

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CRISTIANE CASQUILHA ROCHA GUIDA PERDIGÃO

ESTUDO DAS DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS
ALUNOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA MODALIDADE
SEMIPRESENCIAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA

RIO DE JANEIRO

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CRISTIANE CASQUILHA ROCHA GUIDA PERDIGÃO

ESTUDO DAS DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS
ALUNOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA MODALIDADE
SEMIPRESENCIAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Maurício Abreu Pinto Peixoto

RIO DE JANEIRO

2009

Perdigão, Cristiane Casquilha Rocha Guida

Estudo das dificuldades apresentadas pelos alunos da educação à distância na modalidade semipresencial do curso de Licenciatura em Pedagogia / Cristiane Casquilha Rocha Guida Perdigão. – Rio de Janeiro: UFRJ / NUTES, 2009.

xiii, 203, f.: il.; 31 cm.

Orientador: Maurício Abreu Pinto Peixoto

Dissertação (mestrado) – UFRJ/NUTES, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde, 2009.

Referências bibliográficas: f. 182-190.

1. Educação a distância - métodos. 2. Aprendizagem. 3. Educação superior. 4. Estudantes. 5. Mulheres. 6. Educação em Ciências e Saúde – Tese. I. Peixoto, Maurício Abreu Pinto. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, NUTES, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde. III. Título.

CRISTIANE CASQUILHA ROCHA GUIDA PERDIGÃO

**ESTUDO DAS DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS
ALUNOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA MODALIDADE
SEMIPRESENCIAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde.

Aprovada em _____.

Prof. Dr. Maurício Abreu Pinto Peixoto, Doutor em Medicina. Professor Adjunto do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde- UFRJ.

Prof^a Flávia Maria Santoro, Doutorado em Engenharia e Pós-doutorado. Professora Adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO.

Prof^o Dr^o Luiz Augusto Coimbra de Rezende, Doutor em Comunicação. Professor Adjunto do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde -UFRJ.

Dedico esta pesquisa a todos que me ajudaram nesta empreitada. Um agradecimento especial à minha mãe Maria Lucia, minha irmã Roberta, meu marido Stefano e às alunas de pedagogia do CEDERJ. Todos foram essenciais para a realização da mesma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que participaram e de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa.

Ao meu marido, que com muita paciência e companheirismo me acompanhou nas viagens para realizar as entrevistas e sempre me deu suporte na parte técnica e emocional.

À minha mãe Maria Lucia, minha irmã Roberta e ao meu pai (*in memoriam*) que me incentivaram a todo o momento. À tia Laura pela leitura e revisão do trabalho, considero que isto foi fundamental.

Ao prof^o. Maurício pelas inúmeras orientações para que eu pudesse assim, construir e realizar a pesquisa e também à ajuda no despertar de uma visão crítica como pesquisadora.

Aos professores do NUTES, especialmente à prof^a. Dr^a. Miriam que contribuiu imensamente com suas observações auxiliando de maneira especial na construção desta pesquisa e ao prof^o. Dr^o. Luiz Rezende pelos ensinamentos e compreensão.

À prof^a. Dr^a. Flávia Santoro e ao prof^o. Dr. Marcos Brandão pelo empenho e atenção dedicada a esta dissertação, sempre pontuando questões relevantes.

À prof^a. Dr^a. e amiga Luciana Castro pelo constante incentivo, carinho e orientação.

À todos os participantes do GEAC (Grupo de Estudos em Aprendizagem e Cognição) pela troca de conhecimentos constantemente realizada em nossas reuniões quinzenais.

À Rogéria Guida pela compreensão, ensinamentos, incentivo e carinho. Seus filhos Ivens, Sthênio e Igor sempre brilhantes e dispostos a ajudar e seu marido Avelino.

À todas as colegas de trabalho o meu agradecimento e à minha amiga Caroline o meu carinho especial.

E, por fim, mas não menos especial, à todas as coordenadoras que se demonstraram dispostas a contribuir para que este trabalho se realizasse. A cada uma delas o meu agradecimento especial. Todas merecem ser citadas. São elas: Profas. Rejane, Cleuma, Luci, Shirley, Silvia, Giovana, Emiliana e Marta.

“A elaboração de novas idéias depende da libertação das formas habituais de pensamento e expressão. A dificuldade não está nas novas idéias, mas em escapar das velhas, que se ramificam por todos os cantos da nossa mente”.

J. M. Keynes

RESUMO

ROCHA, Cristiane Casquilha. **Estudo das dificuldades apresentadas pelos alunos da educação a distância na modalidade semipresencial do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde)-Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Nesta pesquisa qualitativa, discutimos as dificuldades de aprendizagem de 23 alunas, do terceiro período de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade semipresencial de um consórcio de universidades públicas. Das entrevistas semi-estruturadas emergiram as dificuldades de aprendizagem. Observou-se que elas se apresentaram desde o início do curso e foram classificadas em específicas e não específicas à modalidade em tela. Estas envolveram dificuldades em relação à disciplina de matemática e de língua portuguesa, conciliar o estudo com as tarefas domésticas e a falta de tempo. Foram dificuldades às vezes restritas a um aspecto particular, às vezes contínuas e mais difusas. Já as específicas à modalidade tiveram outro comportamento. Algumas, presentes inicialmente, solucionaram-se ou minimizaram-se ao longo do tempo. Foram elas: a dificuldade em estabelecer rotina e disciplina de estudo, interagir com os outros alunos, adaptar-se à modalidade e desenvolver estudo autônomo. Outras, pelo menos até o terceiro período, não se resolveram. Foram elas: a dificuldade de participar das tutorias presenciais e a distância, em lidar com a quantidade de leitura e com a tecnologia envolvida no processo. Após discutir as dificuldades de aprendizagem, traçamos conclusões e recomendações para superar ou minimizar as dificuldades eventualmente presentes neste ambiente educacional.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; MODALIDADE SEMIPRESENCIAL; DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM; ALUNAS; METACOGNIÇÃO.

ABSTRACT

ROCHA, Cristiane Casquilha. **Estudo das dificuldades apresentadas pelos alunos da educação a distância na modalidade semipresencial do curso de Licenciatura em Pedagogia.** Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde)-Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

This qualitative research aims at characterizing distance learners. The study has been conducted with 23 third graders students of a distance education public program in Pedagogy in Rio de Janeiro and targeted at identifying learning difficulties students find in the undergraduate course in the blended learning program. Semi-structured interviews were used to collect data. According to blended distance education characteristics, learning difficulties were classified on specific and non-specific. These appeared on beginning of the course including Maths and Portuguese courses, time management of household care and study duties. It were sometimes restricted to a specific subject and other times more continuous and diffuse. Specific learning difficulties presented different behavior. A few, nevertheless present at the beginning of the course disappeared or minimized later. They were: development of autonomous regular study, student-student interaction and teaching modality adaptation. Others were not solved. They were: frequency to presential tutorship, overcoming great amount of reading materials and technology issues. Finally, this study also aims at contributing to understanding distance learners as to promote the development of pedagogical practices which target at enhancing learner autonomy and supporting the learning process so that distance education becomes an effective tool for social inclusion.

KEYWORDS: DISTANCE EDUCATION; SEMIPRESENCIAL MODE; LEARNING DISABILITIES; STUDENTS; METACOGNITION.

LISTA DOS QUADROS

QUADRO 1- COMPARATIVO ENTRE ALUNOS PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA.....	19
QUADRO 2- DIFERENÇAS ENTRE A DIDÁTICA EMPREGADA NOS CURSOS PRESENCIAIS E NOS CURSOS À DISTÂNCIA	31
QUADRO 3- COMPARATIVO ENTRE DOCÊNCIA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA ...	32
QUADRO 4- DIFERENÇAS ENTRE OS ALUNOS: PRESENCIAL E A DISTÂNCIA	90
QUADRO 5- EXTRATO DO QUADRO GERAL.....	99
QUADRO 6- EXTRATO DO TEXTO - SÍNTESE DE UMA ALUNA	102
QUADRO 7- RESUMO DA ENTREVISTA DA ZULMA.....	106
QUADRO 8- DESCRIÇÃO RESUMIDA DO MODELO IDIOSSINCRÁSICO.....	106
QUADRO 9- RESUMO DAS TRILHAS NOS DIAGRAMAS.....	114

LISTA DAS ILUSTRAÇÕES

DIAGRAMA A.....	115
DIAGRAMA B.....	115
DIAGRAMA C.....	116

LISTA DAS TABELAS

Tabela 1- Exemplo das estratégias de aprendizagem utilizadas pelas alunas.....	100
Tabela 2- As alunas receberam as seguintes orientações ao iniciar a EAD.....	112
Tabela 3- Lista das dificuldades específicas a EAD.....	118
Tabela 4- Lista das dificuldades não específicas a EAD.....	119
Tabela 5- O que as alunas fazem quando têm dúvidas?(estratégias primárias).....	126
Tabela 6- O que as alunas fazem quando têm dúvidas?(estratégias secundárias).....	127
Tabela 7- As alunas relataram se organizar em grupos?.....	127
Tabela 8- Quais as expectativas das alunas após a conclusão do curso?.....	138

LISTA DE SIGLAS

AP→ Avaliação presencial

AD→ Avaliação a distância

EAD→ Educação a distância

TICs→ Tecnologias da Informação e Comunicação

EEAN→ Escola de Enfermagem Anna Nery

CEDERJ→ Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

NUTES→ Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde

UFRJ→ Universidade Federal do Rio de Janeiro

UERJ→ Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF→ Universidade Federal Fluminense

UFRRJ→ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNIRIO→ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UENF→ Universidade Estadual do Norte Fluminense

TDA→ Transtorno do Déficit de Atenção

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	14
1.1) O ESTUDO: A MOTIVAÇÃO E O PROBLEMA	14
1.1.1) A motivação para o estudo	14
1.1.2) O problema de pesquisa.....	16
1.2) O OBJETO DE ESTUDO E SUA DELIMITAÇÃO	18
1.2.1) Objeto de estudo.....	18
1.2.2) Delimitação do objeto	20
1.3) QUESTÃO NORTEADORA	21
1.4) OBJETIVOS DO ESTUDO	22
1.4.1) Objetivo geral.....	22
1.4.2) Objetivos específicos.....	22
1.5) JUSTIFICATIVA	22
1.6) RELEVÂNCIA.....	24
2- REFERENCIAL TEÓRICO	267
2.1) CONCEITOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	27
2.2) HÁ DIFERENÇA ENTRE O USO DOS TERMOS “ENSINO” E “EDUCAÇÃO” NO CONTEXTO DA EAD?.....	29
2.3) O QUE É A EDUCAÇÃO PRESENCIAL, SEMIPRESENCIAL E A DISTÂNCIA?.....	30
2.4) BREVE HISTÓRICO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	37
2.4.1) A história da EAD no Brasil	40
2.4.2) Modelos de EAD.....	42
2.5) BARREIRAS CULTURAIS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	46
2.6) OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	48
2.7) OS PAPÉIS DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	54
2.8) O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EAD	57
2.8.1) Metacognição.....	64
2.9) A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM FASE DE TRANSIÇÃO E RELACIONADA A MUDANÇAS	66
2.10) PESQUISAS ANTERIORES SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EAD	69
3- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	734
3.1) O PARADIGMA METODOLÓGICO	74
3.2) A ABORDAGEM E O FORMATO	75
3.3) O CONTEXTO DO ESTUDO	77
3.4) OS SUJEITOS DO ESTUDO.....	81
3.4.1) Critérios de Inclusão.....	82
3.4.2) Critérios de Exclusão.....	82
3.5) CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	82
3.6) A COLETA DE DADOS	83
3.6.1) As expectativas das perguntas	88
3.6.2) As entrevistas	94
3.7) A ANÁLISE DOS DADOS	96
4- RESULTADOS	104
4.1) A ENTREVISTA PILOTO	104
4.2) DO MODELO IDIOSSINCRÁSICO	105
4.2.1) Os resumos.....	105
4.3) O PANORAMA DE CADA PERGUNTA- O CONTEXTO DO GRUPO E AS SUAS PARTICULARIDADES	110

4.3.1) Os motivos da escolha das alunas pela a modalidade semipresencial	110
4.3.2) Razões para a escolha do curso de licenciatura em pedagogia.....	111
4.3.3) As principais orientações recebidas pelas alunas sobre a modalidade semipresencial.....	111
4.3.4) Forma como as alunas estudam na modalidade semipresencial	113
4.3.5) As dificuldades encontradas pelas alunas na educação semipresencial comparadas às dificuldades da educação presencial	117
4.3.6) A preferência em estudar pelos materiais impressos	122
4.3.7) As características dos materiais didáticos	123
4.3.8) A leitura e a escrita, mais predominante na modalidade semipresencial do que na presencial, representam dificuldades para as alunas?	124
4.3.9) As atitudes das alunas diante de suas dúvidas	126
4.3.10) Da organização em grupos de estudo	127
4.3.11) A relação dos exercícios auto-avaliativos com a aprendizagem.....	128
4.3.12) A relação das alunas com os tutores (presenciais e a distância) e com os colegas	130
4.3.13) A relação das alunas com as tecnologias.....	132
4.3.14) O que o CEDERJ pode melhorar	135
4.3.15) As diferenças existentes entre o professor (educação presencial) e o tutor (educação semipresencial).....	136
4.3.16) As expectativas das alunas após a conclusão do curso de licenciatura em pedagogia.....	138
4.4) AS CATEGORIAS EMPÍRICAS EM RELAÇÃO À FORMA DE ESTUDAR.....	139
4.4.1) Utilização do material didático	139
4.4.2) Estratégias de aprendizagem.....	139
4.4.3) Procura pelo tutor.....	140
4.4.4) Aspectos que caracterizam a autonomia.....	140
4.5) CATEGORIAS EMPÍRICAS EM RELAÇÃO ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS À MODALIDADE SEMIPRESENCIAL	141
4.5.1) Fator cultural.....	142
4.5.2) Fator tecnológico.....	142
4.5.3) Fator geográfico	143
4.5.4) Fator temporal.....	144
4.5.5) Fator psicológico.....	144
5- DISCUSSÃO	145
6- LIMITAÇÕES DO ESTUDO	1745
7- CONCLUSÃO	176
8- RECOMENDAÇÕES	1789
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICES	189
APÊNDICE 1 - Atividades dos alunos de Educação a Distância.....	189
APÊNDICE 2 – Lista de dificuldades de alunos de EAD.....	191
APÊNDICE 3 – Roteiro de perguntas para as entrevistas	193
APÊNDICE 4- Como as alunas estudam na modalidade semipresencial?	194
ANEXOS	209
ANEXO 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	209
ANEXO 2- Carta de aprovação do Comitê de Ética-EEAN/UFRJ	2065
ANEXO 3- Guia do aluno do CEDERJ	206

1- INTRODUÇÃO

1.1) O ESTUDO: A MOTIVAÇÃO E O PROBLEMA

1.1.1) A motivação para o estudo

Graduei-me em Fonoaudiologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro em dezembro de 2005. Tive sempre o gosto pelos estudos e o interesse pela pesquisa. No primeiro período da faculdade iniciei um estágio voltado para pesquisa na área da aprendizagem com a prof^a Dr^a Carla Verônica na ABRAPA (Associação Brasileira de Problemas de Aprendizagem) no período de duração de um ano. Por dois anos participei do programa de iniciação científica e de jornadas científicas na área da saúde, ambos tendo sido realizados nesta universidade, mais especificamente no departamento de anatomia, sendo orientada pelo prof^o Dr^o Milton Costa. Após o término deste programa permaneci durante seis meses me dedicando a pesquisa sob a forma de estágio. No decorrer da graduação foi possível perceber a importância da comunicação na vida diária dos indivíduos e o meu interesse voltado para a pesquisa. Verifiquei que a comunicação é um fator primordial para que possamos estabelecer relações interpessoais, alcançarmos nossos objetivos e até mesmo para sobrevivermos. Senti a necessidade de entender as diferentes formas de comunicação entre os indivíduos e quais as possíveis influências na relação professor/aluno e suas conseqüências no processo de ensino/aprendizagem. Observei que existem diferentes tipos de comunicação que, em geral, são utilizados no ambiente educacional. No ensino presencial o professor dialoga com o aluno em sala de aula e no contexto a distância a comunicação entre professor e aluno ocorre pela mediação de sistemas computacionais em rede (BORDENAVE & PEREIRA, 1998; MORAN, 2003).

O ensino presencial sugere o uso importante do canal vocal, enquanto o ensino à distância geralmente, utiliza prioritariamente o canal visual (PENNA, 2007).

Existem diferentes maneiras que os indivíduos podem se comunicar. Como exemplo, a comunicação escrita, falada, por meio de gestos e de movimentos corporais. Verifiquei que cada sujeito tem mais facilidade em utilizar determinado tipo de comunicação, ou seja, apresenta traços individuais caracterizando assim, diferenças entre sujeitos. Contudo, com o surgimento das novas TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação) me interessei em entender como a comunicação se faz presente na educação a distância (EAD) e quais os seus impactos sobre os alunos, uma vez que a comunicação neste tipo de ensino se dá, principalmente, por meio da linguagem escrita. Assim, os alunos que antes utilizavam-se da possibilidade de interação com o professor durante o momento da aula, ou seja, em tempo real, da visualização dos movimentos corporais, do auditivo, da voz, da leitura e escrita, passam a utilizar prioritariamente o canal visual por meio da leitura e escrita.

Segundo Kyrillos (2005) toda a fala é expressiva, no sentido de alguma forma de atitude, crença, emoção, estado físico ou condição social sendo vinculada por meio da fonação e da articulação dos sons. E podemos nos questionar a partir do supracitado, como será possível realizar a transposição desta expressividade para o contexto a distância, que prioriza a linguagem escrita, exceto por meio de videoconferências.

Na sala de aula presencial, os alunos têm a possibilidade de observar a reação de um professor, um sorriso ou um pequeno movimento de cabeça, contribuindo para sua comunicação. Como isso não ocorre *online*, exceto no caso de videoconferências e similares, a ansiedade relativa a seu desempenho ou a outras formas de comunicação poderá aumentar.

Em trechos de uma aula *online*, podemos perceber um desconforto com a ausência de sinais verbais e visuais (PALLOFF, 2004, p. 138):

“Só precisamos fingir que o teclado é a nossa voz” (Nita).

“Este estilo é um problema para quem gosta de falar” (Glen).

Observa-se que estes alunos estão tentando entender como se faz para suprir a ausência destes sinais, buscando se adaptar a este contexto educacional (PALLOFF, 2004, p. 138).

O Fonoaudiólogo de acordo com a Lei 6.965/81 é o profissional que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológica na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz. Desta forma, a Fonoaudiologia enquanto ciência trabalha com a área da comunicação escrita e oral, voz e audição; assim como participa da equipe de orientação e planejamento escolar. Cabe, então, ao profissional Fonoaudiólogo uma vez trabalhando no ambiente escolar, atentar-se para o surgimento de novos contextos educacionais e entender como se dá o processo de comunicação nestes ambientes e as possíveis dificuldades de aprendizagem emergentes.

1.1.2) O problema de pesquisa

Os sistemas de ensino formal são projetados para ensinar determinados conteúdos e cada um deles o faz com variado grau de eficácia. No entanto, isto não está no foco de interesse deste estudo. Importa aqui ressaltar que o aprendizado dos conteúdos é um objetivo explícito do sistema; que se organiza em função disto. Sendo assim, quando as pessoas aprendem, elas aprendem mais que apenas os conteúdos explícitos; aprendem também, entre outros, os modelos e significados associados tanto aos conteúdos como aos

papéis sociais dos integrantes do sistema, e ainda, diferentes modelos afetivos e cognitivos pertinentes ao sistema em tela.

Os participantes de qualquer curso, em geral, possuem diferentes motivações, estilos, ritmos e experiências prévias com o objeto de estudo, o que pode resultar em percursos e níveis de atuação diversificada nas atividades propostas (STRUCHINER & GIANNELLA, 2001).

Acredita-se que na medida em que o aluno aprende e introjeta tais conteúdos e modelos, ele se torna, em algum grau mais capaz de mover-se com facilidade pelo sistema, dotado que está de competências para fazer uso dos diferentes recursos de aprendizado incluídos no sistema. Neste sentido então, aprender é aprender um dado conteúdo no contexto de um sistema de ensino específico. Assim, o aprendizado é dependente, pelo menos em parte, tanto das características de um dado sistema de ensino como das habilidades do aluno. Por isto, é razoável supor que o aprendizado de conteúdos diversos é facilitado quando dois sistemas de ensino possuem características semelhantes, já que o aluno ao transitar de um sistema para outro, leva para este um aprendizado implícito, que será tão mais útil quanto mais semelhantes forem os sistemas entre si.

Na nossa amostra em particular, todas as alunas, exceto uma, são oriundas de sistemas de ensino presencial. Desta forma, trazem já crenças, valores, formas de se comportar e visões de mundo e de ensino, de alguma forma e pelo menos em parte, criados e/ou compatíveis com tais sistemas presenciais. Neste sentido então, é razoável supor que pelo menos algumas das dificuldades de alunos em EAD sejam externas ao conteúdo propriamente dito. Acreditamos que sejam, pelo menos em parte, oriundas do processo de adaptação aos modelos e significados associados tanto aos conteúdos como aos papéis sociais dos integrantes do sistema; e ainda, aos diferentes modelos afetivos e cognitivos pertinentes à EAD.

Ainda mais, para Mercado (2007) o aluno adulto apresenta dificuldades de adaptar-se a novas situações de aprendizagem. No entanto, pouco se conhece sobre este tipo de dificuldade (MERCADO, 2007; RABELLO, 2007). Este desconhecimento então pode criar dificuldades para gestores e participantes de sistemas de EAD, já que seu processo de planejamento, criação, implementação, acompanhamento e avaliação estarão sempre baseados em parcos conhecimentos dos processos de aprendizagem nestes sistemas específicos.

Finalmente, os próprios alunos (oriundos de sistemas presenciais) terão seu processo dificultado não apenas pelo citado acima, como também pelo seu próprio desconhecimento das diferenças entre os sistemas. Tenderão a ter expectativas e procedimentos pouco adequados à EAD, porque estavam fundados em sistemas presenciais, cujas diferenças já foram marcadas acima. Por isto, tomamos como problema deste estudo as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alunos de EAD tendo em vista o processo de adaptação ao sistema a distância.

1.2) O OBJETO DE ESTUDO E SUA DELIMITAÇÃO

1.2.1) Objeto de estudo

O objeto deste estudo se desenha a partir do pressuposto que os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia de educação a distância podem apresentar dificuldades de aprendizagem ao se inserirem neste contexto. Caracterizamos assim, algumas diferenças existentes entre os alunos da educação presencial e os alunos da educação a distância para que desta forma, seja possível compreender as dificuldades oriundas das diferenças existentes entre os dois ambientes de educação.

QUADRO 1- COMPARATIVO ENTRE ALUNOS PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA

Aluno Presencial	Aluno a distância
Homogêneos quanto à idade.	Heterogêneos quanto à idade.
Homogêneos quanto à qualificação.	Heterogêneos quanto à qualificação.
Homogêneos quanto ao nível de escolaridade.	Heterogêneos quanto ao nível de escolaridade.
Lugar único de encontro.	Estudam em casa, local de trabalho, etc.
Residência local.	População dispersa.
Situação controlada/Aprendizagem dependente.	Situação livre/Aprendizagem independente.
A maioria não trabalha. Habitualmente crianças/adolescentes/ jovens.	A maioria é adulta e trabalha.
Realiza-se maior interação social.	Realiza-se menor interação social.
A educação é atividade primária. Tempo integral.	A educação é atividade secundária. Tempo Parcial.
Seguem geralmente, um currículo obrigatório.	O estudante determina o currículo a ser seguido.

SENAI,1997 apud WACHINSKI (2003).

Diante deste quadro podemos verificar que o aluno, ao se inserir no ambiente de educação a distância, vivencia um processo de adaptação, uma vez que necessita ser sujeito mais ativo e participativo do processo de aprendizagem, modificando sua forma de agir e até mesmo a forma de estudar. Desta forma, no contexto a distância há uma maior necessidade de o aluno desenvolver uma postura ativa na busca de conhecimentos. Ocorre uma mudança na mediação pedagógica, onde o professor/tutor assume papéis diferentes dos que assumia na educação presencial. Estes desempenham o papel do profissional que visa estimular a interação entre os alunos e destes com os tutores, como também, a reflexão e uma postura autônoma.

Sendo assim, o objeto do estudo são as dificuldades de aprendizagem dos alunos de educação a distância da modalidade semipresencial, no que tange à forma de estudar (onde estuda, por que e para quê estuda) e ao processo de autonomia (formar grupos, participar das tutorias, solucionar suas dúvidas).

1.2.2) Delimitação do objeto

Sabe-se que para o sucesso do processo educacional deve haver o binômio ensino-aprendizagem, que é um conceito chave na educação (PEIXOTO & SILVA, 1999). Entretanto o objeto deste estudo, acima apresentado, concerne no processo de aprendizagem dos alunos de educação a distância do consórcio CEDERJ onde a modalidade é semipresencial.

Em pesquisa realizada por Silva (2008), foi identificado que os dois primeiros semestres foram/são cruciais para a permanência do aprendiz no curso, sendo nestes períodos que o aluno começa a compreender a realidade do curso. Sendo nosso objetivo “discutir as dificuldades de aprendizagem de alunos oriundos de sistemas de ensino presencial” entendemos que no terceiro período estas dificuldades já estariam mais claramente explícitas e na consciência do aluno. Desta forma, são participantes deste estudo alunos do 3º período do curso de Licenciatura em Pedagogia do CEDERJ.

Deste consórcio, 23 pólos possuem Licenciatura em Pedagogia. Sendo cinco pólos submetidos à pesquisa, são eles, Maracanã, Piraí, Petrópolis, Angra dos Reis e Volta Redonda.

A escolha destes pólos se deu principalmente devido ao maior número de alunos matriculados nestes pólos, condições adequadas de estudo e a maior disponibilidade para participação da pesquisa realizada por Rabello (2007).

Acreditamos então, que embora o estudo de Rabello tenha sido realizado com alunos do curso de ciências biológicas, estas características pudessem mostrar a realidade pontual/específica de cada pólo sendo assim, aspectos importantes para a delimitação do objeto deste estudo.

Desta forma, cabe ressaltar que não é nosso objetivo estudar os aspectos relacionados à prática de ensino, na perspectiva do professor, assim como analisar e avaliar a plataforma de ensino. Também não estudaremos o planejamento didático, o desempenho docente e as dificuldades dos alunos relacionadas ao conteúdo do curso. Embora estes aspectos estejam relacionados ao processo de aprendizagem não serão objetos deste estudo.

Durante o estudo haverá questões nas quais estes temas direta ou indiretamente estarão presentes, dada a indissociabilidade do processo de ensino/aprendizagem. No entanto, nestes casos o foco se dará respeitando o objeto escolhido, expressando-se tanto na forma de construir as perguntas, assim como no momento da coleta dos dados e sua posterior análise.

1.3) QUESTÃO NORTEADORA

- Quais são as dificuldades de aprendizagem relatadas por alunos de EAD na modalidade semipresencial?

1.4) OBJETIVOS DO ESTUDO

1.4.1) Objetivo Geral

Discutir as dificuldades de aprendizagem de alunos oriundos de sistemas de ensino presencial atualmente cursando o 3º período de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade semipresencial.

1.4.2) Objetivos específicos

- Listar e caracterizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos que ingressam na EAD;
- Verificar quais são as dificuldades, eventualmente existentes, que podem ser consideradas específicas do ambiente a distância e quais são oriundas do aluno independente do contexto educacional que estiver inserido;
- Descrever aspectos que caracterizem uma postura autônoma dos alunos e como estes influenciam no seu aprendizado e dificuldades.

1.5) JUSTIFICATIVA

A educação a distância (EAD) tem se expandido rapidamente sendo vista tendenciosamente como uma das soluções para a democratização do ensino. Acreditamos que a idéia de democratização poderá ser falsa caso não haja uma eficácia no processo de aprendizagem, uma vez que não basta apenas o aluno estar matriculado na EAD que estará democratizando o ensino brasileiro, mas sim que ele atinja os objetivos propostos por tal educação. Sendo assim, surge uma preocupação com a

aprendizagem desses alunos que, em sua grande maioria, provém de uma modalidade de educação presencial, que pouco costuma investir na postura ativa dos alunos em relação à construção do conhecimento e a própria autonomia (RABELLO, 2007).

White (2005, p. 165) enumera como grandes contribuições da EAD o acesso à educação, o ajuste a novos ambientes de aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo, tanto no que tange as experiências de aprendizagem quanto em termos econômicos. Designa como marco importante da EAD a contribuição para o desenvolvimento de alunos autônomos, independentemente de suas circunstâncias de vida.

Para Maia & Mattar (2007, p. xiii), os professores, autores e tutores não estão sendo devidamente preparados para desempenhar sua nova função pedagógica assim como os alunos desconhecem o novo papel.

Segundo Rabello (2007), os aprendizes da educação a distância apresentam dificuldades relacionadas ao gerenciamento do aprendizado (autonomia), administração de tempo, utilização de técnicas de estudo, dentre outras. Entende-se por dificuldade “qualidade ou caráter do que é difícil; aquilo que é difícil ou torna uma coisa difícil, árdua, custosa, penosa” (HOUAISS, 2001). Portanto, acredita-se não ser interessante que a aprendizagem neste tipo de ambiente seja algo árduo, penoso e difícil. Desta forma, torna-se importante que conheça como se dá o processo de aprendizagem na EAD, pois isto poderá possibilitar o gerenciamento de seu aprendizado.

O professor e a instituição uma vez tendo o conhecimento das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos da EAD poderão ter seus olhares voltados para as necessidades do aluno e desenvolverem estratégias e/ou ferramentas que facilitem o processo de aprendizagem. Assim como os planejadores poderão planejar melhor os

seus cursos atentando-se para sua clientela, apresentar avaliações mais adequadas, podendo também, ensinar de forma diferenciada (RABELLO, 2007).

Um número grande de professores “tradicionais” têm se beneficiado ao descobrirem que existe algo mais no ensino e no aprendizado em relação ao que acontece em sala de aula no *campus*, pois descobrem que podem acessar ambientes de aprendizagem mais amplos na residência e no local de trabalho dos seus alunos, proporcionando estrutura de diálogo com eles, por meio das tecnologias de comunicação (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. xx).

A EAD tem sido sempre associada a dois objetivos principais: 1) uma alternativa educacional, por meio da superação geográfica, limitações espaciais e temporais; 2) democratização da educação incluindo aquelas pessoas que são marginalizadas socialmente pelo sistema educacional convencional (LITTO & ROMA, 2006, p. 11).

Devemos considerar que fatores de diversas naturezas, como: físico, cognitivo, afetivo, ambiental, cultural e sócio-econômico influenciam o processo de aprendizagem, tanto positivamente quanto negativamente. Portanto, entender como estes fatores afetam os alunos, conhecer seus processos de aprendizagem e como aprendem a aprender se tornam importantes no presente estudo.

1.6) RELEVÂNCIA

A posição de destaque assumida pela EAD no Brasil, transforma-se em um novo meio para a inclusão daqueles ainda excluídos dos processos educacionais, por questões de horário, localização de moradia ou falta de recursos materiais, entre outras causas. A educação a distância é uma modalidade de educação que reveste de imensa

potencialidade, cumprindo papel relevante como modalidade de educação do futuro, tanto nos países desenvolvidos como naqueles em via de desenvolvimento.

Segundo o último levantamento feito pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD) realizado pela Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED) junto a instituições autorizadas pelo sistema de ensino a ministrar educação a distância no Brasil, houve um grande crescimento do número de convênios firmados pelas instituições de ensino para ministrar seus cursos, nas suas mais variadas formas. Ressalta-se um aumento significativo de 264% no ano de 2006 no Brasil. Para o presidente da AbraEAD este crescimento é devido a legislação brasileira sobre educação a distância, que estimula as instituições de ensino a formar convênios com outras instituições para a instalação de pólos educacionais e também pela onda de terceirizações de serviços nas empresas, que estão preferindo treinar seus funcionários por meio de outras empresas ou de instituições de ensino especializadas.

A grande demanda reprimida de brasileiros sem acesso a instituições de ensino próximas de suas cidades, a maior disponibilidade de tecnologia mediada por internet e satélite, assim como a grande facilidade de modularização apresentada pelas técnicas de educação a distância, também contribuem para a proliferação de convênios educacionais junto a instituições que praticam a EAD. No Rio de Janeiro, o CEDERJ, um projeto público, está na liderança das instituições que mais ampliaram convênios em seu estado.

Versuti (2004) relata a importância de refletir sobre a qualidade e eficácia no que se refere principalmente à aprendizagem dos sujeitos.

Ratificando, Rabello (2007) pontua que a pequena incidência de pesquisas relacionadas à aprendizagem do aluno de educação a distância e de suas necessidades,

torna-se um campo fértil de pesquisa que eleva ainda mais a relevância de se realizarem estudos que abranjam esta temática.

