disciplina de TCC *Online* revelaram-se, sobretudo, opiniões com afetos positivos pelos 8 participantes, tais como: *'positiva'*, *'muito boa'*, *'gratificante'*, *'enriquecedora'*, *'inovadora'*, *'produtiva'*, *'prática por não ter que sair de casa'*, *'flexível quanto ao horário'*, *'interessante'*, *'contato muito intenso (ainda que pela via virtual)'*, *'possível estabelecer muita troca'*, *'tão eficiente quanto à disciplina presencial'*, *'possível de haver uma boa aprendizagem entre alunos e professor'*, *'gostei de não deixar a matéria acumular'*. Também estiveram presentes relatos neutros: *'me fez estudar mais para esta disciplina do que para qualquer outra (estou no 10º período)'*, *'foi bastante trabalhosa'*, *'consome-se muito mais tempo do que em outras matérias'*, *'exige mais tempo e mais estudo do que a modalidade presencial'*. E afetos talvez negativos, tais como: *'desgastante'*, *'havia muito conteúdo'*, *'um pouco cansativo quando foi chegando ao final do curso, me desestimulei um pouco'*, *'alguns módulos foram muito longos e acabaram tomando muito tempo'*, *'total falta de contato pessoal entre nós, é meio um ensino solitário'*, *'ficou muito puxado, sendo difícil de acompanhar'*. Os recursos que eles avaliaram como mais utilizados e os quais gostaram mais de utilizar foram o Hiperdiálogo (1º lugar), a Avaliação Formativa e o Debyte em (2º lugar), o Correio Eletrônico e os Arquivos (3º lugar). Segundo eles, o que menos gostaram foi: *'alguns problemas técnicos no HD'*, *'muitas questões na AF'*, *'tempo do HD curto (1 hora) para dar conta*

de tudo', 'pena que não utilizamos muito alguns recursos (Debyte síncrono, envio de arquivos e a pesquisa).

Os dados mostraram que os alunos gostaram de realizar seus estudos semanalmente, pelo favorecimento da assimilação gradativa e contínua do conteúdo, reforçando o seu aprendizado. Em contrapartida, os alunos não gostaram do nível de exigência da disciplina, que demandou deles um grande esforço, um investimento de tempo e um estudo semanal elevados, mais do que normalmente encontraram em outras disciplinas da graduação. O recurso 'Avaliação Formativa' fez parte central do planejamento pedagógico da disciplina *online*, pois versou sobre os tópicos mais importantes do tema da semana e fez com que os alunos apresentassem elaborações escritas sobre os mesmos. Realmente foi mais tranquilo para todos responderem às 7 questões no primeiro módulo da disciplina, sobre a Teoria da TCC, pois estas deveriam ter no máximo dez linhas. Mas aconteceu que no segundo módulo da disciplina, sobre Transtornos Psiquiátricos e seus respectivos Tratamentos Cognitivo-Comportamentais, tornou-se mais difícil ser breve nos estudos e nas respostas que ficaram realmente mais longas. Alguns alunos chegaram a responder por mais de 7 páginas de Word e isto realmente pode ter se tornado muito cansativo. Tanto isto pode ser verdade que dois alunos diminuíram a apresentação de suas respostas, alegando falta de tempo e de organização, além de dificuldade de acesso a um computador por tantas horas seguidas.

O recurso 'Hiperdiálogo' foi o recurso que os alunos mais gostaram, eles lançavam suas respostas de forma relacionada a cada questão introduzida pelo professor-moderador, podendo também relaciona-las às falas dos demais alunos, constituindo uma grande rede que ao final resultava num texto coeso, coerente, lógico e ordenado, sem mensagens soltas ou perdidas. Pelo fato dos alunos já terem

estudado os textos, respondido as 7 questões na Avaliação Formativa e terem visto as respostas dos colegas e as correções do professor antes de participarem do Hiperdiálogo, eles acabavam se sentindo mais a vontade para participar do *chat* e dar suas contribuições, mesmo que fossem dúvidas para o grupo esclarecer.

Portanto, o HD era um momento em que colaborativamente o grupo chegava a conclusões sobre o tema, levantava assuntos inter-relacionados e tirava dúvidas que ainda restavam sobre alguma parte da matéria semanal. O professor-moderador por sua vez buscava ser sempre reforçador, valorizando a participação de cada integrante e puxando por aquele que ainda não havia participado numa dada questão. Realmente o tempo do Hiperdiálogo tornava-se curto e acabava-se por nunca chegar à 7ª questão, que ficava a cargo da aluna que apresentou impossibilidade de participar desta atividade no horário inicialmente estipulado.

O HD passou por dois panes técnicos, em que ele de repente deixou de funcionar, impedindo o envio e recebimento de mensagens, e isto gerou um certo desespero, tanto por parte do professor-moderador, quanto por parte dos alunos, pois nestes dias a programação não pode ser cumprida como de rotina e as dúvidas não puderam ser tiradas durante o *chat*. Neste momento todos começaram a se ligar por telefone: professor – servidor NCE; alunos – alunos; professor – alunos; alunos - professor. Foi uma experiência imprevista, ninguém esperava o ocorrido.

Quanto à avaliação do curso virtual de TCC, foi proposto aos alunos que eles dessem uma nota para cada uma das categorias seguintes: ‘Apresentação e Design’ do AVA do Curso; ‘Organização e Planejamento Pedagógico’; ‘Conteúdo e Materiais Didáticos’ disponibilizados; Formato de ‘Avaliação da Participação’; ‘Tutoria e Interação do Professor’. De forma geral, o curso foi muito bem avaliado conforme mostra a Tabela 4.9, recebendo uma média geral grupal de 9,4.

Uma das categorias mais bem avaliadas pelos 8 alunos foi a '*Organização/Planejamento*' (9,8), reflexo dos cuidados tomados por parte dos pesquisadores-professores no que diz respeito a criação de um Manual do Aprendiz, de um Cronograma com toda as datas de aulas e provas, de uma Rotina Semanal seqüencial de tarefas e recursos, de materiais homogêneos pontualmente liberados ou encerrados para o uso dos alunos, de um alinhamento entre o conteúdo, as estratégias didáticas e as avaliações etc.

Outra categoria muito bem avaliada foi a '*Tutoria/Interação do professor*' (9,9), sobre a qual o grupo destacou a forma como a mestranda-tutora conduziu a disciplina *online*, com dedicação, compreensão, responsabilidade, atenciosidade, inteligência, clareza, paciência e amabilidade, características que se analisadas, refletem o comprometimento da 'professora' com a proposta pedagógica do curso (objetivista/construtivista) e o respeito aos alunos enquanto autores do processo de ensino-aprendizagem. Outro ponto forte da atuação do professor foi a prontidão para resolver problemas, fossem eles pannes tecnológicos ou dificuldades dos alunos com o conteúdo, havia uma busca de resolução rápida dos imprevistos, acolhendo os problemas apresentados pelos alunos, fornecendo-lhes respostas imediatas ou num prazo máximo de 24 horas, dando uma satisfação ao grupo sobre o andamento das soluções e do curso em si.

Sobre a categoria '*Conteúdo/Material*', que obteve média 9,4, os alunos elogiaram o material didático elaborado para o curso, acharam os textos claros, objetivos, bem escritos e elaborados. Destacam-se também os exercícios com perguntas pertinentes sobre o assunto, transparências, resumos e casos clínicos, que segundo eles permitiu uma visão prática dos Transtornos Psiquiátricos e dos seus respectivos tratamentos cognitivo-comportamentais.

As categorias 'Apresentação/Design' e 'Avaliação da Participação' receberam a nota 9,0, que apesar de mais baixa em relação as outras categorias, revelam a alta qualidade percebida pelo grupo. O curso foi apresentado de maneira simples, com apenas figuras e textos inter-relacionados, não houve a presença de hipertextos e o próprio sítio da Pii é bastante objetivo, sem a enorme quantidade de *links* que os alunos estão acostumados a ver em sítios na Internet em geral. Os alunos gostaram de participar de uma aprendizagem continuada e gradativa, e de serem gratificados com notas por isto; mas não gostaram da quantidade de tarefas e textos para ler, segundo alguns, um pouco excessivo e trabalhoso.

Categorias//Alunos	A - 1	A - 2	A - 3	A - 4	A - 5	A - 6	A - 7	A - 8	Média Geral
C-1: Apresentação/Design	9	8	10	8	8	9	10	10	9,0
C-2: Organização/Planejamento	10	9	10	9	10	10	10	10	9,8
C-3: Conteúdo/Material	8	10	10	9	9,5	9	10	10	9,4
C-4: Avaliação da Participação	9	8	10	8	10	9	9	9	9,0
C-5: Tutoria/Interação do Professor	10	10	10	9	10	10	10	10	9,9
Avaliação geral do curso (média por aluno)	9,2	9	10	8,6	9,5	9,4	9,8	9,8	9,4

Tabela 4.9: Avaliação da Disciplina de TCC *Online* pelos seus Alunos

Os alunos foram convidados a se auto-avaliarem quanto ao seu desempenho em termos do Aprendizado da TCC e em termos do Aprendizado da EAD (este último também relacionado ao manuseio do AVA). Como pode ser observado na Tabela 4.10, a Média Final da Auto-avaliação em ambos os tópicos (TCC e EAD) foi de 8,4; muito próxima da Média Final Geral obtida pelos alunos com sua participação no curso e desempenho nas provas. Eles destacaram que aprenderam muito com a disciplina de TCC e que, por tudo o que viram, passaram a gostar mais desta abordagem clínica. Apenas um aluno se auto-avaliou negativamente, por achar que seu empenho diminuiu ao longo do curso e que deveria ter estudado mais.

Quanto ao manejo do curso *online*, todos destacaram que conseguiram utilizar bem o ambiente, aprendendo sobre sua dinâmica, desenvolvendo uma didática própria e descobrindo formas de se organizar para interagir com ele e tirar dele o melhor proveito. A frase de um aluno bem define o que acabou de ser dito: *‘Acho que aprendi muito neste curso, tanto em termos de conteúdo quanto em termos de didática necessária para não me perder no meio de tanto arquivo e questionário’*. Alguns disseram que faltou da parte deles maior exploração dos outros recursos também disponíveis no curso.

Auto-avaliação de desempenho no:	ALUNOS								Média Final
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	
Aprendizado da TCC	90	90	50	90	90	90	90	85	85
Aprendizado da EAD	100	80	60	85	80	70	90	100	83
Média da Auto-avaliação	95	85	55	87	85	80	90	92	84

Tabela 4.10: Auto-Avaliação de Desempenho dos Alunos *Online*.

Quanto às percepções sobre a TCC, os alunos destacaram: seu enfoque na resolução de problemas; a variedade de técnicas utilizadas; a sua aplicabilidade clínica; a sua objetividade, diretividade e eficiência; além de terem achado o assunto muito interessante e estruturado. No grupo *online*, relatos sobre a TCC também aconteceram frequentemente nos debates dos Hiperdiálogos.

Os alunos apontaram o seguinte com relação às percepções sobre a EAD: *‘é possível aprender à distância’*, *‘é possível aprender com a interação entre os alunos e não só com o ensino dado pelo professor em um modelo tradicional de ensino’*, *‘é possível realizar um curso online e com ele ter um bom aprendizado’*, *‘é uma modalidade de ensino proveitosa, válida e aprofundada’*, *‘com real dedicação e organização é possível aprender e bem todo o conteúdo’*, *‘quem faz online tem que ter muita dedicação, pois o trabalho é todo do aluno’*, *‘disciplina o aluno a estudar*

periodicamente, assim como cria um canal de discussão entre os próprios alunos, o que melhora o aprendizado e ajuda a solucionar dúvidas', 'apresenta flexibilidade de horário', 'traz proximidade com a tecnologia', 'aprendi que é possível aprender mais do que o suficiente', 'tanto quanto na aula presencial' etc. Ou seja, os alunos notaram que foram capazes de aprender através do ensino online, independente da distância física.

Eles destacaram a interatividade possível com o AVA e com os outros participantes, a autonomia e a disciplina despertadas nos alunos para realizarem seu próprio estudo, assim como a flexibilidade de horários e o conforto de estudarem em suas próprias casas.

4.2 GRUPO CONTROLE E EXPERIMENTAL

A Disciplina de TCC *Online* partiu da disciplina presencial como referência, pois já havia uma ementa e um conteúdo estruturado, referências bibliográficas as quais poderiam ser utilizadas e ou adaptadas, um excelente professor e tutores capacitados no ministério de aulas de TCC, bons resultados com os alunos da graduação, os quais indicavam a disciplina para outros alunos ou eles próprios davam continuidade fazendo estágios e escolhas profissionais na área.

Ela surgiu como uma nova possibilidade de ensinar a TCC em conformidade com as Tecnologias da Informação e da Comunicação da contemporaneidade. A idéia inicial era a de construir uma forma alternativa de ensinar que mantivesse as boas características da disciplina de TCC presencial já existente, e ao mesmo tempo, introduzisse as estratégias e recursos didáticos característicos da EAD com qualidade, garantindo sua eficiência.

Para isto, buscou-se cercar de todos os lados a elaboração da disciplina *online* de TCC, como quando se planejou e executou a gravação das aulas de 2004.2 em fitas K7, para transformá-las em transcrições para a turma de 2005.1, evitando a perda de dados importantes. O mesmo valeu para a realização de exercícios semanais, em grande parte com um enfoque prático, que objetivaram trabalhar a enorme quantidade de conteúdo do curso, gradativamente, estimulando a aprendizagem continuada e evitando o acúmulo de materiais. A redução dos materiais da turma presencial para a turma *online* também foi outra estratégia, através da construção de textos mais enxutos, com as principais informações sobre cada tema de aula, permitindo que os alunos dessem conta de ler os textos e de forma mais prazerosa. Enfim, pretendeu-se ser capaz de gerar um ensino a distância com resultados satisfatórios, similares aos da turma tradicional, minimizando os possíveis riscos da turma *online* (ausência de contato presencial, apenas virtual), para que, de forma alguma, ficasse prejudicada em relação a turma presencial.

Portanto, esta subseção tratará de mostrar dados dos dois grupos que fizeram parte da pesquisa-ação, o controle (tradicional) e o experimental (*online*), antes de passarem pela experiência, durante sua passagem por ela e após sua conclusão. O estado inicial dos grupos, antes de optarem por uma ou outra modalidade de ensino, será avaliado a partir dos resultados integrais dos Questionários de Perfil (Anexo O). O que ocorreu durante o semestre poderá ser observado através de um resumo do planejamento pedagógico executado. Por fim, os resultados finais serão analisados a partir do desempenho acadêmico e dos Questionários de Opinião (Anexo P) de cada grupo. Objetiva-se aqui apresentar o percurso e o desfecho dos grupos nas suas respectivas modalidades, respondendo até que ponto pode-se pensar nesta disciplina *online* como uma alternativa viável para o ensino-aprendizagem da TCC.

4.2.1 *In*: perfil dos grupos na entrada do curso

O perfil dos estudantes de psicologia inscritos na Disciplina de Terapia (Cognitivo) Comportamental foi apurado no primeiro dia de aula (14/03/2005), com apenas 35 alunos presentes numa sala da Faculdade de Educação, através de Questionários de Perfil (Pré-Testes - Anexo O). Estes questionários buscaram fazer um levantamento das características iniciais dos alunos, antes mesmo deles se decidirem por cursar uma das modalidades de ensino e principalmente antes da intervenção pedagógica ser introduzida.

Um questionário foi anulado por estar incompleto e os outros 34 questionários foram considerados, tendo sido estes respondidos integralmente, 8 pertencentes aos alunos que optaram por cursar a Disciplina de TCC na modalidade *online* e 26 na modalidade tradicional. Como pode ser observado no Anexo I, foram colhidos alguns dados pessoais e sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), além de terem sido investigados brevemente os pré-conhecimentos e as idéias que os alunos tinham sobre a TCC e a EAD; assim como foram levantados os seus Estilos de Aprendizagem. Tentou-se através destes responder ‘Qual o perfil da turma de TCC? Quais as diferenças existentes entre os alunos que optaram pela modalidade presencial e a *online*? E se a pesquisa partiu de grupos equivalentes ou não?’, donde poderiam surgir dados mais claros sobre os motivos da escolha inicial e dos resultados finais com cada modalidade.

Torna-se válido deixar claro que pelo fato do tamanho dos grupos iniciais de respondentes terem sido diferentes (8 e 26) e inclusive pelo fato da amostra de 26 questionários presenciais não corresponder ao número total de alunos presenciais (34), apenas será possível fazer algumas especulações sobre o perfil e a

equivalência ou não dos grupos. Os 'Resultados Integrais dos Questionários de Perfil (pré-testes)' para cada grupo poderão ser consultados no (Anexo O).

Dados Pessoais:

Os dados dos pré-testes apontaram representantes de ambos os sexos, em ambos os grupos (*online* e presencial), predominantemente do sexo feminino sobre o masculino, como geralmente ocorre na Graduação de Psicologia, não se constituindo este um aspecto relevante a ser considerado. Os alunos estavam cursando do 4º ao 10º período, predominantemente o 4º e o 7º, em ambos os grupos. Todos eram moradores do Rio de Janeiro, bem distribuídos pelos vários bairros da cidade. Apenas uma aluna do grupo *online* era moradora da cidade de Macaé (Norte do Estado do RJ), residindo alguns dias também num bairro do RJ. A idade dos alunos não foi investigada, apesar de ter se apresentado no primeiro dia de aula (e nos dias de provas presenciais) como um grupo jovem, entre 20 e 30 anos.

Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs):

Quanto ao uso das TICs todos os alunos *online* declararam ter computadores em casa e acesso à internet, fosse ela discada (3) ou banda larga (5), situação que realmente facilitou a escolha pela disciplina *online*. Já o grupo presencial, apresentou alunos que não possuíam acesso ao computador (3) e à internet (4) em suas casas. Naturalmente a falta de acesso a computador e internet dentro de casa acabou impedindo a participação de alguns alunos no experimento, já que se constituíam em pré-requisitos essenciais à realização da disciplina a distância.

Como mostra a Tabela 4.11, o acesso às TICs (computador e internet) revelou-se alto para o grupo *online*. Para o grupo presencial, foi predominantemente mediano quanto ao uso do computador e mediano/alto quanto ao acesso à internet. Da mesma forma, os alunos *online* também declararam acessar estas tecnologias de outros locais com maior frequência do que o grupo presencial.

Características dos Alunos Quanto ao Acesso e Uso das TICs	TURMAS				Total	Total
	Online		Presencial			
	N	%	N	%	n	%
Computador em casa?						
Sim	8	100,0	23	88,5	31	91,2
Não	0	0,0	3	11,5	3	8,8
Total	8	100,0	26	100,0	34	100,0
Computador de outros locais?						
Sim	7	87,5	12	46,2	19	55,9
Não	1	12,5	14	53,8	15	44,1
Frequência de uso do computador						
Alta	6	75,0	11	42,3	17	50,0
Mediana	1	12,5	13	50,0	14	41,2
Pouca	1	12,5	2	7,7	3	8,8
Internet em casa?						
Sim – Discada	3	37,5	8	30,8	11	32,4
Sim – Banda larga	5	62,5	14	53,8	19	55,9
Não	0	0,0	4	15,4	4	11,8
Internet de outros locais?						
Sim	7	87,5	18	69,2	25	73,5
Não	1	12,5	8	30,8	9	26,5
Frequência de uso da internet						
Alta	5	62,5	11	42,3	16	47,1
Mediana	2	25,0	11	42,3	13	38,2
Pouca	1	12,5	4	15,4	5	14,7

Tabela 4.11: Características dos Alunos Quanto ao Acesso e Uso das TICs.
Estudo pré-teste/RJ – 2005.

Segundo resultados integrais dos pré-testes (Anexo O), todos os alunos *online* e presenciais, sabiam utilizar recursos básicos de Word e de internet. Os alunos *online* declararam uso do Aplicativo Comercial Word em 1º lugar e de Navegadores

de Internet em 2º; estes dados se inverteram no grupo presencial, que apresentou maior uso de Internet e depois Word; ficando o uso dos demais recursos - PowerPoint, Excel e outros - nas mesmas colocações para ambos os grupos. Isto talvez possa apontar que os alunos *online* façam uso do computador com maior frequência, não tão somente para a leitura de e-mails, mas para a confecção de trabalhos etc. De maneira geral, a tabela 4.12 demonstra um equilíbrio bastante acentuado entre os grupos quanto a este tópico de análise.

Aplicativos	Online	Presencial
Word	1º	2º
PowerPoint	3º	3º
Navegadores de Internet	2º	1º
Excel	3º	3º
Outros (Corel Draw etc)	4º	4º

Tabela 4.12: Uso de Aplicativos Comerciais. Estudo pré-teste/RJ – 2005

Com relação ao uso de Ferramentas da Internet, apresentou-se como mais utilizado por ambos os grupos, o ‘serviço de e-mails’, sendo um pouco mais forte no grupo *online* a navegação por ‘sites de busca’ e relacionados à ‘pesquisa *online*’. Ambos empataram no item ‘enviar e receber arquivos’ como 3ª ferramenta mais utilizada e seguiram também empatados quanto à intensidade de uso das demais ferramentas: ‘chat’ (4º lugar), ‘listas de discussão’ (5º) e assim por diante (Ver Tabela 4.13).

Ferramentas da Internet	Online	Presencial
Enviar e Receber e-mails ...	1º	1º
Sites de Busca, Pesquisa ...	2º	3º
Enviar e Receber Arquivos	3º	3º
Chat, MSN, ICQ ...	4º	4º
Listas de Discussão, Fóruns ...	5º	5º
Vídeo/Teleconferência ...	7º	7º
Outros	7º	7º

Tabela 4.13: Uso de Ferramentas da Internet. Estudo pré-teste/RJ – 2005

Em termos concretos, a ausência de acesso às TICs em casa, pode ter sido um dos impedimentos à escolha pela modalidade de ensino a distância por alguns alunos. Da mesma forma que, por outros apresentarem maior uso dos recursos das TICs, isto pode ter favorecido sua escolha nesta direção. No restante dos itens analisados, percebem-se mais similaridades do que discrepâncias por parte de todo o grupo, presencial e *online*, no acesso e uso das TICs.

Pré-Conhecimento em TCC:

Os alunos em geral demonstraram interesses similares em termos dos motivos e fatores que os levaram a inscrever-se na disciplina, dentre eles: buscar conhecer a teoria da TCC, buscar adquirir uma visão mais prática da TCC na clínica; admiração pelo Professor Bernard Rangé; e influência (incentivo) de outros alunos para cursarem a disciplina de TCC.

Quanto ao horário, foram destacadas as seguintes vantagens: a flexibilidade na administração dos estudos e do tempo (pelos alunos que optaram pela modalidade a distância); o encaixe da disciplina de TCC presencial na grade horária dos alunos que optaram por serem presenciais.

Como mostra o Quadro 4.1, apenas o grupo presencial destacou a facilidade de inscrição, o ganho de créditos, a qualidade e a organização da disciplina como vantagens; enquanto somente o grupo *online* levantou o fato de propiciar a participação na pesquisa, ou seja, de permitir a experiência de estudo a distância.

Alunos de ambos os grupos destacaram a TCC enquanto uma prática psicológica (ou abordagem psicoterapêutica) das mais interessantes, ricas e utilizadas. E apenas um aluno presencial declarou desconhecer totalmente a TCC.

Pré-Conhecimento sobre a TCC				
Categorias de respostas	Online		Presencial	
Motivos de Inscrever-se na Disciplina de TCC e Expectativas	N	%	N	%
- Conhecer esta linha teórica, área muito interessante, interesse pela matéria, uma vez que acredito ser uma das práticas psicológicas mais utilizadas, interesse pelas disciplinas terapêuticas, que ela me instrua a melhor pensar e compreender o comportamento humano; aprender, conhecer e compreender a teoria da TCC por ser um campo novo e muito rico; espero entender a relação entre cognição e comportamento, ação, atitude e personalidade. (Fator: Conhecimento/Teoria)	7	25	44	47,8
- Aprender como aplicar a TCC na vida profissional, é a área que quero seguir, importância da disciplina para a própria psicologia, aplicabilidade da TCC; aprender em que e como se aplica a TCC, especialmente técnicas e casos, ter uma visão mais prática da psicologia; espero que contribua de forma positiva para a minha formação, poderá ser muito útil para mim; ampliar os conhecimentos nesta área, pois desejo seguir nela como profissional. (Fator: Aplicabilidade/Prática Profissional/Utilidade)	10	35,7	22	23,9
-Admiração pelo professor Bernard Rangé, possibilidade de ter aula com ele, de conhecê-lo; tenho muita expectativa por ser ministrada pelo professor Bernard, que é um nome muito conhecido nesta área. (Fator: Professor Bernard).	3	10,7	10	10,9
- Boas referências da disciplina, como sendo dinâmica e bem organizada (Fator: Qualidades da Disciplina).	0	0	3	3,3
- Fazer a disciplina <i>online</i> (Fator: Participar do Experimento)	2	7,1	0	0
- Horário Flexível, a possibilidade de cursar a disciplina sem ocupar as manhãs, pois neste horário estou no estágio. Horário da manhã interessante. (Fator: Horário)	5	17,9	4	4,4
- Créditos (Fator: Crédito no Histórico)	0	0	1	1,1
- Facilidade de Inscrição, podendo cursar a matéria em período anterior ao indicado. (Fator: Inscrição Facilitada)	0	0	1	1,1
- Influência de amigos, da semana de Psicologia do IP, da Mostra de TCC na UERJ, das disciplinas de Personalidade I e II que falaram a respeito da TCC. (Fator: Influência)	1	3,6	6	6,5
- Não sei ao certo, uma vez que desconheço tal disciplina.	0	0	1	1,1
Total de Respostas	28	100	92	100

Quadro 4.1: Pré-Conhecimento em TCC.

Segundo os autores do trabalho, algumas disciplinas da Graduação relacionavam-se à TCC, estas foram listadas num quadro para que fossem marcadas pelos alunos, caso estes já as tivessem realizado. Os alunos de ambas as turmas apresentaram uma distribuição percentual quase idêntica das disciplinas já cursadas nos períodos anteriores, dentre elas: Behaviorismo, História da Psicologia, Psicologia da Aprendizagem e Análise de Pesquisa. O grupo *online* se destacou nas disciplinas de Psicologia da Personalidade I / II e Psicopatologia Geral I / II. Já o grupo presencial destacou-se em outras disciplinas (não especificadas pelos autores) que mencionavam de alguma forma a TCC. A disciplina de Psicofarmacologia revelou-se a única não cursada por ambos os grupos. Em termos práticos, os dois grupos possuem quase a mesma bagagem de pré-conhecimento em TCC (Ver Tabela 4.14).

DISCIPLINAS JÁ CURSADAS	Online*		Presencial	
	N	% do total	N	% do total
Behaviorismo	8	100,0	26	100,0
História da Psicologia	7	87,5	23	88,5
Psicologia da Personalidade I	6	75,0	13	50,0
Psicologia da Personalidade II	6	75,0	12	46,2
Psicologia da Aprendizagem	5	62,5	17	65,4
Psicopatologia Geral I	5	62,5	10	38,5
Análise de Pesquisa	4	50,0	15	57,7
Outras	2	25,0	15	57,7
Psicopatologia Geral II	1	12,5	1	3,8
Psicofarmacologia	0	-	0	-

(*) Ordem Decrescente Segundo Freqüência da Turma *Online*.

Tabela 4.14: Distribuição Percentual das Disciplinas já Cursadas Segundo as Turmas *Online* e Presencial. Estudo pré-teste/RJ – 2005.

Como pode ser visto na tabela 4.15 sobre os cursos ou palestras relacionados à TCC, freqüentados extracurricularmente pelos alunos em congressos e simpósios de psicologia, encontram-se dois para cada grupo, o que proporcionalmente gera uma diferença entre eles de 17% e uma aproximação de no mínimo 75%. Analisando-se estes dados, pouco se pode afirmar sobre a interferência dos mesmos no resultado final dos grupos, pois que, apesar da percentagem *online* ser maior, a bagagem adquirida por ambos fora da faculdade revela-se mais equiparada do que distante.