A possibilidade de se estudar e entender o processo de aprendizagem dos alunos da EAD nos permite orientar e ajudá-los na compreensão de suas próprias dificuldades, o que poderá conduzi-los a uma maior reflexão acerca do processo de aprendizagem.

2- REFERENCIAL TEÓRICO

2.1) CONCEITOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As emergentes necessidades de regulamentação de uma nova modalidade de aprendizagem e ensino encontram no Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, as primeiras diretrizes que visam definir o lócus da EAD no Brasil. A definição apresentada pela legislação brasileira no seu artigo 1º é:

“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” (Diário Oficial da União decreto n.º. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998).

Em virtude desta conceituação cria-se um novo tipo de espaço de aprendizagem que prevê um processo de ensino onde ela ocorra de maneira autônoma e independente, distante fisicamente do professor, efetuando-se por meio de usos adequados de tecnologias da informação e comunicação.

O entendimento deste conceito para Sá (2001) é que:

“A educação a distância é uma nova modalidade educativa, é uma alternativa pedagógica que não vem para substituir a educação presencial, mas é fruto de uma série de determinações presentes no atual estágio de desenvolvimento científico-tecnológico, econômico (das complexas forças produtivas), político, cultural, midiático e educacional” (SÁ, 2001).

Segundo Moran (2002), a EAD fundamenta-se:

“No processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e estudantes estão separados espacial e/ou temporalmente” (MORAN, 2002).

E acrescenta que:

“O ensino-aprendizagem ocorre quando professores e estudantes não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet, mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes” (MORAN, 2002).

Na busca pela compreensão da natureza multidimensional da educação a distância há seguinte definição:

“Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (MOORE & KEARSLEY, 2007, p.2).

Analisando as diferentes definições de educação a distância, verifica-se que cada uma corresponde a um contexto e/ou a uma instituição. A validade de cada uma depende do resultado de seu trabalho junto aos estudantes e à comunidade onde atuam (RODRIGUES, 1998).

Contudo, diversos autores conceituam a educação a distância como a separação física entre professor e aluno em contraposição ao ensino presencial, porém algumas definições mais recentes clamam por maior ênfase na aprendizagem do que no ensino.

A definição de Levine exemplifica tal afirmativa quando pontua que a educação a distância é: “o processo de ajudar pessoas a aprender quando elas estão separadas espacial ou temporalmente dos ambientes mais típicos de aprendizagem ‘ao vivo’ nos quais a maioria de nós foi educada” (LEVINE, 2005, p.7).

Podemos ainda verificar a definição do dicionário Houaiss (2001) onde a palavra educação apresenta uma origem etimológica latina *educatio, õnis* “ação de criar; ato ou processo de educar (-se); aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento intelectual e moral do ser humano”. A palavra distância possui a mesma origem etimológica supracitada e significa *distantia* “distância; afastamento”. Sendo assim, verifica-se que na educação a distância há uma necessidade em aplicar métodos adequados para desenvolver o intelecto e o potencial dos seres humanos estando distante deles. O desafio se dá a partir desta colocação. Ou seja, entender como será possível estando, pelo menos em parte, distante do aluno, promover uma aprendizagem eficaz com o desenvolvimento intelectual e de suas habilidades.

Algumas expressões são comumente associadas à educação a distância. A mais antiga das expressões é “educação por correspondência”, significando a educação em que o meio de interação de professores e alunos e o meio de distribuição de materiais de ensino ocorrem por meio do sistema postal. Expressões mais recentes incluem “aprendizado assíncrono” e “aprendizado eletrônico” (*e-learning*), referindo à educação à distância pela internet. Outra expressão utilizada na Europa e em outros países com tradição de uma educação superior muito elitista é “universidade aberta” ou “aprendizado aberto”, possuindo a idéia de possibilidade de acesso ao aprendizado e a maior autonomia do aluno. Algumas vezes a expressão “aprendizado distribuído”, caracterizando sua disponibilidade em todo lugar e a qualquer tempo, tem sido utilizada (MOORE & KEARSLEY, 2007, p.3).

2.2) HÁ DIFERENÇA ENTRE O USO DOS TERMOS “ENSINO” E “EDUCAÇÃO” NO CONTEXTO DA EAD?

Há uma necessidade de repensar os conceitos dos termos *ensino* e *educação* que em função desta nova proposta pedagógica se distinguem cada vez mais. Esta nova proposta delinea e prevê não a mera transmissão de conhecimento, estabelecida de forma hierárquica, mas sim, a construção coletiva de um conhecimento estabelecido a partir das experiências vividas e construídas entre o educador e o aluno (BAILER et. al., 2003).

Cassetari (2001) aponta diferenças conceituais entre estes termos e afirma que na maioria dos casos são utilizados indistintamente. O termo *ensino* significa instrução, transmissão de conhecimentos, enquanto *educação* significa um processo de humanização, de crescimento pessoal, mostrando-se assim uma proposta mais abrangente.

O uso do termo *ensino* a distância como anunciado no decreto que regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, demonstra uma concepção, mesmo que implícita, de uma abordagem ainda centrada no professor e no ensino. Em contrapartida, a *educação* a distância apresenta um compromisso amplo e está relacionada ao desenvolvimento da cidadania, a igualdade de oportunidades de acesso ao saber acumulado pelo homem ao longo da sua história, na busca da construção do conhecimento, sendo partícipe de um processo socioindividual com atores sociais de um mesmo espetáculo. Desta forma, a EAD não se trata de aparentes simplificações de transmissão de conhecimentos, mas sim da construção e apropriação de sentido por parte de indivíduos e grupos, tendo como foco a produção socioindividual do conhecimento (MEDEIROS & FARIA, 2003).

Acredita-se que o uso dos termos *educação* presencial (MORAN, 2002; PIMENTEL, 2002; OLIVEIRA, 2004) e *educação* a distância (MORAN, 2002; PETERS, 2004; OLIVEIRA, 2006) atualmente sejam mais amplamente utilizados devido à idéia de representar a descentralização do poder assumido pelo professor/ tutor de sua função apenas como transmissor de conhecimentos como já dito.

Sendo assim, julgamos o uso do termo “educação” como o mais adequado para este estudo.

2.3) O QUE É A EDUCAÇÃO PRESENCIAL, SEMIPRESENCIAL E A DISTÂNCIA?

Sabemos que a educação presencial difere dos sistemas a distância (semipresenciais ou não). Para Pimentel (2002), as comparações entre educação a distância e educação presencial ainda apresentam-se incipientes e têm sido investigadas em diversas áreas: Educação, Comunicação, Informática, Filosofia, Sociologia, Psicologia, entre outras.

Contudo, podemos apontar alguns aspectos que diferenciam estes sistemas de educação nos quadros 1 e 2 a seguir:

QUADRO 2- DIFERENÇAS ENTRE A DIDÁTICA EMPREGADA NOS CURSOS PRESENCIAIS E NOS CURSOS À DISTÂNCIA

EDUCAÇÃO PRESENCIAL	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
O centro geográfico de ensino é a sala de aula. Esta é privilegiada como o <i>locus</i> das interações e da deflagração das aprendizagens, demandando estratégias didáticas que incluem o contato físico, a voz, o olhar.	O aluno estuda onde e quando desejar – população é dispersa – há separação física entre professor e aluno. Surge a demanda por novas estratégias didáticas, que incluam as ferramentas de interação. Grande ênfase no conteúdo das mensagens trocadas entre os alunos e o tutor.
Ênfase na interação social presencial – as aulas ocorrem face - a - face, demanda de métodos e recursos para a exposição do conteúdo aos alunos e para a manutenção da motivação epistêmica.	Ênfase na interação social ocorrida em ambientes virtuais – provocada pela separação entre professor e aluno – emprestando importância maior ao material didático, que será o meio pelo qual o aluno terá acesso ao conhecimento. Este material deverá ter características próprias, distintas do chamado livro didático.
Situação de ensino – aprendizagem controlada pelo professor, há maior risco do aluno ficar passivo. Um só tipo de docente – presencial - presente diante do aluno.	Vários tipos de docentes: o que elabora o material didático, o tutor presencial, aquele que atua totalmente à distância. O tutor é um mediador, dá suporte e atua como orientador da aprendizagem dos alunos.
Utilização dos recursos didáticos usuais, já bastante abordados pelos “Manuais de Didática” (quadro de giz, cartazes, transparências, álbum seriado, fichas, estudo dirigido, modelos, mural, entre outros).	Utilização da Tecnologia de informação e comunicação (TIC), em suas diversas variedades e das ferramentas tecnológicas de interação síncronas e assíncronas (Internet, correio eletrônico, <i>chat</i> , fórum, vídeo – conferência, softwares e a própria sala de aula virtual, por exemplo).
Ênfase na interação.	Ênfase na mediação, utilizando as ferramentas de interação já citadas.
Comunicação direta.	Comunicação diferenciada no espaço e no tempo (presencial, a distância síncrona, assíncrona).
Esforço focado em atender diretamente o educando, no sentido de transmitir-lhe o conhecimento na instituição de ensino.	Esforço direcionado para auxiliar o estudante a se organizar e buscar o conhecimento em locais e horários fixados por ele próprio. Isto significa o desenvolvimento da autonomia em relação à própria aprendizagem e a descoberta das melhores formas de alcançá-la.

QUADRO 3- COMPARATIVO ENTRE DOCÊNCIA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

EDUCAÇÃO PRESENCIAL Professor	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA Tutor
Pode desenvolver seu trabalho no conhecimento bastante generalizado a respeito de seus alunos e suprir, com sua observação direta, o que ignora deles.	Necessita, para executar seu trabalho, de um bom conhecimento dos alunos (idade, ocupação, nível socioeconômico, hábitos de estudo, expectativas, motivações para estudar, etc).
É o centro (ou ao menos, costuma sê-lo) do processo ensino-aprendizagem. Expõe durante a maior parte do tempo ou todo o tempo.	Gira em torno do aluno, que é o centro do processo ensino-aprendizagem. Atende às consultas do aluno, levando-o a falar, atuar ou interagir, a maior parte do tempo.
É a fonte principal de informação. Impressos, meios audiovisuais são um apoio para seu trabalho.	Materiais impressos e audiovisuais são as fontes principais de informação. O tutor guia, orienta e facilita sua utilização.
O processo ensino-aprendizagem requer sua presença física na aula, no mesmo tempo e lugar com o aluno.	Encontra-se só algumas vezes com o aluno no mesmo tempo e lugar. O aluno pode prescindir de sua presença para aprender.
Desempenha funções pouco dispersas, claramente estipuladas.	Realiza múltiplas funções: docente, administradora, orientadora e facilitadora.
Tem um estilo de ensino estabelecido.	Está em processo de desenvolver um novo estilo de docente.
Assume que os alunos sabem estudar e não desenvolve atividades dirigidas a ensiná-los a estudar.	Assume que os alunos necessitam aprender a estudar por si mesmos, sozinhos, e os ajuda nisto.
Mantém os contatos face a face com o aluno, uma ou mais vezes por semana.	Estabelece contato visual de forma esporádica, mas pode desenvolvê-lo dentro de certos parâmetros acadêmicos.
Determina o ritmo do avanço de cada classe e do curso em geral.	Segue o ritmo que o aluno impõe, dentro de certos parâmetros acadêmicos.
Procura em muitos casos, resolver as dificuldades dos alunos.	Orienta, em muitas ocasiões, sobre como solucionar os problemas.
Encontra-se com alunos que em geral devem ir a aulas e dos quais deve registrar presença.	Encontra-se com alunos que assistem voluntariamente às tutorias presenciais.
Vai à sala de aula para exercer atividade docente, mais ou menos dinâmica, que motive e ensine.	Atende a consultas e orienta o aluno, para que tire o melhor proveito dos materiais de estudo.
Considera-se bom, se consegue superar com as atividades de ensino as dificuldades dos alunos.	É bom se consegue ensinar a seus alunos a superar suas próprias dificuldades.
Atende em horas normais de trabalho e quase exclusivamente durante a aula.	Atende também em horas diferentes da jornada habitual, em lugares distintos (escritório, casa) e por diversos meios.

SENAI, 1997 apud WACHINSKI (2003).

De acordo com Moran (2002), atualmente tem-se a educação presencial, semipresencial e educação a distância (ou virtual). Sendo a presencial caracterizada pelos cursos regulares, em qualquer nível, onde professores e alunos se encontram sempre num local físico, a sala de aula. A **semipresencial**, interesse deste estudo, acontece em parte na sala de aula e outra parte a distância, por meio do uso de tecnologias. Já a educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos por meio de tecnologias de comunicação.

Em artigo publicado nos anais do congresso internacional de educação a distância da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, Moran (2004), formula uma proposta de utilização do **modelo semipresencial** pelas universidades, baseada na flexibilização dos currículos:

“O sistema bi-modal – parte presencial e parte a distância - se mostra o mais promissor para o ensino nos diversos níveis, principalmente no superior. As universidades, que têm mais autonomia, poderiam flexibilizar seus currículos até chegar a uma carga horária média de cinquenta por cento presencial e cinquenta por cento a distância. Algumas áreas de conhecimento e disciplinas teriam menos atividades a distância e outras poderiam ter mais. A implantação pode ser progressiva, para fazer uma transição suave do totalmente presencial para o semipresencial” (MORAN, 2004).

Este autor propõe, nesse sentido, uma flexibilização curricular como uma estratégia favorável às transformações na educação provocadas, em parte pela introdução dos elementos da EAD.

Esta **modalidade semipresencial** vêm sendo discutida e experimentada em diversas instituições de ensino superior, mas de forma ainda pouco significativa. Atualmente, como já dito, embora seja permitida pela legislação, na prática ainda sofre muitas resistências nas instituições (BORGES, 2005).

Mello et. al. (2007) consideram esta modalidade como contendo um momento presencial com apoio continuado a distância.

Kemczinski et. al. (2000) pressupõe a **educação semipresencial** como um sistema de transmissão e estratégias pedagógicas adequadas às diferentes tecnologias utilizadas. A estratégia didática do ensino a distância de acordo com Brande (1993) apud Kemczinski (2000) significa a escolha dos métodos e meios instrucionais estruturados para produzir um aprendizado efetivo. Incluindo o conteúdo da disciplina, o suporte ao aluno, acesso e escolha dos meios.

Para Hebert (2003), o emprego da **modalidade semipresencial** é mais proveitoso na formação continuada de profissionais mais escolarizados. A característica básica é o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, enquanto nem sempre professor e aluno se encontram juntos na mesma sala, necessitando assim de meios que possibilitem a comunicação entre ambos.

A educação presencial refere-se ao professor em diálogo com o aluno em sala de aula. Penna (2007) sugere que neste contexto há o uso importante do canal vocal, enquanto no contexto a distância, geralmente, utiliza-se o canal visual. Ressalta ainda que, em ambos os contextos, faz sentido respeitar as diferenças individuais. A autora afirma que no ambiente presencial, o professor utiliza o canal vocal para criar momentos de discussão e reflexão sobre determinados conteúdos com a turma, sendo para o professor uma ferramenta importante. Entretanto, no contexto a distância este canal deixa de existir, com exceção das aulas ministradas por meio de videoconferências e outros sistemas de comunicação (os quais não fazem parte deste estudo), passando o canal visual a ser predominante.

Segundo Garcia Aretio (1994), a educação presencial se dá face a face, utilizando-se de comunicação direta entre professor-aluno, em local definido (sala de aula, oficinas ou laboratórios). Nesta, tem-se o professor como o centro do processo ensino-aprendizagem, aquele que expõe o conteúdo durante a maior parte do tempo, é

responsável por todos os aspectos do curso que ministra e desenvolve na sala de aula a maior parte do processo ensino-aprendizagem, determinando o ritmo de cada aula e do curso em geral (KEMCZINSKI et al., 2000).

Segundo Maia & Mattar (2007, p. 91), na sala de aula o feedback síncrono para os alunos é possível, podendo ocorrer por diversos canais como visual, auditivo, gestual, verbal, dentre outros. Em contrapartida, à distância os canais são reduzidos, podendo o aprendiz sentir-se abandonado ou sozinho.

Por outro lado, a depender das escolhas feitas pela equipe responsável pelo curso à distância esta limitação pode não ocorrer. Ou seja, existem cursos de educação a distância que distribuem apenas uma mídia, porém quanto mais mídias forem disponibilizadas mais poderá facilitar o aprendizado do aluno.

A mídia impressa pode apresentar algumas limitações, de modo análogo a outras mídias. Contudo, se a mídia for criada de maneira adequada, a maioria das pessoas, se houver motivação, conseguirá aprender a partir dela (MOORE, 2007, p. 7).

Por sua vez, Garcia Aretio (1994) define EAD como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que substitui o contato pessoal professor-aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistêmica e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria, que possibilitem a aprendizagem independentemente e flexível dos alunos.

Keegan (1991) sumariza os elementos que considera centrais na caracterização da EAD: a) separação do professor e aluno no espaço e/ou tempo; b) controle do aprendizado realizado mais intensamente pelo aluno do que pelo professor distante; c) a comunicação entre alunos e professores mediada por elementos impressos ou alguma forma de tecnologia. Diversas são as denominações e as concepções relacionadas com essa modalidade de ensino. Fala-se frequentemente em *ensino a distância* e *educação a*

distância como se fossem sinônimos (KEMCZINSKI et al., 2000). Contudo, em seção anterior, foram tecidas diferenças entre estes termos não sendo assim, considerados aqui como sinônimos.

Segundo Machado (2002), a educação presencial e a distância são dois sistemas que possuem estruturas diferentes, não se podendo dizer que um é melhor que o outro, depende de cada situação e de como são utilizados.

Peters (2004, p. 70) aponta que as formas educacionais típicas e prevalentes são dar palestras e aulas, ambas realizadas de forma oral, isto é, usam uma forma natural de interação, ou seja, falar e ouvir em situações face a face. Na educação a distância, falar e ouvir são substituídos por ler e escrever.

Para Maia & Mattar (2007), na EAD há uma separação geográfica e espacial entre o aluno e o professor e até mesmo entre os próprios alunos.

Thomas Russell publicou artigos desde 1928 que compararam a EAD com a educação presencial e concluiu na maioria de seus artigos que não há diferença significativa, ou seja, os resultados não são melhores nem piores em EAD em comparação com a educação presencial. Sendo assim, não haveria diferenças importantes entre estudar a distância ou em uma sala de aula. Desta forma, o modo pelo qual o aluno estuda não modificaria sensivelmente os resultados da aprendizagem (MAIA & MATTAR, 2007, p. 14).

Contudo, Peters (2004, p. 69-72) afirma que existe diferença estrutural entre educação presencial e educação a distância, sendo fundamental o exame e a análise desta diferença para a verdadeira compreensão da forma de ensinar e aprender. Reconhece também que existem alguns autores que acreditam que as únicas diferenças são a “distância” e a importância da mídia técnica, permanecendo o restante do processo de ensino-aprendizagem idêntico ao da educação presencial. Considera como inadequada esta opinião que demonstra uma atitude pedagógica errada e uma abordagem equivocada à

educação a distância. Acredita que os alunos têm que se desenvolver, se acostumando com a nova abordagem uma vez que têm que assumir para si muitas responsabilidades que antes eram dos professores. Têm que ser ativos não apenas para executar as suas tarefas de aprender, como também interpretar e refletir criticamente sobre o que estão fazendo quando aprendem. Assim também os professores têm que ser capazes de realizar as funções de ensino necessárias a este ambiente. Ratifica assim, que é totalmente inadequado julgar a educação a distância aplicando os critérios da educação presencial.

2.4) BREVE HISTÓRICO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A EAD surgiu da necessidade do preparo profissional e cultural de milhões de pessoas que, por vários motivos, não podiam frequentar um estabelecimento de ensino presencial, e evoluiu com as tecnologias disponíveis em cada momento histórico, as quais influenciam o ambiente educativo e a sociedade (PIMENTEL, 2006).

A educação a distância evoluiu ao longo de diversas gerações na história. A primeira geração é determinada pelo “estudo por correspondência” também chamado de “estudo em casa” pelas primeiras escolas com fins lucrativos e “estudo independente” pelas universidades. Teve início no começo da década de 1880 devido a invenção de uma nova tecnologia, serviços postais baratos e confiáveis (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 25-28). A comunicação entre professores e estudantes era textual e assíncrona (MEDEIROS & FARIA, 2003, p. 66). Maia e Mattar (2007, p. 21) relatam a existência de cursos de taquigrafia a distância, oferecidos por meio de anúncios desde a década de 1720. Entretanto, consideram que a primeira geração surge efetivamente em meados do século XIX, devido ao desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação (trens e correio), especialmente o ensino por correspondência.

A segunda geração originou-se por meio do surgimento do rádio, uma nova tecnologia do início do século XX. Embora muitos educadores tivessem otimismo e entusiasmo, o rádio como tecnologia de divulgação da educação não atingiu as expectativas. Em 1934, a televisão educativa encontrava-se em desenvolvimento, tendo mais sucesso que a rádio educativa devido às contribuições da Fundação Ford. Em 1952, surgem os programas educativos veiculados por canais de televisão ou por TV a cabo designados como telecurso. Esta geração caracterizou pela pouca ou nenhuma interação entre professores e alunos, porém agregou as dimensões oral e visual à apresentação de informações aos alunos a distância (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 32-34). Para Medeiros e Faria (2003, p. 66) esta geração, iniciada na década de 60, é formada pelo ensino multimídia onde outros recursos audiovisuais são acrescentados ao texto escrito. Já Maia e Mattar (2007, p. 22) consideram a segunda geração englobando tanto as novas mídias quanto as universidades abertas e a terceira geração caracterizada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, considerando como a geração da EAD on-line.

A terceira geração, para outros autores, caracteriza-se pela universidade aberta que integrava áudio/ vídeo e correspondência com orientação face a face, utilizando uma abordagem sistêmica (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 34-36). Medeiros e Faria consideram o ensino telemático como caracterizador desta geração (início da década de 70). Inclui a integração das telecomunicações com outros meios educativos fazendo o uso da informática. Nesta, professor e aluno e alunos entre si podem se comunicar tanto de formas síncrona (em tempo real) como de forma assíncrona (em tempos distintos). Considera esta geração potencializada pela emissão por rádio e televisão, audioconferência e videoconferência, distinguindo-se da classificação proposta por Moore e Kearsley (MEDEIROS & FARIA, 2003, p. 66-67).

A quarta geração baseava-se na tecnologia de teleconferência. Nos anos de 1970 e 1980 a audioconferência foi a primeira tecnologia a ser utilizada na teleconferência, que permitia ao aluno dar uma resposta, e aos instrutores, interagir com os alunos em tempo real e em locais diferentes. Posteriormente, surge a videoconferência, onde os participantes em todos os locais podiam ver e ouvir os apresentadores, porém não podiam ver uns aos outros e também não podiam responder por áudio. Somente ao final dos anos 1990 é que a videoconferência tornou-se amplamente disponível, permitindo maior interação entre os participantes. Esta geração foi a primeira a proporcionar interação em tempo real de alunos com alunos e com instrutores a distância (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 39-44).

Por último a quinta geração que é caracterizada pelas aulas virtuais baseadas no computador e na internet. O uso de redes de computadores com a finalidade de educar a distância apresentou grande impulso com o surgimento da *world wide web*, um sistema que possibilita o acesso a um documento por computadores diferentes separados por qualquer distância. Esta geração tem resultado em enorme interesse e atividade em escala mundial pela educação a distância, com métodos construtivistas de aprendizado em convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 44-48). Correspondente a esta geração tem-se o ensino por internet, dito por Medeiros e Faria (2003, p. 67) que engloba os processos socioeducativos em redes de computadores. Associa-se às idéias de aprendizagem virtual e de ambientes virtuais de aprendizagem.

Em um contexto histórico mundial, Peters (apud MAIA & MATTAR, p. 46-47) relata que nas décadas de 1960 e 1970 a educação a distância possuía características industriais, com processos de produção típicos das indústrias, economia de escala e com divisão de trabalho. Os primeiros interessados na educação a distância não

necessariamente tinham o propósito de educar, já que eram empresários que queriam ganhar dinheiro. Conseqüentemente houve uma revolução nos métodos de ensino e aprendizagem, por meio da divisão e do planejamento do trabalho, tendo o ensino se tornado otimizado, racionalizado, objetivado, mecanizado e normatizado, caracterizando assim, um modelo fordismo de educação. Posteriormente a este, surgem os modelos neofordismo e pós-fordismo. Algumas diferenças entre estes modelos podem ser elucidadas. Em relação à produção do material didático, no modelo fordista o professor não produz o material enquanto no modelo neo e pós- fordismo há a produção do material pelo professor. Enquanto o fordismo estava associado ao behaviorismo, o neo e o pós-fordismo estariam associados ao construtivismo.

O fordismo em EAD é um sistema monitorado, formalizado de produção, mantido e controlado como em uma fábrica, ao contrário dos modelos posteriores que se associam à idéia de uma administração democrática, descentralizada e participativa. Assim, o acelerado desenvolvimento das tecnologias, atinge dimensões do viver e da existência, trazendo mudanças, que alteram inevitavelmente, o próprio estar do homem no mundo (PETERS apud MAIA & MATTAR, 2007, p. 47).

Contudo, não há dúvidas de que EAD traz novas e diversas possibilidades para a aprendizagem dos alunos, tendo em vista que àqueles que antes não podiam freqüentar uma instituição de ensino tanto por residirem longe dos grandes centros quanto por não poderem abandonar fisicamente seu local de trabalho, podem agora se educar a distância (MAIA & MATTAR, 2007, p. 83).

2.4.1) A história da EAD no Brasil

Em um primeiro momento a EAD brasileira segue o movimento internacional, com a oferta de cursos por correspondência. O Jornal do Brasil em 1891, registra na primeira

edição da seção de classificados um anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo. Um grupo liderado por Henrique Morize e Roquette-Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923, que oferecia cursos, dando início assim, a educação pelo rádio. Em 1932 educadores lançaram o Manifesto da Escola Nova, que propunha o recurso de rádio, cinema e impressos na educação brasileira. O Instituto Rádio Técnico Monitor, em 1939 e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941 foram os primeiros institutos brasileiros a oferecerem sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência. Em 1947 fundou-se a Universidade do Ar com o objetivo de oferecer cursos comerciais radiofônicos. Na área de educação pública, o Instituto Brasileiro de Administração Municipal em 1967 iniciou o ensino por correspondência. Em 1970 surge o projeto Minerva que utilizava o rádio para a educação e inclusão social de adultos. Já em 1976 foi criado o Sistema Nacional de Teleducação, posteriormente o Telecurso em 1977, inicialmente com o programa de educação supletiva a distância para 1º e 2º graus. A Universidade de Brasília foi a pioneira no uso da EAD no ensino superior, por meio do Programa de Ensino a Distância (PED). Em 1995 foi criado o Centro Nacional de Educação a Distância (Cead) (MAIA & MATTAR, 2007, p. 23-28).

A EAD baseia-se em diferentes tecnologias da educação. Tem sido uma realidade no Brasil desde o início da era do rádio e tem se expandido nos anos atuais, particularmente depois da implementação da lei de Diretrizes e Bases (LDB, lei 9394/96). No entanto, a atual expansão ainda reflete uma situação histórica na qual duas tendências co-existem: uma responde às leis do mercado do complexo industrial e comercial das TCIs (tecnologia de informação e comunicação) e, a outra pelas concepções pedagógicas e práticas educacionais associadas ao desenvolvimento humano (LITTO & ROMA, 2006, p. 12).

As empresas também têm realizado treinamentos *on-line* e deparam-se com as mesmas preocupações que os professores das instituições acadêmicas têm para com seus alunos. Contudo, há de se ressaltar que a motivação do aluno empresarial para o treinamento *on-line* é diferente. Pelo fato de não estar trabalhando pelo diploma ou por créditos, outros fatores de motivação são necessários, tais como os que dizem respeito à promoção, ao pagamento ou a outros benefícios (PALLOFF & PRATT, 2004, p. 16-18).

Entretanto, a educação superior brasileira se depara com um desafio que está relacionado mais à condição humana e socioeducativa e menos à condição tecnológica (MEDEIROS & FARIA, 2003, p. 43).

2.4.2) Modelos de EAD

Nos Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia faz-se presente o movimento em que as crianças estudam em casa, sendo educadas por pais ou tutores, sem freqüentar escolas. Este movimento é conhecido como *home schooling*, *home study* ou *home education*. Nos Estados Unidos também é crescente a oferta de cursos a distância, em geral, *online*, para alunos de *high-school*, que equivale ao ensino médio brasileiro (MAIA & MATTAR, 2007, p. 41).

Na educação básica do Brasil, que inclui fundamental (até 14 anos) e médio (de 15 a 17 anos) e a educação de adultos nesses níveis, a educação a distância pode ser executada ainda com restrições. As instituições que oferecem educação de jovens e adultos (EJA) no ensino fundamental, médio e profissional de nível técnico que se destacam pelo número de alunos que atendem são: Sesi (Serviço Social da Indústria) e a Fundação Bradesco, que atuam na educação de jovens e adultos, e a Fundação Demócrito Rocha, que oferece cursos técnicos. Contudo, no Brasil a maior

concentração de cursos credenciados a distância são de educação superior, abrangendo as modalidades sequenciais, tecnológicas, graduação e pós-graduação (MAIA & MATTAR, 2007, p. 41-42).

As universidades abertas ou *Open Universities* são outro modelo de EAD para a educação superior, o que deu origem à expressão “*open and distance learning*”, que significa “aprendizagem aberta e a distância”. Algumas características gerais destas universidades, como as *Open University* britânicas são: os alunos podem iniciar os cursos a qualquer momento; a universidade utiliza economia de escala e matricula um grande número de alunos; é oferecida a tutoria e qualquer pessoa pode se matricular, independentemente da educação prévia. Em 2005 foi criado o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) como um consórcio de Instituições Públicas de Ensino Superior, Estados e Municípios, coordenado pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. A UAB combina diversos materiais como impressos, vídeos, áudio, internet, multimídia e videoconferências (MAIA & MATTAR, 2007, p. 42-43).

As universidades virtuais surgem para ministrar especificamente cursos a distância *on-line*, não necessitando de campus e podendo funcionar em uma simples sala, com poucos colaboradores. No Brasil, um exemplo de universidade virtual é o instituto Universidade Virtual Brasileira (UVB) (MAIA & MATTAR, 2007, p. 45).

A partir da década de 1990, surgiram as universidades corporativas que educam em diversos níveis de formação: formação básica, profissionalizante, treinamento, graduação, extensão, especialização, pós-graduação, aperfeiçoamento. Sendo assim, possibilita o desenvolvimento de habilidades práticas e administrativas de seus funcionários. Além disto, pode educar também sobre seus próprios produtos e serviços reforçando a marca da empresa e promovendo sua cultura corporativa. No Brasil existem a Associação Brasileira de Educação corporativa (Abec) e a Associação

Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento (ABTD) que coordenam importantes oficinas de educação corporativa, com o apoio do Ministério do Desenvolvimento da Indústria e Comércio Exterior (MDIC) (MAIA & MATTAR, 2007, p. 48-49).

De acordo com Peters (2004) existe uma variedade de conceitos de educação a distância que são transformados em modelos educacionais. Sendo assim, o autor enumera sete modelos que serão descritos posteriormente. São eles: “preparação para exame”, educação por correspondência, multimídia, educação a distância em grupo, aluno autônomo, ensino a distância baseado na rede e modelo da sala de aula tecnologicamente estendida (PETERS, 2004, p. 73).

O primeiro modelo citado por Peters (2004) é o da *preparação para exame*. Este modelo foi institucionalizado quando a Universidade de Londres foi fundada em meados século XIX, com o objetivo de favorecer aqueles que não podiam se matricular em outras universidades. Muitos profissionais negam a existência deste modelo, tendo em vista a limitação de fazer exames e conferir graus, se abstendo de ensinar. O modelo da *educação por correspondência* é o mais antigo e mais amplamente utilizado, pois é simples e relativamente barato, podendo os textos didáticos serem produzidos em massa pela prensa tipográfica. Apesar do interesse mundial da informatização da educação a distância, este modelo ainda é utilizado. Já o modelo *multimídia* (de massa) desenvolvido nos anos setenta e oitenta do século XX, utiliza de forma regular a integração do rádio e da televisão com o material impresso. Este deu o início e apoiou o movimento em prol das universidades abertas. O modelo de *educação a distância em grupo* difere do modelo anterior pois as palestras transmitidas pelo rádio e televisão, são assistidas por grupo de estudantes que freqüentam classes obrigatórias, seguem as explicações de um instrutor, discutindo o que assistiram e ouviram. O quinto modelo é o do *aluno autônomo*, cujo objetivo é a educação do aluno autônomo, substituindo a

exposição de conteúdos para os alunos e encorajando-os a adquiri-los por si mesmos. Sendo assim, os professores funcionam como orientadores pessoais e facilitadores que se encontram regularmente com os alunos. O modelo seguinte é o da *educação baseado na rede*, considerado como complexo e exigente, este modelo desafia os alunos a desenvolverem novas formas de aprendizagem, buscando, adquirindo, julgando, modificando, armazenando e recuperando informações quando necessário. Por fim, o modelo de *ensino em sala de aula estendido tecnologicamente*, onde o professor ministra uma aula em uma sala ou estúdio e esta aula é transmitida para outras salas por meio de cabo, satélite ou videoconferência. Apresenta relevância no ensino superior nos Estados Unidos e há uma gradual difusão por todo o mundo, especialmente na Austrália (PETERS, 2004, p. 73-83).