Cursos em TCC já realizados:	N	%	N	%
Sim	2	25	2	7,7
Não	6	75	24	92,3
Total de Alunos	8	100	26	100

Tabela 4.15: Realização de Cursos ou Palestras Relacionados à TCC - Extracurriculares.

Pré-Conhecimentos em EAD:

Conforme o Quadro 4.2, os grupos apresentaram certas diferenças com relação 'ao que' e 'quanto' ouviram falar de EAD. O grupo presencial obteve 16% do total de suas respostas afirmando terem ouvido falar pouco e outros 11% de respostas afirmando terem ouvido falar muito, o que demonstra uma heterogeneidade intra-grupo. Já o grupo *online* declarou em menor intensidade não ter ouvido falar (5%), sem quaisquer afirmações sobre ter ouvido falar muito (o que não significa que isto

não tenha acontecido, já que suas declarações sobre a EAD mostram algum conhecimento).

Ambos os grupos ressaltaram a alta eficácia do ensino-aprendizagem a distância, a necessidade de professores e alunos conduzirem o processo com seriedade e disciplina, a conveniência de escolherem o melhor horário e local para efetivá-lo, a sua praticidade e dinamismo, dentre outras qualidades, assim como certa estranheza quanto a esta forma de ensino alternativa.

O grupo *online* destacou a percepção de ser um desafio, distante da realidade do Brasil (10%), mas já utilizada em outras universidades (16%); e o grupo presencial introduziu a percepção de ser uma modalidade de ensino duvidosa, inferior ao tradicional de sala de aula, não confiável (14%).

Pré-Conhecimento Sobre a EAD				
<u>Categorias de Respostas</u>	TURMA ONLINE		TURMA PRESENCIAL	
Entendimento e Impressão sobre a EAD	N	%	N	%
- Ouvi falar pouco, sei quase nada a respeito, não sei como funciona.	1	5,3	11	15,7
- Ouvi falar muito de cursos <i>online</i> , já fiz disciplinas que apresentaram a EAD, já fiz trabalho sobre o tema.	0	0	8	11,4
- Desafio, difícil, muito difícil de acontecer no Brasil.	2	10,5	1	1,4
- Aprendizado tão bom ou melhor que o presencial, dispõe dos recursos necessários para o curso de uma disciplina, é eficaz, possível desde que tratada com seriedade por professores e alunos.	3	15,8	6	8,6
- Dúvidas quanto à eficácia do aprendizado, não sei se funciona, prefiro a forma presencial por parecer mais eficiente do que a modalidade <i>online</i> .	0	0	10	14,3
- Depende do aluno, requer maior disciplina, bom para quem gosta de estudar pela internet.	1	5,3	4	5,7
- Conveniente, maior comodidade, conforto e utilidade por facilitar para quem mora distante ou tem problemas de horário, possibilita o acesso à educação.	5	26,3	11	15,7
- Utilizado em outras universidades.	3	15,8	0	0
- Viável, prática, válida, dinâmica, personalizada, moderna, positiva, ótima, novidade, inovadora, proveitosa, interessante.	3	15,8	13	18,6
- Certa estranheza, não me sinto a vontade com a idéia, certo preconceito, precisa ser mais testada, ainda não podemos comparar seus resultados.	1	5,3	6	8,6
Total de Respostas	19	100%	70	100%

Quadro 4.2: Pré-Conhecimento em EAD

Apenas 3 alunos realizaram cursos totalmente a distância via internet, sendo um do grupo *online* que fez ‘Pequeno Grande Negócio’ no SEBRAE e os outros dois do grupo presencial, que fizeram um curso de Inglês num site americano e outro no SEBRAE sem especificação.

Cursos Online já Realizados	N - OL	%	N - P	%
Sim	1	12,5	2	7,7
Não	7	87,5	24	92,3
Total de Alunos	8	100%	26	100%

Tabela 4.16: Realização de Cursos ou Palestras Relacionados à EAD - Extracurriculares.

Estilos de Aprendizagem:

Neste tópico dos pré-testes utilizou-se o ‘Questionário sobre Estilos de Aprendizagem’ dos autores Felder e Silverman (1988), que possui as seguintes dimensões dicotômicas: ‘ativo/reflexivo’; ‘sensorial/intuitivo’; ‘visual/verbal’; ‘seqüencial/global’.

Como mostra o Anexo I, este questionário e seu gabarito possibilitaram identificar os Estilos de Aprendizagem mais fortes de cada grupo, cujas características dos alunos para cada dimensão foram definidas pelos autores supracitados da seguinte forma:

a) ‘Os aprendizes sensoriais são orientados para fatos, sensações físicas e procedimentos; enquanto que os intuitivos são mais conceituais, inovativos, focalizando em teorias e significados’;

b) ‘Os aprendizes visuais preferem representações visuais do material, tais como imagens, diagramas e mapas; enquanto os verbais preferem explicações orais e textos escritos’;

c) 'Os aprendizes ativos são aqueles que se engajam em atividades físicas e trabalham com os outros; enquanto que os reflexivos preferem pensar sobre as coisas e trabalhar sozinhos';

d) 'Os aprendizes seqüenciais têm um pensamento linear e aprendem em pequenos passos incrementais que se seguem logicamente do anterior; enquanto os aprendizes globais são pensadores holísticos que aprendem em grandes saltos, absorvendo material de maneira aleatória sem ver conexões e, de repente, vêem surgir o quadro todo'.

Segundo o Quadro 4.3, os alunos *online* apresentaram Estilos de Aprendizagem Sensorial e Visual moderadamente elevados em relação ao grupo presencial, sugerindo, portanto, maior orientação para fatos, sensações físicas e procedimentos, assim como preferência para representações visuais do material, tais como imagens, diagramas e mapas. A presença destas características pode ter influenciado na escolha dos alunos pelo curso *online*, por terem as Tecnologias da Informação e Comunicação relação direta com imagens, som, operações lógicas etc.

De forma geral, os alunos de ambos os grupos apresentaram um perfil equilibrado para as demais dimensões, o que pode sugerir semelhança quanto aos estilos de aprendizagem e, que estes influíram pouco no resultado final de cada turma.

<u>ESTILOS DE APRENDIZAGEM</u>								
TURMAS	Ativo	Reflexivo	Sensorial	Intuitivo	Visual	Verbal	Seqüencial	Global
Online	Equilibrado		Moderado		Moderado		Equilibrado	
Presencial	Equilibrado		Equilibrado		Equilibrado		Equilibrado	

Quadro 4.3: Estilos de Aprendizagem dos Alunos das Turmas *Online* e Presencial.
Estudo Pré-teste/RJ – 2005.

Em suma, pelos dados obtidos através dos Questionários de Perfil, observam-se similaridades entre os alunos que optaram pelas modalidades de ensino presencial e *online*, tais como: serem estudantes de psicologia da UFRJ; fundamentalmente do 4º e 7º períodos; do sexo feminino em sua maioria; moradores do estado do Rio de Janeiro; com noções básicas de Word e Internet (recortar, colar e copiar documentos, assim como enviar e receber e-mails, baixar arquivos etc); com bom uso de aplicativos comerciais (Word, Navegadores da Internet, PowerPoint) e ferramentas da internet (e-mails, pesquisa na WEB, *chat* etc); com noções básicas de TCC e de EAD bem próximas; e Estilos de Aprendizagem Ativo e Seqüencial em equilíbrio. De forma geral, poderíamos dizer que os grupos apresentaram um perfil com nível de proximidade/similaridade na faixa dos 75%.

Quanto às diferenças, estas ocorreram em alguns tópicos, mas de forma branda, o que permitiu apenas levantar suposições sobre os motivos de sua ocorrência associados à escolha de uma dada modalidade de ensino pelos alunos e sobre a influência delas nos resultados finais dos grupos. Sobretudo, são dados não generalizáveis para todo o grupo presencial ou *online* ou para grupos ligados a outros experimentos em EAD, ainda mais quando se considera que, apesar dos 8 alunos *online* terem respondido, tratou-se de um número reduzido em relação aos respondentes presenciais (26), que também se tratou de um número reduzido em relação aos 34 alunos presenciais existentes.

Acreditou-se que devido ao fato de alguns alunos presenciais não apresentarem computador e internet em suas casas, isto pode ter conduzido à sua escolha pela modalidade presencial e à direta exclusão da disciplina na versão *online*. Também pela presença das opiniões de incerteza com relação à EAD, como pouco conhecimento sobre esta modalidade de ensino e a possibilidade dela ser

meio 'duvidosa', podem ter contribuído para que alguns alunos considerassem a disciplina *online* um risco ou um desafio indesejável.

Outro fator importante a ser considerado é que muitos alunos buscaram fazer a disciplina para terem contato direto com o professor Bernard Rangé, mais um motivo que pode ter levado a escolha em maior número pela disciplina presencial.

A ocorrência de Estilos de Aprendizagem Sensorial e Visual mais fortes nos alunos *online* pode ter favorecido sua escolha pela modalidade de ensino a distância por conta de afinidade/intimidade com os meios de ensino utilizados. Também é possível pensar que os alunos dispostos a fazer *online* apresentavam maior facilidade para estudar sozinhos, de forma mais autônoma e disciplinada, já que não teriam a presença física do professor e que tinham noção da carga maior de dedicação ao curso.

Houve pequenas diferenças percentuais entre as turmas quanto a realização de cursos ou matérias relacionadas à TCC e ou à EAD, o que poderia significar maior ou menor intimidade com o assunto, aumentando ou diminuindo a possibilidade de escolha por uma das modalidades. Mas como estas diferenças não ultrapassaram a marca dos 25%, foram desconsideradas, pois que, não justificariam afirmações veementes a favor de um ou outro formato de curso.

Em síntese, supõe-se que os grupos *online* e presencial partiram predominantemente de uma mesma base, com leves diferenças que influíram mais no momento da escolha dos alunos por uma das modalidades. Pode-se ainda sugerir que segundo os pré-testes, estes mais atribuíram ao grupo como um todo (42) certo nível de equivalência inicial (75%) do que discrepância (25%) e que as diferenças supracitadas não foram significativas a ponto de determinar os resultados futuros.

4.2.2 *During*: resumo das modalidades educacionais empregadas em 2005.1

Nesta subseção, será apresentada resumidamente a estruturação da Disciplina de TCC, nas modalidades presencial e *online*, durante o período de 2005.1. De modo que fiquem mais claras as diferenças entre um e outro sistema de ensino, assim como os processos pelos quais cada grupo de alunos passou.

Modelos Educacionais da Disciplina de TCC Presencial e Online		
PARTICULARIDADES	PRESENCIAL	ONLINE
Modalidades de Ensino	Presencial.	À Distância, via Internet.
Métodos Pedagógicos	Tradicional.	Objetivista e Construtivista.
Base Teórica	Ementa da disciplina de TCC presencial.	Ementa da disciplina de TCC presencial.
Local	Fixo: Salas de aula do IP e da Faculdade de Educação.	Móvel: depende do acesso a computador e internet.
Horário	Determinado e fixo: 2 ^{as} e 4 ^{as} -feiras, 9:20 – 11:10 hs.	Preferencial e flexível. Chat às 4 ^{as} -feiras, 10-11hs.
Professor	Expositor, Centro do Saber.	Tutor, Facilitador, Orientador.
Aluno	Ouvinte, Passivo, Receptor.	Participativo, Construtor.
Feedback	No momento da aula, imediato, através do contato visual e verbal.	Síncrono e Assíncrono, em até 24hs, virtualmente, via e-mail, <i>chat</i> , correções etc.
Recursos utilizados	Discurso verbal oral (Fala), Quadro-negro, Giz, Retro-projetor, Livros, Transparências e Textos fotocopiados.	Computador, Internet, Pii, Recursos Interativos (<i>chat</i> , lista de discussão, Editor de Respostas, E-mail), Textos <i>Online</i> e fotocopiados, transparências, transcrições.
Materiais Didáticos	Referências Bibliográficas tradicionais, Livros e Textos fotocopiados sobre a teoria da TCC e sobre os Transtornos Psiquiátricos.	Referências Bibliográficas; Textos, transparências e transcrições preparados para a disciplina de TCC <i>online</i> sobre as aulas de TCC e de Transtornos Psiquiátricos. Além de materiais de EAD.
Sistema de Aulas	28 aulas presenciais com 1 hora e 50 minutos de duração cada, sendo duas por semana.	14 aulas <i>online</i> , uma por semana, com o conteúdo de duas aulas presenciais cada.
Sistema de Avaliação	Duas Provas Presenciais e uma Média Simples entre elas, resultando uma nota mínima de 5,0.	Duas Provas presenciais com peso 2 cada e mais a Participação com peso 1, divididas por 5 = 5,0 (mín).
Provas	Uma Objetiva sobre a Teoria da TCC e a outra Discursiva sobre os Transtornos Psiquiátricos e o Tratamento Cognitivo-Comportamental.	Uma Objetiva sobre a Teoria da TCC e a outra Discursiva sobre os Transtornos Psiquiátricos e o Tratamento Cognitivo-Comportamental.
Participação	Presença na Sala de Aula, escutando e fazendo perguntas sobre o conteúdo passado. Não vale nota.	Participação obrigatória, valendo notas semanais através da realização das tarefas em quantidade e qualidade nos recursos Hiperdiálogo (15 ao todo) e Avaliação Formativa (14), com participação bônus através dos recursos de E-mail e Debyte.

Quadro 4.4: Comparação dos Sistemas de Ensino da TCC nas Modalidades Presencial e *Online*.

Sobre o que ocorreu ao longo do semestre de 2005.1 e que se encontra no Quadro 4.4, pode-se dizer ainda que o número de alunos reduzido no grupo *online* (8) permitiu um maior acompanhamento por parte do professor, que forneceu uma assistência individualizada, atenciosa e constante para cada aluno. Foi também cumprido o envio de exercícios semanais que não só estimularam a participação, a aprendizagem e a interação entre os atores (professor-alunos, alunos-alunos), como também propiciaram o crescimento gradativo do grupo quanto ao seu desempenho acadêmico e apoio social. Aconteceu uma espécie de tutoria diária por parte do professor-tutor, com as dúvidas sendo tiradas com frequência, acrescentando-se aí as correções individuais que eram feitas normalmente a cada semana e visíveis a todo grupo. Os alunos desta modalidade tinham o seu acesso ao conteúdo direcionado para materiais sistematizados e organizados dentro do seu computador, via internet, os quais poderiam ser impressos, salvos em arquivos pessoais, consultados via *online* ou fotocopiados da pasta de TCC *Online* no DCE. Houve muita motivação e empenho por parte da mestrandia-tutora para que a experiência desse certo, assim como, também ocorreram incentivos e elogios constantes aos alunos quanto à sua dedicação ao curso. Os alunos obrigatoriamente tiveram que estudar todas as semanas para poderem cumprir satisfatoriamente as avaliações de participação, o que, pelo menos, favoreceu um amadurecimento do assunto e os ambientou com a matéria cobrada nas provas presenciais.

Em relação ao grupo presencial, o número de alunos era maior (34 remanescentes) e o principal momento de contato entre professor e alunos ocorria na sala de aula, durante ou ao final da exposição do conteúdo. Às vezes o professor se utilizava de perguntas para estimular o raciocínio sobre os conceitos tratados, fazia elogios pontuais quando respostas demonstravam compreensão a respeito do

assunto, assim como, no momento de sua explicação, exemplificava a teoria com situações práticas. Os alunos eram os responsáveis por procurarem o professor no caso de dúvidas, não tendo o professor a função de estimulá-los. O material indicado pelo professor encontrava-se disponível para ser fotocopiado em pastas tradicionais de TCC no DCE, sendo que os alunos presenciais também tinham a opção de fotocopiar os textos preparados para a turma *online*. A presença e a participação na sala de aula não foram computadas como notas, apenas foram consideradas as provas como fontes de avaliação. O que se observou neste grupo foi a manutenção do comportamento habitual da maioria dos estudantes de estudarem o conteúdo do bimestre nas vésperas da prova, pois que, somente começaram a solicitar informações sobre os textos, duas semanas antes das datas estipuladas no início do semestre, quando não o fizeram dois dias antes.

Como pôde ser visto acima, o tipo e a intensidade de contato entre professor e alunos para ambas as turmas foi diferenciado, assim como, também o foi, a forma como eles estudaram e foram avaliados.

Igualmente importante para ambos os grupos, foi o fator motivação, presente no momento da escolha por uma das modalidades e ao longo do semestre durante a realização das mesmas. Os alunos *online* apresentaram a curiosidade de participar da experiência na nova modalidade e se engajaram ao longo do processo, participando com quantidade e qualidade de interações e tarefas; os alunos presenciais guiaram-se pela vontade de cursar o ensino tradicional, tendo contato face a face com professor e tutores na sala de aula, e assim, mantiveram a classe cheia ao longo do período. O fato de terem sido voluntários para participarem de um ensino que fosse do seu agrado, pode sim, ter influenciado no seu ânimo para percorrerem a disciplina e vencerem os desafios particulares de cada modalidade.

4.2.3 Out: desempenho acadêmico das turmas presencial e online

Analisando-se os resultados da turma presencial, grupo de referência da pesquisa (controle), observou-se que esta começou o período de 2005.1, pós-adesão, com 36 alunos decididos a cursá-la e que logo a seguir da primeira prova, houve evasão de dois (2) estudantes, permanecendo os outros 34 até o final do semestre. Este 'N' de 34 alunos foi avaliado por duas (2) provas presenciais de TCC, uma objetiva e outra discursiva (idênticas às aplicadas na turma *online*), chegando-se a uma Média Final Simples, para todo o grupo, de '6,9'.

Com o intuito de certificar-se de que o ensino presencial oferecido em 2005.1 correspondeu ao dos três últimos períodos da disciplina tradicional e que seu resultado não foi alterado ao longo dos tempos, aplicou-se o teste da hipótese de igualdade entre as médias das turmas presenciais de 2003.2 a 2005.1, via ANOVA. Obteve-se que tal hipótese não foi rejeitada ao nível de significância de 5% ($p\text{-valor} = 0,054$), o que significou que as médias foram estatisticamente similares com 95% de confiança, segundo mostra a tabela 4.17.

Pode-se concluir que, a partir da manutenção da metodologia pedagógica tradicional da disciplina de TCC dos períodos anteriores, manteve-se também o mesmo resultado final no período em questão.

NOTAS	N	Média Final	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de Confiança da Média (95%)		Mínimo	Máximo
					Inferior	Superior		
Presencial (2003/2)	46	7,4	0,9	0,1	7,1	7,7	5,5	9,4
Presencial (2004/1)	48	7,4	1,3	0,2	7,0	7,7	5,0	9,6
Presencial (2004/2)	57	6,9	1,0	0,1	6,7	7,2	4,9	9,1
Presencial (2005/1)	34	6,9	1,0	0,2	6,6	7,3	5,0	8,8
Total	185	7,2	1,1	0,1	7,0	7,3	4,9	9,6

Tabela 4.17: Estatísticas Descritivas das Notas das Turmas Presenciais de TCC - RJ, 2003 a 2005.

Quanto à turma *online*, grupo experimental aderente da nova modalidade de ensino da TCC introduzida no IP, esta iniciou 2005.1, pós-adesão, com 8 alunos que se mantiveram até o final do período. Este 'N' de 8 alunos foi avaliado por duas (2) provas presenciais de TCC, uma objetiva e outra discursiva (idênticas às aplicadas na turma presencial), gerando uma Média Final Geral (MFG) de '8,2' para o grupo. Vale lembrar que as notas de participação da turma *online* foram consideradas como parte integrante da MFG, pois que fizeram parte do planejamento pedagógico desta modalidade enquanto estratégia de ensino formativo. As fórmulas para cálculo das médias do grupo *online* poderão ser revistas na Subseção '4.1' deste trabalho.

Partindo-se dos desempenhos acadêmicos dos grupos presencial (6,9) e *online* (8,2) e de outras variáveis tais como o perfil dos alunos ter se revelado mais equivalente do que discrepante, o mesmo conteúdo didático ter sido trabalhado ao longo do semestre e as mesmas provas presenciais terem sido feitas por todos, optou-se por utilizar o Teste-t para amostras independentes.

Esta opção estatística teve o propósito de apontar dados a favor da premissa inicial de que ambas as modalidades de ensino da TCC, poderiam ser igualmente eficientes, verificando-se estatisticamente, o grau de significância entre as médias do período 2005.1. Como pode ser visto na Tabela 4.18, a hipótese de igualdade entre as médias das turmas presencial e *online* (2005.1) foi rejeitada ao nível de significância de 5% (p-valor = 0,002), revelando que as médias foram diferentes com 95% de confiança.

TURMA	N	Média das Notas	Desvio Padrão	Erro Padrão	P_valor (Teste-t)
Notas - Presencial(2005/1)	34	6,9	1,0	0,18	0,002
Notas - Online (2005/1)	8	8,2	0,7	0,26	

Tabela 4.18: Estatísticas Descritivas das Médias Finais das Turmas Presencial e *Online* (2005.1) e Teste-t para Amostras Independentes. RJ, 2005.

Este resultado poderia significar que a introdução da modalidade de ensino *online*, em conjunto com seus procedimentos, pode ter sido a responsável pela diferença no resultado obtido ou até apontar para uma maior eficiência do ensino *online* sobre o presencial. Mas, ao contrário de ser levado 'ao pé da letra', este resultado deve ser visto com ressalvas para que não se incorra em erros de análise.

Neste sentido, a fim de evitar injustiças, algumas variáveis devem ser consideradas, tais como: os grupos partiram de 'Ns' diferenciados ('8' e '34') ao invés do 'N' esperado de 25 alunos para cada um dos dois grupos; apresentaram-se brandas diferenças inter-grupos a partir dos Questionários de Perfil; houve maior acompanhamento dos alunos em relação ao que tinha sido planejado na metodologia pedagógica da modalidade *online*, devido ao número reduzido de alunos; foram consideradas as notas de participação na Média Final Geral; a mestranda-tutora foi extremamente ativa e envolvida com a proposta para que esta desse certo e os alunos não fossem prejudicados; os alunos receberam tutoria quase individual etc.

A partir destas observações, não se torna possível atribuir crédito total à metodologia *online*, já que houve 'fraquezas' na base do experimento, no sentido de não ter havido um controle total das variáveis e que qualquer uma delas ou todas elas poderiam ter influído no resultado final.

Portanto, o fato da diferença ter sido significativa, não permite dizer que ela tenha sido real ou generalizável, permite apenas dizer que houve uma tendência positiva a favor da disciplina *online* em questão. Ou seja, que esta chegou ao seu propósito educacional, que este não foi abaixo do esperado, que houve notas satisfatórias, participação elevada, nenhuma evasão, e que, sobretudo, os alunos ficaram satisfeitos.

4.3 PESQUISA-AÇÃO

Por se tratar de um projeto de pesquisa-ação, pertencem a esta seção todas as etapas do projeto, desde o momento boca a boca, até as fases que se seguiram, de capacitação, parceria, planejamento, desenvolvimento, testagem, divulgação, apresentação, treinamento, interação *online*, provas presenciais, resultados, feedback etc. Também incluem-se aqui os contatos inter-pessoais que foram sendo estabelecidos e demandados para que as portas continuassem a se abrir na edificação do mesmo.

Neste momento, quanto aos resultados deste tópico, buscar-se-á levantar os impactos decorrentes da implantação da Disciplina de TCC *online* nos seus alunos, nos presenciais, na mestrandia-tutora, no IP e nos seus arredores. Foram utilizadas as anotações feitas ao longo do percurso, os pré-testes (Questionários de Perfil), os pós-testes (Questionários de Opinião), assim como, algumas declarações feitas nos recursos didáticos.

4.3.1 Indícios do impacto

Um nítido impacto foi a mudança na concepção de educação, que começou ‘à distância’, cujo objetivo era o de expandir o número de vagas da TCC; e depois se transformou em ‘a distância’, cuja preocupação maior passou a ser ‘dar uma boa assistência a cada aluno e ao grupo’. Percebeu-se que apesar do grupo ser pequeno e não ter atendido à expansão de vagas, foi vivido intensamente, cobrindo satisfatoriamente a demanda por uma educação com qualidade. Tornou-se um multiplicador de conhecimentos e idéias da TCC e da EAD intra-grupo e extra-grupo.

Entre os impactos gerados na mestranda encontra-se sua mudança de percepção em relação ao uso das TICs, que deixou de ser *'no computador sou um zero a esquerda'*, para se tornar *'se eu pude, você pode'*, transformando-se finalmente em *'é mais simples do que parece'*. Ou seja, passou de uma pessoa que fazia o básico no computador, para uma pessoa capaz de ministrar um curso a distância sem maiores dificuldades.

Alguns possíveis impactos nos alunos da turma foram: *'O bom é que já venho estudando aos poucos e não precisarei estudar tudo de uma vez'*; *'Estou cursando o décimo período e esta foi a melhor matéria da faculdade'*. Através destas frases, percebe-se que os alunos modificaram seu estilo de estudo e puderam ver na disciplina uma alta qualidade, mesmo sendo a distância.

Quanto aos alunos das outras turmas, evidenciaram-se impactos tais como: *'MSG410 - estou aqui falando com uma amiga minha no laboratório e ela disse que varias pessoas já estavam interessadas em fazer essa disciplina online, viu o sucesso foi bom'*. *'A disciplina online continuará a ser oferecida no próximo semestre? Algumas pessoas vieram me perguntar'*. Por estes relatos, percebe-se que alunos presenciais se comunicavam com alunos *online* e que demonstravam interesse em participar da nova experiência.

Sobre possíveis mudanças de paradigma, estas se apresentam nos relatos a seguir: *'MSG 260 - se a gente vê na teoria fica muito solto, praticamente vamos decorar os conceitos sem entender, hoje eu não veria nenhum sentido em aprender de uma forma, digamos, "mais tradicional" o que essa disciplina propõe'*, *'MSG 350 - ah, mais tradicional do tipo cuspir giz, o professor fala, fala, fala e vc simplesmente engole o q o professor diz. Deu pra entender?'*. Percebe-se que os alunos mudaram sua visão sobre o ensino em sala de aula e a distância, demandando mais interação.

Possíveis mudanças nos professores do IP podem ser imaginadas a partir destas comunicações de alunas *online* em outras matérias da faculdade: *‘... ei tb estou me surpreendendo. Hoje eu e a lu estávamos numa aula em q o professor disse q aula à distancia não dava certo... vc ã sabe como a gente ficou!!!’* Ou seja, os alunos mudaram sua idéia sobre EAD, inclusive tornando-se mais questionadores e críticos quanto a quaisquer observações feitas por terceiros que não condissessem com a realidade. Pode-se dizer então, que a mudança destes alunos passou a ser fonte geradora de mudanças em professores e demais pessoas ao seu redor.

Impactos ocasionados nos arredores dos alunos *online* podem ser observados pelas falas a seguir: *‘MSG 2160: Angélica, adorei essa nova experiência e tb acho que foi muito enriquecedora, pois mudou a visão de muita gente, inclusive de alguns amigos, sobre EAD’*; *‘MSG 2220: ‘rola muito preconceito com essa coisa de aprender longe da sala de aula e do professor, conversando com alguns amigos vi que eles ficaram curiosos e até interessados’*. Os próprios alunos *online* viram a experiência como rica pela mudança que estava gerando na visão de amigos e ou outros alunos do IP. Pessoas que não participaram da experiência começaram a demonstrar interesse pelo assunto e por fazerem parte dela.

Ao serem questionados os alunos *online*, sobre se estes fariam o curso novamente, dos 8 participantes, 7 disseram que fariam sim o curso novamente, que valeu a pena em termos de aprendizado, flexibilidade de tempo e de local para o estudo. Um disse que ficou confuso de dar uma resposta em função dos prós e contras por ele identificados (flexibilidade de tempo do ensino *online*, espaço para dúvidas inclusive para quem é mais tímido X aula com professor presencial ser melhor, há interação social e o aprendizado não depende só do aluno). E todos os 8

alunos indicariam para outras pessoas, principalmente àquelas que gostam de estudar.