Ainda, Peters considera como modelo híbrido aquele que combina a educação a distância, aprendizagem em um ambiente informatizado e discussões face a face em espaços acadêmicos reais (PETERS, 2004, p. 83). Este modelo ou modalidade é conhecida como semipresencial, foco deste estudo. Esta modalidade híbrida de educação vem sendo discutida e experimentada em diversas instituições de ensino superior, mas de forma ainda pouco significativa (BORGES, 2005). A modalidade semipresencial apresenta em sua composição uma parte presencial e a outra a distância ou virtual (MORAN, 2002).

Segundo Moran (2002), o modelo de EAD que mais cresce no Brasil combina a aula com o atendimento on-line, são as tele-aulas por satélite ao vivo, tutoria presencial e apoio da internet. Há alguma interação entre alunos e professores por meio de perguntas enviadas via *chat* e que podem ser respondidas ao vivo via teleconferência, depois de passarem por um filtro de professores auxiliares ou tutores. Essas aulas são complementadas nas salas com atividades supervisionadas por um tutor presencial e

outras, ao longo da semana, orientadas por um tutor on-line. Outro modelo a distância predominante é via redes, mais conhecido como educação on-line, onde o aluno se conecta a uma plataforma virtual encontrando materiais, tutoria e colegas para aprender com diferentes formas de organização da aprendizagem.

2.5) BARREIRAS CULTURAIS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Pesquisas sobre barreiras de educação a distância na América do Norte, Muilenburg e Berge (2001) acharam 64 fatores que surgiram como barreiras culturais. Eles organizaram estes fatores em 10 categorias. São elas: estrutura administrativa; mudanças organizacionais; perícia técnica; suporte tecnológico e infra-estrutura; interação social e qualidade do programa; tempo do instrutor; medo da tecnologia; assuntos legalizados; eficácia e avaliação (MUILENBURG & BERGE apud LITTO & ROMA, 2006, p. 96).

Tanto no Brasil como em outros países há muitos obstáculos no que tange o uso da *internet* para educação e treinamento. No caso específico da educação alguns são: poucos computadores; modems e conexão de internet lentos; professores/tutores pouco treinados; falta de interesse dos administradores e conteúdo inapropriado (LITTO & ROMA, 2006, p. 127).

A educação a distância embora apresente uma expansão vertiginosa, ainda é vista por muitos como atividade à margem do sistema educacional. Alguns lhe atribuem exclusivamente um caráter supletivo por compensar as carências de políticas que não ofereceram oportunidades de estudo aos cidadãos na idade adequada. Outros criticam a EAD como espaço de dominação tecnológica, onde são privilegiados instrumentos eletrônicos em detrimento da aprendizagem do aluno. Há aqueles que consideram como

uma forma barata e rápida de ampliar a oferta de cursos, com qualidade duvidosa (OLIVEIRA, 2006, p. 36).

Até mesmo os alunos supõem que os cursos de EAD são de qualidade inferior à dos oferecidos em sala de aula (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 190).

Os grandes desafios considerados são: a perspectiva diferenciada da condição da universidade como um espaço de aprendizagem; o uso de comunidades virtuais, tanto na modalidade semipresencial como em outras modalidades, como um requisito à aprendizagem do novo milênio; a reaprendizagem do aluno que deve, mesmo em situação semipresencial, utilizar os processos mediatizados por tecnologias digitais; não haver mera transposição da velha sala de aula para o mundo virtual e criar e aperfeiçoar alunos e professores nesta nova área da prática educativa. (MEDEIROS & FARIA, 2003, p. 53-54). Para estes autores um desafio é a construção dos cenários que estão se constituindo na educação superior brasileira, estando relacionado menos à condição tecnológica e mais à condição humana (MEDEIROS & FARIA, 2003, p. 43).

Soma-se a estes desafios a confecção do material didático onde se deve ter a percepção de que há a necessidade de realizar uma convergência com o material humano. Assim, destaca-se a importância de pensar sempre como os alunos receberão estas informações. Portanto, o desafio para o aluno é se tornar capaz de “aprender a aprender” com diferentes situações que enfrentará na vida, não apenas em uma instituição de ensino formal. Além disto, requer também que possuam habilidades para serem capazes de estudar em ambientes informatizados de aprendizagem, característicos da sociedade da informação e do conhecimento (MAIA & MATTAR, 2007, p. 84-85).

A atividade de aprendizagem no local de trabalho ou em casa torna-se um desafio, pois existem muitas distrações. Portanto, os alunos devem treinar a si mesmos,

conscientemente, para adquirir hábitos de estudo disciplinado (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 18).

Cabe ressaltar que, pelas características de abertura e flexibilidade que a EAD engendra, o grupo de aluno desta modalidade educacional é bastante heterogêneo, oriundos de diferentes realidades sociais e econômicas, com diferentes experiências de vida e diferentes interesses e necessidades. Em virtude disto, o grande desafio da EAD é conhecer todos estes alunos a fim de poder atender a esta demanda de necessidades (RABELLO, 2007).

2.6) OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A maioria dos alunos de educação a distância nos Estados Unidos é composta por adultos, com idade entre 25 e 50 anos (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 173).

Segundo estudo realizado por Rabello (2007), com 328 alunos matriculados no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no ano de 2005, o perfil dos estudantes de EAD que buscam este curso em sua maioria são jovens entre 17 e 29 anos; pertencem ao sexo feminino; são trabalhadores, seja em tempo integral ou parcial; estudaram a maior parte do ensino fundamental e médio em escola pública e, portanto, a grande maioria não havia participado antes de um curso de educação a distância; possuem acesso a computador em casa e buscaram a EAD por questão de tempo.

Os alunos acreditam que realizar um curso na modalidade a distância será mais fácil do que no ensino presencial regular e imaginam que a tecnologia será um importante aliado no desenvolvimento de sua aprendizagem. Buscam na flexibilidade da educação a distância encontrar uma solução imediata para conciliar seu trabalho e demais afazeres com o estudo (CARVALHO, 2007).

Strong e Harmon (1997) observam que os alunos buscam um programa de EAD que seja baseado na capacidade de atender as necessidades educacionais de alunos não tradicionais; que tenha um foco no aluno; um bom custo-benefício; tecnologia confiável, de fácil navegação e transparente para o usuário; níveis adequados de informação e interação humana (STRONG & HARMON, 1997 apud PALLOFF & PALLOFF, 2004, p. 73).

O aluno de EAD deverá estar pronto para mudar paradigmas. Mesmo em cursos que oferecem sistema de tutoria ele necessitará de uma nova postura, diferente daquela adotada na maioria dos cursos ministrados em sala de aula tradicional. Estará diante de uma nova possibilidade de aprendizagem, onde será o ator principal, e isso exige o desenvolvimento de atitudes imprescindíveis ao seu sucesso, como adquirir hábitos de estudo sistemáticos e eficientes por meio da utilização de métodos e técnicas adequadas (CASTRO et al, 2002).

É comum afirmarmos que na EAD o aluno aprende sozinho, conduzindo autonomamente seu caminho na aquisição do conhecimento. Porém, o papel do professor na educação a distância é tão importante quanto no presencial apesar de sua forma de atuar ser diferenciada. Este equívoco pode dar margem a uma série de interpretações erradas sobre as reais necessidades do aluno de EAD, criando uma premissa falsa de que este aluno, por definição, não precisa de qualquer orientação em sua caminhada. Na EAD temos vários professores interagindo com o aluno em diferentes níveis de influência, com um só objetivo, facilitar a aprendizagem (CARVALHO, 2007).

Contudo, torna-se mister entender também que os alunos apresentam necessidades individuais possuindo estilos próprios de aprendizagem, tais como a preferência por

materiais audiovisuais (estilo visual ou auditivo) ou a necessidade de atividades práticas para a aprendizagem (estilo corpóreo-cinestésico) (PENNA, 2007).

Tanto no contexto presencial quanto a distância pode haver dificuldades por parte do aluno. Estas dificuldades podem estar relacionadas ao baixo grau de consciência dos alunos sobre seus estilos de aprendizagem e/ou ao baixo grau de consciência dos professores sobre as diferenças individuais de seus alunos (PENNA, 2007).

Tendo em vista haver um processo migratório de uma cultura de um ensino presencial para uma cultura virtual de aprendizagem mediada por Tecnologias da Informação e da Comunicação os alunos apresentam dificuldades e, portanto, faz-se necessário entender os acontecimentos em EAD (MEDEIROS & FARIA, 2003, p. 194).

Penna (2007) acredita que o aluno ao conhecer seu estilo de aprendizagem passa a ser capaz de manter o controle sobre sua aprendizagem, apresentando um ganho importante de autonomia e a capacidade de optar por aqueles estilos preferenciais, uma vez que tomou consciência de suas capacidades. Sendo assim, há a possibilidade de existir segurança e motivação na ação de aprender.

Pinto (2000), em seu estudo, apresentou a hipótese de que o estilo de aprendizagem do aluno modula suas escolhas de cursos de ação pertinentes e concluiu que é razoável aceitar esta hipótese. Desta forma, os estilos de aprendizagem, que são os métodos utilizados por uma pessoa para adquirir conhecimento, podem ser ferramentas importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Em pesquisa realizada por Rabello (2007) com alunos brasileiros, participantes da educação a distância realizada pelo CEDERJ, observou-se que estes apresentavam idades entre 17 e 29 anos. Portanto pode-se considerar que os alunos deste tipo de educação são adultos. Conseqüentemente, uma compreensão da natureza do aprendizado dos adultos constitui um fundamento valioso para se compreender o aluno a distância.

Knowles (1978) denomina a teoria de educação de adultos como andragogia. Esta teoria pode ser reduzida a algumas proposições, expressas por meio de diferenças entre adultos e crianças: em relação ao *aspecto motivacional*, as crianças precisam de motivação externa para estudar já os adultos que se apresentam geralmente de modo voluntário para aprender têm motivação intrínseca; em relação à *experiência* as crianças possuem pouca experiência pessoal em que se basear em contrapartida os adultos têm muita vivência e gostam de utilizá-la como um recurso de aprendizado; em relação à *dependência*, já que as crianças aceitam a dependência de um professor, os adultos priorizam ter algum controle sobre o que ocorre e ter responsabilidade pessoal; em relação às *decisões sobre o aprendizado*, os adultos apreciam tomar as decisões sobre o que devem aprender, quando e onde já as crianças aceitam as decisão do professor para tal atividade; em relação ao *o quê fazer com as informações*, as crianças adquirem um conjunto de informações para uso futuro já os adultos encaram o aprendizado como necessário para resolver problemas no presente; finalmente em relação *ao que deve ser aprendido*, tendo em vista que as crianças aceitam a indicação do professor a respeito do que deve ser aprendido e os adultos preferem eles próprios definirem o que é relevante para suas necessidades (KNOWLES, 1978 apud MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 173).

Torna-se interessante ressaltar que estes aspectos supracitados se dão devido ao fato de os adultos serem, em sua maioria, pessoas com emprego, família e obrigações sociais e, portanto, existem custos ao se matricular em um curso educacional. Estes custos podem estar relacionados a dinheiro, porém também se relacionam ao gasto de tempo e esforço que se originam do tempo e da energia restantes, após a satisfazer as exigências normais da vida adulta. Sendo assim, para que os adultos iniciem um programa de aprendizado, devem existir razões claras e específicas. Alguns adultos ingressam em

cursos de educação a distância para obterem conhecimentos práticos outros buscam compensar uma educação de nível médio negligenciada e ainda, para obtenção de créditos para cursos universitários ou para aprimorar seu conhecimento geral (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 174).

Um conceito bastante difundido atualmente é da heutagogia, aprendizagem autodirecionada onde o aluno é o gestor e programador de seu processo de aprendizagem. A proposta da heutagogia na EAD é que as tecnologias e os recursos existentes permitam o aluno ter autonomia em sua aprendizagem, juntamente ao suporte de professores especialistas nos assuntos abordados. Entretanto espera-se do aluno virtual o desenvolvimento de sua autonomia e independência e, de modo simultâneo, o desenvolvimento de sua capacidade em formar grupos e aprender por meio da interação com os colegas. Sendo assim, espera-se que o aluno aprenda por meio de auto-estudo, como também em ambientes sociais, interagindo com outras pessoas (MAIA & MATTAR, 2007, p. 84-87).

A maioria dos alunos a distância sente ansiedade quanto ao estudo, havendo a preocupação do aluno em ser capaz de atender as suas expectativas e as da instituição. Estes alunos têm maior probabilidade de desistir de um curso a distância se perceberem que o conteúdo é irrelevante ou de pequeno valor para suas carreiras ou interesses pessoais, assim como, se o curso for considerado muito difícil e exigir muito tempo e dedicação; se houver frustração em relação à ausência de apoio e de *feedback* sobre trabalhos e desempenho no curso, além de pouca interação com o instrutor e com os alunos e, portanto se sentirem isolados (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 175).

Para estes autores os alunos devem escolher seus próprios objetivos de aprendizagem, conduzir, construir e controlar grande parte deste processo. Definem, portanto, o conceito de autonomia dos alunos como as capacidades diferentes que eles

têm para decidir a respeito de seu próprio aprendizado. Sendo assim, possui a capacidade para encontrar recursos para o estudo, para desenvolver um plano de aprendizado pessoal e para decidir sozinho quando o progresso foi satisfatório ou não (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 245).

Segundo publicação do Illinois *On-line* Network há uma lista de qualidades que criam a aluno virtual de sucesso. São elas: 1) o aluno precisa ter acesso a um computador e a um *modem* ou conexão de alta velocidade e saber usá-los; 2) ter a mente aberta e compartilhar detalhes sobre sua vida, trabalho e outras experiências educacionais; 3) ser capaz de usar suas experiências no processo de aprendizagem e também de aplicar sua aprendizagem de maneira contínua a suas experiências de vida; 4) não se sentir prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação; 5) ter automotivação e autodisciplina; 6) comunicar ao professor e aos outros os problemas que surgirem; 7) dedicar quantidade significativa de seu tempo semanal a seus estudos e não vêem o curso como “a maneira mais fácil e leve” de obter créditos ou diploma; 8) saber como trabalhar, e de fato trabalhar, em conjunto com seus colegas para atingir seus objetivos de aprendizagem e os objetivos atingidos pelo curso; 9) ser ou passar a ser uma pessoa que pensa criticamente, sabendo que o professor atua como facilitador do processo de aprendizagem *on-line*, sendo assim, ele próprio deve ser responsável pelo próprio processo; 10) acreditar que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento, não apenas na sala de aula tradicional.

Na EAD pode ocorrer uma mudança de papéis onde o aluno deixa de ser um receptor passivo e torna-se responsável por sua aprendizagem, sem perder a possibilidade de interagir com seus pares e com seu professor. Este, por sua vez, passa a ser orientador que estimula a curiosidade, a interação, o debate com os outros participantes, deixando de ser

o dono do saber. Dessa forma, o eixo da relação pedagógica desloca-se do professor para o processo de interlocução, de diálogo, acenando às possibilidades de transição para a ruptura paradigmática pela densidade do protagonismo dos sujeitos (OLIVEIRA, 2003, p. 34-37).

Contudo, é também necessário que haja a permanente percepção das necessidades dos alunos e de que neles existe uma potencial contribuição no processo de participação, o que lhes permite liberdade e autonomia comunicativa, lhe valoriza, respeita e incentiva as suas construções, estimulando-o a participar e a comprometer-se com os aspectos de seu desenvolvimento (MEDEIROS & FARIA, 2003, p. 314).

2.7) OS PAPÉIS DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As definições dos diferentes papéis do professor na educação a distância podem variar de acordo com a instituição que desenvolve o projeto. Para analisar a interação dos diferentes papéis do professor nos cursos de graduação a distância, utilizamos as categorias propostas pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, que são adotadas pela maioria das universidades públicas que trabalham com EAD.

Sendo assim, o tutor é o professor que atende o aluno diretamente no pólo, orientando-o na execução de suas atividades, auxiliando-o na organização do seu tempo e dos seus estudos. Geralmente ele apresenta uma formação generalista vinculada à área do curso e não a uma determinada disciplina. Uma das atribuições do tutor é tirar as dúvidas dos alunos em relação aos conteúdos apresentados, mas precisamos considerar que dependendo da disciplina ou do conteúdo, esta tarefa poderá não ser desempenhada com sucesso. O tutor é a figura mais próxima dos alunos e o relacionamento entre estes dois

grupos é sempre estruturado em um grau de afetividade bastante considerável (CARVALHO, 2007).

Para Medeiros & Faria, o tutor deve assumir o papel de companheiro. Deve-se concentrar não apenas no domínio do conteúdo ou de técnicas didáticas, mas de incentivar a ajuda mútua, fomentar o debate, mobilizar a comunidade de alunos em torno de sua própria aprendizagem, incentivar cada um a ser responsável pela motivação de todo o grupo (MEDEIROS & FARIA, 2003, p. 53-54).

Em todos os estudos sobre EAD é consenso a importância do papel da tutoria no sucesso da aprendizagem e na manutenção destes alunos no processo. Em alguns casos, verifica-se que o papel do tutor é mais importante do que o material utilizado ou as plataformas de aprendizagem disponíveis (CARVALHO, 2007).

Ensinar com os recursos tecnológicos requer novas propostas paradigmáticas e um constante repensar sobre a metodologia, superar possíveis dificuldades e adequar a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (LÉVY, 1996 e 1999).

Etimologicamente a palavra tutor vem do latim *tutor, óris* que significa guarda, defensor, protetor, curador, ou seja, aquele que exerce uma tutela, que ampara, protege, defende, é o guardião. Segundo o dicionário Houaiss (2001), a palavra tutor tem sua origem no século XIII e possui diferentes significados de acordo com a área que está sendo empregada. Hoje ele precisa ser mais comunicativo, ter maior sensibilidade e intuição, um senso crítico mais apurado e mais iniciativa; competências necessárias também para o professor na educação presencial. Estas características ajudam o tutor a compreender o processo de aprendizagem dos alunos e a estabelecer relações empáticas com o ele numa posição de igualdade, onde ambos possuem conhecimentos específicos e relevantes.

O tutor em EAD desempenha diversos papéis simultaneamente. Desta forma, atuam na definição do calendário e dos objetivos do curso, deixa claras as expectativas em relação aos alunos, principalmente no que tange a interação desejada. Assim também, deve acompanhar o aprendizado dos alunos, coordenando o tempo para a realização das atividades, do acesso ao material, ou seja, desempenha um papel administrativo e organizacional. Outra função atribuída ao tutor é a pedagógica e intelectual, onde elabora atividades, avalia o rendimento do aluno, auxilia na interpretação do material visual e multimídia, incentiva pesquisas, faz perguntas, coordena discussões, encorajando a construção do conhecimento. É responsável ainda, pelo contato inicial com a turma; por provocar a atenção dos alunos; enviar mensagens de agradecimento; manter um tom amigável; fornecer feedback rápido aos alunos; deve portanto, ter elevado grau de inteligência interpessoal. Tendo em vista estes aspectos, o tutor desempenha um papel social (MAIA & MATTAR, 2007, p. 91).

O tutor desempenha um trabalho ancorado na informação e comunicação, que incluem reflexão, debate, disponibilização e construção coletiva entre professores e alunos e assim, realizam contínuas trocas mediadas por tecnologia. Têm como função principal atender e orientar os alunos, esclarecendo as suas dúvidas quanto aos conteúdos, por meio de desafios cognitivos que promovam o reconhecimento da questão por parte do aluno. Além disso, pelo fato de os tutores manterem um vínculo interpessoal muito mais estreito com os alunos, o exercício da sua tarefa volta-se ainda para a manutenção da motivação e do interesse desse aluno pela sua própria formação, evitando, também aqui, a evasão e o descompromisso com o estudo (OLIVEIRA, 2004).

Devido à grande demanda para a educação a distância muitos professores perceberam que necessitavam investigar técnicas que aumentassem a participação e a aprendizagem colaborativa. Eles têm a consciência de que não se pode simplesmente

criar um curso com a expectativa de que os alunos saibam como acessá-lo, navegar por ele e dele participar em bom nível. Os alunos não necessariamente sabem como interagir com o professor, com o material ou com os colegas (PALLOFF & PRATT, 2004, p. 13).

2.8) O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EAD

Vivemos numa sociedade em rede, em uma ampla rede de relações sociais onde cresce cada vez mais a exigência de diálogo, interatividade, intervenção, colaboração, participação (OLIVEIRA, 2006, p. 43).

Segundo o guia do aluno do CEDERJ, este consórcio visa estimular a interação dos alunos com os colegas e com os tutores presenciais e a distância, por meio de fóruns e *chats*, estabelecendo vínculos e fomentando o desenvolvimento de atividades. Propõe uma aprendizagem colaborativa- aprender com os outros, construir a partir das diferenças, reformulando o conhecimento a partir das intervenções, das observações, do comportamento do outro. A noção de aprendizagem colaborativa é de que a aquisição de conhecimentos, habilidades ou atitudes não é um processo inerentemente individual, mas resulta da interação com todos os componentes do processo ensino-aprendizagem.

Hudson define a aprendizagem colaborativa como:

“Um processo de encontrar e compartilhar a informação a partir de recursos ilimitados e, acima de tudo, aprender a tornar administrável o processo. Diferentemente do trabalho tradicional de sala de aula, este é um processo de meta-aprendizagem, em que se aprende a aprender, o que implica saber formular problemas e gerenciá-los, não bastando apenas resolvê-los” (HUDSON, 2002 p. 193-194).

Aprender colaborativamente é importante, pois proporciona oportunidades ao grupo para expor suas opiniões, posições e interpretações, contribuindo para o desenvolvimento das atividades, possibilitando a co-criação do conhecimento, ter um

conhecimento crítico amplo e mais bem elaborado que em processos individuais (MAIA & MATTAR, 2007, p. 88).

A atividade colaborativa é provavelmente a melhor maneira de abranger todos os estilos de aprendizagem, já que ajuda a promover o desenvolvimento do pensamento crítico, a co-criação do conhecimento e do significado, a reflexão e a aprendizagem transformadora. Muitos autores entendem que a aprendizagem transformadora ocorre por meio da reflexão promovida pela atividade colaborativa que faz com que os alunos pensem e experimentem a aprendizagem de uma nova forma (PALLOFF & PRATT, 2004, p. 58-59).

Nesta perspectiva, ocorre o diferencial, a construção coletiva, que possibilita a mudança do paradigma tradicional para o interativo onde a troca e o desejo de aprender, propostos pela educação a distância, se concretizam num novo caminhar.

De acordo com Moore (2007), há três tipos distintos de interação. A interação *aluno-conteúdo*, considerada pelo autor como o primeiro tipo de interação que o professor necessita facilitar. Esta interação representa um processo de aprendizado planejado de determinado conteúdo, uma vez que o aluno precisa elaborar seu próprio conhecimento por meio de um processo de inserção pessoal das informações em estruturas cognitivas previamente existentes. O segundo tipo de interação é *aluno-instrutor*, considerado como essencial para a maioria dos alunos e altamente desejável pela maior parte dos educadores. Nesta interação os professores proporcionam conselhos, incentivo e apoio aos alunos, embora a natureza e a extensão desse apoio variem de acordo com o nível educacional dos alunos, a personalidade e filosofia do professor, além de outros fatores organizacionais e situacionais. E, a terceira forma de interação que se destaca é a que ocorre entre *aluno-aluno*. Para os alunos este tipo de interação é geralmente considerada como estimulante e motivadora, onde as discussões são extremamente valiosas auxiliando a reflexão sobre o

conteúdo apresentado. Esta é uma dimensão relativamente nova para os professores de educação a distância (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 152-153).

Moore (2003), além de elencar os três tipos de interação, também desenvolveu o conceito de distância transacional. Não interessa à distância transacional a distância física entre o professor e o aluno, ou mesmo entre os alunos, mas sim as relações pedagógicas e psicológicas que se estabelecem em EAD. Desta forma, três variáveis pedagógicas afetam a distância transacional que são: a interação entre alunos e professores, a estrutura dos programas educacionais e a natureza e o grau de autonomia do aluno. Sendo assim quanto maior é a interação entre os participantes menor é a distância transacional. Alguns fatores influenciam esta interação como exemplo, o número de alunos por professor, a personalidade do professor e dos alunos, o conteúdo a ser ensinado e aprendido, a frequência de oportunidades para comunicação e o ambiente emocional dos professores e alunos. Quanto à estrutura, Moore afirma que quanto mais estruturado for o programa, maior será a distância transacional, tendo em vista o menor diálogo. Em relação a autonomia, acredita-se que um aluno virtual tem mais autonomia do que um aluno presencial por ter mais domínio sobre os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do seu programa. Quanto maior a autonomia menor é a distância transacional (MOORE, 2003, apud MAIA & MATTAR, 2007, p. 15-16).

Gunawardena (1998) propõe que o processo interativo, além dos três propostos por Moore (2007), que incluem aluno-aluno; aluno-conteúdo e aluno-instrutor, um quarto tipo, ao defender a interação entre “aluno-interface com as tecnologias”, mediante negociações sociais.

Cabe ressaltar neste momento a diferença existente entre interação e diálogo.

“O termo diálogo é empregado para descrever uma interação ou uma série de interações tendo qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo tem uma finalidade, é construtivo e valorizado por cada participante. Cada participante de um diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada um contribui e se baseia na contribuição de outro(s)

participante(s)... O direcionamento de um diálogo em um relacionamento educacional inclina-se no sentido de uma melhor compreensão do aluno” (MOORE, 1993).

O diálogo possui sua natureza e extensão determinada pela filosofia educacional do indivíduo ou grupo responsável pela elaboração do curso, pelos professores e alunos, pelas matérias e por fatores ambientais, como a linguagem e o meio de comunicação. Na perspectiva de aprendizado baseada na teoria de Vygotsky, um diálogo entre professor e aluno é acompanhado por uma mudança de controle do processo de aprendizado. Os alunos gradualmente assumem o controle do aprendizado, por meio da troca de significados e do desenvolvimento de uma compreensão compartilhada no âmbito daquilo que Vygotsky denomina de zona de desenvolvimento proximal (MOORE, 2007, p. 241-242).

Jonassen (1999, p. 2-6) emprega o termo “aprendizagem significativa” sobre a aprendizagem com tecnologia numa perspectiva construtivista, que é, segundo o site do CEDERJ, a abordagem deste consórcio. Tal perspectiva, as tecnologias de informação e comunicação devem ser usadas como ferramentas de aprendizagem e não como veículos de transmissão de mensagens. Nesse sentido, parte-se da premissa de que o conhecimento é construído e não transmitido e esta construção resulta do engajamento do aluno em uma atividade. O conhecimento deve ancorar-se no contexto e o processo de significação inerente à aprendizagem, “requer articulação, expressão ou representação do que é aprendido”.

A teoria da aprendizagem significativa apresenta uma concepção de que a aprendizagem ocorre a partir da organização de conceitos de forma hierárquica, dentro de uma estrutura lógica, considerando o conhecimento prévio do aluno que aprende. A aprendizagem significativa ocorre quando a pessoa consciente e explicitamente estabelece ligações do novo conhecimento com os conceitos relevantes que ela já possui. Esse processo produz alterações, modificando os conceitos existentes e

formando novas conexões entre os conceitos. A essência do processo de aprendizagem significativa consiste de que novas idéias expressas de forma simbólica relacionam aquilo que o aluno já sabe de maneira não literal e não arbitrária. O produto da interação é o surgimento de um novo significado (AUSUBEL, 2003, p. 71-72).

Silva e Sá pontuam que:

“A aprendizagem eficaz depende da adoção de estratégias cognitivas e orientações motivacionais que permitam ao indivíduo tomar consciência dos objetivos, dos processos e dos meios facilitadores da aprendizagem e tomar decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e como modificá-las quando estas se revelarem pouco eficazes. Em síntese, saber aprender contribui para um aprendizagem bem sucedida” (SILVA & SÁ, 1997, p. 17).

As estratégias de aprendizagem, segundo Flavel (apud SILVA; SÁ, 1997, p. 19), podem ser definidas, a um nível mais complexo, como processos conscientes delineados pelos estudantes para atingirem seus objetivos de aprendizagem e, a um nível mais específico, como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa. Considera estas estratégias como complexas, pois auxiliam tanto no cumprimento de rotinas simples (sublinhar o que parece ser mais importante para depois recuperar as idéias principais quando voltamos a ler apenas os sublinhados), quanto na elaboração de um planejamento para atingir um objetivo de aprendizagem.

Em termos gerais, a aplicação adequada das estratégias de aprendizagem implica no estabelecimento do objetivo que se pretende atingir, que pressupõe uma intencionalidade de ação por parte do sujeito, na avaliação das próprias competências intelectuais, e no tempo e esforço requerido (ANDRADE, 2007).

Para outros autores, as estratégias de aprendizagem também são processos realizados pelos estudantes para atingirem a aprendizagem. Como exemplo, podemos citar as estratégias de sublinhar, resumir e esquematizar. Estes processos são controláveis, incluem pensamentos ou comportamentos e depende do próprio indivíduo que as usará de acordo com o seu propósito (PEIXOTO & SILVA, 2002, p. 92).

Para Serafini (1996, p. 54-55), além da leitura também é necessário desenvolver algumas ações como sublinhar, fazer esquemas e tirar apontamentos. Estas ações auxiliam na aprendizagem e memorização do texto lido, a relacioná-lo com outras informações já adquiridas e a elaborar estruturas. A estratégia de sublinhar e de realizar apontamentos serve para nos distanciarmos do texto escrito e para nos apropriarmos do conteúdo.

A utilização de estratégias pode ocorrer de forma automática ou consciente. A automática ocorre quando o aluno já realizou várias vezes as mesmas tarefas com sucesso e a consciente se dá quando há o confronto do aluno com situações novas de aprendizagem, quando surgem dificuldades inesperadas ou quando estão empenhados em obter êxito. As estratégias podem abranger diversos tipos de aplicações: a) mais específicas à tarefa (sublinhar um texto); b) outras mais gerais que podem ser adotadas em tarefas de características muito diferentes (planejar um trabalho escrito ou a resolução de um problema). Devido à diversidade de estratégias a maioria dos autores propõe sistemas diferentes para classificação. Em termos gerais, três grupos são referidos: a) específicas à tarefa (já citada); b) as relacionadas com metas que são as que transcendem as tarefas (esquematizar); c) as de regulação que controlam as anteriores identificando momentos e causas de mau empenho e indicando soluções (SILVA & SÁ, 1993, p. 20-21).

Para Peixoto e Silva (2002, p. 93) o indivíduo deverá desenvolver a sua forma particular de utilizar uma determinada estratégia. Cabe, portanto, pontuar que diferentes estratégias de aprendizagem funcionam melhor em diferentes situações. Sendo assim, a escolha da estratégia deverá respeitar o contexto em que ela será aplicada.

O aumento do interesse pelo estudo das estratégias de aprendizagem se deu com o surgimento de uma nova área de investigação psicológica, a metacognição. Este termo é

utilizado para descrever diferentes aspectos do conhecimento que construímos sobre como nós percebemos, pensamos, recordamos e agimos. É de considerável valor para o aluno no que tange aos esforços para um aprendizado autônomo e significativo. Colabora com a perspectiva histórico-social da tecnologia educacional ao estimular a consciência e a gerência dos processos cognitivos. Desta forma, favorece a autonomia do aluno uma vez que busca a valorização do papel deste para o binômio ensino-aprendizagem (PEIXOTO et al, 2007).

A aprendizagem é condicionada por diversas variáveis individuais, estilo de aprendizagem próprio e obtém melhor rendimento quando o seguem. O estilo de aprendizagem pode ser descrito tendo como base cinco componentes: emotividade, ambiente de estudo, sociabilidade, abordagem analítica ou global e características físicas (SERAFINI, 1996, p. 132).

Como dito, cada aluno apresenta um estilo de aprendizado preferido. Gardner (1983) categorizou por meio da teoria das inteligências múltiplas os estilos de aprendizagem em visual-espacial (capacidade de perceber o visual), lingüístico (capacidade de usar a razão, a lógica e os números), corpóreo-cinestésico (capacidade de controlar os movimentos do corpo e manusear os objetos com habilidade), musical (capacidade de produzir e apreciar música), interpessoal (capacidade de auto-refletir e estar ciente do próprio estado interior) (GARDNER, 1983 apud PALLOFF & PRATT, 2004, p. 52; BRANSFORD, 2007).

A teoria das inteligências múltiplas foi desenvolvida como teoria psicológica, mas despertou grande interesse entre os educadores em virtude de suas implicações para o ensino e aprendizagem. A aplicação das inteligências múltiplas é um movimento de base dos professores. Gardner (2001, p. 63-79) considera além destas sete inteligências mais três: a naturalista (capacidade de usar a consciência do mundo natural e das

ciências), a espiritual (se refere à mente, ao corpo, ao *self* e ao sobrenatural) e a existencial (capacidade de se situar em relação aos limites mais externos do cosmos e de se situar em relação a elementos da condição humana como o significado da vida, o sentido da morte, o destino final dos mundos físico e psicológico). Bransford (2007, p. 140) considera a naturalística como a mais recente.

Para Moore & Kearsley (2007, p. 129) os alunos autodirigidos são capazes de escolher os métodos de aprendizagem mais eficazes; identificar recursos que os ajudarão a alcançar seus objetivos e de criar seus próprios objetivos de aprendizagem. A educação a distância torna-se mais fácil para quem tem um grau de habilidade para direcionar seu próprio aprendizado do que para as pessoas que são muito dependentes da orientação, do incentivo e do *feedback* do professor.

Sendo assim, faz-se importante que o ser humano desenvolva suas potencialidades e a sua capacidade criativa (que é imensa), pois isto influenciará e moldará sua participação como ser social (MEDEIROS & FARIA, 2003, p. 36).

2.8.1) Metacognição

A metacognição tem origem etimológica do latim: *meta* “na direção de” e *cognitio*, ãnis, que significa “ação de conhecer”; processo ou faculdade de adquirir conhecimento, ou seja, o conhecimento sobre si mesmo (HOUAISS, 2001). Este termo que foi introduzido por Flavell, em 1970, com a intenção de definir o conhecimento sobre os próprios processos e produtos cognitivos. Este autor distingue dois domínios: 1) *conhecimento metacognitivo* referente a todo o conhecimento que o indivíduo adquiriu sobre si mesmo que podem influenciar os caminhos e resultados de suas ações e; 2) *experiências metacognitivas* que são experiências conscientes quer cognitivas ou afetivas, relacionadas com qualquer um dos aspectos da tarefa, e que podem ocorrer em

qualquer momento da atividade. Em suma, a metacognição envolve tanto aspectos de tomada de consciência, monitoração, regulação, quanto a crenças e aspectos afetivos. Desta forma, o processo de aprendizagem engloba não só o ato de aprender como também a maneira como o indivíduo aprende a aprender. Isto envolve um processo que integra tanto aspectos racionais e lógicos, como também afetivos e emocionais (PEIXOTO & SILVA, 2002, p. 87-88).

Outra autora acrescenta que o *conhecimento metacognitivo* contribui para o controle das condutas de resolução, permitindo ao aprendiz reconhecer e representar as situações, ter mais fácil acesso ao repertório das estratégias disponíveis e selecionar as suscetíveis de se poderem aplicar. Permite, também, avaliar os resultados finais e/ou intermédios e reforçar a estratégia escolhida ou de alterá-la, em função da feitura de avaliações. Já as *experiências metacognitivas* geralmente, relacionam-se com a percepção do grau de sucesso que se está a ter e ocorrem em situações que estimulam o pensar cuidadoso e altamente consciente, fornecendo oportunidades para pensamentos e sentimentos acerca do próprio pensamento. Deste modo, podemos falar em experiência metacognitiva, sempre que é experienciada uma dificuldade, uma falta de compreensão, um sentimento de que algo está a correr mal (Ex.: se alguém tem subitamente o sentimento de ansiedade, porque não está a compreender algo, mas que necessita e quer compreender, este sentimento poderia ser denominado de experiência metacognitiva) (RIBEIRO, 2003). Considera estas experiências como importantes, pois é, sobretudo, por meio delas que o aprendiz pode avaliar as suas dificuldades e, conseqüentemente, desenvolver meios de superá-las.

Podemos assim considerar, tal como Flavell (1987), que o conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitivas estão interligados, na medida em que o

conhecimento permite interpretar as experiências e agir sobre elas. Estas, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento e a modificação desse conhecimento.

Fica claro, portanto, que, ao fazer uso da metacognição, o sujeito torna-se um espectador de seus próprios modos de pensar e das estratégias que emprega para resolver problemas, buscando tanto identificar como aprimorá-los. Ou seja, há metacognição quando o sujeito percebe suas dificuldades em aprender um determinado conteúdo do que outro, ou quando percebe os caminhos que deve percorrer, ou métodos a utilizar para que haja obtenção de maior compreensão (MEDEIROS & FARIA, 2003, p. 158).

2.9) A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM FASE DE TRANSIÇÃO E RELACIONADA A MUDANÇAS

A educação a distância encontra-se em fase de transição (MORAN, 2000; PETERS, 2004, p. 67; OLIVEIRA, 2006, p. 23).

De acordo com o *International Council on Distance Education*, mais de vinte transformações causaram a transição do paradigma educacional. Algumas delas foram: o maior número de alunos possuindo acesso à educação, a idade e o status dos estudantes modificados, assim como os objetivos educacionais diferenciados (HALL, 1996 apud PETERS, 2004, p. 51).

Desta forma, Oliveira (2006) destaca o paradigma conservador que é influenciado pelo pensamento cartesiano separando sujeito e objeto de estudo, propondo uma divisão do conhecimento em campos especializados, em busca de maior objetividade e rigor científico. Porém, ressalta que a busca para a superação deste paradigma não o invalida e nem o faz desaparecer, mas indica que seus pressupostos e determinantes não correspondem mais ao espaço e tempo atuais. Acrescenta ainda, que para ultrapassá-lo é

preciso dar espaço às atividades de integração, adotando assim uma metodologia ativa, colaborativa e aberta (OLIVEIRA, 2006, p. 24-26).

Já o paradigma emergente, elaborado e defendido por Santos (1996, 1997, 2000 apud Oliveira 2006), visa superar a fragmentação das ciências e de seus efeitos para o homem e a sociedade. Na óptica deste paradigma, as fronteiras dos saberes estão se alargando e se integrando com outros saberes formando uma grande rede de conhecimentos, em uma grande teia de relações e conexões. Dessa forma, há a necessidade de desencadear uma rede ou teia de abordagens pedagógicas inovadoras, centradas no sujeito aluno, capacitando-o a enfrentar os desafios da sociedade contemporânea (OLIVEIRA, 2006, p. 26-30).

Assim, a transição de paradigmas não se dá somente devido ao poderoso impacto da nova mídia eletrônica de informação e comunicação como também, pelas condições econômicas, sociais, políticas e culturais da educação como também, o importante campo de desenvolvimento de currículo e o próprio processo de ensino-aprendizagem (PETERS, 2004, p. 48-67).

A disponibilidade da internet e o uso de *world wide web* para acessar e compartilhar informações têm impulsionado os educadores na direção da educação a distância e, conseqüentemente, promovendo mudanças no sistema educacional. Contudo, como vimos não é somente a tecnologia que impulsiona a mudança, o acesso à informação e as aptidões necessárias para converter essa informação em conhecimento, tem se tornado o principal impulsionador do desenvolvimento econômico, social e pessoal, e alguns até afirmam o desenvolvimento político (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 312-313).

No entanto, a utilização de recursos tecnológicos sofisticados em velhas práticas educacionais não é garantia de uma nova educação. Sendo assim, a introdução das TICs

na educação pode não representar uma inovação pedagógica. Portanto, a EAD necessita de uma proposta pedagógica diferente da educação presencial e ao mesmo tempo tem que ser igual e até mais exigente que um curso desenvolvido face a face. O desafio que se impõe é a transição de um paradigma conservador para um novo paradigma (emergente) que possa proporcionar a renovação de crenças, valores e atitudes exigidos neste século (OLIVEIRA, 2006, p. 23).

Cabe ressaltar, que este momento de transição permite aos docentes revisar seus procedimentos, sua maneira de ensinar, aprender, analisar a ciência e até mesmo de encarar a vida. Tendo em vista que um mundo com mutações aceleradas exige um novo professor que se atente a seu compromisso com a humanidade colocando a ciência e a tecnologia a serviço do bem-estar social, apresentando não apenas o intuito de informar, mas de formar (OLIVEIRA, 2006, p. 39).

Desta forma, na educação a distância, a relação pedagógica desloca-se do professor para o processo de interlocução, de diálogo, acenando às possibilidades de transição para a ruptura paradigmática pela densidade do protagonismo dos sujeitos (OLIVEIRA, 2006, p. 34-37).

Vale pontuar que a educação à distância, em termos gerais, permite que um grande número de pessoas tenha acesso a aprendizagem. Ao mesmo tempo é causa e resultado de mudanças significativas em nossa compreensão do próprio significado da educação, bem como mudanças mais óbvias na compreensão de como ela deve ser organizada. Implica mudanças importantes na cultura, na estrutura das escolas e organizações de treinamento que decidirem se envolver (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 20-23).

As mudanças pedagógicas estão presentes, uma vez que os alunos têm que desenvolver a capacidade de estudar sozinhos e se tornar autônomos. As interações

assumem novas formas, a mais importante é, obviamente, que as interações não serão mais reais e sim virtuais (PETERS, 2004, p. 59).

Vale destacar que nossa geração situada entre o velho paradigma de ciência, o qual estávamos habituados, e o novo paradigma da ciência apenas emergente questiona suas crenças anteriores, porém se sente no novo paradigma como se estivesse em uma terra estranha. Não ficamos completamente a vontade com a nova visão e nem sempre é possível articulá-la em nossas rotinas diárias (VASCONCELLOS, 2003, p. 47).

2.10) PESQUISAS ANTERIORES SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EAD

O fracasso escolar tem sido objeto de múltiplos estudos, atribuindo-se-lhe variadas causas tais como problema essencialmente psíquico; como problema meramente técnico; como questão institucional; como questão fundamentalmente política (ANGELUCCI et al, 2004).

De maneira mais específica, as dificuldades de aprendizagem no ambiente de educação a distância vêm sendo objeto de diversas pesquisas (BEAUDOIN, 1990; SUMSION & PATTERSONJ, 2001; JANSSON & YBARRA, 2002; FAHME & AYTEKIN, 2004; HOWARD et al 2006; OFFIR et al., 2007; TZOUVELI et al, 2008).

Mas, o que é uma “dificuldade de aprendizagem”? O *National Joint Committee on Learning Disabilities* entende as dificuldades de aprendizagem como:

"... um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se que são devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação social, mas não constituem por si próprias, uma dificuldade de aprendizado. Ainda que as dificuldades de aprendizado possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes como, por exemplo, transtornos emocionais graves ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências".

Nesta definição pose-se observar um componente mais diretamente ligado aos aspectos patológicos. Por outro lado, e de maneira mais adequada a esta pesquisa, Rebelo (2004) define as dificuldades de aprendizagem como:

“Um obstáculo ou barreira à captação ou assimilação dos conteúdos escolares. Pode ser duradoura ou não, e mais ou menos intensa. Pode levar alunos ao abandono da escola, à reprovação, ao baixo rendimento, ao atraso no tempo de aprendizagem ou mesmo à necessidade de ajuda especializada”.

As dificuldades de aprendizagem ainda permanecem e as tarefas dos tutores devem estar voltadas para identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e avaliar a qualidade desta aprendizagem (BEAUDOIN, 1990).

O conhecimento do uso das tecnologias é importante e muitos alunos enfatizam suas limitações quando ao uso das tecnologias como exemplo, dificuldades de acesso a plataforma, a internet, dificuldades de entendimento do conteúdo do curso, para formar grupos de pesquisa, espaço de tempo limitado (SUMSION & PATTERSONJ, 2001).

Para muitos alunos, as dificuldades de comunicação são também um problema. Por isto, tendo ou não consciência disto, necessitam de orientação para resolver e evitar os problemas existentes (JANSSON & YBARRA, 2002).

Outros autores afirmam que as barreiras da comunicação existem em qualquer processo de aprendizagem, não sendo, portanto, exclusivas da EAD. Entretanto, estas podem ser maiores na educação a distância, devido a diversos fatores. São eles: a distância física entre os membros, a falta de aptidões tecnológicas, dificuldades para utilizar a comunicação social, a necessidade de maior interação humana, as limitações de tempo e a falta de experiência em educação distância. Estes problemas dificultam o estabelecimento do processo de educação a distância e o desenvolvimento de uma comunicação eficaz entre os membros. O grau dessas barreiras difere de instituição para instituição, de um programa a outro. Fahme e Aytekin (2004) realizaram estudo com 104 estudantes da *Eastern Mediterranean University* com o objetivo de avaliar a

percepção e as atitudes dos estudantes em relação a educação a distância e, também, de identificar a natureza e o grau das barreiras da comunicação neste ambiente. Verificaram que a principal das barreiras foi a resistência a mudanças, que pode ocorrer em nível individual ou organizacional, barreiras no acesso a internet e a falta de suporte para a mudança de papéis tanto dos professores e alunos. Também se identificou a falta de tempo, excesso de compromissos pessoais e trabalho, que exige uma quantidade excessiva de tempo. Quanto aos aspectos pessoais as dificuldades estavam na motivação e autodisciplina.

HOWARD et al (2006) relatam que os aprendizes apresentam dificuldades em se adaptar ao ambiente de educação semipresencial.

OFFIR (2007) afirma que embora existam diversas pesquisas sobre dificuldades na aprendizagem a distância, pesquisas sobre as diferenças individuais permanecem inexploradas.

TZOUVELI et al (2008) realizaram pesquisa para buscar minimizar as dificuldades de aprendizagem encontradas neste ambiente educacional. Afirmando ainda, que os aprendizes têm que gastar muito tempo antes de atingir as suas metas de aprendizagem.

Pesquisas nacionais sobre dificuldades de aprendizagem no contexto da educação na modalidade semipresencial ainda encontram-se incipientes (SOUZA & GOMES, 2003; QUEIROZ, 2003; RABELLO, 2007; SILVA, 2008).

Em estudo realizado por Rabello (2007), foram identificadas dificuldades de aprendizagem na educação a distância, na modalidade semipresencial. Verificou-se que os alunos apresentavam dificuldades em desempenhar os papéis exigidos no novo contexto educacional.

Diversas são as dificuldades relatadas por participantes de um curso semipresencial onde a comunicação é assíncrona. Assim, os participantes podem apresentar

dificuldades na interação com a ferramenta. Estas podem ocorrer devido a dificuldades no uso da ferramenta e ao acesso às tecnologias. O incentivo dos tutores, a motivação dos participantes, o lapso de tempo entre uma mensagem e outra também são alguns fatores dificultadores desta modalidade de educação. Outro é fator é a forma como os participantes interagem entre si, uma vez que se dá mediante à ferramentas de comunicação que conduzem a novas formas de interação (SOUZA & GOMES, 2003).

Alunos apontam dificuldades de acessar a internet e de utilizar recursos do espaço virtual. Contudo, que ressaltam que a grande dificuldade dos alunos é disponibilizar tempo para a realização das atividades. Em geral, a consideram uma boa estratégia didática, principalmente quanto a dinamização, enriquecimento e motivação da aprendizagem (QUEIROZ, 2003).

Rabello (2007) identificou em seu estudo que a maioria dos alunos encontrou dificuldades para estudar sozinho, fato que se torna preocupante caso seja considerado que a capacidade de auto-estudo é um dos pré-requisitos básicos para o ingresso em um curso a distância. A capacidade de organização do tempo se mostrou como habilidade necessária para o sucesso de EAD. A falta de conhecimentos prévios e problemas relacionados aos hábitos de leitura também constituem motivos de dificuldades e insucesso no estudo a distância. Contudo, a maior dificuldade apontada pelos alunos foi relacionada a dificuldades de cunho pessoal, que correspondeu a 65% das assertivas, enquanto 35% se referiram as dificuldades relacionadas ao design didático do curso.

O desconhecimento acerca de técnicas de estudo e estratégias de aprendizagem pode ser o responsável por muitas das dificuldades que os alunos experimentam em EAD (RABELLO, 2007).

Em pesquisa realizada por Silva (2008) com 28 alunos do 5º e 6º período do curso de pedagogia (modalidade semipresencial), foram identificadas diversas dificuldades. O

autor considerou como principais dificuldades as relacionadas à administração do tempo, compreensão do material didático, relacionamento com as tutorias e o uso da plataforma.

3- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Descreveremos o modo pelo qual o estudo foi realizado em termos de paradigma orientador do estudo, a pertinência de sua abordagem e formato, os sujeitos do estudo e critérios de seleção, e o instrumental de coleta e análise dos dados.

3.1) O PARADIGMA METODOLÓGICO

Referimo-nos à sociologia compreensiva que privilegia a inteligibilidade e a compreensão como propriedades específicas dos fenômenos sociais. A sociologia compreensiva possui profunda influência na construção do conhecimento da realidade. Considerado um clássico da sociologia, Weber¹ aponta que as realidades sociais são construídas nos significados e por meio deles, só podendo ser identificadas na linguagem significativa da interação social. A influência deste autor se estende por várias abordagens teóricas, dentre elas a fenomenologia e a etnometodologia.

Este estudo prosseguiu à luz da fenomenologia que é considerada dentro das ciências sociais como a sociologia da vida cotidiana, onde o homem se situa com suas angústias e preocupações em intersubjetividade com seus semelhantes. Privilegia o espaço-tempo que é a vida presente e a relação face-a-face (MINAYO, 1999, p. 55-6).

O estudo fenomenológico é um estudo que busca entender a percepção das pessoas, suas perspectivas e suas opiniões em uma determinada situação. O tamanho típico da amostra neste tipo de estudo é de 5 a 25 participantes que devem ter experiência direta com o fenômeno estudado. Geralmente, a entrevista fenomenológica se dá por meio de uma conversa informal onde o maior tempo de fala é dos sujeitos do estudo. Sendo assim, o pesquisador deve desempenhar maior tempo no papel de ouvinte. O pesquisador deve

¹ apud Minayo (1999, p. 50-52)

também eliminar qualquer preconceito ou experiência pessoal para não influenciar os dados. Isto pode ser extremamente difícil para o pesquisador que tenha experiência pessoal no fenômeno estudado (LEEDY & ORMROD, 2005, p. 139). Tal dificuldade não ocorreu neste estudo, tendo em vista que a pesquisadora não é ou foi aluna ou tutora em EAD.

Nesta abordagem, os investigadores buscam compreender o significado dos acontecimentos e interações entre as pessoas, em situações particulares (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 53).

3.2) A ABORDAGEM E O FORMATO

A abordagem qualitativa, segundo Victora et. al (2000, p. 37), é utilizada na busca da compreensão do contexto onde algum fenômeno ocorre. Assim sendo, o uso desta permitirá a observação de vários elementos simultaneamente em um pequeno grupo.

Para Bogdan & Biklen (1994, p. 47-51) a abordagem qualitativa possui cinco características. São elas: 1) O investigador se interessa pelo contexto, assumindo que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre; 2) Os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números; 3) Há um interesse maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos; 4) Analisa os dados de forma indutiva e; 5) Atribui importância vital ao significado, interessando-se pelo modo diferente como as pessoas dão sentido às suas vidas.

Podemos observar por meio do exposto que a abordagem qualitativa é adequada para esta pesquisa, uma vez que se centra em um grupo específico de pessoas de uma determinada organização (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 90-1), sendo especificamente, alunos de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia do consórcio CEDERJ.

Contudo, cabe ressaltar que existem limitações nesta abordagem uma vez que exige um trabalho detalhado, em profundidade, implicando em investimento de muito tempo e não sendo possível trabalhar com amostras grandes (VICTORA et al., 2000, p. 39).

Esta abordagem evidenciou-se desde a construção do problema deste estudo, ainda mais porque na pesquisa qualitativa o envolvimento do entrevistado e entrevistador é pensado como condição de aprofundamento de uma relação intersubjetiva. A inter-relação na entrevista contempla o afetivo, o contexto do cotidiano, a linguagem de senso comum, o existencial e as experiências, sendo considerada como condição “sine qua non” para o êxito da pesquisa qualitativa (MINAYO, 1999, p. 124).

Além disto, as tentativas para medir o desempenho educacional e aspectos sociais da vida não são alcançadas pelo método quantitativo. Os números devem se referir a conceitos estabelecidos por meio de uma análise qualitativa. Desta forma, Dey considera que existe uma mútua dependência entre os tipos de dados, onde os dados qualitativos lidam com significados e os dados quantitativos com números (DEY, 1996, p. 13-29).

Segundo Leedy (1993, p.139) a natureza dos dados determina a metodologia. Se os dados são predominantemente verbais, conceituais, o método deve ser qualitativo e se numéricos, quantitativo. O autor afirma existir uma dicotomia entre estes métodos diferentemente de Dey (1996, p. 28) que afirma existir uma mútua dependência entre os dados qualitativos e quantitativos. Sendo assim, é de acordo com a natureza dos dados e dos problemas que se define o método de pesquisa. Portanto o método selecionado como mais adequado para este estudo foi o qualitativo.

3.3) O CONTEXTO DO ESTUDO

O consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) é o órgão do governo do Estado do Rio de Janeiro responsável pela graduação a distância, pré-vestibular social, cursos de extensão e divulgação científica. Abrange seis universidades públicas do estado (federais ou estaduais): Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e as prefeituras municipais.

Idealizado por Darcy Ribeiro e fundado pelo governo do estado em 2002, surgiu após a normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, normatizada pelo Decreto n. 2.494 (fevereiro de 1998), pelo Decreto n. 2.561 (abril de 1998) e pela Portaria Ministerial n. 301 (abril 1998) oficializa a educação a distância no Brasil (MAIA & MATTAR, 2007, p. 28).

Este consórcio conta com vinte e oito postos regionais distribuídos no estado do Rio de Janeiro: Maracanã, São Pedro da Aldeia, Piraí, Petrópolis, Campo Grande, São Fidélis, Angra dos Reis, Paracambi, Magé, São Francisco de Itabapoana, Bom Jesus do Itabapoana, Três Rios, Volta Redonda, Macaé, Saquarema, Nova Friburgo, Resende (dois pólos), Rio Bonito, Duque de Caxias, Natividade, Nova Iguaçu, Itaperuna, Cantagalo, Itaocara, Pinheral, Rio das Flores e Santa Maria Madalena.

Os locais onde as entrevistas se realizaram foram: pólo do Maracanã (único curso oferecido por este pólo atualmente), Piraí, Angra dos Reis, Volta Redonda e Petrópolis.

Os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia para ingressarem no CEDERJ são submetidos a um concurso vestibular, sendo a graduação realizada na própria cidade onde os alunos residem por meio de um processo de ensino e aprendizagem semipresencial

como já dito. O quantitativo de alunos inscritos no terceiro período, segundo informações fornecidas pela coordenação do consórcio, é de aproximadamente 40 alunos em cada pólo.

Segundo informações publicadas no site do CEDERJ, este consórcio possui como objetivo a formação integral dos alunos, para que se transformem em produtores de conhecimento e não em meros receptores de informações. Assim também, oferecer cursos de graduação a distância, na modalidade semipresencial para todo o Estado do Rio de Janeiro, principalmente para os municípios do interior e regiões densamente povoadas em que há carência de Educação Superior Pública. Apresenta como projeto pedagógico a promoção da interação dos estudantes com os docentes e entre si que deve ser garantida por uma comunicação multidirecional, por meio de diferentes meios tecnológicos. Assim, a aprendizagem deve se realizar pelos seguintes meios: material atraente em linguagem adequada; atividades relevantes e contextualizadas; troca de experiências e interação social; fontes de informação de qualidade. O sistema integra momentos presenciais e a distância, desenvolvidos a partir de material didático de formato especial, tutoria presencial e a distância, e avaliações, a distância e presencial.

No caso específico deste consórcio, segundo informações obtidas por meio do guia do aluno do CEDERJ, não há aulas convencionais, sendo o conteúdo dos materiais didáticos equivalentes às aulas com a presença do professor. Além disso, os materiais adequados e com boas orientações, auxiliam na construção da própria aprendizagem de forma autônoma, independente e cooperativa. O sistema de tutoria é um suporte que facilita a aprendizagem – este vem dos tutores presenciais, com encontros no Pólo Regional, e dos tutores a distância, nas Universidades, por meio do contato que é feito por plataforma, e-mail, telefone, fax ou carta. A comunicação acontece nos dois sentidos. O tutor ajuda a estudar o material do curso, a esclarecer as dúvidas, identificar as dificuldades, sugere leituras e atividades e estimula o estudo.

Os tutores à distância têm como função principal atender e orientar os alunos, esclarecendo as suas dúvidas quanto aos conteúdos, por meio de desafios cognitivos que promovam o reconhecimento da questão por parte do aluno. Além disso, o exercício da sua tarefa volta-se ainda para a manutenção da motivação e do interesse desse aluno pela sua própria formação, evitando, também aqui, a evasão e o descompromisso com o estudo (OLIVEIRA, 2004).

Segundo o site do CEDERJ, as avaliações consistem em exames e tarefas. Estes recursos impõem temporalidade ao estudo e interatividade do aluno com os docentes das universidades consorciadas. O processo avaliativo pode variar com as características de cada disciplina, mas deve ser minimamente composto por: exercícios avaliativos, duas avaliações a distância, duas avaliações presenciais e, quando necessário, uma avaliação suplementar presencial. As avaliações a distância atribuem notas. Sempre que possível estimulam o processo autoral de caráter cooperativo, incluindo questões ou trabalhos a serem desenvolvidos em grupo. Já as avaliações presenciais são realizadas duas vezes por semestre, como mecanismo de validação do processo de aprendizagem. Uma equipe do consórcio CEDERJ aplica os exames nos pólos regionais. Cada exame presencial é acompanhado de um questionário dirigido aos alunos com o objetivo de analisar todo o processo de ensino e, em particular, o exame aplicado.

O material didático do CEDERJ, segundo o site, contém questões e tarefas de conteúdo específico, integrando as avaliações. No final dos cadernos didáticos há uma série de testes, ou exercícios avaliativos que ajudam o aluno a se auto-avaliar em cada disciplina. A interatividade, dos alunos entre si e dos alunos com seus tutores, deve ser fortemente estimulada na realização desses exercícios. O material é desenvolvido para estimular o trabalho autônomo do aluno. Os alunos recebem o material didático das disciplinas em forma de material impresso e material digital, disponibilizado na internet,

contando com infra-estrutura de atendimento presencial, em centros locais, e a distância, por professores das universidades consorciadas. O material é acompanhado de orientações dirigidas ao estudante, que esclarecem os objetivos e estratégias para um bom aproveitamento da educação a distância. Além disso, disponível em diferentes formatos e suportes, o material garante múltiplas alternativas de acesso à informação e prepara os alunos para as mudanças tecnológicas contemporâneas e futuras. O Ambiente de Aprendizagem a Distância dos cursos de graduação do Consórcio CEDERJ é desenvolvido na concepção de uma abordagem construtivista e é viabilizado na *Web* por meio da plataforma CEDERJ.

Todos os cursos do CEDERJ estão focalizados em licenciatura, ou seja, todos possuem a finalidade de formar professores. Estes surgiram devido a uma carência de capacitação dos professores. A nossa escolha para pesquisar o curso de Licenciatura em Pedagogia se deu devido principalmente a estrutura do curso (não tem aulas laboratoriais).

A Licenciatura em Pedagogia está presente na maioria (23) dos 28 pólos existentes. Apresenta como objetivo, segundo o projeto pedagógico do CEDERJ, habilitar o professor de pedagogia para ser um intelectual crítico, capaz de responder às novas exigências educacionais a partir de sua prática reflexiva e de base sólida de conhecimentos e saberes historicamente construídos, com qualidade acadêmica e social. Tornar-se um educador comprometido com a educação inclusiva e com a diversidade cultural para a construção de uma sociedade justa, igualitária e fundamentalmente ética, ou seja, para uma cidadania ativa. Como objetivos específicos este curso visa a reflexão sobre o processo educacional em suas diferentes dimensões, a articulação dos conteúdos da docência e da gestão na perspectiva do professor-pesquisador/crítico-reflexivo, articulação da teoria e prática nos processos do ensino, formulação de um projeto pedagógico,

elaboração de um trabalho de cunho científico na área da educação, além da participação ativa na rede virtual de formação inicial.

Este curso é coordenado e diplomado pela UERJ E UNIRIO. Há a construção de monografia que deve ser apresentada no final do curso; onde um orientador pode orientar até 8 alunos. Alguns outros cursos do CEDERJ, como por exemplo, o de Física até o momento não possui a exigência de que os alunos realizem a construção e apresentação de monografia.

3.4) OS SUJEITOS DO ESTUDO

Os sujeitos deste estudo são os alunos do terceiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia do CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) da modalidade semipresencial.

Como etapa introdutória o estudo foi exposto primeiramente para as coordenadoras de cada pólo de forma breve por meio de contato telefônico e, posteriormente à autorização da realização da pesquisa, foi apresentado para as alunas. Estas foram identificadas muitas vezes no corredor com a ajuda das coordenadoras em diversas situações, como exemplo, após a realização da AP (avaliação presencial), no momento da entrega das ADs (avaliação a distância) ou após as tutorias presenciais. Na maioria das vezes o estudo foi exposto de maneira individual, devido à dificuldade de encontrar todas as alunas reunidas.

Após a exposição sobre a importância da participação das alunas e das vantagens possíveis que seriam acarretadas pelo estudo, fez-se o convite para participação do mesmo. Alguns critérios descritos abaixo foram obedecidos:

3.4.1) Critérios de Inclusão

Estudantes do 3º período do curso de Licenciatura em Pedagogia do CEDERJ dispostos e interessados na participação da pesquisa, participantes dos pólos selecionados.

3.4.2) Critérios de Exclusão

Estudantes que não manifestaram interesse ou disponibilidade para participar do estudo. E, ainda aqueles que não estiveram presentes no pólo no momento da entrevista.

3.5) CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Este projeto foi submetido a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN), atendendo o previsto na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e aprovado em março de 2008.

O recrutamento dos depoentes realizou-se em cinco pólos do CEDERJ, referência física onde os alunos realizam as atividades obrigatórias como avaliações presenciais, tutoria presencial, oficinas, entre outras.

A instituição responsável pela realização da pesquisa é o NUTES (Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde), sendo o CEDERJ o local onde o trabalho de campo foi realizado.

Não existe relação de subordinação entre o NUTES e o CEDERJ. Este autorizou o acesso do NUTES aos sujeitos da pesquisa, alunos do CEDERJ, para a realização da mesma.

As respostas foram tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento foram divulgados os nomes reais em qualquer fase do estudo. Quando houve a

necessidade de exemplificar determinado caso, o anonimato foi assegurado uma vez que o nome do participante foi substituído por um nome fictício.

Após a obtenção dos dados e transcrição, os arquivos contendo as gravações foram deletados e as transcrições armazenadas em local seguro, tendo sido previamente despidas de dados que ameaçassem o anonimato.

3.6) A COLETA DE DADOS

Para este estudo utilizamos a entrevista individual fenomenológica não diretiva voltada para a informação. A entrevista para Werner e Schoepfle (1987) apud Lessart-Hébert & Boutin (1990, p. 160) é necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as opiniões, crenças e as idéias dos sujeitos da pesquisa. Realizou-se de forma individual para que não houvesse a influência de outros participantes nas respostas.

Existem numerosas tipologias de entrevista, uma delas é a fenomenológica. Cockburn (1980) apud Lessart-Hébert & Boutin (1990, p. 163) descreve-a como “embora vendo-se como exterior ao sistema, o entrevistador investiga as percepções dos que dele fazem parte de modo a compreender o modo como o sistema funciona”.

A entrevista não diretiva baseia-se no método terapêutico centrado no cliente, sendo aconselhável iniciar uma entrevista com questões abertas para estimular a espontaneidade do entrevistado e deixar as questões mais fechadas para a parte final da entrevista (DESMET, 1988 apud LESSART-HÉBERT & BOUTIN, 1990, p. 163).

Quanto ao aspecto de a entrevista ser voltada para a informação significa que esta visa circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa ou de um grupo de pessoas em uma dada situação. Não considera de modo absoluto a ordem de aparição das informações no desenvolvimento do processo. Os investigadores adotam este tipo de entrevista por não saberem bem qual a linha de conduta a adotar até terem tido a

possibilidade de verificar o gênero de informação que está disponível. Distingue-se da entrevista voltada para resposta que se caracteriza pelo fato de o entrevistador manter o controle durante todo processo, sendo referenciada a um quadro teórico pré-estabelecido (POWNEY & WATTS, 1987 apud LESSART-HÉBERT & BOUTIN, 1990, p. 162-163).

A escolha de se pesquisar as dificuldades de aprendizagem mais especificamente do curso de Licenciatura em Pedagogia se deu pelo fato de se querer entender como os futuros professores de sala de aula se comportam no papel de aluno em uma modalidade de educação semipresencial.

A coleta de dados realizou-se por meio da entrevista semi-estruturada, já que esta consiste em enumerar de forma abrangente as questões que o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos do objeto de investigação (MINAYO, 1990, p. 121). Sendo assim, perguntas foram realizadas a fim de atender às propostas abordadas no presente estudo.