Interessante notar que a maior parte dos alunos presenciais que respondeu ao questionário (11), declarou ter tido contato com os alunos da Turma de TCC na modalidade de ensino *online* (8). Apenas um (1) declarou que não teve contato com a turma *online*, apesar de ter estudado pelos textos da pasta *online*, por informação do ‘pessoal’ (que provavelmente foram alunos da turma presencial que tiveram contato com alunos da turma *online*) e dois (2) não apresentaram respostas para esta questão. Por aí, nota-se como é difícil obter uma neutralidade ou até mesmo estabelecer um grupo controle isento de qualquer influência do grupo ‘experimental’ numa pesquisa social, isto porque, na verdade, os alunos *online* estão inseridos no ambiente universitário, campo comum a todos que fazem a faculdade de psicologia. Como é de se notar, os alunos *online*, aqueles que aceitaram participar desta experiência pioneira, foram acima de tudo, agentes participativos da pesquisa e agentes de transformação da cultura educacional no Instituto de Psicologia da UFRJ.

Este rico processo de troca entre os vários participantes diretos e indiretos; o fato de ser uma pesquisa em educação, que naturalmente não tem as mesmas facilidades de controle de variáveis de uma ‘pesquisa experimental’; a pretensão de se contribuir para a modificação dos possíveis estereótipos relacionados a Educação *Online*, facilitando a entrada no IP-UFRJ de modalidades de ensino alternativas; foram alguns dos fatores que geraram e justificaram a opção pelo estilo de Pesquisa-ação. Dentre as variáveis difíceis de serem controladas na prática estava a ‘contaminação’, ou seja, a troca de informações entre os alunos *online* e presenciais. Este era um efeito previsto que, em se tratando de uma pesquisa-ação, até se

tornou desejável. Contribuiu de forma indireta para que alunos presenciais e outros de outras disciplinas pudessem ao longo de um semestre de aulas e interação, despertarem idéias positivas a respeito da modalidade de ensino *online* totalmente a distância. Também significou certa abertura para se pensar o novo e até mesmo buscar num próximo momento passar pela experiência, já que no primeiro instante, por conta de medo, desconhecimento ou preconceito, isto não ocorreu. Explicitou-se como o fato de um grupo, apesar de pequeno (8), ao experimentar e adquirir uma nova forma de perceber e de pensar sobre a educação, favoreceu que este efeito se propagasse por aqueles alunos que optaram pela turma presencial ou até mesmo por aqueles que nem se inscreveram na disciplina *online*, causando a vontade de experimentarem este tipo de situação.

Os alunos presenciais tiveram a impressão de que a turma *online* foi mais bem assistida por conta das estratégias didáticas e dos materiais pedagógicos preparados para ela. Consideraram os textos da disciplina *online* e o treino de casos clínicos semanais como sendo aspectos que melhor capacitaram para as provas. Relativo ao que acabou de ser dito, praticamente todos os materiais disponibilizados para a turma *online* também estavam disponíveis para a turma presencial, com exceção das transcrições das fitas (pois eles já tinham a aula oral presencial do professor, exatamente o que a turma *online* não tinha) e dos Casos Clínicos (estratégias didáticas especialmente elaboradas para a turma *online* com o intuito de manter o interesse dos alunos, possibilitando que eles aprendessem a teoria a partir de uma visão mais prática).

O acompanhamento semanal que os alunos *online* tiveram por parte do professor-tutor também foi citado pelos alunos presenciais como sendo proveitoso para o processo de aprendizagem.

4.3.2 Mudanças de percepção

Inicialmente alguns alunos presenciais e *online* destacaram a percepção de distância sobre EAD via computador e internet, a qual durante e após a disciplina *online* começou a mudar de figura e a ser vista como algo bem mais próximo do que parecia, como uma modalidade de ensino capaz de permitir o aprendizado e a interação social. Isto pode ser observado pela fala de uma aluna *online*: *‘Vou sentir saudades desses encontros’*.

A turma experimental analisou a disciplina *online* de TCC como sendo fundamentalmente: trabalhosa e produtiva (4); dinâmica e ágil (4); interativa (4); e que exige dedicação (3) dentre outras características apresentadas nos pós-testes. Era de se esperar a percepção dos alunos sobre o caráter ‘trabalhoso e produtivo’ da disciplina, visto que exigiu semanalmente a leitura de textos e a produção de tarefas distribuídas entre formulação de questões no Debyte, respostas às perguntas na Avaliação Formativa, assim como debate no Hiperdiálogo para fechar a abordagem do tema. Pode-se acrescentar que por esta demanda de trabalho os alunos a tenham caracterizado como um curso que exigiu dedicação (3) e ao mesmo tempo foi desgastante e cansativo (2).

Os alunos *online* também ressaltaram o caráter ‘dinâmico e ágil’ do curso, o que reflete, dentre outras coisas, a necessidade dos alunos de otimizarem seu tempo para a produção das variadas tarefas que se seguiam umas às outras e que mudavam de tema a cada semana. Talvez aqui possamos incluir os adjetivos ‘simplificado’ e ‘organizado’.

Outras características interessantes foram a ‘interação entre os participantes’ e a ‘interatividade’, apresentando o fato de que um curso *online* pode ser interativo,

tanto no sentido do relacionamento entre os seus integrantes (alunos e professor) quanto no sentido do relacionamento com o próprio ambiente de ensino-aprendizagem virtual (recursos interativos, hipertextos, *links*, possibilidade de edição de respostas e mensagens etc). Ou seja, ao contrário do que se pensa, um curso *online* pode proporcionar muito contato entre os seus participantes, mesmo que de forma virtual. Esta experiência de contato dependeu em muito dos tipos de recurso adotados (Hiperdiálogo, AF, Debyte, E-mail, Arquivo, Guia de Estudos etc), da proposta pedagógica (construtivista, colaborativa, formativa, valendo nota pela participação) e da atuação do professor-tutor (*feedback* diário, reforçamento positivo, estímulo à participação de todos e à realização das tarefas, valorização da expressão de cada aluno etc).

Características que também podem ser consideradas muito importantes de terem surgido no relato dos alunos são 'o poder de iniciativa' e a 'independência nos estudos'. Fala-se aqui de uma maior autonomia por parte do aluno, fala-se dele se sentindo responsável por suas escolhas, tomando decisões sobre como, quando, e onde estudar. Fez-se referência ao 'como' no sentido de que o próprio aluno estabeleceu um percurso individual pelos recursos e materiais didáticos do curso *online*. Ao 'quando' no sentido de que ele pôde acessar o curso no horário desejado e possível. E ao 'onde' no sentido de que ele pôde acessar o curso de um local de sua preferência (laboratório de informática, estágio, trabalho, casa dos pais ou dos amigos etc).

Nota-se que mudou a percepção do aluno de 'passivo' para 'construtor', de 'ouvinte' para 'ator', de 'mais um dentre tantos' para 'um fundamental ao sucesso de todos' etc. Mudou também a percepção sobre o ensino a distância: de 'distante' para 'próximo', de 'solitário' para 'até mais interativo' etc. E assim por diante.

4.3.3 Institucionalização

Apesar do êxito no desenvolvimento e implantação da Disciplina *Online* de Terapia Cognitivo-Comportamental, em caráter experimental, no Instituto de Psicologia da UFRJ, descartou-se a possibilidade de oficializá-la enquanto uma alternativa educacional para a graduação. Isto ocorreu por conta desta se tratar de um projeto de pesquisa da Pós-Graduação e não haver um professor para dar continuidade a ela na Graduação. De forma alguma, isto inviabiliza sua utilização dentro da UFRJ, num outro momento ou até em outras universidades, inclusive particulares. Caso haja a disponibilidade da autora para este novo empreendimento, é certo que será feita a verificação dos direitos autorais para a utilização dos textos que foram encomendados especialmente para a versão a distância.

Como já foi dito anteriormente, para ser implantado em caráter experimental, este projeto de dissertação percorreu várias instâncias burocráticas dentro do Instituto de Psicologia, assim como foram consultadas a SR1 (Sub-Reitoria de Ensino de Graduação e Corpo Discente) e a SR2 (Sub-Reitoria de Ensino para Graduados e Pesquisa) sobre se haviam disciplinas totalmente a distância e como esta poderia ser viabilizada. Seguiram-se todas as indicações até se decidir junto à Coordenação de Ensino da Graduação do IP, realizá-la em caráter interno. Esta opção por não oficializar a Disciplina de TCC na modalidade *online* aconteceu pelos seguintes motivos: ser a primeira experiência deste tipo no IP e na UFRJ; não haver garantias de que iria dar certo; não haver chances de implantá-la na graduação depois de transcorrido o semestre de 2005.1 (pois coincidiria com a aposentadoria do professor responsável pela disciplina); e por se tratar de uma pesquisa que visava fundamentalmente a testagem de uma nova forma de ensinar a TCC, que se

utilizasse das TICs e que fosse eficiente, tendo como referência um grupo controle da própria matéria. Finalizada a pesquisa, pretende-se levá-la ao conhecimento oficial da SR1 e da SR2 com os objetivos de registrar o acontecimento e gerar estímulos para que outros professores e alunos realizem experiências na área.

Sobretudo, os próprios pesquisadores descobriram que a alternativa de ensinar e aprender a distância baseados na WEB é viável, encorajando-os a desenvolverem num doutorado, o projeto inicialmente idealizado de Treinamento via WEB para Psicólogos do país no 'Protocolo de Tratamento para o Transtorno de Pânico' do Professor Dr. Bernard Rangé. O desenvolvimento da Disciplina *Online* de TCC surgiu como uma alternativa à motivação inicial de se realizar o treinamento supracitado, o qual demonstrou ser inviável dentro de um período de mestrado já no princípio do Projeto Instrucional. Portanto, o projeto aqui desenvolvido atingiu seu propósito de validar para os autores a utilização da EAD com qualidade, instigando um maior controle das variáveis da pesquisa e uma adaptação para grupos maiores de aprendizes.

Por hora, pretende-se escrever artigos sobre a dissertação para revistas e ou congressos de Educação e Psicologia, o que possibilitará a troca de informações sobre o tema e o surgimento de novas idéias para pesquisas nesta área.

Aprovada e revisada esta dissertação de Mestrado, pensa-se em ir ao Conselho Regional de Psicologia - 5ª Região (CRP-5) apresentar a experiência aqui relatada, favorecendo mudanças de percepção em instâncias externas à Universidade, o que poderá contribuir para mostrar que a EAD é viável no campo da psicologia e da educação. Esta atitude tem por objetivo facilitar a regulamentação de novas situações dentro da própria psicologia, tais como treinamentos a distância para psicólogos e quem sabe até, alguma forma de atendimento *online*.

5 DISCUSSÃO

A presente pesquisa não visou apenas investigar uma nova proposta de educação, mas fundamentalmente, buscou provocar uma co-participação ativa dos pesquisadores e dos alunos da pesquisa em desmistificarem idéias existentes sobre a modalidade de ensino a distância *online* (expectativas e preconceitos), interagindo do começo ao fim do processo, o que justifica de forma satisfatória a escolha pelo estilo pesquisa-ação. Somado a isto, a educação a distância da TCC foi acompanhada pela coleta de dados, registro de informações, interação participante entre ambas as partes, reflexões sobre a postura do professor e dos alunos, intervenções e análise dos resultados. Ao final, ocasionou tanto o desenvolvimento de um curso de TCC completo a ser utilizado futuramente pelos autores ou como modelo para outros professores quanto mudanças no aprendizado e crenças dos alunos sobre a TCC e a EAD.

Como já foi dito anteriormente, o começo deste trabalho não teve origem nele próprio e sim, no desejo inicial de realizar e verificar a validade do treinamento a distância para psicólogos no 'Protocolo de Tratamento do Transtorno de Pânico' (Rangé, 1998). Como esta questão mostrou-se complexa para ser desenvolvida em nível de mestrado, pensou-se então num curso livre de TCC. Esta idéia logo se esvaiu, pois não haveria um ponto de referência quanto à sua eficiência, além do que, a diversidade de alunos com base ou não na TCC introduziria outras variáveis capazes de interferir negativamente no resultado. A proposta então se transformou na construção de uma versão *online* para a disciplina de TCC presencial, a qual garantiria a visualização de certos parâmetros com os quais poderiam ser comparados os resultados e assegurados o valor de sua efetividade (ou não).

Alguns referenciais encontrados foram: o ensino da TCC já pronto e satisfatório, alunos de um ambiente controlado (Instituto de Psicologia) e com tendência a homogeneidade (desejo de inscrever-se na matéria, aproximadamente dos mesmos períodos etc). Além do que, poder-se-ia apenas modificar a modalidade de ensino, da presencial para a *online* e verificar se o ensino da TCC via WEB poderia apresentar a mesma qualidade do ensino tradicional.

Em suma, na segunda semana de construção do projeto instrucional, voltou-se para o planejamento da instrução da Disciplina de TCC na modalidade *online*. O método de ensino teve que mudar para um modelo mais construtivista, que aproveitasse a riqueza da interatividade das TICs com seus múltiplos recursos e as diferentes possibilidades de interação social entre os participantes; e também teve que considerar o modelo objetivista, cuja diretividade permitiria estabelecer relações e manter proximidade com a versão presencial. Estes ajustes possibilitaram a criação de um sistema próprio de ensino da TCC a distância e a visualização da EAD para outras propostas educacionais também desejadas, como o treinamento via WEB do 'Protocolo' supracitado.

Este ajuste necessário conforme o grupo pôde ser percebido através da seguinte situação. No caso da Disciplina *Online* de TCC, ocorreu que os alunos não poderiam ser obrigados a participar da pesquisa e o número ideal de 25 alunos ficou reduzido a 8, o que acabou permitindo uma melhor qualidade/proximidade no atendimento dos mesmos, que provavelmente influenciou no bom resultado obtido pela turma *online*.

Talvez, se houvesse um número maior de alunos, no caso 25, não fosse possível acompanhá-los tão bem. As correções da AF de cada aluno pelo professor, por exemplo, que ocorreram sempre num prazo de 24 horas, de 3ª para 4ª feira, com

toda a certeza ficariam impossibilitadas de acontecerem da forma como o foram, pois de 56 questões (7 x 8), se chegaria a um total de 175 (7 questões x 25 alunos). Juntando-se a quantidade de questões para serem corrigidas e mais a lentidão do próprio recurso Avaliação Formativa, que demandava do professor muitos procedimentos e tempo até que se efetivasse uma única correção, seria possível até concluir pela exclusão do mesmo. Para uma próxima proposta, importante será avaliar de que forma atender a um número maior de estudantes e manter a alta qualidade de ensino obtida nesta experiência.

Por aí, pode-se perceber que por mais interessante que seja um recurso virtual ou uma atividade didática, cada qual precisa estar contextualizado dentro de um planejamento pedagógico e devidamente ajustado ao manuseio do professor-tutor, para que este possa dar conta do previsto e amparar bem os seus alunos. Neste momento torna-se imprescindível pensar na base onde ocorrerá todo o processo de ensino-aprendizagem, que se trata do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVA). Ele deverá ser capaz de promover com facilidade a interatividade com os recursos e a interação entre os participantes, mantendo-se sempre atualizado e funcionando, pois adquire um significado até mais complexo do que o de uma sala de aula, já que será consultado e utilizado pelos alunos com ou sem a presença do tutor.

Maciel (2004) bem colocou que um AVA precisa desenvolver o sentimento de pertencimento grupal necessário ao desenvolvimento de um contexto cooperativo e de constituição de redes, assim como deve incentivar cada aprendiz a encontrar uma forma de expressão de sua identidade. Por isto a importância da elaboração de estratégias que facilitem aproximações e propiciem a aglutinação de novas configurações na rede que venham a contribuir para a formação de vínculos, que

podem atuar no enfrentamento das dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem.

Percebeu-se que contribuíram para a eficácia dos resultados os seguintes fatores: o planejamento pedagógico, a qualidade dos materiais e recursos apresentados, o *feedback* diário e atencioso do professor, a rápida resolução de problemas tecnológicos pela equipe de apoio, os rápidos esclarecimentos sobre as dúvidas com qualidade, a consideração dos alunos enquanto autores do processo, o estímulo à expressão individual como importante para o grupo, a valorização das compreensões alcançadas.

Estratégias comportamentais utilizadas que podem ter auxiliado na permanência, adesão e aprendizagem dos alunos na turma *online* foram: reforçamento positivo, enfoque na resolução de problemas, delegação de tarefas, avaliação através de notas semanais, *feedback* diário, modelação, modelagem de respostas, dentre outras.

Considerando-se os dados de que 8 alunos se decidiram pela modalidade *online* e assinaram o termo de compromisso durante as duas semanas iniciais, permanecendo até o final do semestre, isto significa que não houve nenhuma evasão, o que assinala um índice de adesão ao curso *online* de 100% e de evasão 0%.

Cada aluno do curso *online* apresentou uma média de 451 acessos ao Log da disciplina durante um semestre, equivalentes a 113 acessos por mês e 4 por dia. Se calculado o tempo empregado por cada um com a disciplina, totalizou-se em média 38 horas corridas dentro da Pii, sem contar as horas de estudo que foram necessárias fora dela. Revela-se aí um engajamento forte dos alunos na proposta do curso.

Quanto ao Hiperdiálogo calculou-se uma média de 30 mensagens por aluno relacionadas ao assunto de uma semana, o que representou cerca de 1 mensagem enviada a cada 1 minuto e meio. Somado a isto, o índice de presença foi alto, de 6,4 alunos em relação aos 8 que seriam possíveis.

Se comparado ao recurso de 'debate' do curso TIAE – PUC-Rio, são estimadas no período de uma hora de debate, num grupo de pequeno a médio porte, cerca de 20 mensagens com qualidade, podendo atingir um máximo de 40 mensagens, o que já poderia tumultuar a participação dos demais. Portanto, o Hiperdiálogo obteve uma média adequada de mensagens.

Quanto à mestranda, esta não atuou como uma pesquisadora neutra, até porque não corresponderia à proposta de uma pesquisa-ação. Estava motivada para que a experiência desse certo e se dedicou bastante, procurando satisfazer as necessidades dos alunos com prontidão e cumprindo com sua parte no trabalho para que suas escolhas pedagógicas acontecessem como havia sido planejado.

A partir do Log do professor (3161 acessos) e do número de horas por ele empregadas no AVA do curso (250hs), obteve-se o reflexo de sua dedicação. Pôde-se visualizar a grande demanda de trabalho. Esta incluiu muita experimentação, a criação de um curso virtual, o *upload* dos materiais didáticos, a adaptação dos recursos interativos para a proposta da disciplina, a interação participante com os alunos nas tarefas e grupos de discussão, a atualização do ambiente virtual etc.

Isto pode ter ocorrido tanto porque se partiu do zero em termos de uma vivência pessoal em EAD quanto pelo fato de que tudo teve que ser feito pela primeira vez, o que seria consideravelmente diferente, caso houvesse o reaproveitamento do mesmo, num outro período. Neste caso, estaria tudo pronto, necessitando apenas de atualizações com o passar do tempo.

Os efeitos do árduo trabalho do professor podem ser também pensados por meio dos resultados dos alunos, o que talvez não tivesse acontecido se este fosse desatento às necessidades deles e do curso em si. Este tópico também levou a considerar a importância de se valorizar, inclusive financeiramente, a participação do professor neste tipo de projeto (EAD), tendo em vista que geralmente acaba sendo maior do que na proposta presencial.

Houve outro ponto importante a ser destacado sobre os alunos, relacionado à teoria da 'dissonância cognitiva' de Festinger (1957), que após terem feito uma escolha e terem se esforçado ao longo de todo o período para concluir a matéria *online*, os alunos dificilmente diriam que a experiência havia sido ruim, muito pelo contrário, pois se não, estariam desmerecendo seu próprio esforço. Ou seja, dizer que tudo o que haviam feito não valeu a pena, seria bem difícil, o mais provável realmente seria que os alunos valorizassem as características vantajosas do evento e ressaltassem suas habilidades (disciplina, organização, capacidade de estudar sozinho etc).

Por outro lado, eles também não tinham obrigação de continuar até o final, poderiam abandonar ou trancar a matéria caso achassem que não poderiam acompanhá-la. Os fatores atenção do professor-tutor, interação social do grupo e construção do processo de ensino-aprendizagem de forma coletiva podem ter feito diferença, podem ter ajudado a mantê-los engajados apesar das dificuldades. Em outras palavras, houve situações que influenciaram positivamente o resultado, tanto da parte dos alunos quanto da mestranda, não foi um estudo neutro, foi carregado de motivações de todos os atores. Estes desejavam atender às suas próprias expectativas, as do curso e também às da experiência em si, já que se tratava da primeira disciplina *online* do IP, totalmente à distância da UFRJ e de TCC no Brasil.

Outro fator relevante se referiu à escolha voluntária dos alunos por uma das modalidades de ensino, possível responsável por gerar determinado engajamento dentro de cada grupo e consequentemente notas correspondentes. No caso do grupo *online*, por exemplo, houve por parte deles a vontade de participarem. Eles foram voluntários e aceitaram o compromisso de estudarem semanalmente, provavelmente mais do que o fariam na modalidade presencial. Estavam cientes de que receberiam notas por sua participação nas tarefas semanais e que seriam diretamente afetados por isto, tendo suas notas finais beneficiadas caso participassem muito ou prejudicadas caso participassem pouco. Fariam as mesmas provas do grupo presencial sem assistirem as aulas face-a-face e deveriam ter disponibilidade para se dedicarem umas 7 horas por semana.

Então, imagina-se que dentre os alunos que se inscreveram na disciplina de TCC, os que fizeram opção pelo estudo a distância apresentavam características tais como: serem pessoas aplicadas aos estudos, autodidatas, autoconfiantes, sem medo de experimentarem o conteúdo de TCC ou a modalidade *online*, mais acostumadas a estudarem sozinhas etc. Seriam o que Lewin (1948) chamava de sujeitos representativos não-conformistas, ou seja, com inclinação para a mudança.

Em contrapartida, pode-se pensar que alguns alunos presenciais, conforme resultados obtidos nos pré-testes receavam estas demandas e acabaram optando inicialmente pela modalidade tradicional com a qual estavam acostumados. No percurso do semestre, devido à comunicação entre os alunos de ambos os grupos - os quais se encontravam no Instituto de Psicologia para outras aulas e trocavam idéias sobre as experiências que estavam tendo – propiciou-se influência sobre a qualidade das percepções relacionadas à EAD, mesmo que de forma indireta. Em decorrência da pesquisa-ação, apresentou-se o efeito de mudança do ambiente

social, quando alunos presenciais começaram a manifestar vontade de passarem pela experiência, focando atenção mais nos benefícios do que nos antigos temores.

Conforme sinalizado por Lewin (1964), existe a necessidade do pesquisador de prosseguir sua pesquisa no próprio campo em que se manifestam os fenômenos que estuda e só tentar modificar sua dinâmica com o consentimento explícito dos membros que servem à experimentação. Este procedimento em pesquisa-ação coloca que os indivíduos não precisam e nem devem ser forçados a participarem, eles podem ser voluntários, inclusive à cada passo da pesquisa, o que dará mais senso de responsabilidade individual e coletiva e, conseqüentemente, mais força à transformação almejada.

Os resultados demonstraram a eficiência da proposta de ensino da TCC através da modalidade *online*, certamente viável para um pequeno grupo. Supõe-se que um grupo maior do que o experimental (8 alunos) não poderia ser acompanhado na mesma intensidade pela mestranda. Talvez a estratégia pedagógica necessitasse ser modificada ou o apoio técnico de estagiários precisasse ser incrementado, permitindo que os alunos fossem acompanhados sem prejuízo. Caso estes ajustes não fossem provocados dentro do sistema adotado, talvez os alunos pudessem ser desfavorecidos de alguma forma.

Pelas leituras e pela própria pesquisa-ação, pelo fato de ter havido um processo interativo em que a pesquisadora tomou parte, transformou-se o paradigma inicial de atender à expansão de vagas para um no qual fosse valorizada a qualidade da educação. Houve contentamento crescente com a participação dos 8 alunos, que se mantiveram engajados, satisfazendo as exigências do curso. Também foi enriquecedor para este pequeno grupo a oportunidade de estudar a TCC com maior proximidade e profundidade, construindo coletivamente o ensino e a aprendizagem.

Um sinal disto pode ter sido a decisão pela adesão ao curso, da 2ª semana até a 16ª, quando os últimos resultados foram entregues e os pós-testes foram preenchidos.

A palavra educação alcançou o seu sentido pleno de ser, nela não estavam implicados somente processos informativos ou intelectuais, mas também emocionais, comportamentais, existenciais e sociais. Revelou-se que ao atentar-se para a qualidade da vivência na pesquisa-participativa e na educação, mesmo que para isto o número de estudantes tenha que ser mais reduzido, pode-se contribuir para gerar cidadãos-aprendizes mais preparados para viver e se desenvolver no mundo contemporâneo. Não apenas aprendizes dotados de informação e de uma capacidade criativa de articular idéias e produzir opiniões, mas, sobretudo, com outros poderes igualmente essenciais, tais como: garra, persistência, ação, decisão, planejamento de vida, autonomia, independência para pensar e agir, valorização da troca de idéias, do senso de solidariedade, respeito, comunidade e humanidade. Esta postura vem a corroborar um processo de transformação e evolução da sociedade a partir da educação, promovendo mais bem-estar, felicidade e expansão da consciência entre seus habitantes.

Quanto às desvantagens percebidas ao longo deste experimento em EAD, destacaram-se principalmente as panes tecnológicas. No recurso Hiperdiálogo, ocorreu a interrupção no envio e recebimento de respostas em dois dias de *chat*, o que diminuiu a taxa de mensagens, gerando certo desconcerto e frustração. Vale destacar que o Hiperdiálogo foi utilizado pela primeira vez fora do NCE e num grupo de até 10 pessoas (8 alunos, 1 professor e apoio técnico) para esta Disciplina *Online* de TCC. Por este motivo, imaginava-se que imprevistos poderiam ocorrer, sendo até comunicado aos alunos esta possibilidade, que foi aceita por se tratar de uma situação inédita, em desenvolvimento por um e por todos. Neste momento, o apoio

humano por telefone foi essencial, uma boa forma de compensar o desconforto ocasionado e de não deixar os alunos perdidos.

Houve também problemas de acesso à Pii relacionados à configuração dos computadores, ou seja, alguns alunos tiveram um pouco de trabalho até conseguirem acessar a Pii. Mais uma vez foi necessário trocar informações e resolver problemas por telefone, o que seria impossível de se fazer via internet. Isto também ocorreu a partir da ferramenta de bloqueio de *popups*, que impedia a entrada da Pii, necessitando ser desbloqueada para permitir o acesso do aluno. O Manual do Aprendiz, construído especialmente para este curso, também contribuiu com esclarecimentos específicos de como proceder nestes casos, substituindo em algumas situações, o contato telefônico ou por e-mail, que também aconteceu.

Por ter sido a Avaliação Formativa um recurso criado para o curso, portanto novo e em teste ao longo do mesmo, continha uma série de etapas que precisavam necessariamente ser cumpridas até que o professor conseguisse efetivar a correção de uma resposta na AF. Isto levava no mínimo 5 minutos e já levou no máximo até duas horas. Um problema freqüente era o que ocorria caso houvesse erro em um estágio da correção, perdia-se tudo o que já havia sido feito de observações para uma resposta. Em alguns casos, antes de começar a correção, tornava-se necessário limpar uma resposta dos códigos decorrentes de outros editores de texto, que não o da própria AF. Este recurso foi sendo aperfeiçoado ao longo do semestre pelo uso da mestranda, dos alunos e do próprio professor criador.