Para a construção do roteiro de perguntas a serem realizadas na entrevista foram obedecidas as seguintes etapas:

1. Listou-se inicialmente um conjunto de atividades realizadas pelos alunos da modalidade semipresencial do CEDERJ tendo como fonte o site do próprio consórcio (<http://www.cederj.edu.br/fundacaocecierj>) no item graduação. Esta listagem contribuiu para compreensão do que efetivamente o aluno necessita realizar durante a graduação de pedagogia. Estas atividades encontram-se no anexo 2;
2. Realizou-se, a partir da lista de atividades, uma lista de dificuldades possíveis de serem apresentadas pelos alunos desta modalidade. Esta se

baseou em pesquisa anteriormente realizada por Rabello (2007) e a tempo em desenvolvimento por Silva (2008). A lista segue no anexo 3;

3. As perguntas foram construídas a partir das dificuldades listadas;
4. Foi realizada uma entrevista piloto para que a autora se familiarizasse com a abordagem e o formato do estudo. Assim também, para certificar-se de que estas questões eram pertinentes ao estudo. Esta entrevista foi realizada no pólo do Maracanã com uma estudante do 5ºp². Como conseqüências, foram construídas perguntas adicionais e algumas questões reescritas para melhor atingir o objetivo do estudo;
5. As entrevistas foram iniciadas no pólo do Maracanã, onde participaram 5 alunas. Estas entrevistas foram realizadas no dia em que estava ocorrendo a AP1 (primeira avaliação presencial). A receptividade não foi tão boa tendo em vista o dia em que se realizou a entrevista, pois as alunas estavam preocupadas com a avaliação. Mesmo a entrevista se dando após a avaliação de sábado, notou-se ainda uma preocupação devido ao fato de no dia seguinte (domingo) ainda haver avaliação.
6. A escolha dos pólos se deu por meio de uma pesquisa de planilha resultante da pesquisa de Rabello. As características do pólo consideradas para a escolha foram:
 - a. Número de alunos matriculados.
 - b. Número de respondentes à pesquisa realizada por Rabello (2007), ou seja, pessoas disponíveis a participar da pesquisa;

² Embora o estudo esteja voltado a estudantes do 3ºp. a entrevista piloto não seguiu esta rigorosidade, uma vez que o objetivo da mesma era testar o rol de perguntas e a sua pertinência para o estudo.

- c. Possibilidade de acesso a computador, tendo em vista ser uma característica fundamental para se estudar nesta modalidade, podendo ser caracterizada como estrutural;
- d. Número de alunos que relataram não apresentar acesso à instrução de técnicas de estudo; acredita-se ser um aspecto que possa influenciar nas dificuldades de aprendizagem;
- e. Onde os alunos referiam estudar mais em casa; demonstrando a possibilidade de ter um ambiente adequado para o estudo diferentemente daqueles que estudam em ônibus, metrô, ou qualquer meio de transporte. Dado identificado por meio da pesquisa realizada por Rabello (2007);
- f. Por fim aqueles onde os alunos declararam, em pesquisa já citada, apresentar condições adequadas de estudo.

Desta forma, acreditamos ser possível por meio desta seleção eliminar ou ao menos diminuir as dificuldades no que tange à questões estruturais, para que desta forma fosse possível verificar com mais foco as dificuldades de aprendizagem dos alunos na educação a distância na modalidade semipresencial.

Sendo assim, os pólos que apresentaram um maior número de respondentes, ou seja, alunos que se disponibilizaram em participar da pesquisa anterior realizada por Rabello (2007) foram Piraí (45), Petrópolis (38), Volta Redonda e Campo Grande (33) e Angra do Reis (26). Todos estes pólos apresentavam 45 alunos matriculados no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Cabe ressaltar que embora o pólo de Campo Grande tenha apresentado um grande número de respondentes (33), ele foi excluído da pesquisa por não apresentar o curso de Licenciatura em Pedagogia, foco deste estudo. Incluiu-se o

pólo do Maracanã, pois de acordo com informações obtidas com a coordenadora deste pólo haviam 40 alunos inscritos no curso supracitado.

Após realização de contato telefônico com as coordenadoras, agendaram-se visitas aos pólos. Cada coordenadora utilizou um critério diferenciado das demais para o agendamento. Estes critérios estavam de acordo com algumas atividades a serem realizadas nos pólos. Como exemplos, a coordenadora de Petrópolis orientou não realizar a entrevista em dia de AP (avaliação presencial) devido à preocupação das alunas. No pólo do Maracanã recomendou-se entrevistar aos sábados, pois nas tutorias durante a semana não há participação efetiva das alunas. As coordenadoras dos pólos de Volta Redonda e Piraí recomendaram a realização das entrevistas em dia de AP alegando haver um maior número de alunas presentes no pólo. Sendo que, a de Volta Redonda solicitou entrar em contato com antecedência para obter informações sobre o local da realização da AP uma vez que, devido ao espaço reduzido do pólo, as avaliações acontecem em uma Escola Estadual. E, por fim, a coordenadora de Angra dos Reis afirmou que em todos os dias de tutoria há bastante assiduidade das alunas, sendo assim as entrevistas poderiam ser realizadas em qualquer dia que houvesse tutoria.

Após o agendamento das visitas, a pesquisadora dirigiu-se aos pólos. Ao chegar a cada pólo buscou-se localizar a coordenadora com a qual havia realizado o contato telefônico. A coordenadora de forma bem atenciosa a encaminhou para a sala onde estavam presentes os alunos do 3º período do curso de Licenciatura em Pedagogia. Explicou-se de maneira breve para os alunos os objetivos e a relevância do estudo e fez-se o convite para a participação na pesquisa.

Por ser a modalidade do CEDERJ semipresencial não é obrigatória a presença nas tutorias presenciais. Por este motivo encontramos dificuldades em alguns pólos para entrevistar os alunos, pois nem sempre estavam presentes nas tutorias. Na busca para

minimizar estas dificuldades, além dos telefonemas para a marcação de visita com as coordenadoras, utilizou-se outro recurso. Enviou-se por meio de *emails* um convite para as coordenadoras de Pirai e de Angra dos Reis (pólos que apresentaram esta dificuldade) solicitando o endereço eletrônico das alunas ou que as coordenadoras pudessem realizar uma forma de divulgação da pesquisa com a finalidade de garantir a presença das alunas no dia da entrevista. A coordenadora do pólo de Angra dos Reis postou na plataforma o convite e a coordenadora do pólo de Pirai nos forneceu os *emails* das alunas para que fosse possível o envio do convite a cada uma delas, estabelecendo também um contato telefônico com as alunas que residiam mais próximo do pólo.

3.6.1) As expectativas das perguntas

As duas primeiras perguntas foram realizadas com o foco de conhecer os motivos dos alunos por optarem pela educação a distância na modalidade semipresencial e, mais especificamente, o porquê da escolha do curso de Licenciatura em Pedagogia. Desta forma, houve a intenção de estabelecer uma maior proximidade entre a pesquisadora e os alunos, para que assim, pudesse esclarecer as questões mais específicas de interesse do estudo. Além disto, pode-se afirmar que os alunos apresentam objetivos ao participarem do processo educacional. Para Peixoto & Guimarães, estes objetivos podem ser voltados tanto para os resultados quanto para os objetivos da aprendizagem. Quando os objetivos estão voltados para os resultados de aprendizagem, chamados de orientação para o *ego* são relacionados à preocupação com a obtenção de avaliações favoráveis às competências ou com a obtenção de projeção acadêmica, marcado pelo desejo de uma posição de destaque e de superioridade, na maioria das vezes relacionada à competição. Em contraposição, a orientação para a *maestria* é voltada para os objetivos de aprendizagem, ou seja, os alunos se preocupam em aumentar suas

competências pelo prazer de aprender e não para obter destaque entre os demais. E assim, os alunos que apresentam orientação voltada para maestria buscam desafios e possuem elevada persistência e eficácia perante os obstáculos (PEIXOTO & GUIMARÃES, 2005, p. 83).

Barnes (1995 apud MALVEZZI, 2000) identificou dois modos de estudo: o aquisitivo e o interativo. No aquisitivo, o aluno entende o conhecimento como algo permanente e pronto, que deve ser possuído. Transforma o estudo em um aglomerado fixo de idéias e teorias que precisa ser armazenado. O aluno pode apresentar as seguintes condutas: esforça-se para memorizar os conhecimentos, exercita-se, adentra-se em um tema ou técnica ou ainda executa procedimentos para atingir um determinado objetivo. No estudo interativo, o aluno percebe o conhecimento como resultado de um processo de interação entre as informações e aquele que procura conhecer. A matéria é apenas um desafio para questionar, analisar, e testar paradigmas. A tentativa ocorre no sentido de compreender as idéias. As informações passam por um processamento no qual o indivíduo atua ativamente. Desta forma, o aluno se dedica à apreciação ou à meditação de um assunto e usa o raciocínio para compreendê-lo.

Saber sobre as orientações que os alunos recebem quando ingressam na modalidade semipresencial torna-se interessante, pois acreditamos que se o aluno desconhece como funciona este tipo de educação, poderá apresentar dificuldades de aprendizagem. Os alunos, ao ingressarem no CEDERJ recebem um “guia do aluno do CEDERJ” (anexo 3) e uma aula inaugural, onde as orientações são transmitidas. Contudo, o nosso objetivo com este questionamento foi compreender o que os alunos assimilaram destas orientações e o que isto auxilia na sua aprendizagem.

O interesse em saber como o aluno atualmente estuda na educação semipresencial e como estudava na presencial, se dá devido ao fato de acreditarmos que ao modificar a

modalidade de educação o aluno possa vir a apresentar dificuldades no que tange à forma de estudar. A educação semipresencial privilegia o auto-estudo, onde o aluno estuda a partir do material dado, em contrapartida, a educação presencial privilegia as aulas expositivas, onde o professor encontra-se como o centro deste processo.

QUADRO 4- DIFERENÇAS ENTRE OS ALUNOS: PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

ATIVIDADES	ALUNOS DA EDUCAÇÃO PRESENCIAL (*)	ALUNOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (**)
Carga horária de estudo	Mais rígida (carga horária mínima de estudo é determinada pela escola)	Mais flexível (aluno organiza o tempo e a carga horária de estudo)
Leitura	Uma forma adicional de estudo.	Principal meio de estudo
Escrita	Uma forma de registro das aulas, para realizar trabalhos ou anotar dúvidas e fazer provas.	Utilizada na preparação das ADs (avaliações a distância) e nas APs (avaliações presenciais), para anotar dúvidas, comentários e dicas das tutorias.
Autonomia	Menos exigida/estimulada	Mais exigida/estimulada
Aulas expositivas	Presentes	Ausentes, o tutor é instruído essencialmente para tirar dúvidas.
Frequência de presença	Exigida (85% de presença para não reprovação)	Opcional. O estudante opta por estar presente ou não nas tutorias presenciais.
Comunicação/ diálogo.	Presencial, com diversos canais (visual, auditivo, gestual, verbal e outros).	Presencial (tutoria presencial), a distância (<i>email</i> , fax). Geralmente visual com elementos impressos ou alguma forma de tecnologia.
Adquirir informações	Aulas (professor) e trabalho	Auto-estudo e tutores (presencial e a distância)
Professor	Centro do ensino, determina o ritmo da aula	Papel principal de esclarecer as dúvidas.

(*) KEEGAN (1991), ARETIO (1994); PENNA (2007); MAIA & MATTAR (2007)

(**) “Guia do Aluno do CEDERJ/2008”

O questionamento específico das dificuldades encontradas pelos alunos ao ingressarem na EAD corrobora o objetivo deste estudo.

A questão sobre a preferência de estudar por meio do material impresso ou *online* foi incluída na intenção de se verificar as estratégias de estudo, por exemplo, podem preferir a utilização do impresso por ser mais prático, por permitir sublinhar, fazer anotações, recordar a educação presencial ou manter um vínculo com o modo de estudar. Assim também poderia revelar dificuldades em lidar com o material *online*, com a plataforma e até mesmo com o computador. Souza em artigo publicado referente a cursos de graduação na modalidade a distância (modelo semipresencial), considera indispensável a utilização do material impresso na área de educação a distância.

“O material impresso, nessa modalidade de ensino, tem espaço guardado e prioritário... Embora a EAD envolva toda uma série de recursos didáticos, os módulos impressos também devem ser partícipes desse movimento de dialogização, de entendimento, de indicações e constituído de uma linguagem própria facilitadora do relacionamento, ou melhor, da interação professor/aluno/tutor/monitor” (SOUZA, 2005).

O interesse em compreender como é para os alunos estudar pelos cadernos didáticos torna-se relevante, pois acreditamos que se a linguagem destes for considerada pelos alunos como inadequada, isto poderá estar relacionado a dificuldades de aprendizagem a distância.

O aluno do CEDERJ, como já dito, se instrui a partir do material que lhe é apresentado, realizando assim o auto-estudo e anotando suas dúvidas para posterior esclarecimento nas tutorias (tanto presencial quanto a distância). Desta forma, acreditamos que este aluno necessitará realizar uma maior quantidade de leitura que no presencial, uma vez que há ausência de aulas expositivas. Assim também, o curso semipresencial do CEDERJ contém três avaliações presenciais e duas a distância, todas estas realizadas por meio da escrita. Sendo assim, podemos concluir que as atividades

de leitura e de escrita neste ambiente educacional ocorrem com mais intensidade/freqüência do que no ambiente presencial.

Saber como os alunos lidam com suas dúvidas nos permite investigar se é um aluno autônomo que busca outras fontes de pesquisa para solucioná-las, acessar sites ou ir às bibliotecas, procurar tutores. Ou seja, como os alunos agem diante de suas dúvidas, pois acreditamos que isto estará relacionado às dificuldades de aprendizagem neste ambiente.

Os alunos são orientados a se organizarem em grupos. Investigar este aspecto nos permite verificar se os alunos estão aprendendo colaborativamente, onde aprender não é um processo inerentemente individual, proposta do CEDERJ.

Os exercícios avaliativos de auto-avaliação, segundo o guia do aluno, estão contidos em cada unidade do material didático impresso. Têm como objetivo que o aluno verifique como está sendo o seu desenvolvimento no curso. Acreditamos que a consciência do aluno sobre seu processo de aprendizagem possibilitará subsídios para superar suas dificuldades de aprendizagem.

O sistema de tutoria, de acordo com o guia do aluno, é um suporte que facilita a aprendizagem. Auxilia no esclarecimento das dúvidas, no estudo do material, na identificação das dificuldades, na sugestão de leituras e de atividades. Sendo assim, entender como se dá a relação entre alunos/tutores e alunos/alunos se torna de fundamental interesse neste estudo devido à ligação com o processo de aprendizagem e suas dificuldades.

O ambiente de educação a distância, nesta modalidade (semipresencial) dispõe tanto de tutoria presencial quanto de tutoria a distância, sendo esta feita por meio de telefone, fax, plataforma ou *email*. Caso o aluno apresente dificuldades em lidar com estas

tecnologias isto poderá dificultar o esclarecimento das dúvidas e, conseqüentemente, repercutir no processo de aprendizagem.

O fato de perguntar a opinião dos alunos em relação ao que o CEDERJ pode melhorar nos fornece informações sobre as dificuldades encontradas pelos alunos em seus pólos. Assim também, esta questão nos permite recomendar melhorias aos pólos, pois sabemos que condições físicas adequadas de estudo poderão facilitar o processo de aprendizagem.

Saber quais as dificuldades que os alunos apresentavam na educação presencial nos permite verificar se as dificuldades de aprendizagem relatadas pelos alunos na EAD são específicas da educação a distância ou se são oriundas do sistema educacional presencial. Ou seja, se o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem específicas provenientes da educação a distância ou se na educação presencial já apresentava tais dificuldades. Portanto, isto nos possibilitará identificar as dificuldades específicas da educação a distância na modalidade semipresencial.

O relato dos alunos sobre as diferenças entre os papéis desempenhados pelos professores (educação presencial) e pelos tutores (educação a distância) nos fornece informações da consciência que os alunos possuem da mudança de papéis que ocorrem tanto dos professores como também dos alunos. Acreditamos que caso o aluno não tenha consciência da mudança destes papéis poderá apresentar dificuldades de aprendizagem uma vez que o professor e o aluno ao mudarem de papéis, devem mudar suas atitudes e enfoques metodológicos.

Para concluir, saber sobre as expectativas dos alunos após a conclusão do curso nos possibilita verificar os objetivos dos alunos, relacionar estas expectativas às duas perguntas iniciais e também uma forma de encerrar as perguntas.

3.6.2) As entrevistas

As entrevistas foram gravadas em aparelho gravador digital mp3 player e escutadas algumas vezes para uma observação mais eficaz. Posteriormente, foram feitas as transcrições realizadas pela pesquisadora e por uma estudante de fonoaudiologia. As transcrições foram impressas e revistas na sua totalidade pela pesquisadora. Isto permitiu registrar e recordar de maneira fiel os dados para posterior análise.

Como dito, realizou-se inicialmente uma entrevista piloto com o propósito de verificar a eficácia das perguntas e se as mesmas alcançavam os objetivos propostos por esta pesquisa.

As primeiras entrevistas ocorreram no pólo do maracanã no dia 12 de abril (sábado). A receptividade das alunas não foi tão boa quanto a dos demais pólos, porque estavam em um momento após a realização de uma AP e preocupadas com a obtenção de êxito tanto na avaliação realizada quanto na que se realizaria no dia seguinte. Neste pólo foram feitas duas visitas, a primeira para realizar a entrevista piloto e a outra para as entrevistas com alunas do 3º período (realizadas no corredor do prédio da UERJ no 12º andar).

Em uma metodologia de base qualitativa, o número de sujeitos que irão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori*. Depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo "dados" originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas. À medida que se colhem os depoimentos, as informações relativas ao objeto da investigação vão sendo levantadas e organizadas e, dependendo do volume e da qualidade delas, o material de análise torna-se cada vez mais consistente e denso. Quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo

em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de "ponto de saturação", dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se pode (e deve) voltar para esclarecimentos (DUARTE, 2002).

Desta forma, durante a etapa de coleta de dados, observou-se que nos diferentes pólos, o ponto de saturação era atingido por volta da quarta ou quinta entrevista. A saturação de dados é o ponto da recolha de dados a partir do qual as informações obtidas passam a ser redundantes. É o período que se comparado com o tempo despendido, a aquisição de informação é mínima (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 96).

No pólo de Petrópolis cinco entrevistas foram realizadas em um mesmo dia. Embora o número de salas seja reduzido para o quantitativo de alunos, uma delas foi disponibilizada para a realização da entrevista. A receptividade dos alunos foi boa.

No pólo de Piraí foram necessárias duas visitas. Embora a coordenadora tenha orientado entrevistar em dia de AP, esta orientação não foi seguida, pois o cronograma da pesquisa deveria ser obedecido. Então contactou-se a coordenadora informando este aspecto e reagendou-se a visita. Duas entrevistas foram realizadas no dia 10 de maio, tendo uma boa receptividade das alunas. No dia 24 de maio realizaram-se mais duas entrevistas, e uma delas ocorreu na própria casa de uma aluna. Contamos com o auxílio e o excelente empenho da coordenadora que gentilmente ligou para a aluna residente mais próximo ao pólo e solicitou que participasse da pesquisa. A outra aluna, que também morava próximo ao pólo, e que confirmara a presença e participação da pesquisa, não havia comparecido devido à problemas familiares. Desta forma, este pólo apresentou um total de quatro entrevistas.

No pólo de Volta Redonda, a receptividade das coordenadoras foi muito boa, inclusive pontuaram ser um privilégio para suas alunas participarem da pesquisa. As cinco entrevistas foram realizadas no intervalo de uma avaliação para outra, sendo algumas

realizadas no próprio corredor, mais especificamente sentada na escada e as outras em um grupo de estudo. Tendo em vista o ruído excessivo do grupo de estudos, as entrevistadas seguravam o aparelho gravador mp3 com a finalidade de captar melhor as respostas.

Em Angra dos Reis houve a necessidade de se realizar duas visitas, pois na primeira, embora o horário de funcionamento seja de 8h às 17h, a tutoria presencial do 3º p. havia sido das 8 às 10 horas. A pesquisadora por não ter obtido esta informação específica do horário da tutoria do período em questão, não chegara em tempo. Foi necessário assim, fazer um novo agendamento da visita. Esta foi realizada em dia de tutoria presencial e contou com a participação de quatro alunas. Nesta tutoria embora tenham comparecido oito alunas, na medida em que as entrevistas eram realizadas em outra sala, quando a pesquisadora retornava à sala onde estava havendo a tutoria, algumas alunas já haviam se retirado devido ao horário. Participando então, quatro alunas no pólo de Angra dos Reis. A colaboração dos professores presentes no pólo foi fundamental para a realização da pesquisa.

3.7) A ANÁLISE DOS DADOS

Tem-se como propósito realizar a análise dos dados deste estudo por meio da *análise de conteúdo*. A análise de conteúdo é a expressão mais comumente utilizada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa. Contudo, o termo significa mais do que um procedimento técnico, busca a teoria e prática no campo das investigações sociais. Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem (MINAYO, 1999, p. 199- 203).

A análise de conteúdo é um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas que relaciona estruturas sociológicas (significados) dos

enunciados com estruturas semânticas (significantes). Trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos, também podendo ser aplicado a imagens e sons. É uma técnica utilizada para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada (BAUER, 2002, p.190-195).

Várias técnicas de análise de conteúdo têm sido desenvolvidas na busca de atingir os significados manifestos e latentes no material qualitativo. Cada uma delas enfatiza aspectos a serem observados nos textos de acordo com pressupostos específicos. As técnicas são: a) análise da expressão (ênfata a necessidade de conhecer os traços pessoais do autor da fala, sua situação social e os dados culturais que o moldam); b) análise das relações (preocupa-se com as relações que os vários elementos mantêm entre si, dentro de um texto); c) análise de avaliação ou representacional (tem como finalidade medir as atitudes do locutor quanto aos objetos de que fala- pessoas, coisas, acontecimentos); d) análise da enunciação (considera que nas entrevistas a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação, sendo o discurso um momento de criação de significados) e; e) análise temática que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou freqüência signifiquem algo para o objetivo proposto (MINAYO, 1999, p. 204- 210).

Estamos utilizando neste estudo a *análise representacional* que pressupõe que a linguagem representa e reflete quem a utiliza. Assim, podemos fazer inferências a respeito do emissor por meio dos indicadores explícitos na comunicação. Para Minayo, o conceito básico desta análise é a atitude. Esta corresponde a predisposição relativamente estável e organizada para reagir sob forma de opiniões ou de atos na presença de objetos (acontecimentos, pessoas, idéias, coisas) de maneira determinada (MINAYO, 1999, p. 205-206).

Para apresentar a análise dos dados deste estudo iremos substituir os nomes dos participantes por nomes fictícios. As transcrições na íntegra não constarão em anexo com vista a preservar a identidade dos participantes.

As transcrições foram impressas e a partir deste material foi realizada uma **leitura inspeccional**- leitura superficial de um texto ou livro sem a preocupação de aprender algo de imediato de cada entrevista para compreender de maneira mais abrangente sobre cada sujeito (ADLER & VAN DOREN, 1990, p. 41). Em seguida, fizemos uma **leitura analítica**, mais pormenorizada para marcação de aspectos mais relevantes (ADLER & VAN DOREN, 1990, p. 85). Os aspectos considerados mais relevantes à pesquisa foram sublinhados. Para Serafini (1996, p. 54-55), **sublinhar** é uma técnica mais complexa do que parece uma vez que exige capacidades de investigação no âmbito do texto, de síntese e autocontrole. Salomon (1993, p.73) afirma que o hábito de sublinhar com um propósito de captar a idéia principal e os detalhes importantes do texto têm seu valor. É uma técnica que deve ser utilizada após a leitura do texto inteiro, servindo para marcar uma idéia principal, os detalhes importantes e o que de fato interessa ao leitor de forma significativa. Posteriormente, foram feitos **resumos** dos conteúdos de cada entrevista, com a finalidade de apontar as idéias mais importantes.

As versões digitais das entrevistas na íntegra por sua vez, foram armazenadas no programa Zotero (www.zotero.org), que é um gerenciador de bibliografia, onde é possível fazer anotações, armazenar arquivos e organizar as informações em uma interface própria. Buscou-se assim, traçar o possível perfil de cada entrevistada (por meio das respostas às 23 perguntas). Para tal, realizamos as estratégias acima citadas: leitura inspeccional, analítica, ação de sublinhar e finalmente, o resumo deste conteúdo. Assim, pudemos obter uma idéia do perfil de cada aluna, de seu processo de aprendizagem e de suas dificuldades. Ou seja, pudemos obter o perfil de cada aluna

diante dos questionamentos realizados e os elementos mais importantes das entrevistas com vistas a obter uma impressão inicial sobre as dificuldades de aprendizagem de cada aluna. Estes resumos, portanto, ressaltaram a existência de um modelo idiossincrásico das dificuldades de aprendizagem. Um exemplo deste resumo pode ser visualizado no quadro 7 (página 106).

Nestes resumos, buscamos organizar os dados com vistas a responder às questões aristotélicas: O quê? Quem? Como? Quando? Onde? Por quê? Para quê? Estas foram perguntas que levaram Aristóteles (*apud* SALOMON, 1979, p.82) a estruturar as categorias e as relações, nas quais: o quê referiu-se a “em que consiste”; quando, onde e como, indicaram quais foram as circunstâncias que afetaram o comportamento; porquê, referiu-se aos motivos, as causas, as condições determinantes do comportamento; e para quê, referiu-se a função do tal comportamento.

Posteriormente, os dados foram organizados sob a forma de um quadro geral onde cada coluna continha o conjunto de respostas de uma dada entrevistada, o qual se distribuía entre as diferentes linhas. Assim:

QUADRO 5- EXTRATO DO QUADRO GERAL COM VISTAS A EXEMPLIFICÁ-LO

ROL DE PERGUNTAS	A1 (Código referente às respostas da 1ª entrevistada de Angra dos Reis)	A2 (Código referente às respostas da 2ª entrevistada de Angra dos Reis)
1) Por que escolheu a educação a distância?	Zulma- Porque eu tenho pouco tempo...	Luiza- Por questão financeira...
2) Qual a importância da pedagogia pra você?	Zulma- Porque eu gosto de trabalhar com criança, né?	Luiza- Porque sou professora...

Em seguida, traçamos um panorama de cada pergunta com vistas a perceber o peso relativo das respostas referentes a cada pergunta e, desta forma, obter um conjunto de idéias que buscaríamos, por sua vez, atingir o objetivo deste estudo. Para tal, os dados obtidos foram tabulados em um programa de planilha eletrônica com vistas a observar a incidência de cada assertiva, observando então, o contexto do grupo. Assim:

Tabela 1- Exemplo das estratégias de aprendizagem utilizadas pelas alunas (*)

	n	%**	%***
Sublinha/ destaca	21	33%	91%
Anotações e apontamentos	17	27%	74%
Faz resumos	10	16%	43%
Busca outras fontes de informação/ pesquisa na internet	7	11%	30%
Leitura inspeccional	4	6%	17%
Faz esquemas	2	3%	9%
Anota as palavras-chave	1	2%	4%
Busca interpretar	1	2%	4%
Total	63	100%	
Total de respondentes	23		100%

(*) Permitiu-se a citação de mais de uma estratégia por respondente

(**) Calculado em relação ao total de estratégias

(***) Calculado em relação ao total de respondentes

Ao realizarmos a construção das tabelas (pergunta a pergunta) de uma maneira mais quantitativa, verificamos que a realidade de alguns dados de determinadas perguntas não estava sendo bem descrita pelas tabelas que visavam mostrar mais dados numéricos. Neste momento então, sentimos a necessidade de realizar uma nova leitura das perguntas com vistas a identificar quais delas precisavam de um instrumento diferente de análise que pudesse reproduzir com mais clareza e fidedignidade os dados coletados. Logo após a identificação destas perguntas, realizamos uma análise pormenorizada das mesmas em relação a cada aluna com vistas a identificar as dificuldades de aprendizagem na modalidade semipresencial.

Particularmente de todas as perguntas, em quatro observou-se a possibilidade de análise pela criação de novas perguntas. Foram elas:

- 1) Pergunta original “*Como você estuda na educação a distância?*”. A análise desta permitiu-nos criar duas perguntas implícitas à saber:
 - a. Quais são os métodos de estudo utilizados pelas alunas?
 - b. Quais são as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas alunas?
- 2) Pergunta original “*Você encontrou alguma dificuldade na EAD?*” foi subdividida em:
 - a. Quais são as dificuldades *iniciais* e *atuais* apresentadas pelas alunas?
 - b. Quais são as dificuldades *específicas* e *não específicas* à modalidade semipresencial?
- 3) Pergunta original “*O que você faz quando tem dúvidas?*” que após processo de análise foi subdividida em:
 - a. *Quais são as estratégias de aprendizagem primárias* (por exemplo, sublinham, colocam ponto de interrogação)?
 - b. *Quais são as estratégias de aprendizagem secundárias*, ou seja, o que as alunas fazem após realizar as estratégias primárias (por exemplo, esclarecem com o tutor presencial, pesquisa na internet)?
- 4) Pergunta original “*Como está sendo lidar com as tecnologias?*”, subdividida em:
 - a. Quais são as dificuldades *iniciais* apresentadas pelas alunas?
 - b. Quais são as dificuldades *atuais das alunas em lidar com as tecnologias?*

Para analisarmos como as alunas estudavam elaboramos um texto-síntese de cada aluna e a sua forma de estudar³. Como vemos a seguir:

QUADRO 6- EXTRATO DO TEXTO-SÍNTESE DE UMA ALUNA

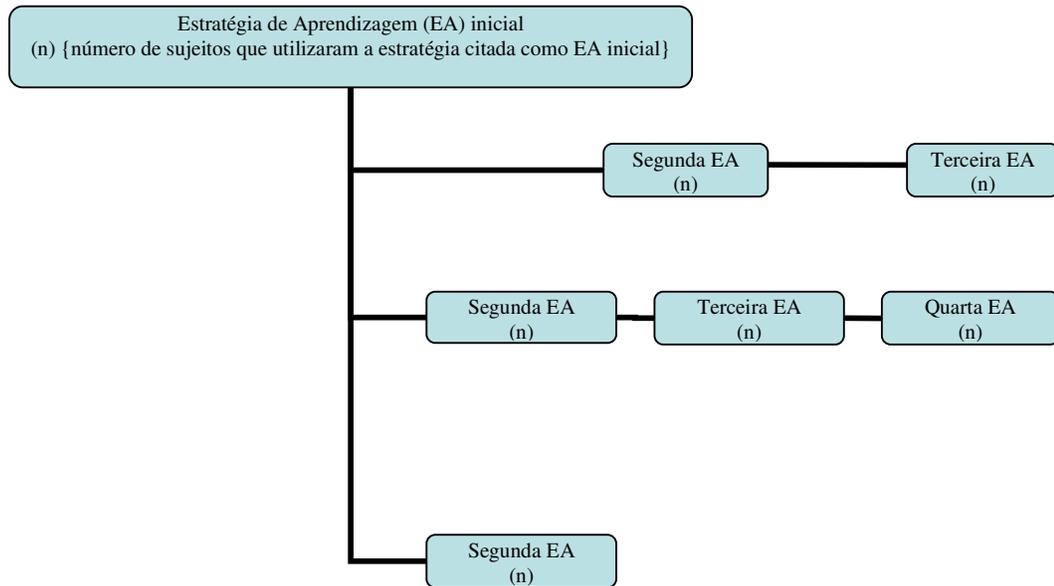
<i>ALUNA</i>	<i>INTERPRETAÇÃO</i>
Carol	
<ul style="list-style-type: none"> • Participa das tutorias e procura nos tempos vagos estudar. • Prefere estudar de madrugada que é o horário mais tranquilo para se concentrar. • Disponibiliza o tempo para estudar (disciplina, rotina de estudo). • Faz umas anotações ao lado, no rodapé e procura alguns livros e na internet. • Prefere a distância por economizar tempo. • Não tem acesso à internet com freqüência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de estudo muda, participa de tutorias e não de aulas (demonstra disciplina de estudo). • Mais autonomia em relação ao presencial (organiza o tempo de estudo e busca outras fontes para complementar o estudo). • Muda o papel do prof.º e do aluno. • O estudo se dá por meio da leitura, sendo esta vista como principal ferramenta de aprendizagem.

Ao estudarmos estes dados, observamos que as alunas estabeleciam uma ordem de citação das estratégias de aprendizagem. Denominamos então, trilha a uma dada seqüência das estratégias utilizadas pelas alunas para estudar. Por exemplo, uma dada aluna ao estudar, primeiramente lê silenciosamente, em seguida resume para finalmente, reler o resumo. Esta então é a trilha desta aluna: **leitura silenciosa > resumir > releitura do resumo.**

O uso das trilhas permitiu uma síntese das seqüências de estudo individuais⁴ e então, a compreensão de seu conjunto, ajudando a melhor ilustrar o processo seqüencial das estratégias utilizadas. Estas sínteses foram esquematizadas graficamente conforme o formato geral a seguir descrito:

³ Os textos-síntese completos estão disponíveis no apêndice 4.

⁴ Ilustradas pelos diagramas A, B e C (páginas 115 e 116).



Por fim, julgamos pertinente a criação de categorias empíricas em relação à forma como as alunas estudam e às suas dificuldades de aprendizagem.

Para Minayo (1999, p. 94), as categorias empíricas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Neste estudo, visamos estas categorias a partir do trabalho de campo, onde nos permitiu obter uma compreensão da realidade, além de expressá-la em sua particularidade.

4- RESULTADOS

Finalmente, acreditamos que após todas estas etapas e estratégias de análise descritas acima, conseguimos atingir os objetivos propostos nesta pesquisa. Com isto, formulamos uma idéia geral dos resultados que puderam ser reconhecidos após todo este processo de análise.

4.1) A ENTREVISTA PILOTO

A entrevista piloto foi realizada visando tanto a familiarização da autora com a abordagem e o formato do estudo como para certificar-se de que estas questões eram pertinentes ao estudo. Esta entrevista foi realizada no pólo do Maracanã com uma estudante do 5ºp. Como consequência, algumas questões foram acrescentadas e outras reformuladas para melhor atingir o objetivo do estudo.

Ao questionarmos a aluna *“Como foi para você ter que estudar sozinha, utilizando um cronograma?”*, verificamos que além de afirmar que a aluna estudava sozinha, também induzimos um discurso voltado para a utilização do cronograma. Esta questão foi reformulada tendo em vista identificar a forma de estudar das alunas, para que assim, fosse possível discutir as suas dificuldades. Assim a pergunta então foi reformulada para *“Como é que você estuda na educação a distância? Em relação a presencial mudou algo?”*.

Outra questão reformulada foi a que questionava as dificuldades encontradas: *“Você encontrou alguma dificuldade para estudar a distância? Porque muda a forma de estudar do presencial para distância. Tem que ter disciplina de estudo”*. Ou seja, neste questionamento, além de afirmarmos que há uma mudança na forma de estudar a distância em relação à educação presencial pontuamos que esta mudança estava relacionada apenas

à disciplina de estudo. Portanto, a questão foi revista e alterada, visando o aprofundamento nas dificuldades encontradas e na sua justificativa. A nova pergunta então foi *“Você encontrou alguma dificuldade? Quais?”*.

Por fim, a pergunta: *“O que você acha dos cadernos didáticos?”* produziu respostas com referência apenas à aspectos superficiais dos cadernos didáticos. No entanto, o objetivo com esta questão era saber como era para as alunas estudar por estes cadernos, ou seja, buscávamos a forma de estudo por este meio. Por isto a questão foi reformulada para *“Como é para você estudar pelos cadernos didáticos?”*.

4.2) DO MODELO IDIOSSINCRÁSICO

Com vistas a responder a questão norteadora *“Quais são as dificuldades de aprendizagem relatadas por alunos de EAD na modalidade semipresencial”* buscamos inicialmente, compreender como se dá o processo de aprendizagem neste ambiente educacional. Posteriormente, listar e caracterizar as dificuldades de aprendizagem verificando quais delas podem ser consideradas específicas do ambiente de educação a distância e quais são oriundas do aluno, independente do contexto educacional que estiver inserido. Assim também, descrever aspectos que caracterizem uma postura autônoma do aluno e como estes influenciam no seu aprendizado e em suas dificuldades.

4.2.1) Os resumos

Ao buscarmos uma visão de conjunto, resumimos cada entrevista com a finalidade de obter um panorama do perfil das alunas e, assim, compreender suas dificuldades de aprendizagem na modalidade semipresencial. Estes resumos foram organizados de forma a responder às questões aristotélicas. Organizá-las desta forma serviu posteriormente para deduzir de idéias gerais às mais específicas e, assim, a identificar os dados principais.

Apresentamos o resumo de Zulma para exemplificar o que foi feito em todas as respostas das entrevistadas.

QUADRO 7: RESUMO DA ENTREVISTA DA ZULMA

Zulma é professora, tem 30 anos, e por trabalhar o dia inteiro tem pouco tempo disponível para freqüentar aulas presenciais, portanto escolheu a EAD. Assim, estuda nas horas vagas, preferencialmente pelo material impresso, sublinhando e fazendo anotações quando tem dúvidas, para levar depois ao tutor presencial. Às vezes sente cansaço ao ler, pois tem também outras tarefas em casa para fazer. Embora na escola ela tivesse muitas dificuldades com a interpretação de texto, atualmente não possui mais esta dificuldade, uma vez que gosta da linguagem do material didático, sendo de fácil entendimento e, quando não consegue entender algo, pergunta para o tutor presencial. O fato de utilizar com pouca freqüência a tutoria a distância pode estar relacionado à recente aquisição de computador e a sua incipiente aprendizagem. Relata gostar muito de escrever. Pontua que esta modalidade estimula a autonomia, uma vez que não cria o vínculo de estar todo dia em contato com o professor em sala de aula. Desta forma, estão claras as diferenças entre os papéis desempenhados pelos tutores e professores, onde destaca que os tutores não podem dar aulas e sim, esclarecer dúvidas. Estabelece assim, uma mudança na sua forma de estudar, onde necessita realizar leitura prévia do material e anotar as dúvidas para esclarecer com o tutor, necessitando ser “responsável pelos próprios passos”. No início do curso, como não entendia bem o funcionamento da modalidade semipresencial e não tinha computador, sentiu dificuldades. Atualmente, possui computador e com a ajuda dos dois filhos afirma que sua dificuldade em lidar com a tecnologia está superada. Possui uma dificuldade não específica à EAD que é relacionada à disciplina de matemática. Relata não formar grupos, sendo difícil conciliar os horários com as colegas. Ingressou nesta faculdade para conseguir um bom emprego e se aperfeiçoar. Aparentemente bem resolvida.

Estudar estes resumos nos permitiu descrever, mesmo que de forma superficial, as dificuldades de aprendizagem. Assim, mostramos a seguir (quadro 8), como exemplo, algumas interpretações realizadas a partir do resumo de cada aluna (acima exemplificado), onde se buscou identificar as dificuldades individuais:

QUADRO 8: DESCRIÇÃO RESUMIDA DO MODELO IDIOSINCRÁSICO

Zulma
Apresentou dificuldades iniciais devido à ausência de computador e a não compreensão do funcionamento da modalidade semipresencial. Atualmente, possui computador e com a ajuda dos dois filhos afirma que sua dificuldade em lidar com a tecnologia está superada. Possui dificuldade não específica à EAD que está relacionada à disciplina de matemática. Embora na escola ela tivesse muitas dificuldades com a interpretação de texto, atualmente esta dificuldade está superada, uma vez que gosta da linguagem do material didático, sendo de fácil entendimento e, quando não consegue entender algo, pergunta para o tutor

presencial, estimulando assim, sua autonomia. Relata que a forma de estudar mudou.
Luiza
Não encontrou dificuldade, embora acredite que poderá ter dificuldades na disciplina de EJA, pois não terá tutoria presencial, somente tutoria a distância. Segundo a mesma, sua dificuldade poderá se dar pela ausência de experiência com a tutoria a distância e devido a falta da troca de informações com as colegas, uma vez que não tem tempo disponível para participar dos fóruns. Acredita que a participação dos fóruns é um recurso importante para manter o contato com as demais colegas. Relata que a forma de estudar não mudou.
Gisele
Associa a ausência de dificuldades a experiência anterior com educação a distância. Relata ter mudado a forma de estudar em relação a presencial, ressaltando que a distância necessita de maior responsabilidade. Pontuou não gostar de utilizar muito as tecnologias, embora o ingresso na educação a distância tenha despertado o seu interesse.
Manoela
No início do curso não gostava muito de ler e por isso encontrou muita dificuldade, mas com a educação a distância começou a criar o hábito e passou a gostar de ler. Relata que sua forma de estudar mudou. Afirma que na educação a distância há um maior abertura para expor suas dúvidas ou comentários.
Raquel
Inicialmente, sentiu muita dificuldade para estabelecer uma rotina de estudo. Ainda sente um pouco de dificuldade com a falta de tempo. Na educação presencial tinha dificuldades com a falta de atenção e concentração nas aulas, pois eram muito “massantes”. Relata que sua forma de estudar mudou.
Beatriz
Aponta que há diferença em se estudar a distância, devido principalmente a questão da disciplina de estudo que foi uma dificuldade inicial. Relata que a partir do segundo período a formação de grupos ajudou na interação, facilitando a comunicação.
Maria
No início apresentou dificuldades por falta de costume, superada após a experiência e conhecimento do funcionamento da EAD na prática. Além disto, teve dificuldades com o uso das tecnologias, mas com a prática e a troca com os colegas já se considera bem resolvida neste aspecto. Sua maior dificuldade foi se "acostumar" às diferenças entre a educação presencial e a distância.
Lúcia
Apresenta um pouco de dificuldade em estudar pelos cadernos didáticos, uma vez que para a sua compreensão, necessita ler mais de uma vez e, quando não os compreende, às vezes não esclarece suas dúvidas com os tutores. Relata dificuldades para colocar as aulas em dia e também em lidar com as tecnologias (pela ausência de computador em sua casa e a falta de prática com o uso da plataforma). Afirma faltar tempo para estudar e dificuldade em participar tanto das tutorias presenciais quanto à distância (por não ter computador em casa e, conseqüentemente pela falta de prática para acessar a plataforma). Sendo assim, a falta de tempo a dificulta em ter rotina de estudo e a não comparecer às tutorias para esclarecimento de dúvidas. E ainda, relata ser um pouco difícil não ter uma pessoa para explicar, como no caso da presencial, apontando assim diferenças entre as modalidades de educação.
Adriana
A maior dificuldade relatada foi ter a disciplina de estudo, posteriormente falta de tempo (pois agora está trabalhando) e também o acesso ao computador (que fica no quarto da filha) e por ainda estar aprendendo a utilizar a internet.
Fernanda
Encontra dificuldades para conciliar o tempo com a leitura das matérias (hábito de estudo), em ter responsabilidade para buscar a informação (ser aluno ativo) e organizar o tempo para a leitura.

Laura
Possui TDA, tendo assim, dificuldades de atenção, organização textual e questões ortográficas, refletindo na leitura e na escrita. Apresenta muita dificuldade em lidar com as tecnologias (tanto com o computador quanto com a internet e ausência de telefone que dificulta o contato com o 0800), embora relate ter aprendido no primeiro período e já esqueceu. Por não conseguir digitar, entrega todas as ADs escritas à mão.
Carol
Apresenta dificuldade de destinar seu tempo para a leitura e escrita, embora estas tenham melhorado atualmente. Relata que quando não tem tempo mal consegue ler, pois fica nervosa e ansiosa e isto a prejudica. Tem dificuldade de acesso a computador e isto dificulta a comunicação com outras pessoas (colegas e professores) e a utilização da tutoria a distância.
Roberta
Apresenta dificuldade de interação contínua com os colegas e tutores, embora tenha melhorado agora no terceiro período, pois já está aprendendo a lidar melhor com as tecnologias. Considera-se uma analfabeta digital devido à falta de prática. Acredita que se tivesse mais tempo poderia se dedicar mais. Não tem problema com a leitura, mas com a escrita sente dificuldades e as relaciona ao ensino tradicional, que não estimula muito a escrita. Tem consciência de que deve ter mais disciplina para estudar.
Rogéria
Não relata ter dificuldades com a leitura, mas sim com a escrita não conseguindo organizar bem as suas idéias. No início por ser muito comunicativa e necessitar deste contato maior com as pessoas, tinha dificuldades pela pouca interação, isto pode estar relacionado à sua aversão por computador, uma vez que este oferece uma maior interação por meio de <i>chats</i> , fóruns de discussão. Quando tem dúvidas pesquisa, procura tutores, parece ser bem resolvida neste aspecto. Sente dificuldade, pois não está acostumada ainda a ser avaliada apenas pela escrita, por ser muito comunicativa gostaria de ser avaliada com trabalhos apresentados oralmente, seminários.
Carmen
Relata ter encontrado um pouco de dificuldade na adaptação à modalidade a distância, seguir um cronograma, dia de entrega de ADs, uma vez que exige uma dinâmica diferente. Busca esclarecer suas dúvidas sozinha, buscando outras fontes como internet e bibliotecas. Demonstrou bastante autonomia.
Silvana
Apresenta dificuldades em lidar com a tecnologia, se considerando uma analfabeta digital. Relata que sua forma de estudar mudou.
Marina
No início sentiu dificuldade em estudar praticamente sozinha, a semipresencial depende mais dela (autonomia) e por questões pessoais (de saúde). Relata que atualmente já está adaptada. Não tem computador em casa, mas lida bem com as tecnologias, conta com a ajuda de sua irmã. Demonstrou autonomia, estuda sozinha.
Nancy
No início tinha muitas dificuldades com o uso da tecnologia (particularmente o computador), tinha feito cursinho, mas como não praticava e então esqueceu. Atualmente, com o computador em casa já está se saindo bem. Teve muita dificuldade com a disciplina de língua portuguesa. Acredita que a leitura está estimulando a sua escrita e que está melhorando. Realmente é muito ansiosa e isto a dificulta em diversos aspectos.
Paula
Apresentou inicialmente muitas dificuldades, pois não estava acostumada a ser sujeito ativo no processo de aprendizagem, “tem que correr atrás”. Além disto, possuiu dificuldades com a escrita. Afirmou ser uma modalidade muito diferente da educação presencial. Atualmente escrever não é uma dificuldade. Busca

outras fontes para adquirir conhecimento demonstrando autonomia. Iniciará agora o uso do computador, então não tem como ter o relato de dificuldades. O que a dificulta também é o tempo.
Carla
As dificuldades maiores são: distância (mora em Angra e estuda em Volta Redonda), tempo e muito material para estudar. Gosta de ler e escrever, porém considera a falta de tempo como problema. Não tem dificuldade em lidar com as tecnologias, somente com a plataforma.
Cláudia
Não possui dificuldade para ler, e sim, em entender o que eles querem dizer sem o diálogo, ou seja, tem dificuldade na compreensão de ler devido à falta de diálogo. Não acha dificuldade em escrever e sim de ter coerência para que o outro entenda. Demonstra que se preocupa muito com o outro. Encontrou dificuldades para estudar, mais diretamente ligada a ter autodisciplina. Considerava-se durante muito tempo uma analfabeta digital, porém já superou este rótulo.
Marcela
Encontra dificuldade em participar das tutorias presenciais devido à questão financeira. Possui dificuldade de locomoção (distância e é a passagem cara). Não tem problema em lidar com as tecnologias, somente tem dificuldade com a plataforma. Tem também dificuldades com o horário e com alguns professores que não conseguem explicar adequadamente a matéria.
Júlia
Apresentou muitas dificuldades no início em relação à leitura, pois ficava muito cansada de ler devido ao fato de não ter o hábito de realizar a leitura todos os dias. Atualmente, disponibiliza três horas aproximadamente por dia lendo e assim, considera-se mais adaptada. Relata ter sentido muita falta do professor e de estar na sala de aula. Lida bem com as tecnologias e diz que ajuda muito pela facilidade de encontrar o que quer sem ter que ir ao pólo.

Comparar estas interpretações então, mostrou como as dificuldades se apresentaram bastante diferentes entre si.

Vale ressaltar que as dificuldades encontradas englobaram: a) ausência ou dificuldade de acesso ao computador (Zulma, Adriana, Carol); b) desconhecimento do funcionamento da modalidade semipresencial (Zulma); c) em relação a disciplinas específicas de matemática e língua portuguesa (Zulma, Nancy); d) pelo fato de não gostar de ler ou não ter o hábito da leitura (Manoela); e) em estabelecer uma rotina de estudo (Raquel, Fernanda, Carol); f) com a falta de tempo (Raquel, Lúcia, Adriana, Carol, Roberta, Carla); g) em ter disciplina de estudo (Beatriz, Adriana, Cláudia); h) com o uso das tecnologias (Maria, Laura, Roberta, Silvana, Nancy); i) de adaptação (Maria, Carmen, Marina); j) de

interpretação, atenção e questões ortográficas (Laura); l) dificuldade com a escrita (Rogéria, Paula, Cláudia); m) com a leitura (Júlia); n) com a autonomia (Marina, Paula); o) com a plataforma (Carla, Marcela) e por fim; p) com a questão financeira (Marcela).

4.3) O PANORAMA DE CADA PERGUNTA- O CONTEXTO DO GRUPO E AS SUAS PARTICULARIDADES

Como dito, visamos traçar um panorama de cada pergunta. Desta forma, estabeleceu-se a análise pergunta por pergunta, certos de que estávamos buscando o peso relativo de resposta fornecida pelas alunas.

4.3.1) Os motivos da escolha das alunas pela a modalidade semipresencial

De um modo geral, obtivemos dezoito assertivas de alunas que optaram pela modalidade semipresencial devido a dificuldades financeiras:

“Porque, justamente, eu não tinha condições financeiras de estar fazendo uma faculdade” (Laura).

Onze assertivas versavam sobre a falta de tempo disponível para realizar uma faculdade presencial:

“Porque eu não tinha tempo hábil, eu tenho dois filhos...” (Beatriz).

E, quatro alunas optaram por esta modalidade por não terem conseguido concluir o ensino nas faculdades presenciais. Para exemplificar os motivos de insucesso na conclusão de faculdade presencial destacamos o seguinte trecho:

“... porque eu fiz seis anos de faculdade presencial e por motivos de tempo eu não conclui. Quando eu comecei a trabalhar ficou mais difícil, entendeu?” (Adriana).

Cabe ressaltar que se permitiu a cada respondente a citação de mais de um motivo de escolha da modalidade em questão.

4.3.2) Razões para a escolha do curso de licenciatura em pedagogia

As alunas citaram diversas razões (n=29) para escolha do curso de Licenciatura em Pedagogia. As principais foram: a necessidade de se atualizar, aprimorar e enriquecer mais os conhecimentos (quinze alunas). Desta forma, verificamos que a maioria das alunas ingressou neste curso na busca por aperfeiçoamento profissional:

“Eu acho que os professores têm que estar se atualizando” Raquel.

“Necessidade mesmo de aprender.... Eu busco na verdade é reciclar, estar estudando, sempre tive essa prática, mas não de uma forma é... acadêmica, né? E eu procurava já algum tempo uma oportunidade e agora estou tendo” (Beatriz).

Outras quatro alunas pelo fato de quererem ser professora:

“Porque está relacionada, né? Ao que eu gostaria de ser, professora e até poderia ser uma outra matéria que pudesse dar aulas, mas eu preferi pedagogia mesmo” (Lúcia).

Interessante pontuarmos que três alunas, inicialmente, apresentavam a vontade de participar do curso de psicologia, porém como este curso ainda não existe no CEDERJ, optaram por pedagogia por ser a segunda opção:

“Não é o meu primeiro sonho, né? O meu primeiro seria psicologia, mas aí eu volto também no tema financeiro e na oportunidade pública, porque, aqui no CEDERJ eu só teria pedagogia, matemática e ciências biológicas, como eu tenho a minha formação de professora, a linha mais presente seria pedagogia” (Roberta).

As razões como: melhorar condições de salário, querer trabalhar com criança e pelo fato de sua mãe trabalhar com pedagogia, ilustraram as outras diversas razões para a escolha do curso.

4.3.3) As principais orientações recebidas pelas alunas sobre a modalidade semipresencial

As principais orientações fornecidas às alunas ao ingressarem na educação a distância foram obtidas na aula inaugural onde a informação mais freqüente foi sobre o funcionamento das tutorias, incluindo o papel dos tutores (pontuada por doze alunas). Também foram citadas por onze alunas, questões como a necessidade de se ter autonomia e responsabilidade neste ambiente educacional. Apenas uma aluna citou a obtenção de orientações por meio do guia do aluno, sendo as demais orientações provenientes da aula inaugural.

Por meio da tabela a seguir, podemos visualizar outras orientações recebidas pelas alunas:

Tabela 2- As alunas receberam as seguintes orientações ao iniciar a EAD (*)

Orientações	n	%**	%***
Funcionamento da tutoria e papel do tutor	12	18%	52%
Necessidade de ter autonomia e responsabilidade	11	16%	48%
Respeitar o cronograma e os prazos para entrega de trabalhos	6	9%	26%
Acessar a plataforma regularmente	6	9%	26%
Necessidade de ter disciplina e rotina de estudo	5	7%	22%
Pesquisar complementar o estudo em outras fontes	4	6%	17%
Funcionamento das avaliações	4	6%	17%
Existência de muita leitura	3	4%	13%
A presença não é obrigatória, mas é importante	2	3%	9%
Criar um grupo de estudos	2	3%	9%
O curso é semipresencial, não sendo totalmente a distância	2	3%	9%
O que é a educação a distância (funcionamento e metodologia)	2	3%	9%
Não é um processo nada fácil	2	3%	9%
Necessita esforço para adquirir conhecimento tecnológico	1	1%	4%
Elaborar questões durante o estudo com os módulos	1	1%	4%
O primeiro período é adaptação, não possuindo muita matéria	1	1%	4%
São pouquíssimas as orientações que eu tive	1	1%	4%
Tem o guia de cada disciplina	1	1%	4%
Tem o guia do aluno	1	1%	4%
Total de orientações	67	100%	
Total de respondentes	23		100%

(*) Permitiu-se a citação de mais de uma orientação por respondente

(**) Calculado em relação ao total de orientações

(***) Calculado em relação ao total de respondentes

4.3.4) Forma como as alunas estudam na modalidade semipresencial

Para a maioria das alunas (vinte e duas) houve uma mudança na forma de estudar ao ingressar na modalidade semipresencial em comparação com a presencial. Sendo que muitas (dezenove) atribuíram a esta mudança, os diferentes significados e papéis atribuídos ao tutor e ao aluno, demonstrando assim, influência direta no processo de estudo e de aprendizagem das alunas:

“... a educação a distância ela exige muito de você, muito tempo, porque a presencial você tem ali as explicações presenciais, todo o dia o contato com professor é um pouco mais fácil a aprendizagem, já a educação a distância não, **você tem que buscar fontes diferentes**, os livros, nem sempre os livros têm tudo que você precisa, é um pouquinho complicado” (Carla).

“É bom legal, assim... importante porque **tem que levar muito a sério**. Às vezes agente pensa que como num tem que assistir aula é uma coisa fácil, mas num é fácil tem que estudar senão fica difícil na hora da prova... a distância, **primeiro tem que se organizar pra estudar**, aí fica um pouco difícil do que no presencial, mas é porque como eu não estou usando tirar as tirar dúvidas pela internet talvez se eu tivesse buscado tirar mais as dúvidas teria sido mais fácil pra mim, mas como eu não estou usando esse recurso de tirar dúvidas, aí por isso tá ficando mais difícil pra mim entender.. não ter a pessoa pra explicar.” (Lúcia).

Pudemos assim, verificar a influência direta da mudança de papéis do professor/ tutor e de aluno passivo/ativo no processo de aprendizagem das alunas.

Houve também uma prevalência de afirmativas (dezessete alunas) que consideraram que ao estudar nesta modalidade há uma necessidade de ser autônoma e de ter responsabilidade, afirmando assim que estes são elementos fundamentais para se estudar a distância. Possuir disciplina, organização e rotina de estudos foram aspectos considerados por quatorze entrevistadas.

Ao compararmos estes dados com os obtidos por meio das orientações recebidas acreditamos que as alunas precisaram verificar na prática que a autonomia, a

responsabilidade e a disciplina são importantes neste ambiente educacional. Para ratificar estas informações verifiquemos em relação a autonomia e a responsabilidade:

Orientação recebida: há necessidade de ter autonomia e responsabilidade (48%);

Forma de estudar: descrita como exercício de autonomia e responsabilidade (74%).

Em relação à rotina e disciplina de estudo:

Orientação recebida: necessidade de ter rotina e disciplina de estudo (22%)

Forma de estudar: a disciplina esteve presente em 61% das alunas.

Desta forma, pudemos constatar que a porcentagem aumentou significativamente quando comparadas às orientações recebidas e as formas como as alunas estudam. Assim, observamos que, embora as alunas tenham sido orientadas em relação a estes aspectos precisaram descobrir isto na prática. Demonstraram possuir consciência sobre as suas necessidades e sobre sua forma de estudar, apresentando, portanto, aspectos metacognitivos. O trecho a seguir ilustra esta afirmativa:

“Na verdade as orientações só orientam, né? (risos). Aos poucos com a prática que agente vai se adequando a essa realidade” (Raquel).

Por entendermos que esta pergunta (como as alunas estudam na modalidade semipresencial) engloba diferentes aspectos além dos já citados, inserimos uma análise pormenorizada de como cada aluna estuda (apêndice 4). A partir de então, observamos que as alunas realizavam estratégias de aprendizagem.

Ao observarmos que as alunas estabeleciam uma seqüência na utilização das estratégias de aprendizagem, julgamos mais adequado a construção de trilhas com a finalidade de melhor demonstrar estes dados. O uso das trilhas permitiu, assim, uma síntese das seqüências de estudo individuais, além de compreendê-las em seu conjunto, ajudando a melhor ilustrar o processo seqüencial das estratégias utilizadas.

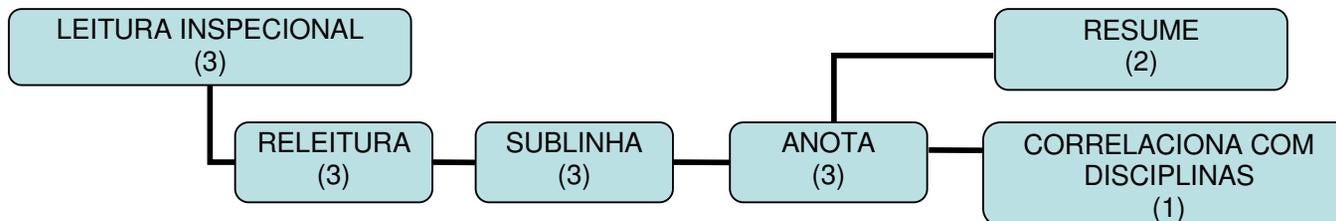
QUADRO 9: RESUMO DAS TRILHAS NOS DIAGRAMAS

DIAGRAMA	ESTRATÉGIA INICIAL	Nº DE TRILHAS	Nº DE ALUNAS
DIAGRAMA A	LEITURA INSPECIONAL	2	3
DIAGRAMA B	LEITURA DO RESUMO	1	1
DIAGRAMA C	LEITURA ANALÍTICA	7	19
	TOTAL:	10	23

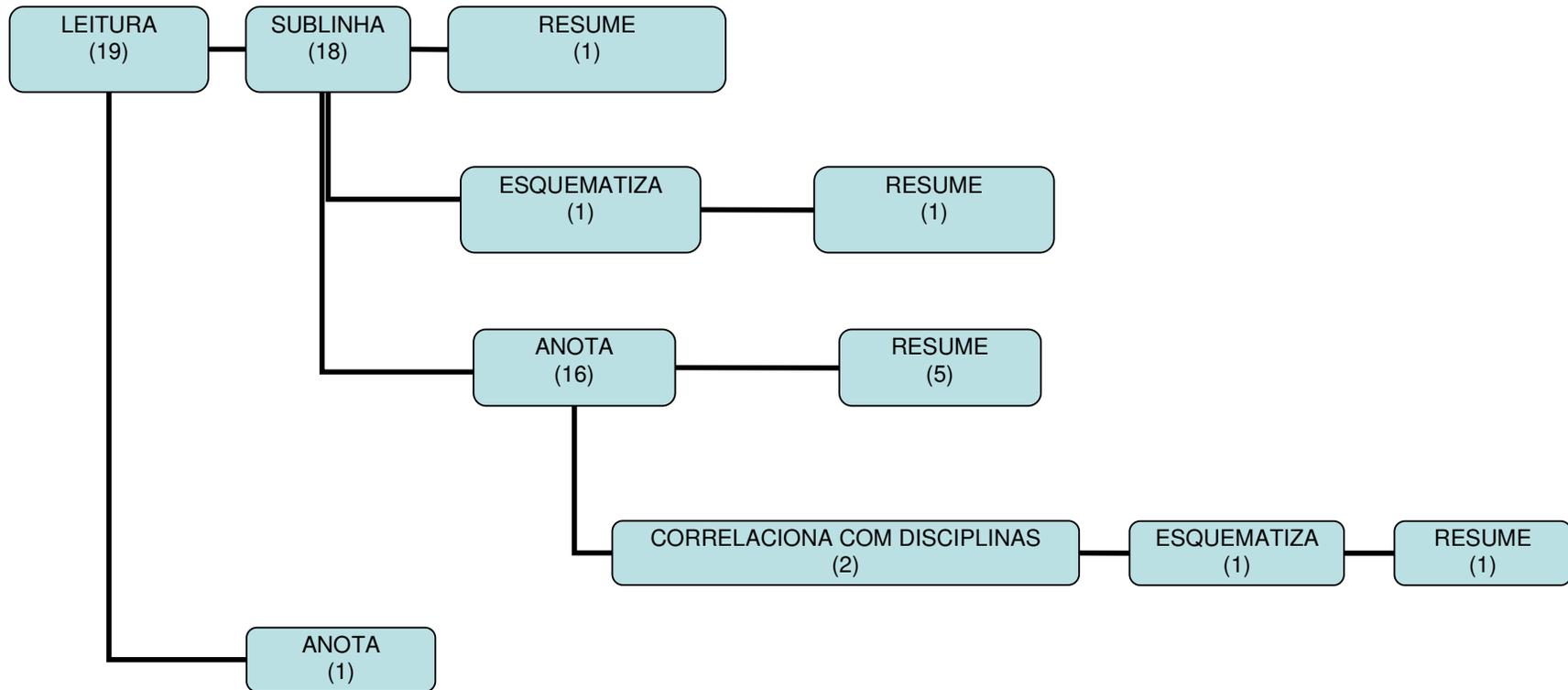
No total de 23 respondentes foram identificadas 10 trilhas, com até seis etapas, que foram agrupadas em três diagramas, construídas de acordo com a idéia inicial da trilha (diagramas A, B e C).

DIAGRAMA A

Descrição do diagrama A: Como se percebe, uma aluna iniciou seu estudo realizando uma leitura do resumo do capítulo para, em seguida, ler o conteúdo deste capítulo, sublinhou e a seguir, construiu anotações pertinentes ao tema estudado.

DIAGRAMA B

Descrição do diagrama B: 3 alunas iniciaram o seu estudo realizando uma leitura inspeccional, seguiram com a releitura, ação de sublinhar e anotar. Sendo que destas 3 alunas que realizaram anotações, duas prosseguiram fazendo resumos e, a outra, correlacionando com outras disciplinas.

DIAGRAMA C

Descrição do diagrama C: Dezenove alunas iniciaram seu estudo realizando a leitura do capítulo, sendo que destas, uma construiu anotações pertinentes ao tema estudado, não prosseguindo com outra estratégia e, dezoito utilizaram a estratégia de sublinhar. Destas, uma fez resumos, outra fez esquemas e resumos. As demais (n=16) realizaram anotações. Destas, cinco alunas prosseguiram construindo resumos e as outras (n=2) correlacionaram o conteúdo estudado com outras disciplinas. Apenas uma delas prosseguiu esquematizando e resumindo.

Contar a frequência de cada estratégia de aprendizagem contida no diagrama acima, nos permitiu afirmar que a utilização da estratégia de sublinhar foi predominante (n=22), em seguida a de realizar anotações ou apontamentos (n=17) e, a construção de resumos (n=10). Apenas duas alunas relataram fazer esquemas.

Identificamos também, que sete alunas (Maria, Gisele, Lúcia, Adriana, Carol, Carmen e Marina) utilizavam a internet tanto para complementar seu estudo, pesquisando as referências bibliográficas indicadas nos módulos, quanto para buscar esclarecer suas dúvidas.

4.3.5) As dificuldades encontradas pelas alunas na educação semipresencial comparadas às dificuldades da educação presencial

Quanto às dificuldades, eixo do nosso estudo, vinte e uma alunas declararam apresentar ou ter apresentado dificuldades para estudar a distância. Assim, somente duas alunas relataram não apresentar dificuldades. Uma delas relacionou a ausência de dificuldades à experiência anterior com EAD e a outra aluna, relatou não apresentar dificuldades até o momento da entrevista, porém acredita que poderá ter dificuldades no próximo semestre, na disciplina de EJA (educação de jovens e adultos), já que não terá o recurso de tutoria presencial.

Contudo, nove alunas afirmaram possuir muitas dificuldades nos primeiros períodos, mas que atualmente (terceiro período), não as possuem mais. Os trechos exemplificam esta afirmativa:

“No início eu tinha dificuldade porque eu não estava acostumada a essa coisa de ter que estudar praticamente sozinha, né?” (Marina).

“No começo eu senti muita dificuldade, mas agora eu tô mais assim, mais adaptada, né?” (Júlia).

“Não tenho mais, já superei, tive, foi o fato de eu ter pouco contato porque eu sou uma pessoa que adora manter contato com os outros sabe?” (Rogéria).

“No início tive uma dificuldade sim, por falta de costume, porque é um pouco diferente, você fica mais assim, aí meu Deus como eu vou fazer isso, como será que eu vou sair na prova, porque você não faz idéia de como é a prova. Depois que você vai passando a experiência...” (Maria).

“Olha no primeiro período, eu encontrei assim, até você se situar, a modalidade a distância ela exige uma dinâmica diferente, então até você se estabelecer, você ... se adequar com aqueles cronogramas que eles te dão, as datas as ADs sabe? Até você conseguir se conectar com essa realidade, eu encontrei um pouquinho de dificuldade, mas super normal...” (Carmen).