Quando se optou por fazer uso desta nova tecnologia (AF), sabia-se certamente que haveria vantagens e talvez desvantagens, prós e contras, por um lado a grande interatividade em termos da visualização das respostas e o ensino-aprendizagem coletivo e por outro, os problemas supracitados. Neste momento, considerando-se

que haja boa vontade de todas as partes para se comunicarem e tentarem resolver as dificuldades, estas se tornam superáveis e acabam por levar ao aperfeiçoamento não só da ferramenta, como dos participantes e da educação.

Outras limitações às quais os participantes ficaram sujeitos foram: queda de luz na casa de uma das alunas que não pode participar do *chat*, vírus no computador de outros dois alunos, bloqueio da entrada de alunos *online* no Laboratório do IP, perda de acesso à internet etc. Conclui-se que se algo falha no funcionamento da máquina ou do meio que sustenta a máquina, fica impedido o acesso do usuário ao seu ambiente de aula por minutos ou até dias. Para que o aluno não desanime frente aos imprevistos tecnológicos, culpando o curso, torna-se fundamental a compreensão do professor e, sobretudo, suas explicações sobre a naturalidade dos mesmos, sempre dosando o acolhimento prestado com uma chamada para a resolução do problema pelos envolvidos. Ou seja, a tecnologia pode ser muito eficiente e insubstituível num dado momento, mas também pode dar defeito num outro, pode ser ‘tudo’ quando funciona bem e ‘nada’ quando funciona mal. O mais importante passa a ser buscar soluções para os problemas.

Apesar de alguns aspectos terem que ser necessariamente observados e considerados na construção e realização de um curso a distância, não existe uma receita de bolo a ser seguida pelo professor, cada proposta é única e contém suas respectivas surpresas. Uma ação favorecedora pode ser o contato com outros profissionais em busca de apoio. Neste trabalho, por exemplo, contou-se com o apoio voluntarioso e interessado de um professor especialista em EAD do NCE; com o financiamento de cursos e equipamentos pelo orientador do projeto, incluindo o fornecimento de textos de sua autoria e revisão dos materiais por ele. Os mestrandos e doutorandos do programa de Pós-graduação em Psicologia também ofereceram

uma valiosa colaboração ao criarem materiais didáticos de sua especialidade, destacando-se inúmeras outras pessoas ao longo do caminho que possibilitaram a execução do projeto.

Algum professor poderia dizer: 'Mas eu não tenho esta estrutura. Como sozinho poderei montar um curso a distância?'. Este é um dos desafios de se começar partindo de baixo para cima do sistema, pois não se sabe muito bem ou com toda a certeza o que se aguarda, não existe um percurso totalmente pronto para ser transcorrido, ele precisará ser construído. Talvez não haja um professor patrocinador ou um professor que oriente no manuseio da plataforma educacional, mas talvez exista uma bolsa ou a instituição adote o projeto ou surjam outros parceiros para dividir o trabalho.

Mais importante é não paralisar e sim prosseguir fazendo o planejamento, lembrando-se sempre do alinhamento entre conteúdo, estratégias didáticas e avaliações para o seu público específico, não de forma estática, mas em constante evolução e adaptação às condições que se possui e alcança. Assim, os problemas vão se resolvendo, um de cada vez, há seu tempo. Para isto, torna-se imprescindível ter certa dose de confiança na vida, nas pessoas e em si mesmo e, sobretudo, trabalhar, criar e buscar oportunidades que possibilitem colocar o projeto em prática. Cada professor é um e cada contexto é único, pode-se dizer que quanto mais se lida com a própria realidade e suas condições, com uma boa dose de flexibilidade, ousadia e motivação, tanto mais se torna apto para canalizar o melhor da situação e atingir o propósito educacional almejado.

O que aqui resultou num projeto de pesquisa que incluiu várias fases, poderia ter sido substituído pela dedicação mais aprofundada à apenas uma parte. Por exemplo, poderia ter sido pensada uma forma de aprimorar a disciplina de TCC

presencial já existente; poderia ter sido proposta uma revisão bibliográfica sobre a TCC e sobre a EAD em termos de expansão e educação; poderia ter sido feito apenas o planejamento da disciplina numa versão *online*; poderia ter sido feita a construção e implementação da disciplina enquanto produto; e poderia ter sido feita a implantação de um produto já pronto no grupo de alunos do IP. Por terem sido tantas as escolhas inclusas somente numa, priorizou-se relatar a experiência vivenciada, assim como os pilares teóricos e práticos abraçados.

Quanto à pesquisa, notou-se a importância de atentar para a elaboração de instrumentos idênticos de pré e pós-testes ou de utilizar algum já existente. Também seria ideal um maior acompanhamento do grupo controle, para que seus integrantes não escapassem à amostra da pesquisa (como ocorreu nesta, cujo grupo presencial respondeu 26 pré-testes e apenas 11 pós-testes), aumentando as chances de se comparar o antes e o depois de cada grupo, sem tanta perda de dados.

6 CONCLUSÃO

É possível ser desenvolvedor de um curso *online* e não apenas reprodutor de um modelo proposto por outros ou pela própria instituição. É possível partir de uma iniciativa individual. É possível criar um curso a distância com qualidade no sentido de um ensino-aprendizagem eficiente e satisfatório para os alunos, sem a necessidade premente de uma mega infra-estrutura.

Para tal empreendimento são necessárias boa vontade e persistência e a presença de algumas situações: a) capacitações para aprender sobre o assunto e suas férteis possibilidades, percebendo como pode ser ensinado o que se deseja ensinar; b) parcerias, estabelecendo-as com pessoas que se utilizem destas tecnologias e recursos, pedindo ajuda sempre que necessário; c) pensamento nos alunos, buscando se colocar no lugar deles, identificando suas necessidades, capacidades e limitações; d) preocupação com um alinhamento coeso entre conteúdo, tarefas e avaliações, direcionadas à meta educacional almejada. Principalmente esta última situação (d) enriqueceu a Disciplina *Online* de TCC e amarrou o planejamento de todos os procedimentos.

O amor também se revela um ingrediente essencial à educação, fundamentalmente por parte do professor, o que se traduz em respeito e consideração ao próximo, cumprimento da palavra, vontade de esclarecer e fazer pensar, vontade de pensar mais e poder mudar de idéia a partir da contribuição de todos, tendo o aluno como agente e construtor do saber pessoal e coletivo. Pontos destacados pelos alunos como integrantes de uma educação com qualidade foram a dedicação do professor, amabilidade, compreensão, orientação e cuidado para com

eles, assim como o estudo gradativo e constante destes, tirando suas dúvidas e trocando idéias com os demais.

Outra atitude que não poderia deixar de ser lembrada é a decisão por vencer o medo do novo e encarar desafios. No início do projeto havia certo medo e insegurança por parte do 'professor-tutor', pois este, além de ter pouco contato com o computador e a internet (a não ser para os procedimentos didáticos de elaboração de textos, provas, artigos, transparências etc e burocráticos de lançamento de notas, inscrição de disciplinas etc), nunca tinha ensinado a distância.

Parecia um enorme desafio, uma grande aventura numa área desconhecida e misteriosa da Educação, percebida em parte como ameaçadora. Tanto é que em alguns momentos os autores se perguntavam: 'O que estamos fazendo aqui se não somos da área de informática e ou EAD?'; 'Será que vamos dar conta?'; 'Será que chegaremos vivos ao final?'; 'Será que esta experiência vai dar certo e será positiva para todas as partes envolvidas?'; 'Será que é possível aprender sobre construir um curso a distância e dar aulas *online* em menos de um ano?'; 'Será que seremos capazes de escolher formações pertinentes à realização desta disciplina?'; 'Estaremos correndo o risco de um fiasco, já que esta modalidade de ensino é utilizada por certos profissionais especializados na área há anos e que apenas pretendíamos entrar nela agora?'; 'Teremos recursos para sustentar esta disciplina, já que partimos de uma iniciativa pontual dentro do Instituto de Psicologia e sem bolsa de pesquisa?'.
.

Ou seja, as inseguranças aqui apresentadas existiram e são naturais que aconteçam em momentos de se adentrar o desconhecido. Felizmente, no caso deste projeto, a vontade de vivenciar o desafio e torná-lo uma realização foi maior do que o medo de ver as coisas dando errado. E foi com este saldo positivo que os

desenvolvedores foram capazes de buscar amigos deste meio que os apoiaram e ou indicaram bons profissionais e cursos para capacitação.

Para fortalecer a confiança foi realizado logo no começo um breve curso de internet para se ganhar mais segurança quanto aos seus procedimentos. Logo depois, foram realizadas capacitações pela mestranda, utilizando-se das Plataformas Educacionais 'Moodle', 'Aulanet' e 'Pii' como ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, em conjunto com seus respectivos recursos interativos e pedagógicos. Objetivou-se aprender sobre: o 'Design Instrucional', as 'Tecnologias da Informação Aplicadas a Educação' e os 'Métodos de Pesquisa Educacional', respectivamente. Formou-se uma consciência própria que tornou possível o planejamento de um curso *online* com base no curso presencial de TCC já existente. Além disso, adquiriram-se idéias sobre como desenvolver e selecionar materiais didáticos, optar por uma plataforma educacional e os recursos interativos a serem utilizados, criar um cronograma do começo ao fim da disciplina, ministrar aulas a distância para alunos também inexperientes e pensar em como poderiam ser os pré-testes e pós-testes.

Portanto, começou-se assim, caminhando gradativamente, considerando a viabilidade dos conselhos prestados e estudando a bibliografia relacionada à EAD - das suas leis até as experiências de outros professores iniciantes ou experientes que educaram e ousaram nesta modalidade de ensino. Logo depois, passou-se a experimentar por conta própria o papel de aluno *online*, para depois se incorporar o papel de professor-tutor-virtual. E, sobretudo, colocou-se o projeto em prática, implantando-o no IP-UFRJ, o que permitiu aos pesquisadores ganharem experiência própria através da ação e da interação. Em todo o percurso, contou-se com a colaboração de inúmeras pessoas, chegando-se ao final de forma vitoriosa.

Decididamente, o objetivo central desta pesquisa-ação foi atingido, o ensino totalmente *online* da TCC se mostrou bastante eficiente e viável. Ele estimulou e manteve o estudo e a participação semanal dos 8 alunos do grupo experimental durante 16 semanas de aulas *online*, intercaladas por duas provas presenciais, sem a ocorrência de evasão e com a ocorrência de grande satisfação por parte dos participantes.

Nota-se que os objetivos específicos também se realizaram sob diversos aspectos, tais como: promoveu-se a inserção da modalidade de ensino a distância na cultura educacional do Instituto de Psicologia da UFRJ; contribuiu-se para mudanças no pensamento e impressão de professores, alunos e Instituição a respeito da EAD via computador e internet; expandiram-se as alternativas de ensino da TCC; puderam ser capazes de criar e conduzir um curso a distância uma mestranda e um professor presenciais inexperientes em EAD; adquiriram os alunos do grupo experimental uma postura mais ativa, autônoma e colaborativa, tendo estes um bom aprendizado em TCC; pôde a Plataforma Pii ser ajustada com sucesso para o ministério de uma disciplina totalmente *online*.

A partir da experiência aqui vivenciada, imaginou-se um conjunto de passos que podem ser importantes ao se pensar em montar um curso na modalidade de Educação a Distância. Estes também foram aproveitados para direcionar a construção da subseção 2.2.6 que apresentou referências de outros autores sobre o assunto. De forma alguma intenciona-se que isto seja visto como um manual rígido ou uma receita de bolo em EAD, até porque, como já foi dito anteriormente na discussão: 'cada professor é um - cada situação é única'. Valorizar o exercício da própria individualidade neste processo de construção de um projeto em educação é o que promoverá um saboroso tempero à experiência.

Enfim, para quem desejar compartilhar, aqui estão as idéias de um passo-a-passo em EAD:

1) Buscar ler livros na área de EAD que tratem teoricamente do assunto e que também apresentem experiências práticas, de outras pessoas que já passaram por isto.

2) Buscar informações de cursos à distância que tenham o objetivo de capacitar pessoas na construção e no manejo de cursos online. Boas pedidas são cursos de Design Instrucional, Tutoria, Ensino a Distância..., os quais dêem bagagem nestes conhecimentos específicos e também no uso de alguma plataforma de ensino-aprendizagem virtual com suas respectivas ferramentas interativas de chat, lista de discussão, e-mail etc. Isto importa no sentido de auxiliar o próprio professor na escolha dos métodos, recursos... para o seu próprio curso.

3) Buscar parcerias indo a locais que já façam uso da EAD ou que precisem saber de sua intenção e pedir auxílios específicos para solucionar os pontos chaves de seu propósito, para que aos poucos e no seu tempo possa se tornar uma realidade.

4) Idealizar o curso pensando no conteúdo que se deseja ensinar, no público que se deseja alcançar, nos equipamentos que professor e alunos precisam dispor, nos recursos que se pensa não poderem faltar e nas estratégias pedagógicas e de avaliação que se deseja empregar. Buscar alinhar estes passos de forma que se correspondam e sirvam uns aos outros, possibilitando que o propósito educacional seja atingido.

5) Fazer um bom planejamento do curso, do começo ao fim. Procurando mostrar para si mesmo todas as etapas que serão necessárias passar para se chegar ao resultado final de uma Educação a Distância com qualidade.

6) *Iniciar o desenvolvimento do curso a partir da coleta e da construção de materiais. No caso de textos de terceiros, não se esquecer dos direitos autorais. No caso de textos próprios, não se esquecer de protegê-los minimamente; valendo o mesmo os demais materiais didáticos. Selecionar a plataforma educacional que se pretende ou se gostou de utilizar, assim como os seus recursos interativos, buscando manejá-los não tão somente da perspectiva de aluno, mas agora, mais intensamente, da perspectiva de professor. É importante lembrar que hoje em dia existem várias plataformas educacionais gratuitas e de excelente qualidade.*

7) *Iniciar a implementação do curso, que se trata da montagem final do mesmo, fazendo o upload dos materiais didáticos para a plataforma educacional. Definir quais os recursos e serviços que o aluno terá acesso, assim como, sobre quais serão os seus modos de interação. Definir se o estilo de aulas será seqüencial ou livre, fechando um cronograma de aulas e avaliações. Finalizar os materiais que irão servir à divulgação etc. Testar o curso enquanto aluno, enquanto professor e enquanto grupo, para ver se tudo está funcionando como idealizado/planejado.*

8) *Dar partida na implantação do curso que significa colocá-lo em ação. Esta etapa vai desde a divulgação do curso, passando por toda a fase de interação com os alunos, até a fase de entrega dos resultados finais aos mesmos. Pode-se inclusive estender esta experiência através de um grupo de discussão permanente etc.*

Vale pensar que estas etapas de idealização, capacitação, parceria, planejamento, construção, implementação, implantação, reavaliação etc, fazem parte de um processo e nem sempre ocorrem de forma individualizada (uma etapa separada da outra) ou ordenada (uma seguida da outra), geralmente o que ocorre é o contrário, ou seja, há sempre um misto entre pensar, agir, pensar, mudar, decidir,

experimentar etc. O que se torna mais importante passa a ser acreditar que é possível fazer dar certo, basta ter paciência em alguns momentos, pedir a ajuda de uma mão amiga em outros (mesmo que seja a primeira vez que se encontra com uma pessoa), trabalhar fundamentalmente e persistir, sobretudo.

‘Posso dizer que meu maior aprendizado de toda esta experiência foi descobrir que não sou eu e sim nós os responsáveis, que não sou eu quem tem que fazer tudo. O professor é apenas um catalisador cujo papel central é acreditar que vai dar certo, dividir seu sonho e fazer sua parte, mesmo que isto envolva explorar capacidades nunca antes imaginadas. Pois, sobretudo, existimos dentre tantas outras pessoas de tantos outros sonhos que se tornam realidade a partir do entendimento desta realidade. Nós! Obrigada’. Angélica Gurjão Borba, 2005.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M.; NETO, F. L. Indicações e contra-indicações. In: KNAPP, P. (Org). **Terapia cognitivo-comportamental na prática clínica psiquiátrica**. Porto Alegre: Artmed, 2004, cap. 9, p. 159-167.
- ALONSO, K. Novas tecnologias e formação de professores. In: PRETTI, O. **Educação à distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE, UFMT; 2000.
- ALVES, J. R. M. **Educação à distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. Artigo do programa: Novas Tecnologias na Educação de 01 de fevereiro de 1998. Fundação Vanzolini, FINEP, Ministério de Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm> Acesso em: 15 jun. 2004.
- ARAÚJO, R. [...] Dissertação Mestrado, cap2 - NUTES-UFRJ, 2004.
- ARONSON, E. Dissonance theory: Progress and problems. In: McNally, Rand. **Theories of cognitive consistency: a source book**. Chicago, 1968.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BARLOW, D. H. (org). **Manual clínico dos transtornos psicológicos**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BASTOS, M. C. **Uma integração da terapia cognitiva com a terapia do esquema no tratamento da dependência química**. 2ª Mostra de Terapia Cognitivo-Comportamental, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, set/2004.
- BECK, A.; FREEMAN, A. **Terapia cognitiva dos transtornos de personalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- BECK, A. T. **Para além do amor**. Tradução de Paulo Fróes. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- BECK, A. T.; ALFORD, B. A. **O poder integrador da terapia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BECK, A. T.; RECTOR, N. A. Um modelo cognitivo das alucinações. In: KNAPP, P. (org). **Terapia cognitivo-comportamental na prática clínica psiquiátrica**. Porto Alegre: Artmed, 2004, cap. 7, p. 101-132.
- BECK, J. S. **Terapia cognitiva: Teoria e prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BELLONI, M. L. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRANCO, A. C. A Portaria nº. 2.253/2001... da evolução da educação à distância nas instituições de ensino superior do Brasil. In: SILVA. **Educação Online**. 2003.

BREHM, J. W. COHEN, A. R. **Explorations on cognitive dissonance**. NY.: Wiley, 1962.

BROWN, T. A.; O'LEARY, T. A.; BARLOW, D. H. Transtorno da ansiedade generalizada. In: BARLOW, D. H (Org.). **Manual clínico dos transtornos psiquiátricos**. Tradução de Maria Regina Borges Osório. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1999, cap. 4, p. 161-216.

CAMINHA, R. M. Transtorno do estresse pós-traumático. In: KNAPP, P. (org). **Terapia cognitivo-comportamental na prática clínica psiquiátrica**. Porto Alegre: Artmed, 2004, cap. 16, p. 267-279.

CANON, L. K. Self-confidence and selective exposure to information. In: Festinger, L. **Conflict, decision and dissonance**. Stanford: Stanford University, 1964.

CHAMBLESS, D. et al. An update on empirically validate therapies. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v.49, p.5-18, 1996.

CHAMBLESS, D.; HOLLON, S. D. Defining empirically supported therapies. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v.66, p.7-18, 1998.

CLARK, D. Estados de ansiedade: pânico e ansiedade generalizada. In: HAWTON, K. et al. **Terapia cognitivo-comportamental para problemas psiquiátricos: um guia prático**. Tradução de Alvamar Lamparelli. São Paulo: M. Fontes, 1997, cap. 3, p. 75-138.

COHEN, L. MANION, L. MORRISON, K. **Research methods in education**. Routledge Falmer, 5th Edition, NY, EUA, 2001.

CRASK, M. G.; BARLOW, D. H. Transtorno do pânico e agorafobia. In: BARLOW, D. H (Org.). **Manual clínico dos transtornos psiquiátricos**. Tradução de Maria Regina Borges Osório. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1999, cap. 1, p. 13-62.

CUNHA, L. M. GEROSA, M. A. FUKS, H. LUCENA, C. J. P. **Desenvolvimento e aplicação de cursos totalmente à distância na internet**. 2001. Disponível em: <http://www.les.inf.puc-rio.br/groupware>. Acesso em 10 out. 2004.

DATTILIO, F. M. Casais e família. In: KNAPP, P. (org). **Terapia cognitivo-comportamental na prática clínica psiquiátrica**. Porto Alegre: Artmed, 2004, cap.25, p. 377-401.

DATTILIO, F. M.; EPSTEIN, N.; BAUCOM, D. H. An introduction to cognitive-behavioral therapy with couples and families. In: DATTILIO, F. M. (Org.). **Case studies in couple and family therapy: Systemic & cognitive perspectives**. New York - London: Guilford Press, 1998, p. 1-36.

DOBSON, K. S. KHATRI, N. Cognitive therapy: looking backward, looking forward. **Journal of Clinical Psychology**, v.56, p.907-23, 2000.

DOBSON, K. S. DOZOIS, D. J. A. **Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies**. 2. ed. New York: Guilford, 2001. p.3-39.

DOBSON, K. S.; BACKS-DERMOTT, B. J.; DOZOIS, D. Cognitive and cognitive-behavioral therapies. In: SNYDER, C.R.; INGRAM, R.E. (Eds.). **Handbook of psychological change: psychotherapy processes and practices for the 21 century**. New York: John Wiley & Sons, 2000. p.409-428.

DOLLARD, J. e MILLER, N. E. **Personality and psychotherapy**. New York: McGraw-Hill, 1950.

DUCHESNE, M. Abordagem cognitivo-comportamental. In: NUNES, M. A. A. et al (Orgs.). **Transtornos alimentares e obesidade**. Porto Alegre: Artmed, 1998, cap. 14, p. 139-147.

ELIA, M. F. e FERRENTINI, F. S. **Plataforma interativa para a internet: uma proposta de pesquisa-ação à distância para professores**. Anais SBIE, 2001. p.102-105.

ELIA, M. F. **Uma nação em risco**. Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 16, Juiz de Fora. Anais...Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Departamento de Ciência da Computação. 2005. p. 331-339.

ELIA, M. F.; MOTTA, C. **CEPG inicia discussão sobre ensino a distância**. ADUFRJ – Seção Sindical dos Docentes da UFRJ, Jornal Eletrônico, 24/10/2005 1p.

ELLIS, A. **Reason and emotion in psychotherapy**. New York, Lyle Stuart, 1962.

ENGELMANN, A. **Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais**. São Paulo: Ática, 1978.

EPSTEIN, N.; BAUCOM, D. H. Cognitive-Behavioral Couple Therapy. **Case studies in couple and family therapy: Systemic & cognitive perspectives**. New York - London: Guilford Press, 1998, p. 37-61.

EYSENCK, H. J. **The effects of psychotherapy**. New York: International Science Press, 1966.

FALCONE, E. M. O. **Terapia cognitiva: ampliando limites**. 2ª Mostra de Terapia Cognitivo-Comportamental, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, set/2004.

FALCONE, E. M. O.; FIGUEIRA, I. Transtorno de ansiedade social. In: RANGÉ, B (Org.), **Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria**. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 10, p. 183-207.

FELDER, R.M. **Index of Learning Styles Questionnaires**, 1996. Disponível na versão em inglês em: <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>. Acesso em: 6/03/2000.

FELDER, R.M.; SILVERMAN, L. Learning and Teaching Styles in Engineering Education. **Engineering Education**, v. 78, n. 7, p. 674-681, 1988.

FESTINGER, L. **A theory of cognitive dissonance**. Evanston, Ill.:Row, Peterson, 1957.

_____, **Conflict, decision and dissonance**. Stanford: Stanford University Press, 1964.

FRANCO, B. B. MONTEIRO, M. R. LADEIRA, A. **Papel do facilitador na instrução baseada na WEB**. PUC-Rio. Disponível em: <http://www.les.inf.puc-rio.br/groupware>. Acesso em 2004.

FUKS, H. Aprendizagem e trabalho cooperativo no ambiente Aulanet. In: **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Sociedade Brasileira de Computação, nº. 6, p. 53-73, ISSN 1414-5685, 2002.

FUKS, H. GEROSA, M. A. LUCENA, C. J. P. Sobre o desenvolvimento e aplicação de cursos totalmente a distância na internet. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, nº.9, Setembro de 2001, Sociedade Brasileira de Computação, p 61-75. Disponível em: <http://www.les.inf.puc-rio.br/groupware>.

GREENBERGER, D; PADESKY, C. A. **A mente vencendo o humor: mude como você se sente, mudando o modo como você pensa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GUTHRIE, E. R. **The psychology of learning**. New York: Harper and Row, 1935.

HULL, C. L. **Principles of behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1943.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. **The action research planner**. Deaking University Press, 1988.

KNAPP, P. (org). **Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: Ed31, 2001.

LEWIN, K. **Resolving social conflicts**. EUA, 1948.

LEWIN, K. **Psychologie dynamique**. Paris, P.U.F.,1964.

LINEHAM, M.M. Dialectical behavior therapy for borderline personality disorder: theory and method. **Bulletin of the Meninger Clinic**, v.51, n.3, p.261-276,1987.

LINEHAM, M.M. et al. Cognitive-behavioral treatment of chronically parasuicidal borderline patients. **Archives of General Psychiatry**, v.48, n.12, p.1060-4, 1991.

LINEHAM, M.M.; KEHRER, C.A. **Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder**. New York: The Guilford Press, 1993.

LITWIN, E. **Educação à distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto alegre: Artmed, 2001.

LUCENA, C. J. P. **Educação à distância**. Texto-aula Unidade 1, Seminário 3, Disciplina Tecnologias da Informação Aplicadas a Educação. PUC – RJ, 2004.

MACIEL, Ira Maria. **Educação à distância**. Ambiente Virtual: Construindo significados. Disponível em: <http://www.senac.br>. Acesso em: 7 set. 2004.

MAHONEY, M.; LYDDON, W. Recent developments in cognitive approaches to counseling and psychotherapy. **Counseling Psychology**, v.16, p.190-234,1988.

MAIA, C. **Guia brasileiro de educação a distância**. São Paulo: Esfera, 2002.

_____. **Estudo sobre educação à distância e o ensino superior no Brasil**. São Paulo, 2004, 12 p.

MEC – Página do **Ministério da Educação**, endereço eletrônico: <http://www.mec.gov.br>

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORRISON, G. ROSS, S. E KEMP, J. **Designing effective instruction**. New York: John Wiley & Sons Inc, 2001.

MOWRER, O. H. (1939). A stimulus-response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. **Psychological Review**, v. 46, p.553-565.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEISSER, U. **Cognitive psychology**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.

NUNES, I. B. **Noções de educação à distância**. Brasília, 1993. 28 p.

OLIVEIRA, J. B. A. **Pós-graduação à distância**: uma alternativa viável. Rio de Janeiro: ABT, 1985. Relatório final do Projeto de Pós-Graduação Tutorial à Distância – POSGRAD – Convênio CAPES/ABT, 226p.

PAIVIO, A. **Imagery and verbal processes**. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1971.

PEREIRA, C. A. A. **O diferencial semântico**: uma técnica de medida nas ciências humanas e sociais. São Paulo: Ática, 1986.

PFEIFFER, M. C. **Principais Conceitos da EAD**. Curso TIAE, PUC-RJ, 2002.

PICON, P.; KNIJNIK, D. Z. Fobia social. In: KNAPP, P. (Org). **Terapia cognitivo-comportamental na prática clínica psiquiátrica**. Porto Alegre: Artmed, 2004, cap. 14, p. 226-247.

PORTAL SEED – Disponível em www.portal.mec.gov.br/seed.

PORTARIA Nº2.253, 18 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/p2253.doc>.

PORTARIA Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2005. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/p4059.doc> ou em <http://eventos.ead.pucrs.br/sneades2005>.

RANGÉ, B. **Protocolo de tratamento multicomposto para o tratamento do transtorno de pânico**. Manual para Terapeutas. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p15.

RANGÉ, B. (org). **Psicoterapia comportamental e cognitiva**: pesquisa, prática, aplicações e problemas. São Paulo: Editorial Psy II, 1998a.

_____. **Psicoterapia comportamental e cognitiva de transtornos psiquiátricos**. São Paulo: Editorial Psy II, 1998b.

_____. **Psicoterapias cognitivo-comportamentais**: um diálogo com a psiquiatria. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Terapia cognitivo-comportamental**: evolução e perspectivas futuras. 2ª Mostra de Terapia Cognitivo-Comportamental, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, set/2004.

RANGÉ, B.; BERNIK, M. A. Transtorno do pânico e agorafobia. In: RANGÉ, B (Org.), **Psicoterapias cognitivo-comportamentais**: um diálogo com a psiquiatria. Porto Alegre: Artmed, 2001, cap. 9, p. 145-182.