Para maior compreensão, as dificuldades foram divididas em específicas a EAD e não específicas a EAD ou pessoais. Estes dados são demonstrados na tabela a seguir:

Tabela 3- Lista das dificuldades específicas a EAD (*)

Dificuldades	n	%**	%***
Apenas no início (rotina de estudo, não gostar de ler, pouco contato, adaptação, autonomia)	9	27%	39%
A rotina e disciplina para estudar	6	18%	26%
Interação/ pouco contato	5	15%	22%
Quantidade excessiva de leitura	3	9%	13%
Não encontraram dificuldades	2	6%	9%
Com alguns métodos de avaliação	2	6%	9%
Ter a autonomia e responsabilidade para ler e buscar informações	1	3%	4%
Estudar on-line (acesso a computador ou a internet)	1	3%	4%
Como não vai às tutorias presenciais, sente-se sozinha	1	3%	4%
Pode sentir dificuldade na disciplina de EJA (não tem tutoria presencial)	1	3%	4%
Sente falta de ter aula	1	3%	4%
Ter consciência de que necessitava de ter autonomia	1	3%	4%
Total de dificuldades	33	100%	
Total de respondentes	23		100%

(*) Permitiu-se a citação de mais de uma dificuldade por respondente

(**) Calculado em relação ao total de dificuldades específicas

(***) Calculado em relação ao total de respondentes

Verificamos que as **dificuldades específicas** à modalidade semipresencial em relação à autonomia e a responsabilidade estiveram presentes em apenas uma aluna. Para entender a baixa incidência desta dificuldade, comparamos a orientação recebida, a descrição da forma de estudar e a dificuldade encontrada. Assim:

- Orientação recebida: há necessidade de ter autonomia e responsabilidade (48%);
- Forma de estudar: descrita como exercício de autonomia e responsabilidade (74%).
- Dificuldades em ter autonomia e responsabilidade: presente em apenas 4% das alunas.

Isto nos mostra que, tanto o fato de as alunas receberem orientações sobre este aspecto quanto a consciência sobre este (descrita na forma de estudar), foram importantes para o baixo número de incidência de dificuldades relacionadas à autonomia e a responsabilidade.

A dificuldade em relação a ter rotina e disciplina de estudo esteve presente em seis alunas (26%). Embora 22% das alunas tivessem declarado receber orientações sobre a necessidade de ter rotina e disciplina de estudo e 61% tenha citado estes aspectos ao descreverem sua forma de estudar.

Podemos inferir por meio destes dados que as alunas precisaram ter a consciência da necessidade de ter rotina, disciplina de estudo e autonomia na prática, ou seja, poucas receberam as orientações e muitas pontuaram a importância de serem disciplinadas, terem rotina de estudo e de serem autônomas na modalidade semipresencial.

Vejamos então, a tabela das **dificuldades não específicas** ao ambiente semipresencial:

Tabela 4- Lista das dificuldades não específicas a EAD (*)

Dificuldades	N	%**	%***
Falta de tempo (devido a trabalho, filhos)	4	36%	17%
Interpretação de texto, organização textual, questões ortográficas, manter a atenção, sente sono ao ler	2	18%	9%
Nervosismo	1	9%	4%
Só na matemática	1	9%	4%
A distância, e a passagem cara/ Participar das tutorias presenciais	1	9%	4%
Na língua portuguesa	1	9%	4%
Questões pessoais (motivo de saúde)	1	9%	4%
Total de dificuldades	11	100%	
Total de respondentes	23		100%

(*) Permitiu-se a citação de mais de uma dificuldade por respondente

(**) Calculado em relação ao total de dificuldades não específicas

(***) Calculado em relação ao total de respondentes

As falas a seguir ilustram as características destas **dificuldades individuais ou não específicas**:

“A minha maior dificuldade sempre foi quando ainda lá nas séries iniciais demorou um tempo para a professora descobrir que eu tinha disgrafia...” (Luiza).

“É, de interpretação de texto, essa questão já é do problema (TDA- Transtorno do Déficit de Atenção), né? Eu achei interessante ser descoberto aqui na educação a distância... aí ela identificou, que ‘tem uma questão de fon’ apesar de eu ler muito ainda tem essas questões...” (Laura).

“Só mesmo na matemática...” (Zulma).

O acontecimento de o TDA ter sido descoberto na educação a distância foi interessante, pois embora seja um transtorno que a aluna já apresentara desde a infância, tornou-se evidente na educação a distância. Tal descoberta possivelmente ocorreu devido ao fato da leitura ser a principal fonte de aprendizagem neste tipo de modalidade educacional, ressaltando aspectos antes não observados na educação presencial.

Dentre 46 afirmativas sobre as dificuldades das alunas na modalidade semipresencial, identificamos 33 tipos de dificuldades que podem ser consideradas específicas a modalidade semipresencial (tabela 3), enquanto 11 afirmativas podem ser consideradas não específicas ou pessoais (tabela 4). Cabe ressaltar que se permitiu que a mesma aluna pontuasse mais de uma dificuldade.

Como verificamos nas tabelas anteriores, as dificuldades específicas foram superadas nos primeiros períodos por nove alunas. Duas alunas, como já vimos não apresentaram dificuldades e outras ainda apresentam algumas dificuldades que podem ou não ser específicas a esta modalidade. Seis alunas relataram dificuldades em ter disciplina para estudar. Acreditamos que esta possa ser uma dificuldade específica, pois embora o contexto educacional presencial também pressuponha disciplina para o estudo, esta é, muitas vezes, determinada pela própria instituição. Ou seja, a faculdade presencial determina a carga horária mínima de estudo por meio das atividades em sala

de aula. Diferentemente ocorre na modalidade semipresencial onde o aluno deve organizar o seu horário de estudo.

Ao identificarmos as dificuldades que as alunas possuíam na educação presencial também pudemos classificar em dois grupos: as específicas e as não específicas. Consideramos específicas à modalidade presencial: a questão da dificuldade de interação com os professores, aulas muito cansativas (“massantes”) e a dificuldade de estar presente todos os dias nas aulas, ou seja, manter a frequência ideal estipulada pela faculdade presencial. Estas dificuldades, consideradas específicas, foram pontuadas por um total de sete alunas. Vejamos alguns trechos:

“É a questão da conversa alheia, né? O pessoal lá do fundo, um celular que toca que atrapalha bastante a aula” (Júlia).

“É a presença, justamente, de você ter que estar lá todo tempo, de você ter que cumprir aquela presença” (Gisele).

“Às vezes as aulas eram muito ‘massantes’...” (Raquel).

“... na presencial era mesmo ter paciência de ficar na aula, porque as aulas eram só expositivas, né? Era só o professor falando, falando, falando, falando, eram pouquíssimas as aulas que mudavam, que iam pra prática” (Fernanda).

“Era essa questão mesmo, de questão de interação professor, né? Que às vezes você não gosta daquela matéria, lá vem a aula desse cara pelo amor de Deus, então é a questão de a relação mesmo, professor e aluno, era uma questão minha” (Silvana).

“A dificuldade era muita teoria, eu acho que era muita teoria e pouca prática... Eu tinha muita dificuldade de me expor e também de ser ouvida, entendeu? Aqui eu acho que a gente se expõe mais...” (Manoela).

“A dificuldade que eu tinha era que era assim porque era muita, muito verbal, era pouco material e muito verbal já na distância é o contrário é muito material e pouco verbal” (Carla).

Já as dificuldades não específicas à modalidade presencial totalizaram um número de dezesseis citações. São elas: disgrafia, memorização, interpretação de textos, de conteúdo, falta de atenção, concentração, financeiras, sendo possível que alunas diferentes declarassem apresentar a mesma dificuldade. Citaremos a seguir alguns trechos que mostram as dificuldades não específicas à educação presencial:

“Na época de escola, só de interpretar, né?” (Zulma).

“Eram mais dificuldades de compreensão do conteúdo mesmo que era uma coisa minha, que não seja de uma área que eu conheça muito bem” (Marina).

“Lá nas séries iniciais demorou um tempo para a professora descobrir que eu tinha disgrafia e as professoras foram levando isso...” (Luiza).

“Olha as minhas dificuldades era mais assim, na disciplina de matemática, entendeu. Eu nunca gostei não, entendeu?” (Nancy).

“... Na matéria de português eu nem chegava perto eu passava só raspando, as outras matérias pedagógicas eu ainda estudava, história, geografia” (Marcela).

“... a falta de atenção, a falta de me concentrar, de ter uma postura em relação a estudar e prestar atenção naquilo porque a distância você tem que ter aquela rotina, você busca o conhecimento, na presencial você se acomoda e a atenção dispersa e acaba deixando passar” (Raquel).

“Financeira é... a distância, os horários, nossa era tudo complicado... Porque a maioria tem que ter horário integral... Mas a questão financeira era a que mais pesava” (Rogéria).

Identificamos, por meio destes dados, diferenças entre a quantidade das dificuldades que são específicas à modalidade semipresencial (33) e à presencial (7). Ou seja, as dificuldades específicas na modalidade semipresencial foram mais frequentes que na modalidade presencial.

4.3.6) A preferência em estudar pelos materiais impressos

Nesta pesquisa houve um predomínio de preferência pela a utilização do material impresso por diversos motivos. Foram eles: a flexibilidade e disponibilidade do material para levar a vários lugares (oito alunas); pela falta ou dificuldade no acesso a internet (oito alunas); por três se considerarem “analfabetas digitais” e outras cinco pela possibilidade de manusear, anotar/ sublinhar. O fato de todas as alunas terem preferência pela utilização do material impresso, não significa que não utilizem o material *online*. Por exemplo, seis alunas ao responderem sobre a preferência pelo material impresso também relataram utilizar o *online* considerando-o bom, dinâmico e com fóruns. As seguintes falas exemplificam isto:

“Às vezes eu até leio o *online* mesmo, até construo minhas avaliações direto no computador” (Maria).

“Têm coisas que eu até vejo *online*... porque qualidade é a mesma e tudo e tal. Tem fóruns pra você participar na plataforma, então... é uma coisa bem constante, bem movimentada, não é aquela coisa ‘paradona’ não” (Fernanda).

“... o *online* a gente tem as aulas na *web*, aquilo também me ajuda muito porque eu leio o texto, puxo a *web* e complemento por questão visual, mas eu consigo ver a questão do texto com o que eles estão apresentando da aula e estar ajudando a gente” (Laura).

“... às vezes eu venho pra cá eu estudo no pólo aqui, *online* mesmo abro o pdf e leio... mas tanto faz, é a mesma coisa. O que você encontra aqui (se referindo ao material impresso) você encontra lá (no material *online*), não tem diferença.” (Carmen).

“Neste período faltou um módulo, e aí eu estudei pelo on-line e até achei legal porque eu fui fazendo o resumo copiando e colando, então fui pegando os pontos que achava mais importante, isso foi novo pra mim, nunca tinha feito isso não” (Beatriz).

“... mas já tô entrando na plataforma e vendo alguma coisinha, que precisa entrar em plataforma, ver mensagens...” (Silvana).

4.3.7) As características dos materiais didáticos

Em relação aos cadernos didáticos sete alunas pontuaram gostar da linguagem; quatro disseram que possui um conteúdo amplo, rico e com informações; três afirmaram que estes estabelecem um diálogo com o aluno (pontuaram que é como se o professor estivesse presente/ dialogando com o aluno). Podemos observar trechos das falas das alunas que refletem este posicionamento:

“Parece que você está conversando com um monte de pessoas diferentes. Porque ele mantém um diálogo... Então, ele parece assim um livro que tem vida, entendeu? Própria e eu acho assim, hilário, então uma das coisas que eu mais gosto daqui são os módulos, assim em termo de leitura eu acho muito bom e recomendo muito” (Rogéria).

“Gosto da linguagem! É como se o professor estivesse presente mesmo” (Manoela).

“É um livro feito de maneira diferente, é um livro que conversa com você, é um livro que faz as perguntas básicas que você faria a um professor, eu não tenho dificuldade nenhuma com os livros” (Silvana).

Verificamos então que estas características favorecem o interesse das alunas em estudar, como também facilitam a compreensão do conteúdo exposto.

4.3.8) A leitura e a escrita, mais predominante na modalidade semipresencial do que na presencial, representam dificuldades para as alunas?

Na busca para caracterizar as dificuldades de aprendizagem das alunas, questionamos sobre como é ter que ler e escrever bastante, pois acreditávamos que na modalidade semipresencial, houvesse uma maior utilização da leitura e da escrita. Para ratificar tal afirmativa vejamos o seguinte trecho:

“... esse curso ele puxa muito para o raciocínio da gente na questão de texto, de leitura, de escrita, a gente é muito cobrado nesse sentido” (Luiza).

Verificamos que doze alunas relataram gostar de ler, não possuindo qualquer dificuldade com a leitura, sendo que destas, três alunas relataram ter dificuldade de administrar o tempo para a leitura.

Outras três alunas afirmaram ter apresentado dificuldades apenas no início do curso, justamente por não terem o hábito da leitura e por não conseguirem administrar o tempo para tal leitura. Assim:

“... tem dia que é muito cansativo nossa, porque a gente não tem o hábito, eu tinha hábito de ler, mas não todos os dias. Então por isso que eu encontrei muita dificuldade no começo” (Júlia).

“É no início eu tive essa dificuldade, não que eu não lesse anteriormente, mas é que é muita matéria realmente pra você, pra dar conta” (Raquel).

As demais alunas pontuaram dificuldades, que ainda persistem, em concluir o estudo completo da matéria devido a questões pessoais, como veremos a seguir:

“Às vezes eu nem consigo ler tudo porque, pra administrar filho, casa, marido, outras tarefas e criança” (Carol).

“Eu não tenho... eu não vejo problema com a leitura, eu vejo problema assim com a minha falta de tempo” (Roberta).

“Às vezes é cansativo, né? Porque a gente não tem só esses afazeres, né? Tem outras coisas do dia-a-dia, né” (Zulma).

Assim como a leitura, acreditamos que a escrita seja uma atividade bastante presente neste ambiente educacional, pois é frequentemente utilizada na construção das avaliações e na comunicação *online*. Então, quanto ao aspecto da escrita identificamos que seis

alunas afirmaram possuir esta dificuldade, sendo que três destas alunas afirmaram já ter suas dificuldades minimizadas. Tais dados podem ser corroborados pelas seguintes afirmativas:

“Escrever é uma dificuldade, aí a gente já vai partir pra um outro campo... Agente vem de um ensino tradicional onde a gente não foi direcionada para escrita, né? Era aquela escrita... padronizada então aqui você realmente tem que ir além, tem que buscar mais informações tem que sempre contextualizar, tem que sempre ter o embasamento teórico, então isso está sendo um aprendizado novo pra mim, e eu sei que vai ser enriquecedor pro meu futuro” (Roberta).

“... escrever eu já tenho essa dificuldade que eu te falei, então a gente pensa numa coisa e pra colocar no papel pra outra pessoa entender nisso eu tenho dificuldade” (Laura).

“Escrever eu acho difícil porque você tem que escrever para que as pessoas te entendam e eu gosto muito de escrever só que às vezes de tanto escrever, você tem que ter uma coerência e eu perco no meio do caminho e eu tenho dificuldade de coerência, escrevo tanto que eu me perco no meio do caminho muitas vezes” (Cláudia).

“... no começo pra mim foi difícil... eu tinha uma dificuldade muito grande pra escrever” (Nancy).

“Escrever no começo era um desafio, certo? A gente não sabia escrever nada agora no terceiro período a gente se surpreende com a facilidade que a gente tá começando a ter, porque é muito difícil escrever, escrever pra que os outros entendam, né?” (Paula).

“Escrever eu tenho um pouco de dificuldade porque também eu não escrevia muito, né? Então eu tenho essa dificuldade, mas tipo assim, do começo da faculdade pra cá já melhorou bastante, os tutores orientam bastante nesse... nesse sentido, com as anotações, orientam conversam com você, colocam lembretes no cantinho, procuram mandam e-mail, sempre tá te orientando nessa questão aí” (Carol).

Das demais alunas, treze relataram sempre ter gostado de escrever e não apresentar qualquer dificuldade para desempenhar esta atividade. Outras três, que também não apresentaram dificuldades, estabeleceram uma relação direta entre leitura e escrita, sendo assim, quanto mais as alunas lêem mais aprendem a escrever melhor, vejamos:

“... Você vai lendo vai adquirindo mais conhecimento, entendeu? É através da leitura que você busca os seus conhecimentos, mas já dá pra começar a escrever alguma coisa e até o final da faculdade se Deus quiser eu vou estar escrevendo melhor pra mim fazer a minha monografia” (Marcela).

“É um exercício, né? Você vai lendo e vai escrevendo... Lendo e dá vontade de escrever, você vai se aprimorando a linguagem acadêmica, né? Que geralmente não é aquela que a gente fala no dia-a-dia, mas na hora que você vai escrever, você escreve mais no padrão da leitura, né? Você está lendo ali e você acaba escrevendo mais acadêmico” (Manoela).

As demais, (duas alunas) afirmaram:

“Eu procuro escrever o menos possível. Para poder ganhar mais tempo, pra poder ler” (Júlia).

“Eu escrevo... graças a Deus eu tenho habilidade sabe? De escrever, de ler bem e tal...” (Fernanda).

4.3.9) As atitudes das alunas diante de suas dúvidas

Quanto às atitudes perante as dúvidas, identificamos nas falas das respondentes da pesquisa que as mesmas realizavam estratégias de aprendizagem que podiam ser entendidas como primárias ou secundárias conforme sua seqüência temporal. Por exemplo, inicialmente, anotavam, sublinhavam, faziam ponto de interrogação ao lado da dúvida. A estas estratégias de aprendizagem primárias seguiam-se as secundárias, ou seja, buscavam esclarecer as dúvidas com o tutor presencial, com as colegas ou acionavam a tutoria a distância. As tabelas abaixo demonstram os dados citados:

Tabela 5- O que as alunas fazem quando têm dúvidas?

<i>Estratégias primárias</i>	n	%**	%***
Anotam	13	65%	57%
Sublinham/ destacam com marcador	4	20%	17%
Fazem ponto de interrogação no parágrafo ou uma dobra na página	2	10%	9%
Anotam em palavras-chave para lembrar-se de perguntar	1	5%	4%
Total de ações	20	100%	
Total de respondentes	23		

(*) Respondentes não citaram uma ação

(**) Calculado em relação ao total de ações

(***) Calculado em relação ao total de respondentes

Tabela 6- O que as alunas fazem quando têm dúvidas?

<i>Estratégias secundárias</i>	n	%**	%***
Levam para o tutor presencial	11	25%	48%
Perguntam para alguma colega	9	20%	39%
Acionam a tutoria a distância	2	5%	9%
Ela própria procura sanar suas dúvidas	1	2%	4%
Às vezes nem pergunta, permanecendo com a dúvida	1	2%	4%
Total de atitudes	24	100%	
Total de respondentes	23		100%

(*) Permitiu-se a citação de mais de uma atitude por respondente

(**) Calculado em relação ao total de atitudes

(***) Calculado em relação ao total de respondentes

Assim, verificamos que 57% das alunas ao apresentarem dúvidas buscaram anotá-las para, posteriormente, levá-las ao tutor presencial (48% das alunas) ou perguntar a uma colega (39%).

4.3.10) Da organização em grupos de estudo

Em relação à organização de grupos, nove alunas pontuaram formar grupos de estudo, oito relataram não formar e seis afirmaram o realizar com pouca frequência.

Tabela 7- As alunas relataram se organizar em grupos?

Se organizam?	N	%
Não	10	43%
Sim, regularmente	9	39%
Sim, eventualmente	4	17%
Total	23	100%

Identificamos diversos fatores que impedem os alunos a formarem grupos, dentre eles: a longa jornada de trabalho, distância entre os participantes, os horários disponíveis que não coincidem com os das demais alunas e a dificuldade pessoal em trabalhar em grupo (pontuada apenas por uma aluna). Vejamos a seguir algumas destas justificativas:

“... a maioria das pessoas que acreditam que optam por fazer educação a distância trabalham, tem aquela jornada de trabalho corrida, pesada, e aí o tempo, às vezes não tem tempo nem pra ler, quem dirá pra estar sentando e fazer um grupo, pra estar trabalhando...” (Gisele).

“Não. Só converso quando agente vem aqui, porque eu moro distante da maioria das alunas, não moro muito perto. Aí eu não tenho tempo pra tá saindo de casa” (Lúcia).

“Eu não consegui isso! Porque assim, as pessoas aqui umas vem de Magé, umas vem de Piabetá, outra vem não sei de onde... e às vezes, as que a gente cria afinidade, têm filhos, é casada, aí também não tem como... entendeu?” (Fernanda).

“Eu moro muito longe eu não me organizo em grupos” (Carmen).

“Os tutores me orientam a trabalhar em grupo, mas eu não tenho esse hábito por causa da distância essas coisas” (Marina).

“Em grupo fica difícil, por quê? Porque um trabalha, o outro é dono de casa, o outro tem filho, então é em grupo todo mundo fala ‘faculdade é bom estudar em grupo’, mas é muito difícil você fazer grupo, muito mesmo... Eles próprios falam, até no próprio módulo tá aconselhando a gente, no caso nós formarmos um grupo... E outra coisa também, é... Pra mim tá? Grupo tem hora que é bom têm outras que não é, eu principalmente não gosto muito de grupo não... Que eu sempre me acostumei a estudar sozinha, então o que acontece? Às vezes tem pessoa que realmente quer estudar, e têm outras que não querem, entendeu? Então em casa eu acho que eu é... Rendo mais” (Nancy).

Contudo, a partir do trecho da fala de uma das alunas podemos afirmar que esta situação está mudando.

“... claro que isso mudou, nós já estamos no terceiro período, a turma já tá bem integrada, a gente já mantém contato via e-mail ou via telefone, então agora a gente tá um pouquinho mais segura em relação a troca de experiência, entre alunos e alguns tutores” Roberta.

“... a partir do segundo período agente consegue fazer um grupo eu consigo me comunicar, agente se liga, troca e-mails, se fala e aos sábados agente se encontra aqui” (Beatriz).

4.3.11) A relação dos exercícios auto-avaliativos com a aprendizagem

Foi possível identificar que, embora os exercícios auto-avaliativos estivessem presentes apenas no final de cada disciplina, estimularam as alunas a perceberem seu processo de aprendizagem. Desta forma, despertou uma consciência sobre os aspectos relativos à aprendizagem. Vejamos:

“... é onde eu vou detectar os meus erros eu tenho que dedicar mais, reavaliar a minha rotina, a minha vida” (Roberta).

“... a gente faz um balanço né? De como a gente foi, se a gente realmente se dedicou tudo o que podia, ou se a gente se dedicou só o que deu, é legal isso, no sentido de refletir, de dizer ‘no próximo posso melhorar’ até mesmo no próximo período eu posso me esforçar mais” (Carol).

“Me levou mais assim a observar mais as coisas” (Lúcia).

“Assim eu vejo as dificuldades de... em mim, né? Porque eu vejo que eu tenho dificuldade eu vejo, porque às vezes no início era difícil...” (Zulma).

“... ajuda porque eu posso fazer uma comparação do que eu estou fazendo da forma que eu estou trabalhando e de como o outro está trabalhando. Ajuda principalmente porque a gente percebe outras visões, outras formas que podem dar certo” (Luiza).

“Ajuda!! Acaba se esforçando mais, né?” (Manoela).

“Ajuda porque você só consegue modificar alguma coisa em você quando você reconhece, né? E... e esse reconhecimento parte da própria pessoa. Se você não se autoavalia como é que você vai saber o que melhorar ou não?” (Rogéria).

Por meio destes trechos, pudemos visualizar o importante papel desempenhado pelos exercícios auto-avaliativos e a sua influência na forma de estudar e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem. Outro trecho demonstra a consciência sobre os estilos pessoais de aprendizagem⁵:

“... todo recurso que tem dentro desse sistema de ensino só ajuda... eu acho que tudo que é feito aqui dentro do sistema de ensino a distância só ajuda o aluno. **Eu acho que cada um tem que procurar também buscar a melhor forma de aprender**, você não pode ficar esperando que seja realmente fácil porque nada é fácil na vida, então eu acho que tem muitos recursos pra auxiliar mesmo o aluno, mas ele tem que dar a contribuição dele, né? Fazer a parte dele. Então eu acho que tudo ajuda” (Marina).

Vale ressaltar que algumas alunas pontuaram que a auto-avaliação deve ser realizada a todo o momento pelo aluno. Os seguintes trechos exemplificam as afirmativas:

“A avaliação deve ser feita toda hora por nós mesmos. Eu já sei que ao mesmo tempo que eu preciso ter disciplina de estudo, eu ainda preciso trocar, interagir com os colegas” (Maria).

“... é necessário. Eu acho que tem que ser diária essa avaliação, porque é um processo contínuo... Isso por si só já é uma avaliação do que você pode melhorar, do que você deve melhorar” (Raquel).

“Eu pra mim me autoavalio diariamente, não é uma coisa que vai mudar a minha rotina de estudo. Ah eu me autoavaleiei, a tal da avaliação é feita por mim sempre. Por exemplo: ‘ah eu tenho que me concentrar mais no estudo, na prova de hoje’, por exemplo, na prova de manhã, eu tive muita dificuldade, porque eu tenho muita dificuldade de decorar e eu sofro... estou me questionando, me avaliando durante o trajeto. Não espero chegar a uma avaliação no final...” (Beatriz).

⁵ O conceito de estilos de aprendizagem encontra-se descrito na página 50.

“... fazer uma avaliação no final do semestre não adianta. A avaliação deve ser feita toda hora por nós mesmos” (Adriana).

“... eu sempre vou avaliando, porque quando eu comecei, eu comecei com muita dificuldade, e daí passou o primeiro período eu já vi que eu já fui crescendo” (Nancy).

Verificamos também que outras alunas consideraram as APs e as ADs como forma de se verificar quantitativamente seu aprendizado, porém destacaram a necessidade de se ter um retorno das avaliações corrigidas para que assim pudessem ver as questões que acertaram e as que erraram, para assim melhorar. Isto se torna evidente nas afirmativas seguintes:

“Ajudaria mais se a gente tivesse retorno... a gente faz as APs (Avaliações Presenciais), e a gente não tem acesso! Isso é um ponto negativo... como é que eu posso melhorar o que eu não sei se eu fiz certo ou errado, como é que eu posso superar aquela dificuldade, como é que eu posso avançar se eu não sei o que eu errei” (Gisele).

“Pra mim é complicado porque às vezes a gente acha que estudou pra caramba que foi bem na prova quando chega o resultado da nota você desmancha todinha e às vezes é o contrário aquela prova que você tem certeza que você não estudou que você não foi bem e você tira uma nota boa, então é complicado, igual no estágio, eu acho dificuldade no estágio que a gente faz estágio manda pra lá e a gente não tem como questionar, porque não volta pra gente aonde foi que a gente errou. Isso dificulta o aprendizado” (Carla).

4.3.12) A relação das alunas com os tutores (presenciais e a distância) e com os colegas

As alunas, embora inseridas em ambiente de educação a distância na modalidade semipresencial, raramente utilizam a tutoria a distância, referindo na maioria das vezes utilizá-la apenas em último caso, em caráter emergencial. Preferem a tutoria presencial e, caso não possam participar desta, buscam outras fontes ou mantêm contato com as colegas por meio telefônico para o esclarecimento de suas dúvidas. Apenas Luiza afirmou participar da tutoria presencial como forma de manter o vínculo com a educação presencial:

“... talvez me faça recordar ou prevalecer aquele costume de ter a aula entendeu?... eu acho mais humano, mais pessoal, dá mais aquela característica de que eu estou mesmo estudando, eu estou fazendo, na verdade a internet por mais

que a gente acesse por mais que a gente faça eu acho ela muito individual eu acho uma coisa muito, falta a parte humana” (Luiza).

Outras descreveram os tutores presenciais como:

“... eles não têm uma postura autoritária, interagem de forma a facilitar o aprendizado” (Raquel).

“Os tutores são sempre solícitos e dispostos a ajudar” (Beatriz).

“Agente troca bastante diálogo, é... carinho né? Afeto entre os professores com o qual convivo né? O que é muito importante (risos) Aí a gente troca bastante, isso é importante é... é carinho é incentivo que eles nos dão, é muito importante é muito gostoso” (Carol).

“Eles sempre procuram é... Trazer novidades pra gente, está sempre discutindo algum assunto é... Eles sempre fazem uma aula resumo, sempre estão dispostos né? A estarem tirando as nossas dúvidas” (Júlia).

Desta forma, quatorze alunas classificaram a relação com os tutores presenciais como boa, cinco como muito boa e quatro afirmaram que é ótima a relação. Acreditamos que este seja um fator que facilita o processo de aprendizagem ou ao menos minimiza as suas dificuldades.

Em relação ao uso da tutoria a distância, dez alunas relataram nunca ter utilizado a tutoria a distância, doze afirmaram utilizá-la com pouca frequência e apenas uma aluna afirmou ter uma boa relação com os tutores a distância. Houve então, uma preferência pelo uso da tutoria presencial:

“Só de vez em quando que eu pergunto por telefone pelo 0800, mas eu prefiro a presencial... eu prefiro vir aqui falar pessoalmente” (Maria).

“A distância já é menos frequente ainda porque eu só recorro mesmo quando tenho alguma dúvida, quando tenho alguma questão que eu não consigo resolver sozinha, não tem como vir ao pólo” (Marina).

“... eu acho mais humano, mais pessoal, dá mais aquela característica de que eu estou mesmo estudando, eu estou fazendo, na verdade a internet por mais que a gente acesse por mais que a gente faça, eu acho ela muito individual eu acho uma coisa muito, falta a parte humana...” (Luiza).

“Nunca participei de nenhuma tutoria à distância” (Laura).

“... em última instância a tutoria a distância... Às vezes a resposta da sua dúvida na tutoria a distância não é a que você queria ouvir e ainda continua a sua dúvida e na presencial não” (Raquel).

Como vimos, foram explicitados diversos aspectos que vão desde a incompatibilidade de horários com o serviço de 0800, quanto à insatisfação com a resposta obtida na tutoria a distância.

As alunas disseram ter uma relação boa com as colegas (61%), relação excelente (17%), muito boa (17%) e uma aluna (4%) disse que não possui muito contato com as demais colegas. A boa interação entre as alunas facilita seus estudos, pois ajudam no esclarecimento das dúvidas que surgem tanto diante da leitura do material quanto durante a construção das avaliações a distância.

4.3.13) A relação das alunas com as tecnologias

Em relação às dificuldades das alunas em lidar com as tecnologias, observamos melhoria entre as dificuldades **iniciais**, ou seja, que as alunas apresentaram no início do curso e as dificuldades **atuais**. Três alunas utilizaram a expressão de se considerarem “analfabetas digitais” quando ingressaram na modalidade semipresencial. Seis alunas afirmaram ter facilidade para lidar com as tecnologias, não sendo dificuldade inicial tampouco atual. As demais alunas apresentaram diversas dificuldades iniciais, dentre elas, a falta de prática, por não gostar, por não ter acesso a computador em casa ou a internet de qualidade. Com o decorrer do curso algumas dificuldades iniciais foram solucionadas parcialmente ou totalmente pelas alunas:

“Em principio foi terrível porque eu não gosto, tá? Por não ter facilidade, eu não gosto! E no primeiro período a gente tem aula de informática! Na primeira aula, eu fiquei assim, suada, molhada, saí da aula... foi horrível!!! Fiquei muito nervosa! Mas agora por estar utilizando, precisando, está tranqüilo! Esta ótimo! O fato de estar fazendo educação a distância e estar utilizando bastante o computador e a internet ajudou a beça, até para tirar meu medo, me dar autonomia frente a internet mesmo, entendeu?” (Gisele).

“No início eu apanhei um pouco, mas agora eu tenho uma noção, né? Mexo em casa, fico treinando” (Zulma).

“A partir da disciplina é informática na educação eu comecei já a buscar a mexer, a aprender porque até então existia assim um medo, eu só sei fazer um ofício, então eu só vou mexer para fazer um ofício não vou abrir uma outra janela não vou fazer slide, vou fazer tudo a mão porque eu não sei fazer isso, então isso eu

já rompi, não faz mais parte, pelo menos na questão dos trabalhos eu procuro fazer tudo digitado até mesmo para ultrapassar essa barreira” (Luiza).

“Computador assim meio que é um mistério ainda, porque quando você aprende uma coisa já surgiram milhares de coisas novas, então sempre fica uma coisa pendente, então eu não... mas assim, pelo menos o básico eu tenho que ter, eu procuro tá mexendo pra poder tá praticando bastante” (Rogéria).

“Já falei que sou analfabeta digital, estou caminhando, engatinhando” (Silvana).

Notamos, de acordo com outros relatos, que **atualmente** nove alunas afirmaram “ser tranquilo” lidar com as tecnologias. Sendo assim, três alunas, que inicialmente não afirmaram ser “tranquilo” lidar com as tecnologias, passaram a o achar.