RANGÉ, B.; MASCI, C. Transtorno do estresse pós-traumático. In: RANGÉ, B (Org.), **Psicoterapias cognitivo-comportamentais**: um diálogo com a psiquiatria. Porto Alegre: Artmed, 2001, cap. 15, p. 257-274.

REINECKE, M. A.; DATTILIO, F. M.; FREEMAN, A. **Terapia cognitiva com crianças e adolescentes**: manual para a prática clínica. Tradução de Maria Rita Hofmeister. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUES, A. **A pesquisa experimental em psicologia e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

RODRIGUES, A. ASSMAR, E .M. L. JABLONSKI, B. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p.115-125.

ROSENHAM, D. L. On being sane in insane places. **Science**, 1973. n. 179, p.250-258.

SILVA, M. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

SKINNER, B.F. **Sobre o behaviorismo**. Tradução de Maria P. Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1982.

_____. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

SMITH, P. RAGAN, T. **Instructional Design**. New York: John Wiley & Sons, 1999.

SPENCE, K.W. **Behavior theory and learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1960.

STALLARD, P. **Bons pensamentos – bons sentimentos**: manual de terapia cognitivo-comportamental para crianças e adolescentes. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STRUCHINER, M. & GIANNELLA, T. **Educação à distância**: reflexões para a prática nas universidades brasileiras. Brasília: CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 2001.

SZASZ, T. **The myth of mental illness, american psychology**, 1960, n.15, p.113-118 (tradução brasileira: O mito da doença mental, in MILTON, T., Teorias da psicopatologia e personalidade, Rio de Janeiro: Interamericana, 1979).

TOLMAN, E.C. **Purposive behavior in animals and men**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1932.

TORRES, A. R.; SHAVITT, R. G.; MIGUEL, E. C. **Medos, dúvidas e manias**: orientações para pessoas com transtorno obsessivo-compulsivo e seus familiares. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRACTENBERG, R. **Design instrucional**. Texto-aula do Curso *Online* Teoria e Prática do Design Instrucional, RJ, 2004. www.livredocencia.com.br

ULLMANN, L.P. KRASNER, L. **A psychological approach to abnormal behavior**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1969.

VOLPATO, A. N. et al. **Mídia e conhecimento**: educação à distância. Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Disponível em: <http://www.intelecto.net/arceloni.htm>
Acesso em: 22 jul. 2003

ZAJONC, R.B. Cognitive theories of social behavior. In: Lindzey & Aronson. **The handbook of social psychology**. Menlo-Park: Addison-Wesley, 1968.

WOLPE, J. **Psychotherapy by reciprocal inhibition**. Stanford: Stanford University Press, 1958.

ANEXOS

Anexo A – Ementa

Anexo B – Referências Bibliográficas

Anexo C - Cronograma

Anexo D – Formato-Padrão dos Textos de Transtornos Psiquiátricos

Anexo E – Roteiro de fitas gravadas, professor e tutores das aulas 2004.2

Anexo F - Manual do Aprendiz

Anexo G – Texto de Divulgação via Internet

Anexo H – Texto de Apresentação da Pesquisa

Anexo I – Questionário de Perfil (Pré-teste)

Anexo J – Roteiro para Apresentação sobre a Pesquisa

Anexo K – Termo de Compromisso

Anexo L – Questionário de Opinião (Pós-teste)

Anexo M – Certificado de Participação do Aluno

Anexo N – Certificado de Colaboração do Tutor

Anexo O – Resultados Integrais dos Pré-Testes *Online* e Presencial

Anexo P – Resultados Integrais dos Pós-Testes *Online* e Presencial

ANEXO A – EMENTA DA DISCIPLINA DE TCC (PRESENCIAL E ONLINE)

EMENTA:
Bases históricas e filosóficas das terapias cognitiva e comportamental: behaviorismo metodológico e behaviorismo radical. Modelos de saúde e doença mental. Análise experimental e aplicada do comportamento: a equação comportamental e suas relações funcionais. A relação terapêutica e o processo da psicoterapia: avaliação, formulação de casos e planejamento terapêutico. Observação e registro de comportamentos, entrevista e técnicas terapêuticas. Formulação e tratamento de diversos transtornos psiquiátricos.
OBJETIVOS DA DISCIPLINA:
Ao final da disciplina o aluno deverá ser capaz de:
1 – Identificar pressupostos filosóficos que fundamentam a pesquisa e a prática na TCC;
2 – Diferenciar as características do behaviorismo metodológico e do behaviorismo radical;
3 – Descrever os modelos médico, sócio-psicológico e cognitivo de saúde e doença mental;
4 – Identificar elementos e descrever as relações funcionais na equação comportamental;
5 – Identificar os paradigmas que sustentam a TCC e descrever seus efeitos;
6 – Demonstrar habilidades de registro de pensamentos, sentimentos e comportamentos;
7 – Realizar formulações de casos clínicos;
8 – Reconhecer e discriminar os principais tipos de transtornos psiquiátricos, relacionando-os com os paradigmas estudados;
9 – Elaborar planos de intervenção terapêutica (caso clínico);
PROGRAMA ANALÍTICO:
Unidade I: Bases Históricas e Filosóficas da TCC.
Origens históricas e filosóficas e evolução da abordagem comportamental em psicologia: o behaviorismo metodológico e a contestação ao introspeccionismo; o behaviorismo radical. O impacto do cognitivismo na psicoterapia: terapia racional-emotiva-comportamental e terapia cognitiva. Modelos de saúde e doença mental.
Unidade II: Análise Experimental do Comportamento.
Comportamentos, condicionamentos e extinções respondentes e operantes. Controle positivo: reforçamento positivo e esquemas de reforçamento. Contingências de três termos: discriminação e generalização. Privação e saciação. Controle aversivo: fuga, evitação, punição. Frustração e conflito. Comportamento governado por regras.
Unidade III: Etapas do processo Terapêutico.
Avaliação do cliente: entrevista, observação e coleta de dados. Registros de pensamentos, sentimentos e comportamentos. Conceituação de casos: verificação de hipóteses e estabelecimento dos objetivos. Relação terapêutica: empatia, aliança, resistência. Intervenção: técnicas e avaliação dos resultados.
Unidade IV: Formulação e Tratamento de Desordens Psiquiátricas.
Transtornos de Ansiedade: Transtorno de Pânico e Agorafobia, Fobia Social, Fobias Específicas, Transtorno da Ansiedade Generalizada, Transtorno Obsessivo-Compulsivo, Transtorno do Estresse Pós-Traumático. Transtornos do humor: Transtorno Bipolar, Episódio Depressivo Maior, Distímia. Transtornos Alimentares: Anorexia e Bulimia Nervosas, Transtorno Compulsivo de Alimentação Periódica. Transtornos do Abuso e da Dependência de Substâncias: Alcoolismo e Abuso de Drogas. Disfunções Sexuais. Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Transtornos da Personalidade. Dificuldades Sociais e Interpessoais. Problemas Conjugais.

ANEXO B – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS BÁSICAS DAS AULAS DE 2004.2

Aula 1: (09/09/2004) **Watson, Thorndike e Pavlov.** Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist sees it. *Psychological Review*, 20: 158-177 (publicado também em R.J.Herrstein e E.G.Boring: *Textos Básicos de História da Psicologia*. São Paulo: Herder/EDUSP, 1971, 626-636) e Rangé, B.P. (org.) (1995). *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas, SP: Editorial Psy. (PPAP)

Aula 2: (11/08/2004) **Neobehaviorismo, Hull e Tolman:** Rangé, B.P. (org.) (1995). *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas, SP: Editorial Psy. (PPAP)

Aula 3: (16/08/2004) **Behaviorismo Radical:** Skinner, B. F. (1974) *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf. Tradução brasileira de Maria da Penha Villalobos: *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1982.

Aula 4: (18/08/2004) **Modelagem:** Lundin, R.W. (1974). *Personality: a behavioral analysis* (2nd. Ed.). New York: McMillan. Tradução brasileira: *Personalidade: uma análise do comportamento* (2ª ed.). EPU, 1977).

Aula 5: (30/08/2004) **Esquemas de Reforçamento:** Lundin, R.W. (1974). *Personality: a behavioral analysis* (2nd. ed.). New York: McMillan. (Tradução brasileira: *Personalidade: uma análise do comportamento* (2ª ed.). EPU, 1977).

Aula 6: (01/09/2004) **Controle aversivo e Behaviorismo Radical:** Lundin, R.W. (1974). *Personality: a behavioral analysis* (2nd. ed.). New York: McMillan. (Tradução brasileira: *Personalidade: uma análise do comportamento* (2ª ed.). EPU, 1977).

Aula 7: (08/09/2004) **Behaviorismo Radical e Conceitos de Skinner:** Skinner, B. F. (1974) *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf. Tradução brasileira de Maria da Penha Villalobos: *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1982, Rangé, B.P. (org.) (1995). *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas, SP: Editorial Psy. (PPAP, caps. 1 e 2) e Baum, W.M. (1999). *Compreender o behaviorismo: ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre: Artmed.

Aula 8: (13/09/2004) **Bandura e Ellis:** Rangé, B.P. (org.) (1995). *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas, SP: Editorial Psy. (PPAP, caps. 1 e 8) e Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.

Aula 9: (15/09/2004) **ABCDE de Ellis:** Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.

Aula 10: (20/09/2004) **Terapia Cognitiva:** Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.

Aula 11: (22/09/2004) **Terapia Cognitiva:** Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.

Aula 12: (27/09/2004) **Terapia Cognitiva:** Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.

Aula 13: (29/09/2004) **Modelo Psicossocial:** Ullmann, L.P. e Krasner, L. (1969). *A psychological approach to abnormal behavior*. Englewood Cliffs, N.J.; Prentice-Hall. Capítulo

12: Um modelo psicossocial, publicado em T.H. Milon: *Teorias da Psicopatologia e da Personalidade*, Rio de Janeiro: Interamericana, 1977.

Aula 14: (13/10/2004) **Transtorno de Pânico**. Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed

Aula 15: (18/10/2004) **Fobias Específicas**. Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.

Aula 16: (25/10/2004) **TAG**. Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.

Aula 17: (27/10/2004) **TOC**. Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.

Aula 18: (03/11/2004) **TEPT**. Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.

Aula 19: (08/11/2004) **Transtornos alimentares**. Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.

Aula 20: (10/11/2004) **Transtornos do Humor**. Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.

Aula 21: (22/11/2004) **Transtornos Sexuais**. Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.

Aula 22: (24/11/2004) **TCC com crianças**. Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.

Aula 23: (29/11/2004) **TDAH**. Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.

Aula 24: (01/12/2004) **Abuso de Substâncias**. Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.

Aula 25: (01/12/2004) **Transtornos de Personalidade**. Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.

Aula 26: (06/12/2004) **Ansiedade Social**. Rangé, B.P. (org.) (2001). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um Diálogo com a Psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed

Aula 27: (08/12/2004) **Terapia de Casais**. Rangé, B.P. (org.) (1995). *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas, SP: Editorial Psy. (PPAP)

ANEXO C – CRONOGRAMA DE 2005.1

1º BIMESTRE DE 2005.1				
ETAPAS	ATIVIDADES	TAREFAS	SERVIÇOS	DATA E HORÁRIO
Apresentação	Aula presencial inaugural para todos os alunos	Informações sobre a pesquisa, Pré-teste, Site a IBW e a SAT e divisão da turma de TCC nos subgrupos <i>online</i> e presencial.	Sala de aula	14/03/2005 2ª feira, às 9:20 hs Semana 1
Treinamento	Aula presencial para treinamento do grupo <i>online</i> .	Treinamento para acesso à Pii, ao curso e aos recursos. Leitura do Manual Aprendiz, Calendário. Cadastro de usuário	Laboratório de informática IP	16/03/2005 4ª feira, às 9:20 hs Semana 1
Ambientação	Ambientação individual <i>online</i> com o ambiente educacional virtual	Preencher o perfil pessoal e explorar o ambiente do curso na Pii	<i>Online:</i> - Secretaria/Perfil Pessoal	16/03 – 20/03/05 Semana 1
Estudo e Discussão Online do Assunto da semana	1ª Aula: 'Os Primórdios do Behaviorismo' (Watson, Thorndike e Pavlov + Neobehaviorismo, Hull e Tolman).	1 - Leitura de Textos 2 - Formulação e discussão das QTFs 3 - Publicação das respostas 4 – Debate final	1- Guia de estudos e Ref. Bibliográfi. (5ªf) 2 – Debyte (sábado) 3 – Avaliação Formativa (3ª-feira) 4 – Hiperdiálogo (4ªf)	Semana 1 - 17/03 – 23/03/05
	2ª Aula: Análise Experimental do Comportamento + Behaviorismo Radical	Tarefas Padrão	Recursos Padrão	Semana 2 - 24/03 - 30/03/05
	3ª Aula: Modelagem + Esquemas de Reforçamento + Controle aversivo	Tarefas Padrão	Recursos Padrão	Semana 3 - 31/03 - 06/04/05
	4ª Aula: Revisão Behaviorismo Radical + Bandura	Tarefas Padrão	Recursos Padrão	Semana 4 - 07/04 – 13/04/05
	5ª Aula: Ellis + ABCDE de Ellis + TREC	Tarefas Padrão	Recursos Padrão	Semana 5 - 14/04 – 20/04/05
	6ª Aula: Terapia Cognitiva	Tarefas Padrão	Recursos Padrão	Semana 6 - 21/04 – 27/04/05
	7ª Aula: Psicot. Comport e Cognitiv + Modelo Psicossocial	Tarefas Padrão	Recursos Padrão	Semana 7 - 28/04 – 04/05/05
	8ª: Revisão <i>Online</i> + Prova Presencial	Tirar dúvidas, se necessário for, por e-mail.	- Via <i>Online</i> : dúvidas - Sala de aula: 1ª Prova Presencial	Semana 8 - 05/05 – 11/05/05 Prova:09/maio (2ªf)
Resultados da Participação Online e da 1ª Prova Presencial via Ambiente de Curso Online				

2º BIMESTRE DE 2005.1				
ETAPAS	ATIVIDADES	TAREFAS	SERVIÇOS	DATA E HORÁRIO
Estudo e Discussão Online do Assunto da Semana	9ª Aula: Relação Terapêutica, Conceituação de Caso e Formulação de caso	1 - Leitura de Textos 2 - Formulação e discussão de QTFs 3 - Publicação das respostas 4 – Debate final	1- Guia de estudos ou Ref. Bibliográf. (5ªf) 2 – Debyte (sábado) 3 – Avaliação Formativa (3ª-feira) 4 – Hiperdiálogo (4ªf)	Semana 9 - 12/05 – 18/05/05
	10ª Aula: Transtorno de Pânico + Ansiedade Social + Fobias Específicas	Tarefas Padrão	Serviços Padrão	Semana 10 - 19/05 – 25/05/05
	11ª Aula: Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) e Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC)	Tarefas Padrão	Serviços Padrão	Semana 11 - 26/05 – 01/06/05
	12ª Aula: Abuso de Substâncias e Transtornos Alimentares	Tarefas Padrão	Serviços Padrão	Semana 12 02/06 – 08/06/05
	13ª Aula: Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT) e Transtornos do Humor	Tarefas Padrão	Serviços Padrão	Semana 13 09/06 – 15/06/05
	14ª Aula: TCC com Crianças e TDAH	Tarefas Padrão	Serviços Padrão	Semana 14 16/06 – 22/06/05
	15ª Aula: Disfunções Sexuais e Terapia de Casais	Tarefas Padrão	Serviços Padrão	Semana 15 23/06 – 29/06/05
REVISÃO // 2ª PROVA// 2ªCHAMADA// ENTREGA DE RESULTADOS	16ª: Revisão Online + 2ª Prova Pres.+ 2ª Chamada+ Entrega de Resultados	- Tirar dúvidas por e-mail, se necessário for. - Provas - Entrega Results	- Via Online: dúvidas - Sala de aula: - 2ª Prova Presencial - 2ª Chamada - Entrega de Results	Semana 16 30/06 – 06/07/05 Prova: 04/julho(2ªf) 2ªCha: 06/jul (4ªf) Results:06/07/2005
FEEDBACK DOS ALUNOS // PROVA FINAL	Feedback dos alunos // Prova Final	Avaliação dos alunos sobre a modalidade online e presencial (pós-testes) - Prova Final	Sala de aula	Semana 17 3ª feira: 12/07/05

ANEXO D – FORMATO PADRÃO PARA OS TEXTOS DAS AULAS DE TRANSTORNOS PSIQUIÁTRICOS

MODELO PARA TEXTOS DAS AULAS <i>ONLINE</i> DE TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL:
Aos Orientandos do Professor Dr. Bernard Rangé,
Pede-se a gentileza de contribuírem para a construção das aulas <i>online</i> da Disciplina de Terapia Cognitivo-Comportamental. Esta contribuição refere-se a produção de textos sobre os transtornos psiquiátricos que serão ministrados por cada orientando nas aulas presenciais de TCC, no período 2004.2, para a graduação do Instituto de Psicologia da UFRJ.
Os textos deverão seguir fundamentalmente o modelo e as especificações propostas abaixo, ficando a critério de cada orientando-tutor a redação de sua aula, com informações as mais relevantes sobre o assunto tratado e em conformidade com a aula ministrada presencialmente.
Estes textos-aula e mais o arquivo das transparências utilizadas nas respectivas aulas, deverão ser entregues ao professor Bernard e ou a sua orientanda de mestrado Angélica, num disquete ou CD-Rom, até o prazo máximo de 30 de novembro de 2004.
Cada texto passará por uma revisão do Professor Bernard, da mestrandia Angélica e de um Designer Instrucional, estando sujeito a pequenos ajustes na sua forma de apresentação, necessários à sua viabilização <i>online</i> para alunos da psicologia. Será preservada a autoria de cada orientando-tutor, considerando-se este o autor do texto-aula. Todos os textos-aula serão colocados no formato de arquivo.pdf antes de serem disponibilizados na disciplina <i>online</i> garantindo os direitos autorais de cada redator. Qualquer dúvida entrar em contato com: Bernard (E-mail: brange@terra.com.br) e Angélica (E-mail: angigb@ig.com.br).
<u>Modelo e Especificações:</u>
Fonte: Times New Roman, tamanho 12.
Espaçamento entre as linhas 1,5.
Número de páginas: entre 8 e 13 no máximo.
Roteiro para construção do texto em formato padrão:
I – Título (nome do transtorno);
II – Descrição do Transtorno (incluindo prevalência na população);
III – Principais Co-morbidades;
IV – Diagnóstico Diferencial;
V – Etiologias (hipóteses biológicas e psicológicas);
VI – Tratamento Cognitivo-Comportamental
VII – Descrição das Principais Técnicas Utilizadas
VIII – Citação dos Instrumentos de Avaliação mais Utilizados;
IX – Exemplo de Caso Clínico (que descreva fundamentalmente o transtorno referido);
X – Referências Bibliográficas.
Desde já muito gratos,
Professor Bernard Rangé e Mestranda Angélica Borba.
Rio, setembro de 2004.

ANEXO E – ROTEIRO DE FITAS GRAVADAS, PROFESSOR E TUTORES

EXPOSITORES DAS AULAS DE 2004.2:

AULAS / FITAS	ASSUNTO	PROFESSOR / TUTORES
Aula 1: Fita 1ª	Watson, Thorndike e Pavlov	Bernard Rangé
Aula 2: Fita 1B	Neobehaviorismo: Hull e Tolman	Bernard Rangé
Aula 3: Fita 2A	Behaviorismo Radical	Bernard Rangé
Aula 4: Fita 2B	Modelagem	Bernard Rangé
Aula 5: Fita 3A	Esquemas de Reforçamento	Bernard Rangé
Aula 6: Fita 3B	Controle aversivo e Behaviorismo Radical	Bernard Rangé
Aula 7: Fita 4 A+B	Behaviorismo Radical e Conceitos de Skinner	Bernard Rangé
Aula 8: Fita 5A	Bandura e Ellis	Bernard Rangé
Aula 9: Fita 5B	ABCDE de Ellis	Bernard Rangé
Aula 10: Fita 6A	Terapia Cognitiva	Bernard Rangé
Aula 11: Fita 6B	Terapia Cognitiva	Bernard Rangé
Aula 12: Fita 7A	Terapia Cognitiva	Bernard Rangé
Aula 13: Fita 7B	Modelo Psicossocial	Bernard Rangé
Aula 14: Fita 8A	Transtorno de Pânico	Angélica Borba
Aula 15: Fita 9A	Fobias Específicas	Adriana Cardoso
Aula 16: Fita 10A	TAG	André Pereira
Aula 17: Fita 10B	TOC	Isabela Soares
Aula 18: Fita 11 A e B	TEPT	Raphael Peçanha
Aula 19: Fita 12A	Transtornos alimentares	Angélica Borba
Aula 20: Fita 12B	Transtornos do Humor	André Pereira
Aula 21: Fita 13A	Disfunções Sexuais	Adriana Cardoso
Aula 22: Fita 13B	TCC com crianças	Isabela Soares
Aula 23: Fita 14A	TDAH	Ângela Alfano
Aula 24: Fita 14B	Abuso de Substâncias	Ana Carolina Matias
Aula 25: Fita 14C	Transtornos de Personalidade	André Pereira
Aula 26: Fita 15A	Ansiedade Social	Maria Amélia Penido
Aula 27: Fita 15B	Terapia de Casais	Raphael Peçanha

ANEXO F – MANUAL DO APRENDIZ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

DISCIPLINA ONLINE DE TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL

MANUAL DO APRENDIZ
--

**Por: Mestranda Angélica Gurjão Borba
Professor Dr Bernard Pimentel Rangé
Professor Dr Marcos da Fonseca Elia**

Este Manual é uma iniciativa dos Pesquisadores e Professores envolvidos no ministério da Disciplina *Online* de Terapia Cognitivo-Comportamental no intuito de facilitar a locomoção de seus alunos-aprendizes na modalidade de ensino-aprendizagem proposta.

Aqui serão apresentados brevemente os passos necessários ao acesso e manuseio pelo aluno-aprendiz do Ambiente Virtual Educacional Pii e dos Recursos Interativos a serem utilizados no seu respectivo curso.

Serão também fornecidas as informações necessárias para que o aluno compreenda a estrutura semanal de atividades pedagógicas e porque será necessário participar em quantidade e qualidade das tarefas propostas.

Por fim, o aluno será esclarecido no que diz respeito à forma pela qual ele será avaliado durante toda a disciplina para fins de aprendizado e aprovação.

INSTRUÇÕES PASSO A PASSO

Parte A – Acesso ao Curso Online e à sua Estrutura

1 – Para Acesso à Plataforma Interativa para a Internet (Pii) e ao seu Curso Online

- Site: www.nce.ufrj.br/pii

- Ambiente Educacional Pii: clique duas vezes no link '**Acesso Pii**' e você abrirá uma página com 3 pastas ('**Apresentação Pii**', '**Cursos**', '**Cadastro**').

Obs: A plataforma Pii usa a janela cheia do Windows e hoje em dia alguns navegadores estão configurados para bloquear esse tipo de janela (popup Windows). Assim, se ao clicar no link 'Acesso Pii' a janela abrir e se fechar logo em seguida, tente uma das seguintes opções:

- o Clique no link '**Acesso Pii**' clicando simultaneamente a tecla 'shift'.
- o No navegador IE procure na opção <tools> (<ferramentas>) se há um bloqueador de pop up ativo e então o desative.
- o Pressione alt/tab com um clique na Pii simultaneamente.

2 – Para Informações Gerais sobre a Disciplina

- Clique na pasta '**Cursos/Publicados**' e selecione o curso '**0070 – Disciplina Online de Terapia Cognitivo-Comportamental**'. Clicando sobre o nome do curso, você poderá saber a respeito dos objetivos, resumo, ementa e calendário da disciplina; foto e currículo do professor responsável; fotos e perfis pessoais de todos os participantes do curso. O item '**Apresentação**' é um *site* sobre a disciplina, com *links* para o '**Manual do Aprendiz**', o '**Calendário completo**' da disciplina, o *site* sobre a '**Instrução Baseada na WEB (IBW)**' e a '**Sala de Aula Tradicional (SAT)**', dentre outros.

3 – Para Cadastrar-se na Disciplina Online de TCC

- Clique na Pasta '**Cadastro/Aluno**': selecione o nome de seu curso, preencha seu nome completo, o apelido (ou seja, um nome curto que lhe identifique no curso, de preferência o seu primeiro nome), o seu endereço eletrônico e tecla '**Entra**'. Aguarde o envio de uma senha para a sua conta de e-mail. Esta senha lhe dará acesso ao curso e poderá ser alterada por você, ao seu gosto, no serviço '**Secretaria/Alteração de Senha**'.

- Aguarde um e-mail do seu professor autorizando o seu acesso.
- Caso não tenha um endereço eletrônico, solicite ajuda ao professor.

4 – Para Acessar a Disciplina

- Entre na Pii, no quadro '**Inclusão Digital**' digite o seu '**ID/apelido**', a sua '**Senha**', e o '**Número**' do seu curso, clicando em '**Entrar**' ao final. Caso esqueça o seu Id, clique em '**Esqueci**', pois a lista de cursos será apresentada e ao clicar em '**0070**', seu nome será automaticamente preenchido. Você poderá ter um exemplo do quadro que irá encontrar para preenchimento destes dados na figura 4.1. Pronto! Agora você está dentro de seu ambiente virtual de ensino-aprendizagem e terá acesso a todos os recursos, conteúdos e possibilidades nele existentes. Aventure-se a explorar e conhecer tudo o que você pode fazer com ele!

Figura 4.1 – Caixa de texto para preenchimento dos dados de acesso ao seu curso.

ID(apelido):	JoanaB
Senha:	*****
Nºdo Curso(NNNN):	007C ...Esqueci!!!
CANCELAR	

5 – Para acessar os Serviços/Recursos Interativos e Didáticos:

Ao seguir os passos propostos você verá uma página típica do curso. Note que:

- No canto superior esquerdo, abrindo as caixinhas amarelas você encontrará os recursos típicos de uma plataforma virtual de ensino:
 - o Comunicações: correio eletrônico, enviar/baixar (uploading/downloading) de arquivos, fórum de discussão síncrono e assíncrono...
 - o Pesquisa: navegadores de busca
 - o Secretaria escolar
- No centro da parte inferior você encontra uma lista suspensa intitulada “Atividades Didáticas” que contém as “aulas” do curso. No caso desta figura, foi selecionada a AD1: “Os Primórdios do Behaviorismo”, cujo resumo e tópicos são mostrados na parte direita da tela e cujos recursos didáticos disponibilizados podem ser acessados através dos ícones mostrados na parte inferior da página (Guia de estudo, Avaliação Formativa, Biblioteca e Ginásio).
- Todos esses recursos serão explicados a seguir na parte B.
- Para visualizar melhor cada recurso escolhido: 1) Clique nas ‘setas’ no **centro** da página para recuar à direita ou centralizar o recurso escolhido; 2) Clique nas ‘setas superiores com números’ para ajustar a dimensão do menu lateral Pii; 3) Clique nas ‘setas’ ou no ‘x’ que se encontram no canto superior direito para voltar à página anterior, ir à página seguinte ou fechar a Pii.

Pii :: Plataforma Interativa para Internet

1

Apresentação AD 1 : Os Primórdios do Behaviorismo

Resumo
Nesta primeira aula aprenderemos sobre grandes pesquisadores da Psicologia Animal e Humana que se dedicaram ao estudo do comportamento por métodos mais objetivos de investigação e coleta de dados. Podemos citar uma primeira fase em que Thorndike e Pavlov

De Nú...

[Agenda do Curso](#)
[Boca de Uma](#)
Sejam bem-vindos!
Não esqueçam de fazer o cadastro.

Recursos Didáticos AD 1

Guia de Estudo Biblioteca Ginásio

Aluno: Angélica Grujão Borba (Angélica)
Curso: Disciplina Online de Terapia Cognitivo-Comportamental
Data: 12/03/2005 17:40:25

Prof.: Bernard Pimentel Rangé

Parte B – Conhecendo os Recursos e suas Funcionalidades

1 – ‘Recursos Didáticos’ disponíveis e utilizados na ‘Atividade Didática’ (A.D.)

- a) **A.D./Guia de Estudos:** Ao clicar na aula correspondente à semana vigente, você poderá ver um resumo do assunto da semana e seus tópicos principais. Clicando em ‘**Guia de Estudos**’, você terá acesso a uma breve orientação sobre como proceder durante esta mesma semana, com *links* para acesso direto ao texto de ‘leitura obrigatória’, às ‘transparências’ e às ‘transcrições’ das fitas gravadas das aulas expositivas do período 2004.2.
- b) **A.D./Biblioteca:** Clicando neste link você encontra os mesmos materiais fornecidos no Guia de estudos e mais os textos complementares e referências bibliográficas, caso existam.
- c) **A.D./Ginásio:** Neste recurso estarão disponíveis para visualização as ‘Questões Formativas’ (QF) a serem respondidas na ‘Avaliação Formativa’ semanal.
- d) **A.D./Avaliação Formativa:** Recurso em que o aluno terá 7 questões a serem respondidas por ele numa dada semana, com base no seu estudo sobre o conteúdo e com base na observação das respostas dos colegas para cada uma das questões. Ele tanto contribui com suas respostas para o aprendizado coletivo, quanto amplia suas perspectivas sobre o assunto a partir do saber que o grupo lhe oferece. Cada pergunta neste recurso é representada por uma pasta ‘QTF’ (Questão/Tarefa Formativa), ao clicar em cada uma delas, abre-se o registro dos alunos que já responderam e também se abre uma caixa de texto para que ele digite sua resposta, que não pode ser recortada e colada de outro lugar. O professor também pode editar correções ou observações em cada uma das respostas de cada aluno, que ficarão marcadas por um alfinete azul, assim como escrever uma resposta geral ao final, contribuindo para a troca de experiências.
(Participação Obrigatória)**

2 – ‘Recursos Interativos Pii_Multiusuário’ disponíveis para cada aula *online*

- a) **Comunicações/Agenda:** recurso utilizado para lembrar datas e ações necessárias ao bom andamento da disciplina.
- b) **Comunicações/Correio Eletrônico (CE):** para enviar e-mails e recebê-los. Existe a possibilidade de destiná-los a um ou mais participantes da disciplina através do ‘CE Múltiplos Destinatários/Seleção Múltipla’; a todos os participantes através do ‘CE para Todos’; ou às pessoas de fora da Pii, através do ‘CE Genérico’. **(*Participação Bônus)**
- c) **Comunicações/Visibilidade:** opção de se tornar visível ou invisível aos demais participantes, ficando disponível ou indisponível para certas interações.
- d) **Comunicações/Sugestões:** um dos meios de entrar em contato com o administrador do curso para sugerir ou reclamar sobre algo. **(*Bônus)**
- e) **Comunicações/Arquivos:** Para enviar arquivos anexos para um ou mais participantes do curso ou recebê-los dos demais. **(*Bônus)**

- f) Comunicações/Notícias:** Recurso para dar notícias de última hora, ou seja, falar de um workshop, congresso etc. Ao ser aberta uma 'Atividade Didática', ele aparece espontaneamente no centro da página.
- g) Comunicações/Hiperdiálogo:** recurso de *chat* que será utilizado para o debate síncrono de cada semana. Para usar este recurso o aluno precisará necessariamente instalar em seu computador pessoal o **Programa JAVA**, que pode ser encontrado no **site 'www.java.com'**. Basta acessar este endereço e solicitar o **download** em sua máquina. A partir daí, é só clicar em '**Comunicações/Hiperdiálogo/Sala de Byte-Papo**', digitar seu primeiro nome e teclar '**Entrar**'. Desta forma, sua conexão será estabelecida com os demais debatedores do grupo. Este recurso permite que você dê respostas relacionadas à uma questão ou resposta específica. Para isto, clique na bolinha ao lado da opção desejada, escreva sua resposta na caixa de texto no rodapé da página e clique no balão lateral 'enviar', desta forma sua resposta surgirá associada à outra. Trata-se de um *chat* que amplia a coesão do texto coletivo. (****Participação Obrigatória**)
- h) Comunicações/Debyte/Arena:** o Debyte é um recurso síncrono e assíncrono, ou seja, ele tanto poderá ser utilizado para conversas em tempo real estilo *chat*, quanto poderá ser utilizado como fórum de discussão em que os aprendizes acessam em tempos diferentes. No caso desta disciplina, será criado um grupo de 'Debyte' para cada semana, que poderá ser acessado de ambas as formas, para a discussão entre professor e mais três alunos sobre a pertinência das questões por estes formuladas. Os alunos também poderão criar um grupo para tratar de assuntos ligados ao conteúdo ou diversos, basta clicar em '**Debyte/Gerenciar Grupos**' e cadastrar o seu percorrendo a barra de rolagem à direita da página. (***Participação Bônus**)
- i) Pesquisa/Pesquisa na WEB:** ferramenta que permite o acesso direto a grandes *sites* de busca na WEB, dentre eles, o 'Google'. Através desta o aluno poderá fazer pesquisas sem sair da Pii.
- j) Secretaria Escolar/Alterações Cadastrais:** local para o aluno alterar ou inserir sua senha pessoal, apelido e informações, foto e página pessoal. É aqui que deverá ser feito o perfil pessoal de cada aluno.
- k) Secretaria Escolar/Estatísticas de Acesso:** o aluno poderá visualizar o seu tempo de acesso e participação em cada recurso e na disciplina como um todo.

Observação: Todos os recursos a serem utilizados para fins do processo de ensino-aprendizagem da Disciplina *Online* de Terapia Cognitivo-Comportamental estão abaixo mencionados em sua ordem de aparecimento durante uma semana de aula. Veja a Programação Semanal na Parte C e procure cumprir com seus passos para que você e o grupo só tenham a ganhar. Sabemos que você tem outras atividades, mas lembre-se que a proposta aqui é a de uma formação continuada, em que talvez seja preciso dedicar 1 hora por dia. Procure organizar-se.

Parte C: Programação Semanal

- **5ª-feira até às 09hs:** Lançamento do assunto semanal com seus respectivos recursos didáticos associados, dentre eles o 'Guia de Estudo' com os textos e materiais didáticos a serem utilizados para instrução, também disponíveis na 'Biblioteca' e mais as 3 questões do professor no serviço 'Ginásio'.
- **5ª, 6ª e Sábado até às 9hs:** Leitura dos textos obrigatórios por todos e uso do Serviço Debyte apenas por aqueles alunos previamente contactados por 'E-mail', para formulação síncrona ou assíncrona de 'Questões/Tarefas Formativas'. Serão apenas 3 alunos, os quais deverão formular 1 questão cada e discutir sua pertinência entre si e com o professor, com vistas a definir quais serão as 3 QTFs oferecidas ao grupo.
- **Sábado até às 10hs da manhã:** Será feito pelo professor o lançamento das 7 QTFs definitivas nos recursos didáticos 'Ginásio' e 'Avaliação Formativa'.
- **Sábado, 11hs até 3ª feira, 9hs:** Será o momento para todos os alunos responderem às 7 QTFs da 'Avaliação Formativa', fechando-se o acesso para envio de respostas 3ª-feira, às 9hs em ponto.
- **4ª feira até às 9hs da manhã:** Será o prazo máximo para o professor fazer quaisquer correções ou comentários às respostas dos alunos, com vistas a fortalecer o aprendizado, na própria 'Avaliação Formativa' da semana'.
- **4ª feira, de 10hs às 11hs:** Debate coletivo *online* no 'Hiperdiálogo', para discussão de tudo o que foi feito durante a semana, ou seja, do que ficou sobre cada QTF, das dúvidas mais frequentes, das informações importantes de serem frisadas, etc.
- **5ª-feira (9hs):** Inicia-se a mesma rotina semanal com um novo assunto.

Parte D - Medição da Participação Online

A participação dos alunos é essencial e será conceituada pelos professores-tutores e monitorada por um Gráfico de Participação. Os alunos receberão uma nota para cada um dos serviços utilizados, dentre eles: E-mails, Debyte, Avaliação Formativa e Hiperdiálogo. Os serviços de 'E-mail' e 'Debyte' são opcionais (a) e funcionarão como **Bônus** para os serviços '**Avaliação Formativa**' e '**Hiperdiálogo**', que são de ****Participação Obrigatória** (b).

1) Serviços Opcionais (*Bônus)

- **'E-mails' (Correio Eletrônico, Arquivos, Sugestões):** serviço não obrigatório que vale bônus para aqueles alunos que buscarem tirar suas dúvidas de conteúdo, sobre a disciplina e sobre a plataforma juntamente com os professores do curso, assim como realizarem trocas com os demais alunos do curso. O aluno que tiver 7 ou mais participações terá uma nota 10,0 a mais para ser computada na sua nota de participação no 'Hiperdiálogo'. Caso não alcance a quantidade de **7 E-mails**, sua nota será o número de vezes que o aluno utilizou o serviço multiplicado pelo valor de 1,5.
- **'Debyte':** este serviço não é obrigatório, o aluno será convidado a formular QTFs juntamente com o professor e mais dois colegas e receberá um bônus por sua participação. Caso efetivamente participe de um ou mais 'Debytes' com questões pertinentes, ele terá ao final do curso uma nota 10,0 para acrescer à sua nota de participação na 'Avaliação Formativa'.

2) Serviços Obrigatórios (Notas para a ****Participação**)

- **‘Avaliação Formativa’**: neste serviço o aluno possui **7 QTFs** para responder sobre o assunto da semana, sua participação é obrigatória. Ele terá uma nota por semana para esta tarefa que será dada a partir da quantidade e qualidade de suas respostas. Ou seja, cada uma das 6 QTFs sobre o conteúdo (3 do professor e 3 do aluno) vale 1,4; e a 7ª QTF vale 1,6 (esta será geral para todas as aulas e envolve uma resposta mais individual). Caso o aluno deixe de apresentar alguma resposta ele perderá os pontos daquela questão; e dependendo da qualidade da resposta apresentada, ele poderá receber o valor da questão integral ou parcial. Portanto, ele receberá uma nota que totaliza os pontos obtidos com este serviço para uma semana de aula. E ao final do período serão somadas as notas de cada semana e divididas por 14, resultando na sua nota final para este serviço. O Recurso ‘Avaliação Formativa’ receberá a **nota bônus do ‘Debyte’**.

Fórmula de Participação na ‘Avaliação Formativa (AF)’

$$\Sigma \text{ da nota das 14 semanas na AF} + 1 \text{ nota do Debyte} \div 14 = \text{Nota final na AF}$$

- **‘Hiperdiálogo’**: o aluno debate com todo o grupo os assuntos da semana, sua participação também é obrigatória. O aluno deverá apresentar entre **3 e 7 sentenças**, não necessariamente longas, mas que abordem os assuntos tratados em sua ordem de ocorrência no ‘chat’. O aluno não precisará participar muito, mas precisará dar respostas conectadas ao que está sendo falado, sabendo que será descontado em 1,5 pontos de 10,0 a cada resposta que falte ou que ultrapasse a faixa estipulada (3 à 7 respostas). Ele receberá uma nota a cada semana por sua participação neste serviço, que será ao final do período somada com as notas das demais semanas e divididas por 14, resultando na nota final para este serviço. O serviço ‘Hiperdiálogo’, receberá a **nota bônus do ‘E-mail’**.

Fórmula de Participação no ‘HiperDiálogo (HD)’

$$\Sigma \text{ das notas das 14 semanas no HD} + 1 \text{ nota E-mail} \div 14 = \text{Nota final no HD}$$

Fórmula para Nota Final de Participação (NFP)

$$[(\text{Nota final AF} \times 2) + \text{Nota Final HD}] \div 3 = \text{NFP}$$

Parte E - Provas Presenciais Bimestrais e Pós-Testes

1 - As Provas Bimestrais

Serão obrigatoriamente presenciais, nas datas pré-estipuladas no calendário. A primeira prova será objetiva e nesta o aluno deverá apresentar seus conhecimentos sobre a Teoria da TCC. A segunda prova será descritiva, e nesta será dado um caso clínico que o aluno deverá saber diagnosticar os transtornos psiquiátricos presentes, fazer uma formulação de caso e apresentar um plano de tratamento. Cada uma das provas vale 10,0 e será corrigida a partir da veracidade de suas respostas em conformidade com os conteúdos instruídos durante o semestre. A média mínima nas provas é 5,0; e caso o aluno não alcance este resultado ele deverá ir para a prova final, também presencial, com o intuito de obter a média final 5,0. Vale ressaltar que como o propósito do curso é motivar a participação do aluno, para que o aprendizado também se dê por este viés, a nota de participação contará contra ou a favor do aluno. As provas presenciais possuem peso dois em relação à nota da participação.

Fórmula para Cálculo da Média Final Geral

Esta fórmula pretende estabelecer uma média entre o grau de participações do aluno durante o curso (quantidade + qualidade de respostas) e o grau obtido nas provas presenciais (2 provas bimestrais).

Participação (peso 1)	$[(\text{Nota final AF} \times 2) + \text{Nota Final HD}] \div 3 = \text{NFP} \times 1$
Prova 1 (peso 2)	Nota da prova 1 x 2.
Prova 2 (peso 2)	Nota da prova 2 x 2.
Média Geral	$\text{Participação} + \text{Prova 1} + \text{Prova 2} \div 5 = \text{Média Final Geral.}$

Obs: O aluno só fará prova final caso sua Média Final Geral seja inferior à nota 5,0.

2 - Pós-testes e Feedback:

Serão considerados pós-testes: (1) a Média Final Geral, relativa aos conhecimentos adquiridos sobre TCC ao longo do período, tanto em termos de participação quanto em termos de resultados nas duas provas bimestrais presenciais; e (2) um Questionário de Avaliação Geral sobre a Disciplina de TCC na Modalidade *Online* em si. Serão considerados os 'feedback' oral e escrito dos alunos sobre sua satisfação, insatisfação, sugestões etc.

Parte F – Resumo da Participação do Aluno

Etapas	Atividades	Serviços	Obrigatório/Opcional
Ambientação <i>Online</i>	Explorar a Pii e Fazer o Perfil Pessoal	Pii como um todo Secretaria Escolar	Opcional mas essencial Obrigatório
Aulas <i>Online</i>	Participação Obrigatória	Avaliação Formativa Hiperdiálogo	Obrigatória – Nota Obrigatório – Nota
	Participação Opcional	E-mails em geral Debyte	Opcional – Bônus Opcional – Bônus
Provas Bimestrais	2 Provas presenciais	Sala de Aula	Obrigatório – Peso 2 cada
Pré-testes e Pós-testes	Resposta aos testes	Sala de Aula	Opcional mas essencial

ANEXO G – TEXTO DE DIVULGAÇÃO DA DISCIPLINA *ONLINE* DE TCC NO IP

DISCIPLINA DE TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL COM VAGAS NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA

Trata-se de uma iniciativa do Professor Dr. Bernard Rangé e da Mestranda Angélica Borba, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do IP-UFRJ, com o apoio do Professor Dr. Marcos Elia, do IM–NCE-UFRJ, visando a expansão do ensino da TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL (TCC) e o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação para a educação.

A disciplina eletiva de TCC vai disponibilizar 50 vagas, sendo que 25 serão destinadas ao ensino a distância, totalmente *online* (via computador e internet); e as outras 25 vagas serão para o ensino presencial (em sala de aula). A inscrição será a mesma para todos (IPA) e todos deverão comparecer no primeiro dia de aula (2ª feira, 14/03/05, às 9:20hs). Neste dia serão dados esclarecimentos sobre a pesquisa, realizando-se logo após uma coleta de dados dos alunos (pré-testes), seguida do fornecimento de informações sobre as regras e o funcionamento de ambas as modalidades, e da apresentação de um site sobre EAD. Efetivando-se neste momento a divisão nos dois subgrupos.

Torna-se importante saber que esta Disciplina está sendo realizada em caráter experimental, havendo o compromisso dos 50 inscritos com a pesquisa, fundamentalmente daqueles que optarem pelo grupo *online*. Tem-se em vista que o foco deste estudo será a funcionalidade e a eficiência da modalidade *online* para o ensino da TCC e para o aprendizado dos alunos. Vale dizer que as normas institucionais existentes serão respeitadas para ambos os grupos, de igual forma; apenas existirão diferenças nos recursos pedagógicos (cunho tecnológico), no ambiente de aprendizagem (virtual) e na interação entre professores e alunos (co-participativa). Os alunos do grupo on-line poderão realizar seus estudos e tarefas nos locais e horários de sua preferência, bastando terem acesso a computador e internet, preferencialmente com banda larga. Apenas as avaliações serão na sala de aula junto com todo o grupo.

Os alunos que desejarem cursar no grupo *online* deverão manifestar sua preferência no primeiro dia de aula e atender aos seguintes **pré-requisitos**: ter e-mail pessoal; conhecimentos básicos de Word e Internet (copiar, colar, produzir textos, receber e enviar e-mail, participar de *chat*); disponibilidade para uso de computador e Internet semanalmente; disponibilidade para estudar e realizar tarefas ligadas à disciplina por cerca de 7 horas semanais, incluindo a participação num debate coletivo sobre o assunto da semana, que acontecerá sempre na 4ª-feira, das 10 hs às 11 hs.

ANEXO H – TEXTO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

DISCIPLINA *ONLINE* DE TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL

Rio, 14 de março de 2005.

Prezados alunos,

Como já foi informado através de divulgações feitas em salas de aula e pela Lista de Alunos do IP, vocês estão participando de uma pesquisa pioneira a nível de Educação no Instituto de Psicologia da UFRJ, cujo objetivo é poder introduzir o uso de novas Tecnologias da Informação e da Comunicação para o ensino-aprendizagem da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC). Trata-se de uma iniciativa do Professor Dr. Bernard Rangé e da Mestranda Angélica Borba, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da referida instituição, com apoio do Professor Dr. Marcos Elia, do IM-NCE-UFRJ.

Tradicionalmente esta disciplina eletiva vem sendo oferecida pelo Professor Dr. Rangé, sob o nome de Terapia (Cognitivo) Comportamental, na modalidade presencial, nas salas de aula do IP ou no Anexo do Serviço Social. O estilo de aula é tradicional, expositivo e tem trazido ganhos indiscutíveis para seus participantes.

Pretende-se agora que um grupo de alunos possa realizar seus estudos e aprendizado da TCC utilizando-se de um computador, do acesso à internet e do uso de recursos interativos, num estilo de aula interativo com o professor, com os demais alunos e o conteúdo programático da referida disciplina. Nesse caso, os alunos poderão participar dos locais e nos horários que mais lhe convierem, respeitando-se certos prazos para a sua participação *online* que será semanalmente obrigatória.

Vale dizer que as normas institucionais existentes serão respeitadas para ambos os grupos, de igual forma; apenas existirão diferenças nos recursos pedagógicos (cunho tecnológico), no ambiente de aprendizagem (virtual) e na interação entre professores e alunos (co-participativa).

Torna-se importante saber que esta Disciplina está sendo realizada em caráter experimental, havendo o compromisso dos 50 inscritos com a pesquisa, fundamentalmente daqueles que optarem pelo grupo *online*. Dentre as 50 vagas disponibilizadas, 25 no máximo serão ofertadas para aqueles alunos que desejarem realizar a disciplina na modalidade *online* e 25 ou mais para aqueles que desejarem cursá-la na modalidade presencial. Esta divisão reflete um ideal e não uma obrigatoriedade.

Os alunos que desejarem cursar no grupo *online* deverão manifestar sua preferência e atender aos seguintes **pré-requisitos**: ter e-mail pessoal; conhecimentos básicos de Word e Internet; acesso a computador e internet; disponibilidade para dedicar-se à disciplina por cerca de 7 horas semanais; compromisso em participar da disciplina, inclusive de um debate coletivo *online* todas as 4^{as}-feiras, das 10hs às 11hs; e realizar as avaliações bimestrais presencialmente, nesta mesma sala em que houve o 1º dia de aula, junto com toda a turma.

Hoje serão distribuídos pré-testes para todos os alunos e ao final do período serão aplicados pós-testes para verificar as mudanças ocorridas durante o percurso das turmas presencial e *online* nas suas concepções sobre EAD e TCC. Todos os dados pessoais serão mantidos em sigilo. Os alunos que decidirem ficar no grupo *online* receberão na próxima aula um treinamento no Laboratório de Informática, assim como um breve Manual de acesso ao ambiente virtual da disciplina que será lido em conjunto por todos durante a aula, podendo cada aluno, sempre que quiser, contactar os professores para tirar suas dúvidas.

Desde já obrigada pela participação, Equipe de TCC *Online*.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO DE PERFIL (PRÉ-TESTE)

FICHA DE CADASTRO

I - Dados pessoais

- A) Nome completo: _____.
- B) Nome usado na Internet: _____.
- C) Bairro residencial: _____.
- D) Telefones de contato: _____ ou _____ ou _____.
- E) E-mail de contato: _____.
- F) Período aproximado: _____.
- G) Número de inscrição (DRE): _____.

II - Tecnologias da Informação e Comunicação

- H) Você possui computador em casa? Sim () ou Não ().
- I) Existem outros locais em que você costuma ter acesso a computadores? Quais? _____.
- J) Com que frequência você utiliza computador?
- Nenhuma, nunca utilizei ().
 - Rara (eventualmente) ().
 - Pouca ().
 - Mediana ().
 - Alta (quase todos os dias):
 - durante pouco tempo ().
 - durante um bom número de horas ().
 - durante muitas horas ().
- O que você normalmente faz quando usa computadores? _____
- K) Você possui acesso a Internet em casa? Acesso discado()/Banda larga()
- L) De que outros locais você costuma acessar a internet? _____
- M) Com que frequência você utiliza a internet?
- Nenhuma, nunca utilizei ().
 - Rara (eventualmente) ().
 - Pouca ().
 - Mediana ().
 - Alta (quase todos os dias):
 - durante pouco tempo ().
 - durante um bom número de horas ().
 - durante muitas horas ().
- O que você normalmente faz nas horas em que acessa à internet? _____
- N) Quais dentre os aplicativos comerciais abaixo você utiliza com mais frequência:

Word	Muito ()	Medianamente ()	Pouco ()	Nada ()
Powerpoint	Muito ()	Medianamente ()	Pouco ()	Nada ()
Navegadores de Internet (Internet Explorer, NetScape, etc.).	Muito ()	Medianamente ()	Pouco ()	Nada ()
Excel	Muito ()	Medianamente ()	Pouco ()	Nada ()
() Outros:				

- O) Você sabe lidar com os recursos básicos (copiar-colar; salvar; formatar; etc) do(s) aplicativo(s) supracitado(s)? Sim () / Mais ou menos ()/Não().
- P) Dentre as ferramentas da internet que você utiliza, ordene-as da mais utilizada para a menos utilizada, atribuindo números (1 para a mais utilizada, 2 para a segunda mais utilizada e assim sucessivamente, deixando em branco aquelas que você desconhece ou nunca utilizou):
- () Chat, debate *online*, ICQ, ...
 - () Listas de discussão, fóruns,...
 - () Enviar e receber E-mails.
 - () Enviar e receber arquivos (ou seja, anexar/upload e baixar/download) .
 - () Videoconferência, teleconferência,...
 - () Sites de busca, pesquisa *online*,...
 - () Outros:_____

III - Educação a Distância

- Q) O que você entende ou já ouviu falar sobre educação a distância baseada no uso de computadores e internet (cursos *online*)? Qual a sua impressão sobre isto?_____.
- R) Qual a sua preferência inicial por fazer esta disciplina?
- a) Na modalidade Presencial/ em sala de aula ().
 - b) Na modalidade *Online*/ totalmente a distância ().
- S) Você já realizou algum curso *online* antes? Qual? Em qual instituição?

IV - Terapia Cognitivo-Comportamental

- T) O que o levou a inscrever-se na disciplina de Terapia (Cognitivo)-Comportamental?
_____.
- U) Quais as suas expectativas em relação à esta disciplina?
_____.
- X) Assinale as disciplinas que você já cursou:
- () Behaviorismo
 - () História da Psicologia
 - () Psicologia da Aprendizagem
 - () Psicopatologia Geral I
 - () Psicopatologia Geral II
 - () Psicofarmacologia
 - () Psicologia da Personalidade I
 - () Psicologia da Personalidade II
 - () Análise de Pesquisa
- () Outras.Quais?_____.
- Y) Você já realizou anteriormente algum curso relacionado à Terapia Cognitivo-comportamental? Qual?
_____.

V - Questionário sobre Estilos de Aprendizagem

Circule “a” ou “b” para indicar sua resposta. Escolha apenas uma resposta para cada questão. Se ambas as respostas parecem se aplicar a você escolha a que se aplica mais freqüentemente.

1. Entendo melhor algo após
 - (a) trabalhar (fazer exercícios e experiências) com ele
 - (b) pensar sobre ele
2. Me considero preferencialmente
 - (a) realista (pessoa preocupada com coisas reais e práticas)
 - (b) inovativo (pessoa que introduz novidades ou faz mudanças em algo estabelecido)
3. Quando penso sobre o que fiz ontem, mais provavelmente obtenho
 - (a) uma imagem
 - (b) palavras
4. Tendo a
 - (a) entender os detalhes de um assunto, mas fico meio confuso sobre a estrutura geral
 - (b) entender a estrutura geral, mas fico confuso sobre os detalhes
5. Quando estou aprendendo sobre algo novo, ajuda-me
 - (a) conversar sobre ele
 - (b) pensar sobre ele
6. Se fosse professor, preferiria ensinar um curso
 - (a) que tratasse com fatos e situações da vida real
 - (b) que tratasse com idéias e teorias
7. Prefiro conseguir novas informações sob a forma de
 - (a) imagens, diagramas, gráficos ou mapas
 - (b) textos ou informação verbal
8. Uma vez que entendo
 - (a) todas as partes, entendo a coisa toda
 - (b) a coisa toda, vejo como as partes se encaixam
9. Num grupo de estudo trabalhando com material difícil, tendo mais a
 - (a) participar e contribuir com idéias
 - (b) sentar e ouvir
10. Acho mais fácil
 - (a) aprender fatos
 - (b) aprender conceitos
11. Num livro cheio de imagens e mapas prefiro
 - (a) olhar as imagens e mapas cuidadosamente
 - (b) deter-me sobre o texto escrito
12. Quando resolvo problemas matemáticos
 - (a) normalmente soluciono um passo de cada vez
 - (b) muitas vezes vejo as soluções, mas tenho dificuldade para imaginar os passos para chegar até ela
13. Nas aulas que já assisti
 - (a) normalmente consigo conhecer muitos estudantes
 - (b) raramente consigo conhecer muitos estudantes

14. Quando estou lendo não ficção prefiro
 - (a) algo que me ensine novos fatos ou como fazer alguma coisa
 - (b) algo que me dê novas idéias para pensar
15. Gosto de professores
 - (a) que põem vários diagramas e desenhos no quadro
 - (b) que gastam bastante tempo explicando
16. Quando eu estou analisando uma estória ou um conto
 - (a) penso nos acontecimentos e tento pô-los juntos para imaginar o tema
 - (b) já conheço qual é o tema quando termino a leitura e então tenho de voltar e encontrar os acontecimentos que o demonstra
17. Quando começo um trabalho de casa prefiro normalmente
 - (a) começar trabalhando na solução imediatamente
 - (b) tentar entender completamente o problema primeiro
18. Prefiro a idéia da
 - (a) verdade
 - (b) teoria
19. Lembro melhor
 - (a) o que eu vejo
 - (b) o que eu ouço
20. É mais importante para mim que o professor
 - (a) apresente o material numa seqüência clara de passos
 - (b) forneça uma idéia geral e relacione o material com outros assuntos
21. Prefiro estudar
 - (a) num grupo de estudos
 - (b) sozinho
22. Prefiro normalmente ser considerado
 - (a) cuidadoso com os detalhes do meu trabalho
 - (b) criativo sobre como fiz meu trabalho
23. Quando consigo informações sobre um novo lugar prefiro
 - (a) um mapa
 - (b) instruções escritas
24. Aprendo
 - (a) de maneira bem constante e regular. Se estudar muito eu “conseguirei”
 - (b) de maneira impulsiva e irregular. Eu estou totalmente confuso e então subitamente tudo “clareia”
25. Prefiro primeiro
 - (a) tentar trabalhar (fazer exercícios e experiências) sobre o assunto
 - (b) pensar sobre como vou fazer
26. Quando estou lendo para divertir-me prefiro escritores que
 - (a) digam coisas de uma maneira clara e direta
 - (b) digam coisas de uma maneira criativa e interessante
27. Quando vejo um diagrama ou desenho em aula prefiro lembrar
 - (a) a imagem
 - (b) o que o professor disse sobre ela
28. Quando considerando a informação principal prefiro normalmente
 - (a) focalizar nos detalhes e ignorar a grande estrutura
 - (b) tentar entender a grande estrutura antes de entrar nos detalhes

29. Lembro mais facilmente
 - (a) algo que eu tenha feito
 - (b) algo sobre o qual tenha pensado bastante
30. Quando executo uma tarefa prefiro
 - (a) aprender uma maneira de fazê-la
 - (b) surgir com novas maneiras de fazê-la
31. Quando alguém está me mostrando dados, prefiro
 - (a) mapas ou gráficos
 - (b) texto resumindo os resultados
32. Quando estou escrevendo um artigo prefiro
 - (a) pensar sobre (ou escrever) o começo do artigo e ir em frente
 - (b) pensar sobre (ou escrever) as partes diferentes do artigo e então ordená-las
33. Quando tenho de trabalhar num projeto de grupo primeiro quero
 - (a) ter uma discussão de grupo sobre o assunto onde cada um contribui com idéias
 - (b) pensar individualmente sobre o assunto e então reunir o grupo para comparar as idéias
34. Considero um elogio chamar alguém de
 - (a) racional
 - (b) imaginativo
35. Quando encontro pessoas numa festa prefiro lembrar
 - (a) como elas se pareciam
 - (b) o que elas disseram sobre si mesmas
36. Quando aprendendo um novo assunto prefiro
 - (a) ficar focalizado no assunto, aprendendo sobre ele tanto quanto puder
 - (b) tentar fazer conexões entre o assunto e assuntos relacionados
37. Prefiro ser considerado
 - (a) extrovertido
 - (b) reservado
38. Prefiro cursos que enfatizam
 - (a) materiais concretos (fatos, dados)
 - (b) materiais abstratos (conceitos, teorias)
39. Para diversão prefiro
 - (a) ver televisão
 - (b) ler um livro
40. Alguns professores começam suas aulas com uma visão geral do que será visto. Tais visões são
 - (a) pouco úteis para mim
 - (b) muito úteis para mim
41. A idéia de fazer trabalho de aula em grupos com uma nota para o grupo inteiro
 - (a) me atrai
 - (b) não me atrai
42. Quando fazendo longos cálculos
 - (a) tendo a repetir todos os meus passos e verificar o meu trabalho cuidadosamente
 - (b) acho verificar o meu trabalho muito aborrecido e tenho que me forçar a fazer isto
43. Tendo a imaginar os lugares em que estive
 - (a) facilmente e com muitos detalhes
 - (b) com dificuldade e sem muitos detalhes

44. Quando estou resolvendo problemas num grupo prefiro mais
- (a) pensar nos passos do processo de solução
 - (b) pensar nas possíveis conseqüências e aplicações da solução em muitas áreas

Gabarito para o Questionário ILS de Felder, 1996 – (Acesso Restrito ao Professor)

Aluno:

DRE:

Proc. Ativo-Reflexivo			Sensorial-Intuitivo			Visual-Verbal			Sequencial-Global		
Questão	A	B	Questão	a	b	Questão	a	b	Questão	a	b
1			2			3			4		
5			6			7			8		
9			10			11			12		
13			14			15			16		
17			18			19			20		
21			22			23			24		
25			26			27			28		
29			30			31			32		
33			34			35			36		
37			38			39			40		
41			42			43			44		
Total			Total			Total			Total		
a – b			a – b			a – b			a – b		

Pontos: **11**: Extremamente; **9 e 7**: Muito; **5 e 3**: Moderadamente; **1**: Equilibrado.

Instruções:

1. Marque as respostas dadas pelo respondente em cada questão na coluna correspondente.
2. Some o número de respostas de cada coluna escrevendo o resultado na linha Total.
3. Faça a subtração de número de respostas da coluna a menos o número de respostas da coluna b. Considere o módulo do resultado.
4. Dependendo do resultado classifique segundo os critérios extremamente, muito, moderadamente ou equilibrado.

Exemplo:

1. Primeiro as respostas foram marcadas no gabarito conforme a tabela.
2. Somamos o numero de respostas de cada coluna (3 para a e 8 para b).
3. Fazendo-se a diferença encontra-se **-5**, que equívale a **+5**.
4. O valor 5 corresponde a moderadamente. Como está na coluna b que corresponde ao processamento reflexivo, dizemos que o respondente é **moderadamente reflexivo**.

Proc. Ativo-Reflexivo		
Questão	a	b
1	X	
5	X	
9		X
13		X
17		X
21		X
25		X
29	X	
33		X
37		X
41		X
Total	3	8
a – b	5	
Moderadamente reflexivo		

ANEXO J – ROTEIRO PARA APRESENTAÇÃO SOBRE A PESQUISA

PROGRAMAÇÃO DO DIA:

Rio, 14 de março de 2005.

Aula de 9:20hs às 11:10hs (1 hora e 40 minutos de duração)

1) Apresentação dos Professores e Pesquisadores Responsáveis pela Pesquisa-ação, assim como, dos colaboradores (15 minutos).

- a) Bernard Rangé
- b) Angélica Borba
- c) Marcos Elia
- d) Ilan Chamovitz

2) Apresentação da Pesquisa (10 minutos).

- a) Perguntar quantos alunos viram ou ouviram alguma divulgação da Disciplina *Online* de TCC. Qual?
- b) Falar da Pesquisa
- c) Entregar folha sobre a pesquisa

3) Convidar todos os alunos a participarem da pesquisa (40 minutos).

- a) Solicitar auxílio no preenchimento de dados dos pré-testes, que não servirão como nota ou julgamento do aluno e sim, para levantar qual o perfil de cada grupo.
- b) Entrega dos Questionários de Perfil (Pré-testes)

4) Esclarecimentos sobre a Educação *Online* (20 minutos) e Presencial.

- a) Site IBW e a SAT
- b) Citação dos pré-requisitos para o grupo *online*
- c) Explicação sobre a disciplina presencial

5) Divisão da turma em dois grupos, *online* e presencial.

- a) Perguntar qual a opção desejada por cada um
- b) Marcar no questionário a opção feita

ANEXO K – TERMO DE COMPROMISSO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

DISCIPLINA ONLINE DE TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL**Termo de Compromisso**

Declaro para os devidos fins que li o texto de apresentação da pesquisa, possuo os pré-requisitos abaixo mencionados e estou ciente dos seguintes compromissos necessários ao cumprimento desta Disciplina de TCC na modalidade *Online*.

1) Pré-Requisitos Importantes:

- a) Ter e-mail pessoal
- b) Ter conhecimentos básicos de Word e Internet
- c) Ter acesso a computador e Internet em casa
- d) Ter disponibilidade para dedicar-se à disciplina por cerca de 7 horas semanais

2) Compromissos Necessários:

- a) Participação Semanal valendo nota
- b) Participação obrigatória em debate coletivo *online* todas as 4^{as} feiras, das 10 às 11hs.
- c) Participação em 2 Avaliações Bimestrais Presenciais, no IP, junto com toda a turma, nos dias 09/maio/2005 (1^a Prova) e 09/julho/2005 (2^a Prova), as 2^{as}-feiras, de 9:20hs às 11:10hs.

Concordo em realizar meus estudos e aprendizagem da Terapia Cognitivo-Comportamental na modalidade de ensino *online* aqui proposta, sabendo que além das provas também estarei sendo avaliado por minha participação ativa no ambiente virtual da disciplina, com tarefas em qualidade e certa quantidade. É de meu conhecimento que receberei créditos por minha aprovação e que precisarei comunicar a secretaria do IP quaisquer iniciativas de inscrição, abandono, trancamento etc.

ASS: _____

Data: _____

ANEXO L – QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO (PÓS-TESTES)

Pós-Teste Presencial

Perguntas para os alunos que fizeram a disciplina de TCC presencialmente:

1. Fale a respeito de suas impressões sobre a disciplina de TCC presencial e em que medida ela atendeu ou não as suas expectativas, mencionando o que você mais gostou e menos gostou durante o período: _____.
2. Ao Longo do período você interagiu com alunos da turma de TCC *online* ou com alguma outra fonte de informação sobre EAD? Qual? Diga de que forma isto influenciou ou não o que você pensa sobre a EAD *online*: _____.
3. O que você acredita que mudou na sua concepção sobre Educação a Distância via Internet? Mencione vantagens e desvantagens que você acredita existirem: _____.
4. Inicialmente você optou por fazer a disciplina no formato presencial, justifique o porquê de sua escolha e nos diga se atualmente também seria possível fazê-la no formato *online*. Por quê? _____.
5. Quais os seus comentários pessoais sobre esta possibilidade de ensino-aprendizagem *online*: _____.

Pós-Teste Online

Perguntas a serem respondidas pelos alunos que fizeram a disciplina de TCC *online*:

1. Qual a sua impressão sobre a Disciplina de TCC oferecida na modalidade *online*? _____.
2. O que você mudou na sua percepção após ter realizado a Disciplina Integralmente *online*? _____.
3. O que você poderia dizer que gostou ou não gostou neste processo de ensino-aprendizagem *online*? Quais as suas sugestões para uma próxima versão da disciplina? _____.
4. De 0 a 100 quanto você considera que foi o seu aproveitamento no aprendizado da TCC? _____. E no aprendizado sobre o manejo de um curso *online*? _____. Justifique sua resposta: _____.
5. Se você pudesse voltar no tempo, faria este curso novamente? Em caso afirmativo você indicaria para alguém? Justifique: _____.
6. Houve algum tipo de arrependimento ao longo do período? Qual? _____.
7. Quais os recursos interativos que você mais gostou e que menos gostou? Por que? _____.
8. Se você pudesse enumerar 5 características deste curso que você realizou no formato *online*, quais seriam? _____.

9. Quais as características que você acredita que um aluno precisa ter ou desenvolver para participar de um curso *online* em termos de postura e atitude? _____.
10. Você conseguiu ler as respostas dos colegas na Avaliação Formativa? Qual você considera ter sido a maior vantagem deste recurso? E desvantagem? ____.
11. Dê o seu depoimento pessoal sobre a Disciplina de TCC no formato *online*? _____.
12. Quais dentre os aplicativos comerciais abaixo você atualmente utiliza com mais frequência:

Word	Muito ()	Medianamente ()	Pouco ()	Nada ()
PowerPoint	Muito ()	Medianamente ()	Pouco ()	Nada ()
Navegadores de Internet (Internet Explorer, Netscape, etc.).	Muito ()	Medianamente ()	Pouco ()	Nada ()
Excel	Muito ()	Medianamente ()	Pouco ()	Nada ()
() Outros:				

13. Dentre as ferramentas da internet que você atualmente utiliza, ordene-as da mais utilizada para a menos utilizada, atribuindo números (1 para a mais utilizada, 2 para a segunda mais utilizada e assim sucessivamente, deixando em branco aquelas que você desconhece ou nunca utilizou):

- () Chat, debate *online*, ICQ, ...
- () Listas de discussão, fóruns,...
- () Enviar e receber E-mails.
- () Enviar e receber arquivos (ou seja, anexar/upload e baixar/download).
- () Videoconferência, teleconferência,...
- () Sites de busca, pesquisa *online*,...
- () Outros: _____

14. Qual o número médio de horas que você utilizou por semana com o Curso de TCC *Online* 2005.1? _____.

15. De 0 a 10, que nota você daria para a:

- Apresentação/Design do Curso de TCC *Online*: ().
- Organização/Planejamento do Curso de TCC *Online*: ().
- Conteúdo/Material Didático do Curso de TCC *Online*: ().
- Avaliação da Participação do Curso de TCC *Online*: ().
- Tutoria/Interação do Professor c/ os alunos no Curso de TCC *Online*: ().

ANEXO M – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS *ONLINE*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Pesquisa “*Disciplina Online* de Terapia Cognitivo-Comportamental”

Certificado de Participação

É com prazer que certificamos a participação de **(Nome aluno)**, DRE: **(número)**, aluno do Instituto de Psicologia da UFRJ, na ‘*Disciplina Online* de Terapia Cognitivo-Comportamental’, oferecida de forma experimental em 2005.1, como parte integrante do Projeto de Dissertação da mestranda Angélica Gurjão Borba, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ, Rio de Janeiro, sob a responsabilidade e orientação do Professor Bernard Pimentel Rangé. Parabéns **(Nome aluno)** por sua ousadia em participar da Primeira *Disciplina Totalmente Online* da UFRJ e a primeira de TCC/Psicologia no País nesta modalidade de ensino, tendo obtido média de participação **(XX)**, média **(XX)** nas provas e média final geral **(XX)**. Agradecemos enormemente seu empenho e sua colaboração nas atividades propostas, incluindo o devido preenchimento de pré-testes, pós-testes etc. Com toda certeza o sucesso deste projeto ocorreu também por sua persistência, apesar das dificuldades e exigências do percurso. Desta forma você pôde favorecer a Expansão dos modos de ensino da TCC e ao mesmo tempo a desmistificação do Ensino *Online* Totalmente à Distância no IP-UFRJ. Obrigada,

Professor Dr. Bernard Pimentel Rangé_____

Mestranda Angélica Gurjão Borba_____

Aluno Participante_____

Rio, 21 de dezembro de 2005.

ANEXO N – CERTIFICADO DE COLABORAÇÃO DOS TUTORES DE TCC

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Pesquisa “Disciplina *Online* de Terapia Cognitivo-Comportamental”**Certificado de Participação**

É com prazer que certificamos a participação de **(Nome do Tutor)** – doutorando/mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ, Rio de Janeiro - na **Produção de Materiais Didáticos** para a ‘Disciplina *Online* de Terapia Cognitivo-Comportamental’, oferecida em caráter experimental na graduação do Instituto de Psicologia – UFRJ (2005.1), como parte integrante do Projeto de Dissertação de Angélica Gurjão Borba, orientado pelo Professor Dr. Bernard Pimentel Rangé.

O doutorando colaborador produziu textos padronizados e transparências, assim como fez revisões das transcrições de fitas K7 relacionadas aos temas ‘**Transtorno X**’ e ‘**Transtorno X**’, que favoreceram a elevada qualidade e eficácia do ensino-aprendizagem *online*. Ressalta-se igualmente o ministério (tutoria) de aulas presenciais sobre os mesmos temas à turma de TCC Tradicional nos períodos 2004.2 e 2005.1.

Agradecemos enormemente a prestimosa contribuição à Primeira Disciplina Totalmente *Online* da UFRJ e à primeira de TCC/Psicologia no País nesta modalidade de ensino. Obrigada,

Professor Dr. Bernard Pimentel Rangé_____

Mestranda Angélica Gurjão Borba_____

Doutorando(a)/Mestrando(a)-Colaborador_____

Rio, 21 de dezembro de 2005.

ANEXO O – RESULTADOS INTEGRAIS DOS PRÉ-TESTES DOS GRUPOS *ONLINE* E PRESENCIAL DE TCC

TURMA ONLINE

Total de Questionários Pré-testes Considerados = 8.

1 - DADOS PESSOAIS

Bairro: Icarai (Niterói), Centro (Niterói), Parque Lafaiete (Duque de Caxias), Recreio dos Bandeirantes, Grajaú, Maracanã, Tijuca (2).

Período aproximado: 7º, 8º, 10º, 4º, 4º, 7º, 7º, 8º.

Sexo:

- Masculino = 1.
- Feminino = 7.

2 - TIC's

Acesso ao computador em casa:

Sim = 8 (Apenas em casa = 1).

Não = 0.

Acesso ao computador em outros locais:

- Faculdade = 6.
- Casa de amigos = 2.
- Casa de namorado = 2.
- Escritório = 1.
- Estágio = 1.

Frequência de uso do computador:

- Alta = 6.
- Média = 1.
- Pouca = 1.

Atividade no computador:

- Internet = 7.
- Relatórios = 2.
- Trabalhos Acadêmicos = 3.
- Elaboração de texto = 1.
- Power Point = 1.
- Planilha eletrônica = 1.
- SIGA = 1.

Acesso à internet em casa:

- Sim = 8.
- Discado = 3.
- Banda larga = 5.
- Não = 0.

Acesso à Internet em outros locais:

- Sim = 7.
- Escritório = 1.
- Faculdade = 5.
- Estágio = 1.
- Amigos = 1.
- Não = 1.

Frequência de uso da internet:

- Alta = 5.
- Mediana = 2.
- Pouco = 1.

Atividades na internet:

- Conversa, diálogo = 4.
- SIGA = 1.
- Pesquisa = 6.

- E-mail = 7.
- Grupo de discussão = 1.

Aplicativos utilizados:

Aplicativos	Muito	Medianamente	Pouco	Nada
Word	6	2		
Power Point		1	5	2
Navegadores de Internet	4	4		
Excel	2	1	4	1
Outros				

Conhecimento e uso dos recursos básicos (copiar, colar, salvar, formatar) dos aplicativos supracitados:

- Sim = 8.
- Mais ou menos = 0.
- Não = 0.

Ferramentas da internet mais utilizadas:

(EXCEL – Resultado Ferramenta Internet)

3 - EAD

Entendimento sobre EAD:

- Ouvi falar pouco sobre o assunto, para mim é um desafio = 1.
- Dispõe dos recursos necessários para o curso de uma disciplina = 1.
- Aprendizado tão bom, ou melhor, que o presencial = 1.
- Depende do aluno = 1.
- Facilitador para quem mora distante ou tem problemas de horário = 3.
- Utilizado em outras Universidades = 3.

Impressão sobre EAD:

- Boa = 1
- Certa estranheza = 1
- Mais comodidade e conforto = 1
- Muito válida = 1
- Muito viável e prática = 1
- Dinâmica e personalizada = 1
- Desafio = 1.
- Pode ser bastante útil por ter o tempo flexível = 1.

Preferência por fazer a disciplina na modalidade:

- Online = 6
- Presencial = 2

Curso online já realizado:

- Sim = 1
 - Pequeno Grande Negócio (SEBRAE)
- Não = 7

4 – TCC

Motivos de inscrever-se na disciplina de TCC:

- Conhecer esta linha teórica = 1.
- Influência de amigos e da semana de psicologia = 1
- Aprender como aplicar a TCC na vida profissional = 4
- É a área que quero seguir = 1
- Fazer a disciplina online = 1
- Horário flexível = 3.
- Admiração pelo Professor Bernard Rangé = 3.
- A possibilidade de cursar a disciplina sem ocupar as manhãs, pois neste horário estou no estágio = 1.

Expectativa sobre a disciplina de TCC:

- Aprender mais sobre a teoria da TCC = 6
- Aprender como aplica-la = 5
- Poder fazer o curso na modalidade online = 1
- Eu desejo que a opção online tenha o horário de discussão fora do horário da disciplina.

Pois eu estou optando em cursá-la porque não posso estar em casa pelas manhãs. Estou em estágio, portanto não poderei participar do online = 1.

Disciplina que já cursou:

Behaviorismo	8
História da Psicologia	7
Psicologia da Aprendizagem	5
Psicopatologia Geral I	5
Psicopatologia Geral II	1
Psicofarmacologia	0
Psicologia da Personalidade I	6
Psicologia da Personalidade II	6
Análise de Pesquisa	4
Outras	2

Curso em TCC já realizado:

- Sim = 2
 - Mostra de TCC na UERJ.
- Não = 6.

TURMA PRESENCIAL

Total de Questionários Pré-testes Considerados = 26.

1 - DADOS PESSOAIS

Bairro: Tênis Clube, Copacabana (4), Méier, Cachambi (2), Bangu, Tijuca (2), Freguesia (Jacarepaguá), Taquara (Jacarepaguá), Ilha do Governador (2), Fonseca (Niterói), Icaraí (Niterói), Cosme Velho, Jardim América, Leme, Ipanema, Botafogo (2), Laranjeiras, Recreio dos Bandeirantes, Flamengo.

Período aproximado: 4º, 5º, 4º, 4º, 4º, 4º, 7º, 10º, 7º, 4º, 4º, 7º, 7º, 4º, 7º, 5º, 7º, 4º, 7º, 8º, 7º, 4º, 8º, 7º, 4º.

Sexo:

- Masculino = 4.
- Feminino = 22.

2 - TIC's**Acesso ao computador em casa:**

- Sim = 23 (Uso apenas em casa = 13).
- Não = 3.

Acesso ao computador em outros locais:

- Sim = 12
 - Casa dos familiares = 6.
 - Laboratórios de Informática da UFRJ (Psicologia, Administração, Economia etc) = 7.
 - Trabalho do pai = 1.
 - Casa de amigos = 1.
 - Casa de namorado (a) = 3.
 - Lan House = 2.
 - Estágio = 2.
- Não = 14

Frequência de uso do computador:

- Alta = 11.

- Média = 13.

- Pouca = 1.

- Rara = 1.

Atividade no computador:

- Internet (Pesquisa, chat, MSN, ICQ, e-mail, pesquisa, jornal etc) = 24.

- Jogos = 5.

- Relatórios (estágio etc) = 1.

- Trabalhos acadêmicos = 11.

- Ouvir Música = 1.

Acesso à internet em casa:

- Sim = 22.

- Discado = 8.

- Banda larga = 14.

- Não = 4.

Acesso à internet em outros locais:

- Sim = 18.

- Laboratórios de Informática da UFRJ (Psicologia etc) = 9.

- Academia de Ginástica = 1.

- Estágio = 1.

- Amigos = 4.

- Familiares = 6.

- Trabalho do pai = 1.

- Casa do namorado(a) = 2.

- Lan house = 2.

- Não = 8.

Frequência de uso da internet:

- Alta (Quase todos os dias, durante pouco tempo até um bom número de horas) = 11.

- Mediana = 11.

- Pouca = 4.

- Rara = 0.

- Nenhuma = 0.

Atividades na internet:

- Conversa, diálogo, chat, Msn, ICQ = 10.

- Jogos = 3.

- Pesquisa, sites de busca = 17.

- E-mail = 22.

- Leitura de Jornais = 2.

- Fotolog = 1.

- Orkut = 2.

- Downloads = 1.

Aplicativos utilizados:

Aplicativos	Muito	Medianamente	Pouco	Nada
Word	12	11	3	
Power Point		4	14	8
Navegadores de Internet	15	10	1	
Excel		4	13	9
Outros (Corel Draw etc)	1		1	

Conhecimento e uso dos recursos básicos (copiar, colar, salvar, formatar) dos aplicativos supracitados:

- Sim = 22.

- Mais ou menos = 4.

- Não = 0

Ferramentas da internet mais utilizadas:

(Tabela EXCEL – ‘Resultados Ferramentas Internet’)

3 - EAD

Entendimento sobre EAD:

- Não tenho muito conhecimento a respeito disto, nada, pouco ouvi falar sobre o assunto, não sei como funciona, não tenho experiência a este respeito, não me sinto a vontade com a idéia, possuo um pré-conceito a este respeito, não tenho opinião formada = 11.
- Ouvi falar muito de cursos online, mas nunca participei, não sei se funciona, dúvidas quanto a eficácia do aprendizado = 5.
- Já fiz matérias/disciplinas que apresentaram a EAD, fiz trabalhos sobre o tema (utilizando artigo da Unicamp) = 3.
- É uma modalidade de ensino que realmente precisa ser testada, avaliada, para atender principalmente aqueles que têm dificuldade em chegar ao local da aula = 1.
- Empreendimento muito difícil de acontecer no Brasil pelo preço dos computadores e pela falta de instalações nas salas de computadores das faculdades = 1.
- É sem dúvida uma modernização do ensino. Pessoalmente, prefiro a sala de aula e o contato com o professor e outros alunos = 1.
- É uma possibilidade de ter acesso rápido a materiais = 1.
- Para quem gosta de estudar pela internet deve ser bom = 1.
- Cursos oferecidos por e-mail, que mantém aulas por debates = 1.
- A educação a distância é possível desde que tratada com seriedade tanto por professores quanto por alunos = 1.
- Requer maior disciplina = 1.
- A educação acessível na hora e no local mais conveniente para o aluno, sem sair de casa, utilizando o tempo que se dispõe para estudar = 4.
- Positiva, pois possibilita o acesso a educação = 1.
- Facilitador para quem mora distante ou tem problemas de horário = 2.

Impressão sobre EAD:

- Eficaz = 1.
- Acho ótimo = 1.
- Acho que pode ser proveitoso para quem não tem disponibilidade de horário = 1.
- Acho que a aula é valorizada uma vez que o que é dito será escrito = 1.
- Novidade, inovador = 3.
- Bastante interessante = 3.
- Ainda não podemos comparar seus resultados = 1.
- Já ouvi falar de cursos de idiomas, mas não sei se tem bons resultados = 1.
- Acho que pode dar certo, mas não estou bem certa disto = 1.
- Não tem a mesma qualidade da aula com o professor ao vivo, mesmo que seja só visual este contato é fundamental, o contato professor-aluno é necessário (pois ajuda o aluno a pensar com o professor), parece ser algo menos eficiente do que a modalidade presencial = 4.
- Não acredito que possa se aplicar a qualquer tipo de matéria/curso = 1.
- Se a pessoa levar a sério, seria uma educação mais abrangente = 1.
- Deve ser bom para quem gosta de estudar pela internet = 1.
- Praticidade = 2.
- Certa estranheza = 1.
- Mais comodidade e conforto = 1.
- Acho positivo este tipo de educação, pois facilita o acesso à educação = 1.

Preferência por fazer a disciplina na modalidade:

- Online = 1.
- Presencial = 25.

Curso online já realizado:

- Sim = 2.
 - Curso de Inglês 'English On-line', em Site Americano = 1.
 - Curso pelo SEBRAE.
- Não = 24.

4 – TCC

Motivos de inscrever-se na Disciplina de TCC:

- Boas referências, como sendo uma disciplina dinâmica e bem organizada = 3.

- Influência de palestras ministradas nos simpósios de Psicologia do IP-UFRJ, visita à mostra de TCC na UERJ, Contato com a TCC nas disciplinas de Personalidade I e II = 6.
- Aprender como aplicar a TCC na vida profissional = 3.
- Saber melhor do que se trata a TCC, interesse em conhecer mais sobre ela = 12.
- Horário interessante = 4.
- Créditos = 1.
- Área muito interessante = 7.
- É a área que quero seguir = 2.
- Interesse pelas disciplinas terapêuticas = 1.
- Interesse pela matéria, uma vez que acredito ser uma das práticas psicológicas mais utilizadas = 4.
- Importância da Disciplina para a própria psicologia = 2
- Aplicabilidade da TCC = 3.
- Facilidade de inscrição, podendo cursar matéria em período anterior ao indicado = 1.
- O professor Bernard Rangé = 8.

Expectativas sobre a disciplina de TCC:

- Que ela me instrua para melhor pensar e compreender o comportamento humano = 1.
- Aprender (conhecimento, compreensão) sobre a teoria da TCC (campo novo, muito rico) = 18.
- Aprender em que e como se aplica a TCC (especialmente técnicas e casos), ter uma visão mais prática da psicologia = 7.
- Não sei ao certo, uma vez que desconheço tal disciplina = 1.
- Espero que contribua de forma positiva para a minha formação, poderá ser muito útil para mim = 3.
- Muita, por ser ministrada pelo professor Bernard Range, que é um nome muito conhecido nesta área = 2.
- Espero entender a relação entre cognição e comportamento, ação, atitude e personalidade = 1.
- Ampliar cada vez mais os conhecimentos dentro desta área da Psicologia, pois desejo seguir nela como profissional = 2.

Disciplina que já cursou:

Behaviorismo	26
História da Psicologia	23
Psicologia da Aprendizagem	17
Psicopatologia Geral I	10
Psicopatologia Geral II	1
Psicofarmacologia	0
Psicologia da Personalidade I	13
Psicologia da Personalidade II	12
Análise de Pesquisa	15
Outras (Psicologia da Percepção, Gestaltismo, Fisiologia II, Psicologia do Desenvolvimento etc)	15

Curso em TCC já realizado:

- Sim = 2.
- Curso em TCC para crianças (focado em ansiedade) = 1.
- Mostras da UERJ em TCC = 1.
- Curso de formação em Terapias Cognitivas com a Eliane Falcone e a Helene Shinohara (cursando) = 1.
- Não = 24. (Mas já assisti palestras sobre o assunto = 7).

ANEXO P – RESULTADOS INTEGRAIS DOS PÓS-TESTES DOS GRUPOS *ONLINE* E PRESENCIAL DE TCC

1) GRUPO *ONLINE*

(8 Questionários Respondidos)

1. Qual a sua impressão sobre a Disciplina de TCC oferecida na modalidade *online*?

- É tão eficiente quanto a disciplina presencial.
- A impressão foi positiva no geral, acredito que tenha contribuído para a minha formação como uma experiência nova.
- Achei muito interessante e enriquecedor, pois tivemos a oportunidade de discutir e observar as respostas e comentários do professor e dos colegas da turma.
- Achei muito boa. Foi possível estabelecer muita troca, tirar dúvidas. Foi uma disciplina que tive um contato, ainda que pela via virtual, muito intenso e que me fez estudar mais para esta disciplina do que para qualquer outra (estou no 10º período).
- Ótima impressão.
- Foi bastante trabalhosa, mas ao mesmo tempo muito produtiva, enriquecedora e inovadora. E também foi prática por não precisar sair de casa.
- No início tive um pouco de receio, pois nunca tinha feito nenhum curso que fosse *online*, mas com o passar das aulas, fui vendo que era possível haver uma boa aprendizagem entre alunos e professor (no caso Angélica). É bem desgastante, consome-se muito mais que outras matérias, pois temos que nos virar para aprender e tirar dúvidas. Mas como já falei várias vezes, vale a pena fazer este curso, pois o resultado se mostrou gratificante.
- A princípio foi de uma boa oportunidade pela flexibilidade de horário. E durante o curso a impressão que tive é a de que havia muito conteúdo.

2. O que você mudou na sua percepção após ter realizado a Disciplina Integralmente *online*?

- Aprendi que é possível aprender mais do que o suficiente. Ou seja, tanto quanto na aula presencial.
- É possível aprender à distância de forma interativa.
- O fato de que é possível aprender com a interação entre os alunos e não só com o ensino dado pelo professor em um modelo tradicional de ensino.
- Vi que é possível aprender pelo ensino à distância.
- Eu já achava a EaD uma modalidade de ensino muito interessante. Já tinha feito um curso *online*. Então só reforçou a minha opinião do quanto é proveitoso, válido e aprofundado o ensino *online*.

- Percebi que é possível realizar um curso *online* e com ele ter um bom aprendizado.
 - Achava que seria um desafio enorme, aprender por uma tela de computador (ainda mais que não tenho impressora), mas vi que com real dedicação e organização (dividi bem as etapas de estudo) é possível aprender e bem todo o conteúdo.
 - Antes eu não tinha nenhuma idéia do que seria, parecia algo esquisito. No entanto, cursando, eu percebi que havia muito texto, e eu li muito mais do que teria feito, se fosse aula presencial. A minha percepção é a de que quem faz *online*, tem que ter muita dedicação, pois o trabalho é todo do aluno.
3. O que você poderia dizer que gostou ou não gostou neste processo de ensino-aprendizagem *online*? Quais as suas sugestões para uma próxima versão da disciplina?
- Eu gostei de não deixar a matéria acumular. Só achei um pouco cansativo quando foi chegando ao final do curso. Confesso que me desestimelei um pouco.
 - Achei o tempo do Hiperdiálogo um pouco curto para dar conta de tudo. Exige concentração e agilidade de todos os participantes para que seja produtivo. Achei também que exige mais tempo e mais estudo que a modalidade presencial.
 - Eu gostei do fato de disciplinar o aluno a estudar periodicamente, assim como criar um canal de discussão entre os próprios alunos. Isso melhora o aprendizado, uma vez que ajuda a solucionar dúvidas. Eu não gostei de alguns problemas técnicos, como ocorreu no 'Hiperdiálogo' e do número de questões. Penso que seria mais razoável cinco questões por semana. Sugeriria que aumentasse o tempo para registro das respostas na AF ou que as respostas pudessem ser enviadas por e-mail.
 - Apesar de achar importante o questionário semanal (AF), acho que em muitas semanas ficamos sobrecarregados. Alguns módulos foram muito longos e acabaram 'tomando' muito tempo.
 - Eu gostei de tudo. Pena que não utilizamos alguns recursos, como o *chat* do Debyte, o envio de Arquivos e a pesquisa. Sugiro que na próxima versão tenha um horário fixo para os debatedores da semana discutirem no *chat*. E que tenha um jeito de se ver as questões corrigidas sem ter que abrir uma por uma.
 - Gostei de tudo e acho que não está faltando nada.
 - A total falta de contato pessoal entre nós. É meio que um ensino solitário, por mais que houvesse sala de dúvidas (Debyte etc). Os debates, questionamentos sobre as questões terminavam por ocupar um segundo plano. Por exemplo, demorávamos tanto para iniciar o Debyte que no fim já não estávamos discutindo muito, mas preocupados em acabar o questionário.
 - Eu gostei da disponibilidade de horário que ele trouxe, da tecnologia, e de ter um maior investimento do aluno, lendo e respondendo, acarretando num maior aprendizado. O que eu não gostei foi de ter ficado muito puxado, tendo muito conteúdo, sendo difícil de acompanhar.

4. De 0 a 100 quanto você considera que foi o seu aproveitamento no aprendizado da TCC? (90, 90, 50, 90, 90, 90, 90, 85). E no aprendizado sobre o manejo de um curso *online*? (100, 80, 60, 85, 80, 70, 90, 100). Justifique sua resposta:

- 90/100 = Poderia ter estudado mais. Acredito que apresentei poucos problemas quanto ao manejo da plataforma.

- 90/80 = Acho que pude absorver bem a matéria, também devido ao meu interesse na área.

- 50/60 = Sobre o meu aproveitamento no aprendizado da TCC, daria 50 devido ao meu próprio empenho que diminuiu com o decurso da disciplina. Sobre o aprendizado no manejo de um curso *online* dei 60 porque era uma experiência inédita para mim e pude aprender sobre a dinâmica de um curso com esta característica.

- 90/85 = Aprendi muito na disciplina, passei inclusive a gostar mais da TCC. Em relação ao manejo do curso *online*, acho que não utilizei todas as ferramentas disponíveis na plataforma.

- 90/80 = Eu aprendi bem o conteúdo, mas algumas coisas terei que reler se precisar usar. Quanto ao manejo do curso *online*, dou-me 80 por não ter utilizado todas as ferramentas que estavam disponíveis.

- 90/70 = Não tenho uma boa relação com o computador.

- 90/90 = Acho que aprendi muito neste curso, tanto em termos de conteúdo como de didática necessária para não me perder no meio de tanto arquivo e questionário.

- 85/100 = 85 no aprendizado, porque, infelizmente não pude me dedicar tanto, e a disciplina exigiu demais por apresentar muito texto a cada aula. E sobre o manejo do curso eu aprendi tudo, pois não sabia nada.

5. Se você pudesse voltar no tempo, faria este curso novamente? Em caso afirmativo você indicaria para alguém? Justifique:

- Sim, eu indicaria para outras pessoas, pois acho que valeu a pena. Inclusive, algumas pessoas já vieram me perguntar.

- Sim, ainda que tenha tomado grande parte do meu tempo e exigido bastante esforço. Valeu a pena.

- Acho que sim e também indicaria para alguém. Apesar da dificuldade e da pressão de responder às questões toda a semana, foi positivo no sentido do aprendizado e do conforto de estar em sua própria casa. Indicaria para alguém que estivesse bem disposto a estudar.

- Sim. Achei muito útil e proveitoso para o meu aprendizado.

- Sim. Já estou indicando utilizar este método. É prático em relação à quando estudar, e se a pessoa tiver interesse e disciplina, aprenderá mais, pois tirará suas dúvidas e aprofundará seus conhecimentos com maior facilidade.

- Sim. Várias pessoas que conheço, de tanto ouvirem falar do curso *online*, falaram que gostariam de fazê-lo *online*.

- Sim. Já indiquei várias vezes e depois me perguntaram porque nesse próximo período não foi oferecida a disciplina. Chegaram mesmo a me dizer que estávamos sendo beneficiados porque os nossos conteúdos eram melhores dados do que os de sala de aula.

- A minha opinião sobre isso ainda é confusa. Eu faria pela flexibilidade de horário, no entanto, sinto falta da aula com o professor, acho muito melhor. Na *online* é muito sozinho, não tem interação social, e todo aprendizado depende exclusivamente o empenho do aluno. Havendo também (na *online*) um espaço 'maior' para dúvidas, para quem é tímido, e tem dificuldade de perguntar em uma aula comum. Indicaria sim, mas ressaltando estes pontos.

6. Houve algum tipo de arrependimento ao longo do período? Qual?

- Não (4).

- Sim. Depois de algumas semanas você fica cansado de responder às questões.

- Por volta da 4ª semana as coisas ficaram mais pesadas. A exigência de estudo aumentou e o meu tempo para dedicação diminuiu. Mas não me arrependi. Reorganizei meu horário e segui em frente.

- Várias vezes! Mas pensava bem e via que apesar do constante estresse e exigência, valia a pena.

- Não, mas sinto que não pude aproveitar totalmente a disciplina, creio que seja por ter havido muito texto e eu não ter podido acompanhá-los da melhor forma.

7. Quais os recursos interativos que você mais gostou e que menos gostou? Por quê?

- Eu gostei mais do Hiperdiálogo, Debyte (apesar de usar pouco) e correio eletrônico. O que eu não usei ou usei pouco foi a Biblioteca apesar de interessante.

- Eu gostei muito do Debyte, do Hiperdiálogo e comunicações em geral, apesar de algumas falhas técnicas. Gostei menos da Biblioteca e dos Arquivos (na verdade usei pouco).

- O Hiperdiálogo foi o que eu gostei mais, porque podíamos discutir as questões. Nesse processo, dúvidas surgiram e novas conclusões sobre o assunto também.

- Gostei das Avaliações Formativas, pois através destas podemos obter a correção das nossas respostas e também observar as respostas dos colegas e do professor.

- Gostei do Hiperdiálogo e do Debyte. Eles permitiram tirar as dúvidas e focar nos pontos principais do conteúdo, além de promoverem a integração do grupo. O que eu não gostava era da 7ª questão da AF (mas reconheço que ali surgiram muitos pontos importantes do conteúdo que não foram abordados nas demais questões).

- Hiperdiálogo e Questões Formativas da AF.

- Para falar a verdade, a página da Pii oferecia tanta coisa que quase não utilizei. Ia direto aos textos e questões. Os problemas técnicos, não preciso nem mencionar.

- Achei muito legal o Hiperdiálogo e a possibilidade de ver filmes de experimento na plataforma.

8. Se você pudesse enumerar 5 características deste curso que você realizou no formato *online*, quais seriam?

- Completo, organizado, didático, simplificado e atrativo.

- Trabalhoso, dinâmico, interativo, didático e completo.

- Interatividade, agilidade, poder de iniciativa, dedicação e produtividade.

- Economizei tempo, tive maior independência nos estudos, li mais, debati mais os temas e as dúvidas.

- Dinamismo, interação professor-aluno e aluno-aluno, conteúdo aprofundado.

- Interessante, desgastante, cansativo, esclarecedor, interativo.

- Trabalhoso, flexível, moderno, dinâmico e exige dedicação.

9. Quais as características que você acredita que um aluno precisa ter ou desenvolver para participar de um curso *online* em termos de postura e atitude?

- O aluno precisa ser disciplinado e responsável.

- Ser responsável, autônomo para estudar, cumprir datas, ser respeitoso com os colegas, ter postura colaborativa, mas sem invadir o espaço do outro.

- Disposição para realizar as questões e estudar semanalmente.

- Ter dedicação para estudar mais e se auto-gerenciar.

- O aluno precisa ter disciplina para estudar, reservar um tempo para fazer as questões, ter vontade de aprender a matéria e não estar fazendo apenas pelos créditos, e é ideal para aqueles que estão com pouco tempo para vir à faculdade, mas que tem facilidade de acesso à internet.

- Interesse, força de vontade, disponibilidade de tempo, disciplina, paciência (com o computador).

- Primeiro dedicação, depois organização, essa é fundamental, senão a gente se perde mesmo. Paciência também é importante porque é um formato de ensino que não estamos acostumados, então o resultado para nós alunos, demora para ser percebido. Demora a vermos que pode dar certo.

- Precisa ter disciplina, organização e interesse, porque toda semana tem atividade para cumprir; se ele deixa de fazer, vai baixar sua nota e prejudicar no futuro.

10 - Você conseguiu ler as respostas dos colegas na Avaliação Formativa? Qual você considera ter sido a maior vantagem deste recurso? E desvantagem?

- Nem todas. Vantagem: escrever mais, elaborar e sintetizar, além de 'antelar' para coisas não percebidas. Desvantagem: nenhuma.

- Sim. A maior vantagem: as AFs que me muniram através das minhas e das outras respostas constantemente corrigidas para fazer boas provas. A maior desvantagem é ter que ler muito para apreender a matéria.

- Sim, consegui ler. A maior vantagem foi mesmo a manutenção do estudo semanal. A desvantagem foi a de dependência da informática, que por vezes falhava.

- Sim. Acho essa possibilidade muito vantajosa, pois amplia nosso conhecimento.

- Eu lia algumas respostas dos colegas. A vantagem é que ajuda a formular a própria resposta quando se está em dúvida e a desvantagem é que tem que abrir uma por uma no sistema e atentar para a 'cola', para evitá-la.

- Algumas, a vantagem é que podemos comparar as respostas e completar as nossas.

- Sim. Era muito cansativo, mas acredito que essa hora era uma das poucas que tínhamos alguma integração. Aí é que via que não estava sozinha.

- Consegui ler sim, a maior parte das vezes. A maior vantagem para mim foi a flexibilidade de horário. E a desvantagem é o fato de ser muito trabalhoso, exigindo mais do que costuma acontecer nas aulas presenciais.

11 - Dê o seu depoimento pessoal sobre a Disciplina de TCC no formato *online*?

- Foi eficiente pela empolgação dos alunos juntamente com a dedicação da Angélica que foi excelente professora, além de muito compreensiva.

- Eu gostaria muito de parabenizar a Angélica por sua condução do curso. Muito responsável, atenciosa, compreensiva, inteligente e pronta para solucionar os imprevistos que sempre surgem. Parabéns!!!

- Apesar de desgastante em certos momentos, penso que o saldo foi positivo. O fato de ser um grupo menor que a turma presencial, facilita o diálogo e melhora o aprendizado, no sentido de que um adquire conhecimento com o outro. Você se sente mais assistido pelo professor também, pois sua participação é mais notória, e assim, consegue ter mais atenção para solucionar suas dúvidas.

- Como já disse anteriormente achei muito interessante e enriquecedor poder aprender através do ensino à distância.

- Foi maravilhosa esta experiência. Sinto-me honrada e agradecida por poder fazer parte deste projeto. Apesar do contato ter sido virtual, o grupo foi bastante interessado e participativo. E a Angélica foi bastante solícita em responder nossas dúvidas e apontar os pontos principais a serem compreendidos de forma clara, paciente e amável. Vou sentir falta dos Hiperdiálogos e até das Avaliações

Formativas. Recomendo para todos os alunos e para os professores interessados neste tipo de ensino.

- Adorei a disciplina *online*. Apesar de ser muito, mas muito cansativa e estressante, foi um aprendizado e tanto. Vi que sou capaz de organizar bem o meu tempo e consigo fazer as coisas sem ser diretamente cobrada; como numa aula normal.

- Como já disse vale à pena, não temos o professor para ficar 'despejando' o conteúdo sobre nós, o que nos torna completamente responsáveis pelas consequências. Gostei muito, e a forma que utilizei para estudar, terminei utilizando também para outras matérias.

- É uma boa opção por uma questão de horário. É muito pesado, por ser muito trabalhoso. É útil e a pessoa realmente aprende (diferente do que as pessoas pensam no geral), mas eu prefiro a aula presencial por todo o contato que ela proporciona, e todo o ambiente da faculdade. Eu tenho receio que todas as disciplinas, no futuro, se tornem *online*.

12 - Quanto tempo em média você utilizou por semana para os estudos e tarefas da disciplina *online* (estudo do material, Debyte, Avaliação Formativa, Hiperdiálogo, e -mails etc):

- 7 horas.

- 7 horas.

- 6 horas e meia.

- Entre 15 e 20 horas.

- Mais ou menos 6 horas.

- Mais ou menos 4 horas.

- Muito tempo!!! Inicialmente de 12 à 14 horas, e mesmo assim não era possível ler tudo. Depois passei a fazer em 7 ou 8hs, procurando as respostas, sendo mais objetiva, não me dedicando do jeito que eu achava que deveria (do jeito ideal).

2) GRUPO PRESENCIAL

(11 Questionários Respondidos)

1. Fale a respeito de suas impressões sobre a disciplina de TCC presencial e em que medida ela atendeu ou não as suas expectativas, mencionando o que você mais gostou e menos gostou durante o período:

- (A) A disciplina tem seu conteúdo bem organizado, mas ao final, percebi que o volume de informações fez com que alguns tópicos fossem dados muito superficialmente.

- (B) Com a TCC presencial tive a oportunidade de conhecer diversos profissionais da área, possibilitando ver como cada um trabalha, com suas características, mesmo seguindo a mesma linha. O que menos gostei foi o fato de não termos tido exercícios

de casos clínicos para fazermos em sala e estarmos mais aptos para realizar a prova.

- (C) O bom foi a variedade de palestrantes. O ruim foi a falta de preparo prático.

- (D) Muito interessante. De forma geral, foi um dos meus primeiros contatos com situações de ordem clínica e, sobretudo, um maior esclarecimento sobre vários transtornos. O modelo adotado no 2º módulo do curso foi muito bom, com boas aproximações da teoria com a prática.

- (E) Eu adorei as aulas e inclusive foi a matéria que eu mais gostei até agora na faculdade. Gostei muito da participação dos alunos da pós-graduação, contando da prática clínica etc. Eu sugiro que se crie um 'grupo de estudos' onde os alunos interessados possam discutir e analisar casos clínicos, tendo uma visão mais prática da teoria.

- (F) Foi OK. Mas ficou com um gostinho de quero mais dos outros transtornos de outros eixos. A prova deve ser com consulta.

- (G) Quando me inscrevi não sabia nada sobre TCC. A matéria mostrou-se muito interessante para mim. Aliado às ótimas aulas dos professores. TCC foi a melhor matéria e a mais completa que tive durante a faculdade. Gostei de praticamente tudo na matéria, não tenho nada sobre o que reclamar.

- (H) Gostei do curso e do caráter diretivo da TCC, na 2ª parte do curso sendo dado sempre exemplos de determinadas características dos transtornos aplicadas em pacientes que foram de fato atendidos pelos mestrados e doutorandos que davam a aula.

- (I) Fiquei muito contente e satisfeita com a disciplina, pois o assunto me interessa. Só achei que poderíamos ter tido maior contato com as técnicas utilizadas em TCC.

- (J) A forma presencial não atingiu as minhas expectativas quanto à ausência e casos clínicos para podermos exercitar como se faz a formulação dos casos (foi o modelo da prova). O grupo de TCC *online* tinha a cada transtorno um caso para ser analisado por eles mesmos e recebiam nota por isto. O grupo presencial não pode treinar da mesma forma, estando menos preparado para a prova.

- (K) O nível do curso foi bom. Foram abordados temas interessantes. Eu me interessei em participar de um grupo de estudos sobre TCC.

2. Ao Longo do período você interagiu com alunos da turma de TCC *online* ou com alguma outra fonte de informação sobre EAD? Qual? Diga de que forma isto influenciou ou não o que você pensa sobre a EAD *online*:

- (A) Tenho a impressão de que a turma *online* foi melhor assistida. O conteúdo da primeira prova mostrou bem este ponto, pois a turma presencial não teve acesso a ele tanto quanto a *online*.

- (B) Não tive muito contato com os alunos da turma de TCC *online*, mas o pouco que tive, percebi que eles estavam tendo uma melhor base, pois faziam exercícios constantemente e a atenção era mais focada.

- (C) Achei muito mais interessante a aula de TCC *Online*, pois prepara mais para a prova que é deveras capiciosa.

- (D) Raramente. Possibilidade de obter os textos de forma a poder imprimi-los em casa.

- (E) Eu não interagi com os alunos da TCC *online*, mas para a prova eu estudei pelo material da pasta *online*, porque o pessoal disse que os resumos estavam melhores e realmente o material estava muito bem elaborado.

- (F) ----

- (G) Sim, com alunos. Não causou influência nenhuma.

- (H) Sim, com uma aluna da turma *online*. Fiquei com medo de fazer o modo EAD e não estudar e aprender com o rigor do modo presencial, mas vi o material da pasta *online* (18C) e achei que estava até mais rico, com casos sobre todos os transtornos. No modo presencial só fizemos uma dinâmica de Conceituação e Tratamento de Transtorno Alimentar.

- (I) Tive contato com pessoas da turma *online* e achei que o material de estudo oferecido à eles estava mais bem organizado.

- (J) Sim. Antes estava apreensiva quanto à forma *online*, mas o contato com pessoas que estavam fazendo desta forma me deixou um pouco arrependida de não ter escolhido a *online*. Vi que essas pessoas estavam bem mais preparadas e que estavam estudando e acompanhando a matéria melhor do que os alunos da TCC presencial.

- (K) -----

3. O que você acredita que mudou na sua concepção sobre Educação a Distância via Internet? Mencione vantagens e desvantagens que você acredita existirem:

- (A) Quando a pessoa tem disciplina é vantajoso, pois economiza tempo.

- (B) As vantagens são que o aluno é 'obrigado' a se concentrar, pois precisa interagir no momento com o professor e os outros alunos. Acredito que isso facilite a aprendizagem. As desvantagens são que não há contato face-a-face entre professores e alunos, e muitas vezes, há dificuldade em digitar por parte dos alunos, não otimizando o tempo.

- (C) A vantagem é que os alunos se envolvem mais devido à exigência.

- (D) Vantagens: afasta a idéia de um ensino centrado no professor. Possibilitando também uma ampla discussão, pois a maior parte dos alunos ficariam calados na presencial, e invariavelmente 'se expressam' na *online*. Desvantagens: O contato indireto como o professor; uma linguagem de internet não carrega a expressão de uma linguagem presencial. Apesar de não ter informações, a exposição de casos clínicos também fica comprometida.

- (E) A minha principal desvantagem é que não conseguiria levar a sério o estudo, iria abrir outras páginas na internet, ficar vendo várias coisas etc. E também como já

estaria na faculdade assistindo a outras matérias, não seria vantajosa a opção de uma turma não-presencial.

- (F) ----

- (G) Nada mudou. Acredito que seria economia de tempo, pois o aluno pode estruturar seu horário de estudo de um jeito particular. Como desvantagens eu citaria a distância entre professor e aluno e a própria possibilidade de reestruturação de horário, pois seria mais prejudicial para alunos mais 'vagabundos'. Uma crítica que gostaria de fazer fiz respeito aos textos que os alunos *online* receberam via internet e que seriam muito econômicos para os outros. Esses alunos disseram também que formulavam casos freqüentemente, enquanto nós não.

- (H) A vantagem da TCC *Online* é que ela foi bem estruturada, com os debates semanais obrigatórios, o que fazia obrigatoriamente o aluno estudar. As desvantagens só quem fez a *online* pode dizer.

- (I) Acho que só há vantagens, uma vez que há uma enorme economia de tempo.

- (J) Vantagens: não precisar freqüentar aulas; maior literatura e bibliografia sobre o assunto; maior acompanhamento do professor respondendo as dúvidas na internet; o fato de ter que estar presente nas aulas *online* (grupos de discussão). Desvantagens: A presença do professor ainda ser necessária para mim, ele dá exemplos clínicos, tira as dúvidas imediatamente e você pode fixar melhor a matéria, memorizando através das transparências, por exemplo.

- (K) -----

4. Inicialmente você optou por fazer a disciplina no formato presencial, justifique o porquê de sua escolha e nos diga se atualmente também seria possível fazê-la no formato *online*. Por quê?

- (A) Preciso do método regular com aulas expositivas.

- (B) Seria possível sim fazer a disciplina *online* por acreditar que aprenderia com mais facilidade e confesso ter tido receio em arriscar algo que é muito recente na faculdade.

- (C) Inicialmente não pensei na possibilidade de ficar no Laboratório do IP. Mais tarde vim a me arrepender.

- (D) Falta de maiores informações preliminares e maior interesse em ter aula com o Professor Bernard Rangé.

- (E) Porque eu não teria disciplina para estudar na turma *online*. Preciso de um professor falando, alguma coisa dinâmica para prender minha atenção, o que não aconteceria no computador.

- (F) Estou sobrecarregado de atividades nesse período. Procurei fazer a que me daria menos trabalho.

- (G) Não tenho internet em casa, acesso de lugares onde os horários são flutuantes. Não faria devido a este motivo e ao fato de necessitar estar presente em sala para me ajudar na concentração.
 - (H) Achei que fazendo *online* não daria tanta importância à matéria. Faria a *online*, embora não seja tão divertida quanto em sala de aula. Houve, ao menos nesse período, muito mais estudo de casos na *online*.
 - (I) Optei pelo formato presencial porque eu estaria na faculdade sempre no horário da aula. Mas faria *online*, pois acho que deu muito certo.
 - (J) Optei pela forma presencial por receio à forma *online*. Por ser uma coisa nova e não saber se ia ser eficiente. Atualmente escolheria a forma *online*.
 - (K) Eu escolhi presencial, pois sabia que levaria mais a sério. Eu tenho mais facilidade para aprender interagindo em sala de aula. Acho mais dinâmico.
5. Quais os seus comentários pessoais sobre esta possibilidade de ensino-aprendizagem *online*:
- (A) Deve continuar a ser utilizado, sem extinguir o método presencial.
 - (B) Vantajoso.
 - (C) Muito Bom.
 - (D) Acho sempre válido, tentativas (sejam elas quais forem) que visem uma melhoria do ensino. É um bom projeto que pode e deve ser melhorado.
 - (E) Achei os materiais aos quais tive acesso muito bem elaborados.
 - (F) Interessante, mas arriscado: afinal de contas, nós psicólogos, somos o campo da fala e da escuta em potencial, suposta potência. Há consultas *online*? Podem haver?
 - (G) Fora as vantagens e desvantagens citadas acima, acredito não ser apto a dar outras opiniões devido à ignorância perante o tópico.
 - (H) Interessante e mostrou que pode ser aplicável, pois (acho) não existiu discrepância entre os 2 modos de aula.
 - (I) Acho que se trata de uma tendência que veio para ficar, uma vez que as pessoas estão com pouco tempo.
 - (J) Achei um avanço, que pelo que vi deu certo. Mas ao mesmo tempo isso assusta um pouco, pois em que ponto nós chegamos? Será que um dia a presença do professor será dispensada? Qual é a real importância da presença do professor em sala de aula?
 - (K) Pode ser interessante, mas tudo depende da vontade, interesse e disponibilidade do aluno.