Seis consideram que atualmente ainda estão aprendendo a utilizar as tecnologias. São elas:

“Tá sendo um pouco difícil porque eu não tenho acesso na minha casa, aí eu tenho que sair. Às vezes eu fico meio enrolada na plataforma porque eu num uso sempre e num tenho muita prática. Eu tenho que ter mais tempo ali procurando pesquisar, porque na internet vai procurando e vai descobrindo coisa e vai conseguindo, né? Mas pela falta de tá usando eu fico meio perdida” (Lúcia).

“Um pouco difícil, porque eu sei o básico do básico. Estou aprendendo a usar a internet...” (Adriana).

“Tô achando meio complicadinha, porque até então não sabia, não tinha computador, consegui comprar, consegui montar essa semana. Assim, eu não tenho nem muito conhecimento, mas ai sempre tem uma pessoa que me ajuda, tem um cunhado, um primo, um sobrinho que me ajuda” (Carol).

“Eu ainda estou engatinhando. Tá sendo assim novo, agente escuta muito falar, mas vivenciar ainda, pra mim, eu tô no início, mas também não tenho nada contra não, eu quero ficar melhor tá?” (Roberta).

“No início eu não tinha muito contato com essas coisas... Ficar mexendo na internet não era muito a minha prática, mas hoje já é. Então eu já tenho um desenvolvimento melhor nessa área por causa disso. Tem que fazer, então agente vai aprendendo, trocando, perguntando às outras pessoas como fazer...” (Maria).

“Porque eu não sabia lidar com ele eu ouvia os outros falar ‘é fácil, é fácil’, mas eu não tinha entendido? Facilidade, não quero dizer que hoje eu sou bam-bam-bam, eu tô aprendendo, busco cada dia mais porque é, você precisa disso entendido? A tecnologia é pra isso em todos os lugares a todo o momento, mas é difícil... Mas tá dando pra levar” (Nancy).

Três alunas ainda apresentam dificuldades em lidar com a plataforma. Vejamos:

“Aquele plataforma é que uma... posso falar? Que é uma boa porcaria, a plataforma vive fora do ar não funciona, *links* quebrados, ontem mesmo eu precisei saber o nome da tutora presencial de estágio para eu me inscrever, porque eu nem lembro o nome dela, vi a dita cuja uma vez, aí eu entrei lá na plataforma, lista de tutores presenciais do pólo, você vai lá, não tem nada, então, é uma falha, aquela plataforma vive fora do ar, ‘ah tá em manutenção’, pô manutenção, agente

precisa usar a plataforma e vive em manutenção, então isso é uma coisa na educação a distância que dificulta um pouco” (Carmen).

“Tá sendo bem, o único problema é o que eu te falei, a plataforma a gente acessa coisa de início de semestre é difícil você conseguir material... E-mail, a gente manda e-mail é difícil ter resposta, quase nunca tem resposta. Mas com as tecnologias em si é fácil a gente lidar, o problema é só com o programinha lá do link do CEDERJ” (Júlia).

“Pra mim lidar com as tecnologias assim tem sido bom, tirando a plataforma o resto é tranqüilo” (Marcela).

Apenas uma aluna disse ainda não conseguir digitar seus trabalhos no computador e por isto, os faz à mão:

“Tô apanhando muito. As ADs, eu ainda não consigo digitar, então tudo eu entrego na mão, pra você ver, tudo a mão, porque eu fiz, no primeiro período tem, eles ensinam a recortar e colar, a fazer tudo. Eu fiz passei só que eu não lembro de nada. Quer dizer, agora que eu consegui ter o contato com o computador, aí pra eu lembrar é complicado, e o tempo que gasta, vai que depois de digitar aquilo tudo acaba a luz? Ah, aí eu vou na segurança da minha mão, essa daqui não mas teve uma que eu escrevi a luz de vela que acabou a luz, deu oito páginas” (Laura).

As demais alunas afirmaram:

“Eu não estou tendo muita dificuldade não. Eles oferecem uma série de ferramentas, o material *online*, o fórum e eu particularmente não estou tendo essa dificuldade toda, mas na faculdade existe” (Raquel).

“Assim pra mim está sendo fácil, o único empecilho é que realmente eu não tenho, né? Computador em casa ainda, você depende de lan-house... embora eu não tenha, né? O equipamento, mas eu já fiz alguns cursos, né? Na área de informática e tenho minha irmã que tá me auxiliando” (Marina).

“No meu caso agora que vou começar, porque peguei computador agora e a maioria também, tem muita dificuldade e como eu falei tem muitas pessoas assim, mães de família, né? Que não tem muito tempo pra ficar no computador” (Paula).

“Eu achei interessante apesar de eu achar que tem muita coisa pra eu conhecer ainda eu acho bem legal, a tecnologia é uma importante aliada. Porque até então a gente vê muita televisão, mas a televisão não tem muito como você selecionar o que você quer que você acha útil, já com computador, com a internet você já tem essa opção, selecionar o conteúdo” (Cláudia).

Verificamos, a partir das quatro afirmativas acima citadas sobre o uso das tecnologias, que Raquel não está tendo tanta dificuldade em utilizá-las. Para Marina, existe o empecilho de não ter computador em casa e por isto, afirma que o acesso é difícil. Outra aluna (Paula) apresentou o fato de ter acesso ao computador apenas recentemente e que

isto a dificulta pela inexperiência. Por fim, Cláudia viu a tecnologia como importante aliada possuindo ao mesmo tempo a consciência de que tem muito a aprender.

4.3.14) O que o CEDERJ pode melhorar

Para mostrarmos os dados obtidos ao questionarmos as alunas sobre o que o CEDERJ poderia melhorar, decidimos organizá-los em três categorias distintas: design instrucional (refere-se a dificuldades relacionadas ao modelo instrucional do curso), em relação à estrutura física e dificuldades pessoais.

Quanto ao design instrucional identificamos que duas alunas pontuaram a questão da necessidade do reconhecimento, melhor clarificado pelos seguintes trechos:

“Falta reconhecimento como uma faculdade que realmente faz parte da UERJ. Há essa ‘richazinha’ entre o presencial com a distância aqui... isso é uma coisa que ainda fere muito, deixa marca. É uma coisa que me incomoda” (Beatriz).

Outras alunas (6) pontuaram a necessidade de melhoria no design instrucional, havendo apenas uma incidência por aluna de cada seguinte aspecto: a) que o CEDERJ deveria oferecer bolsas para os alunos, como acontece no presencial; b) que as ADs deveriam ser disponibilizadas com mais antecedência na plataforma; c) que poderia haver mais preocupação do tutor e uma maior aproximação com os alunos; d) intercâmbio entre os pólos no que tange a empréstimos de livros e esclarecimento de dúvidas em qualquer pólo; e) desenvolver mais de atividades como seminários, oficinas, simpósios e palestras e, por fim, f) manter atualizadas as informações contidas na plataforma.

Quanto à estrutura física identificamos que sete alunas afirmaram necessitar de mais espaço no pólo, pois em determinados momentos havia a necessidade de se realizar duas ou mais tutorias na mesma sala. Como podemos verificar no trecho a seguir:

“Às vezes a gente fica aqui com três tutorias...” (Fernanda).

“O prédio é muito pequeno e às vezes têm duas, três tutorias numa sala” (Laura).

Três afirmaram possuir a necessidade de ter um ônibus público ou passe escolar, duas alunas solicitam uma lanchonete (especificamente, no pólo de Angra) e as demais alunas gostariam que tivessem mais livros na biblioteca, mais computadores e mais funcionários trabalhando no CEDERJ.

Apenas uma aluna disse que o consórcio é perfeito e que a dificuldade está nela, sendo esta dificuldade caracterizada como pessoal e não específica ao CEDERJ.

4.3.15) As diferenças existentes entre o professor (educação presencial) e o tutor (educação semipresencial)

As diferenças entre os papéis desempenhados pelo professor da educação presencial para o tutor da educação a distância mostraram-se bem claras para a maioria das alunas (91%). Assim:

“O professor explica a aula toda ele dá uma aula agora o tutor não, o tutor não pode né, o tutor só tira dúvida. Não pode dar aula, né?” (Zulma).

“O professor está ali mais para expor conteúdo, né? É aquela interação mais presente ali! Já o tutor está aqui para tirar dúvidas, pra discutir com a gente certas coisas, certos temas...” (Manoela).

“O professor presencial ele ainda tem um ranço de ser conteudista, fazem uma exposição oral e dizem, ah, o conteúdo enfim... aqui você tem uma interação maior você leva, você já tem que estar com o conteúdo lido, assimilado, pra ir só tirar as dúvidas, há uma interação maior a distância, por incrível que pareça. Ele tende a sanar as suas dúvidas enquanto no presencial às vezes ele dá uma série de xérox e não explora tanto a questão das dúvidas, a cobrança em relação aos temas” (Raquel).

“O presencial conhece mais a fundo o aluno porque está todo dia com ele, então tem essa coisa de ah o aluno tá com dificuldade em fazer isso, então eu vou deixar ele entregar o trabalho na semana que vem. Tem essa postura de relaxamento e aqui não, porque aqui tudo é feito seguindo um cronograma, então não tem como fazer isso. Apesar de eu ter um bom relacionamento com os tutores, eles também tem que seguir o cronograma” (Maria).

“... o professor na educação presencial dá aulas e tira dúvidas naquele momento, à distância o tutor não dá aulas e isso ficou bem claro no primeiro dia, na aula inaugural. Ele nos faz refletir e isso é muito bom. Eles nos levam a refletir e isso é bom. Diferente da educação presencial que nós ficávamos meio que aceitando tudo o que eles falavam, recebendo todas aquelas informações” (Adriana).

“... o professor tem que levar o conhecimento, aqui a gente tem que trazer pra discutir e elas só vão orientando, essa é a diferença” (Laura).

“O professor presencial ele tem mais tempo, tem mais disponibilidade de tempo pra poder ajudar os alunos né? A passar os conteúdos” (Carol).

“No presencial a princípio eu não teria compromisso de ler o meu material porque eu sei que eu vou chegar lá o meu professor vai falar sobre ele, eu posso fazer uma leitura posterior, as tutorias acontece o inverso, você faz primeiro as minhas leituras, tiraria dúvidas com ele depois faria uma releitura do material” (Roberta).

“Os tutores são sempre assim muito abertos pra nossa chegada, acho que eles sempre esperam e eles sempre convidam que a gente participe mais, convidam a gente pra poder perguntar, entendeu, pra ter... estimulam, falam “não desiste” pra todo mundo, agora no presencial eu já tive a oportunidade de ouvir um professor falando pra optar, pra desistir porque isso não é pra você” (Rogéria).

“Eu acho assim, o professor ele é muito mais exigido do que o tutor, né? É porque o professor ele tem que tá ali todos os dias, em alguns casos, né? E ele é tido, muitas vezes como a fonte mesmo do conhecimento, professor que sabe tudo, tudo você pergunta pro professor, né? Já o tutor ele não tá tanto nesse papel. Ele tá mais no sentido de te ajudar. Mostra os caminhos pra você chegar aonde você quer, o professor muitas vezes acaba entregando a resposta ao aluno” (Marina).

“O tutor ele tem muito pouco tempo, pra ficar com o aluno, né? E a função dele não é ensinar toda a matéria, todo o conteúdo. Ele tá ali pra simplesmente sanar suas dúvidas” (Nancy).

“O professor presencial ele está sempre ali, mas ele não fica se você tiver uma dúvida ele vai te explicar uma duas três vezes, mas depois ele não te explica mais, o tutor você está lá na aula vinte, você tem dúvida na aula um ele te explica a aula um de novo, ao meu ver é essa a diferença. No CEDERJ a gente está como colegas, não é como professor e aluno, então ali a gente troca experiências” (Marcela).

Observamos que o professor foi caracterizado, principalmente, como ministrando aulas expositivas, aulas tradicionais, transmitindo conteúdos ou levando conhecimentos, possuindo mais contato com o aluno, com mais disponibilidade de tempo e como sendo mais cobrado pela instituição. Em contrapartida, o papel do tutor foi descrito como pessoa responsável por estimular a reflexão, não fornecendo respostas prontas, incentivando o aluno a ser ativo e reflexivo, solucionando dúvidas, com mais paciência para esclarecê-las, embora o tempo seja reduzido em relação à presencial, e a relação do tutor com o aluno, de acordo com relatos, não se dá de maneira tão hierárquica como na presencial.

Exceto duas que afirmaram não haver esta diferença.

“Os tutores de pedagogia eles são muito carismáticos, então já teve situação da gente chegar aqui na tutoria assim, noventa por cento da turma não leu o caderno, só dez por cento e ele terem a paciência de parar então vamos ler, entendeu? Então nisso eles são professores, eu não vejo diferença do professor para o tutor, entendeu?” (Luiza).

“... não é aquela aula formal, mas eles sempre fazem, esclarecem, dão material de apoio, usam outros recursos, sabe? Trazem um filme pra gente estar assistindo, eu

não sinto muito essa diferença, embora não tenha aquela aula esquematizada e tal seguindo” (Gisele).

4.3.16) As expectativas das alunas após a conclusão do curso de licenciatura em pedagogia

Para mostrar o que as alunas pretendem fazer após concluir o curso de licenciatura em pedagogia na modalidade semipresencial utilizaremos a tabela a seguir.

Tabela 8- Quais as expectativas das alunas após a conclusão do curso?(*)

Expectativas	n	%**	%***
Fazer uma pós-graduação	13	37%	57%
Se aperfeiçoar e continuar estudando	7	20%	30%
Conseguir aprovação em um concurso público	3	9%	13%
Conseguir um bom emprego	2	6%	9%
Melhorar as suas condições como educadora	2	6%	9%
Enriquecer o currículo	2	6%	9%
Pedir reingresso para obter licenciatura integral	2	6%	9%
Ingressar no mestrado	1	3%	4%
Dar aulas	1	3%	4%
Sentir-se capaz	1	3%	4%
Transformar o mundo das suas crianças	1	3%	4%
Total	35	100%	
Total de respondentes	23		100%

(*) Permitiu-se a citação de mais de uma expectativa por respondente

(**) Calculado em relação ao total de ações

(***) Calculado em relação ao total de respondentes

Constatamos assim, que treze alunas pretendem dar continuidade a seus estudos, por meio, especificamente, de uma pós-graduação. Sete não deixaram claro se querem fazer especialização, pós-graduação, mestrado ou até mesmo estudar por conta própria, afirmaram apenas quererem prosseguir com seus estudos. As demais visam: aprovação em concursos públicos, conseguir bom emprego, enriquecer o currículo e sentir-se capaz.

4.4) AS CATEGORIAS EMPÍRICAS EM RELAÇÃO À FORMA DE ESTUDAR

Após traçar o panorama de cada pergunta, identificando o contexto do grupo e as suas particularidades, percebemos diversos procedimentos em comum (apêndice 4) que resultaram após, em sua consideração como categorias empíricas no que tange a forma como as alunas estudam na modalidade semipresencial. Esteve presente para todas as alunas, em algum momento, a adoção dos seguintes procedimentos: utilização do material didático, estratégias de aprendizagem, procura pelo tutor e autonomia. Estes procedimentos são definidos e ilustrados:

4.4.1) Utilização do material didático

O material didático foi composto pelo material impresso e pelo *online* (ambiente virtual de aprendizagem). O impresso consiste nos cadernos didáticos, que segundo o guia do aluno, possuem o conteúdo equivalente à aula dada pelo professor. Foi utilizado por todas as alunas, participantes da pesquisa, como principal fonte de aquisição de informação ou forma de estudo e, possivelmente, de aprendizagem. O que não significa, como já dito, que as alunas não utilizaram o material *online*, pelo contrário, algumas alunas afirmaram utilizá-lo e ainda, que a sua utilização beneficiou o aspecto financeiro e economizou tempo, pois não havia necessidade de ir ao pólo.

Além disto, o material didático englobou recursos como os fóruns e *chats* que permitem a discussão de temas e a interação entre os alunos e destes com os tutores.

4.4.2) Estratégias de aprendizagem

Pertenceram a esta categoria todas as estratégias utilizadas pelas alunas para estudar. Foram elas: leitura inspeccional e analítica, releitura, sublinhar, anotar ou fazer apontamentos, resumir, esquematizar, correlacionar com outras disciplinas e leitura prévia

do resumo do caderno didático. Todas as alunas utilizaram duas ou mais destas estratégias, como visto no item 4.3.4 (página 112). Para complementar o estudo, algumas alunas (sete) utilizavam a internet para pesquisar, seguindo as referências bibliográficas indicadas nos cadernos didáticos.

4.4.3) Procura pelo tutor

Esta categoria foi representada pela procura do tutor para solução de dúvidas existentes após o estudo do material didático. Houve maior procura pelo tutor presencial por diversos motivos como já visto, estando presentes nas afirmativas das alunas o fator psicológico como veremos no item 4.5.2 (página 144). A pouca procura pelo tutor a distância se deu devido à incompatibilidade de horários dos tutores disponíveis pelo serviço de 0800, ausência de computador ou internet na residência e, até mesmo, insatisfação do serviço por não conseguir esclarecer a dúvida (pontuado por apenas uma aluna).

4.4.4) Aspectos que caracterizam a autonomia

Vale lembrar que devido à mudança de papéis do professor (educação presencial) para o tutor (educação a distância modalidade semipresencial), houve uma maior necessidade de o aluno assumir um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem. Este papel ativo englobou: responsabilidade e disciplina; maior domínio sobre seus estudos, tomada de decisões e, conseqüentemente sobre sua aprendizagem. As alunas atuaram mais ativamente nas suas experiências de aprendizagem e tiveram consciência disto:

“Eu acho que cada um tem sua forma de estudar e isso é respeitado nas tutorias presenciais” (Raquel).

“Antes, assim no início eu até anotava em caderno e tal, depois eu percebi que era um tempo que eu gastava mais à toa, vale mais a pena ler e sublinhar as coisas

mais importantes e quando chega a avaliação presencial é mais fácil ler aquelas anotações ali, né? Do que você ler aquilo tudo... é assim que eu tenho feito” (Fernanda).

Outro aspecto foi a necessidade das alunas em realizar uma leitura prévia do material para que, assim, pudessem identificar suas dúvidas e esclarecê-las nas tutorias, com os colegas ou na internet.

4.5) CATEGORIAS EMPÍRICAS EM RELAÇÃO ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS À MODALIDADE SEMIPRESENCIAL

Após identificarmos as categorias empíricas em relação à forma de estudar, acreditamos ser possível também criarmos categorias empíricas em relação às dificuldades de aprendizagem.

Assim, as dificuldades de aprendizagem estiveram presentes na maioria das alunas (21) e puderam ser divididas em **iniciais** e **atuais**. Sendo assim, observamos que algumas alunas conseguiram superar suas dificuldades, porém outras ainda permaneciam com dificuldades, mesmo que reduzidas ou minimizadas.

Estas dificuldades englobaram tanto características específicas quanto não específicas à modalidade semipresencial. Como exemplos de características específicas, citamos a questão da autodisciplina e a maior responsabilidade para com o estudo. Como não específicas, a falta de tempo e a disgrafia ilustraram esta característica.

Observamos também que fatores culturais, tecnológicos, geográficos, psicológicos e temporais influenciaram estas dificuldades.

4.5.1) Fator cultural

Se refere a crenças, comportamentos e valores que permeiam e identificam um grupo ou uma sociedade. Devido ao fato de a maioria das alunas (vinte e duas) serem oriundas da educação presencial, traziam consigo valores e crenças de um sistema educacional diferente do semipresencial. Deparando-se então com alguns obstáculos como: maior necessidade de estabelecer rotina e disciplina de estudo, assim como ter autonomia e o fato de ter a leitura como a principal fonte de aquisição de conhecimentos. Assim também, a preferência pela utilização do material impresso que se deu devido não somente a influência do fator tecnológico (descrito a seguir) como aos hábitos oriundos do sistema presencial. Além disto, algumas apresentavam uma idéia prévia (baseada em informações oriundas de diversas pessoas) do que seria a educação semipresencial e se deparam com uma realidade diferente. O trecho a seguir ilustra tal afirmativa.

“Na verdade o que agente ouve dizer é muito diferente da realidade. Você vem achando que é uma coisa e vê que na realidade é completamente diferente”
(Luiza).

Esta afirmativa poderá também influenciar o fator psicológico das alunas, uma vez que, possivelmente, causará frustração, desânimo, indecisão ou até mesmo, desistência/abandono do curso.

Ao identificarmos o que o CEDERJ pode melhorar, sob o ponto de vista das alunas, observamos aspectos como: a estrutura administrativa; a necessidade de mudanças organizacionais; a qualidade, eficácia e avaliação do programa pertencentes a este fator.

4.5.2) Fator tecnológico

Participou desta categoria a falta de acesso das alunas a computadores e a internet de qualidade, prejudicando a utilização da tutoria a distância. Este fator também englobou a inexperiência de algumas alunas em relação ao uso das tecnologias, onde três alunas se

consideraram “analfabetas digitais”, dificultando assim, seu acesso ao mundo virtual e, conseqüentemente, à sua aprendizagem.

Contudo, a internet foi vista pelas alunas, principalmente, como fonte para complementar o aprendizado e para solucionar suas dúvidas. Reconhecendo assim, a tecnologia como importante aliada para a aquisição de conhecimentos, embora algumas ainda não tenham a facilidade para utilizá-la.

Como sabemos, existem paradigmas. Estes, além de influir sobre nossas percepções, também influenciam nossas ações. Costumam impedir-nos de aceitar idéias novas, nos tornando pouco flexíveis e resistentes a mudanças. Estão presentes em todos os aspectos de nossas vidas, como exemplo, em nossas práticas religiosas, domésticas, educacionais, sociais e científicas (VASCONCELLOS, p. 31-2, 2003). Como visto, na educação existem paradigmas e devido ao contexto histórico atual urge a necessidade de serem revistos e questionados, utilizando a tecnologia como aliada ao processo de aprendizagem.

4.5.3) Fator geográfico

Sabe-se que as tutorias, tanto presencial quanto a distância, desempenham um papel importante na construção do aprendizado das alunas. Contudo, um fator que dificultou a participação assídua para algumas alunas nas tutorias presenciais foi a distância existente entre a residência das alunas e o pólo. Vejamos os trechos que exemplificam tal afirmativa:

“... agora tá sendo mais, é... menos freqüente, né? Eu não tenho vindo tanto aqui...” (Marina).

“... trabalho em Paraty, moro em Angra, com filho pequeno. Estudar aqui sempre é um pouquinho distante” (Carla).

“Eu não venho, devido a distância, eu não venho. Só venho pra oficina, entendeu? Se for final de semana” (Carmen).

“Presencial, eu venho pouco pela distância” (Silvana).

4.5.4) Fator temporal

O perfil das alunas, participantes da pesquisa, é de mulheres que geralmente trabalham, algumas casadas e com filhos. Isto reflete o padrão da mulher contemporânea. Desta forma, pertenceu a esta categoria principalmente o fato de as alunas terem relatado falta de tempo para estudar. E, também, o tempo disponível pelos tutores a distância para o esclarecimento das dúvidas e à incompatibilidade de horários entre estes e as alunas.

4.5.5) Fator psicológico

Este fator englobou o modo como as alunas adquiriram novos conhecimentos, desenvolveram competências e mudaram seu comportamento. Sendo assim, a necessidade de ser mais responsável, de desenvolver a autonomia e de gerenciar seus estudos e, conseqüentemente seu processo de aprendizagem, compõem o fator psicológico. Assim também, o processo metacognitivo, presente nas falas das alunas, que integra tanto aspectos racionais e lógicos, como afetivos e emocionais.

Como exemplo dos componentes afetivos e emocionais, citamos o papel representado pelos tutores presenciais considerados pelas alunas como pessoas bastante afetuosas, atenciosas e carinhosas, influenciando diretamente no processo de aprendizagem.

5- DISCUSSÃO

Primeiramente é interessante pontuar que a modalidade semipresencial foi vista pelos sujeitos desta pesquisa como “solução” para as pessoas que possuem dificuldades financeiras e que, geralmente, trabalham em tempo parcial ou integral, não conseguindo assim, participar de uma educação presencial. Além disto, também atende um público que embora tenha iniciado um curso presencial, por algum motivo, por exemplo, a falta de tempo, não conseguiu concluir. Vejamos:

“... já é a terceira faculdade que eu começo e não termino, agora tenho que terminar. A primeira eu abandonei por questões financeiras e a outra por falta de tempo porque eu já sou mãe e eu não tenho quem cuide da minha filha...” (Raquel).

A perspectiva acima não parece ser restrita aos sujeitos deste estudo. Oliveira (2006, p. 36) afirma que a educação a distância apresenta uma expansão vertiginosa, porém ainda é vista por muitos como uma atividade à margem do sistema educacional. Isto pode ser corroborado pelo seguinte trecho de uma aluna:

“... algumas pessoas falam, poxa o ensino a distância deve ser fácil porque o aluno só vem fazer as provas e tal, mas não é bem assim... não é tão simples como pensam” (Maria).

E ainda, Moore e Kearsley (2007, p. 190) afirmam que até mesmo os alunos supõem que os cursos de EAD são de qualidade inferior à dos oferecidos em sala de aula. Entretanto, esta afirmativa não foi encontrada nas assertivas das alunas de nosso estudo, uma vez que esta modalidade, freqüentemente, significou para as alunas uma possibilidade de formação superior de qualidade.

“Eu escolhi a educação a distância hoje por ser gratuita e por ser um ensino de qualidade dentro do meu município” (Cláudia).

Para outras três alunas, o curso de Licenciatura em Pedagogia foi visto como segunda opção, sendo que para todas estas alunas a primeira opção era de realizar o curso de psicologia. Como este curso é inexistente no CEDERJ até o momento, optaram pelo curso

de licenciatura em pedagogia. Ao serem questionadas sobre o motivo da escolha do curso, responderam:

“Bem, primeiramente a faculdade que eu gostaria de fazer seria a psicologia, né? Sempre foi meu sonho, mas pelo poder aquisitivo infelizmente não deu pra fazer. Parti pra pedagogia porque é a segunda faculdade que eu sonhava em fazer” (Nancy).

“Não é o meu primeiro sonho, né? O meu primeiro seria psicologia, mas aí eu volto também no tema financeiro e na oportunidade pública, porque, aqui no CEDERJ eu só teria pedagogia, matemática e ciências biológicas...” (Roberta).

“... eu tinha vontade de fazer psicologia, mas já que no pólo não tinha, fiquei com pedagogia” (Zulma).

Por meio dos dados supracitados, podemos verificar que estas alunas buscaram a educação a distância principalmente por dois aspectos, o financeiro e o tempo. Isto pôde estar associado ao perfil das alunas desta modalidade, especificamente do curso de licenciatura em pedagogia que, como já dito, geralmente foram alunas que trabalham em tempo parcial ou integral a maioria como professora; com idades que variam entre 20 anos a 59 anos (média de idade de 32 anos).

A faixa etária de nossa amostra se diferencia do estudo realizado por Rabello (2007) onde o perfil etário encontrado nos estudantes do curso de licenciatura de ciências biológicas foi em sua maioria de jovens entre 17 e 29 anos e por seus alunos buscarem a EAD principalmente pela falta de tempo. Já a predominância de estudantes do sexo feminino que trabalham, seja em tempo integral ou parcial, e que são inexperientes com o curso de educação a distância foi coincidente com os encontrados no presente estudo.

A flexibilidade na participação de momentos presenciais, característica da modalidade semipresencial, demanda a este grupo de alunas uma necessidade de organização e administração dos horários de estudo conciliando assim, com sua carga horária laboral. Há então, um estímulo para a autonomia e a metacognição, uma vez que as alunas são levadas a se autogerir e ser sujeito mais participativo e consciente de seu processo de aprendizagem.

Como vimos (páginas 51 e 52), Moore e Kearsley (2007, p. 174), afirmam que diversos são os motivos para a escolha de cursos de educação a distância. São eles: para obterem conhecimentos práticos; para compensar uma educação de nível médio negligenciada e ainda, para obtenção de créditos para cursos universitários ou para aprimorar seu conhecimento geral. Em nossa pesquisa foi predominante a necessidade de aprimorar/ atualizar seus conhecimentos, sendo que também identificamos a obtenção de conhecimentos que foram aplicados na prática do magistério. Vejamos:

“... quando o aluno fala ‘tia eu fiz isso’ eu já não fico tão alheia a situação, eu sei o que ele está falando pelo menos teoricamente, entendeu? Já fica mais, facilita a comunicação com aquele que já está crescendo com a informática” (Luiza).

O fato de muitas delas (n=15) já atuarem no magistério e buscarem estudar para se atualizar/ aprimorar, possivelmente nos mostre que os objetivos de seus estudos estão voltados para maestria, uma vez que se preocupam em aumentar suas competências. Isto nos permite inferir que buscam desafios, sendo persistentes e eficazes perante os obstáculos. Apenas duas alunas afirmaram ter os objetivos voltados para o resultado, desejando obter uma posição de destaque e de superioridade diante da sociedade. Sendo que uma delas possuía o objetivo de fornecer ao professor um status de profissional com o curso superior e a outra para melhorar as condições de salário.

Ao ingressarem neste sistema educacional as alunas foram orientadas principalmente, por meio da aula inaugural. Estas orientações significaram para as alunas uma forma de esclarecimento sobre o funcionamento da modalidade, de forma a prepará-las para o ingresso e a participação no curso. Contudo, sabe-se que existem diversos materiais utilizados para orientar as alunas. Como exemplo, o guia do aluno, as orientações dos cadernos didáticos, na plataforma e as providas das tutorias.

O guia do aluno foi citado por apenas uma aluna como fonte de obtenção de orientações. Esta ínfima incidência de afirmativas sobre as orientações obtidas por este recurso se assemelha ao dado encontrado em pesquisa realizada por Silva (2008), onde

nenhum de seus alunos citou o guia do aluno como instrumento orientador. Interessante lembrar que os sujeitos de sua pesquisa foram alunos participantes dos últimos períodos da modalidade semipresencial e que, mesmo estando próximos à conclusão do curso, não utilizaram este instrumento para se orientar.

Acreditamos então, que o estímulo para que as alunas busquem conhecer melhor o funcionamento da modalidade, pode contribuir para minimizar as dificuldades que surgirem. Neste sentido as orientações fornecidas pelo CEDERJ tiveram, em sua maioria, um papel positivo. Assim:

“Teve uma aula inaugural que durou o dia todo e **eles mostraram** o que é a educação a distância, **como funcionava, como deveria agir**, o que era a tutoria, quem são os tutores, **tudo**” (Beatriz).

“... é **eles explicam bem...**” (Zulma).

“**Eles explicaram tudo**, você entra tem um cronograma, eles deram o cronograma, tudo direitinho pra gente, pra primeiro se ambientar ao ensino a distância, né? Saber qual é **a metodologia** e foi assim tudo explicado” (Maria).

“Olha, tem sempre a chamada aula inaugural aqui, né? **Eles falaram sobre o funcionamento do curso, da plataforma é... a presença dos tutores**. É... aí é dado o cronograma, a gente já chega já encontra datas, calendários de provas, trava... trabalhos não, minto, de provas. E... só isso, é uma apresentação pra poder mostrar assim mais ou menos como é que vai desencadear o curso. Nessa aula inaugural **todo mundo teve uma oportunidade de falar**, aí falam coordenadora, tutores, enfim, quem quiser, chega se apresenta e fala lá, sua contribuição de certa forma” (Rogéria).

Contudo, isto não foi unânime. Três alunas opinaram de forma negativa a respeito das orientações:

“... **basicamente não orientou ninguém aqui não**, pelo menos eu não tive uma grande orientação, pra dizer que tive uma orientação pra quem é a distância, eu não tive” (Carmen).

“Na verdade quando eu cheguei aqui no CEDERJ **as orientações que eu recebi foram pouquíssimas** porque eu entendo a educação a distância como uma educação onde tem um conhecimento que eu tenho que buscar, desde como vai fazer uma matrícula em uma disciplina até como elaborar um tema de aula, uma prova, qualquer trabalho, sair pesquisando, pesquisando, procurando. São pouquíssimas as orientações que eu tive, são relacionadas são as ADs as avaliações a distância que valem dois pontos e as APs que são as avaliações presenciais que valem oito pontos, foi a única é... Orientação que me falaram que não precisa perguntar nada que do restante tudo eu tiver que perguntar, saber, devo correr atrás com o pessoal do pólo, com as minhas amigas, na plataforma, no 0800 tudo eu tiver” (Cláudia).

“As orientações do próprio CEDERJ foram assim muito amplas e... muitas informações” (Roberta).

Por meio destas falas entendemos que as alunas demonstraram significados diferentes em relação às orientações recebidas. Ou seja, as mesmas orientações transmitidas às alunas tiveram significados diferentes para cada uma delas. É possível perceber que tanto nas assertivas positivas quanto nas negativas, o elogio ou a crítica foram diferentes entre si. Isto é, o benefício ou a sua ausência foi percebido de maneira individualizada pelos sujeitos. Por exemplo, as orientações para Beatriz englobaram desde o funcionamento da modalidade até a forma como as alunas deveriam agir nesta, sendo, portanto, considerada como positiva. Já Carmen, afirmou que as orientações não orientaram ninguém e Roberta caracterizou-as como amplas, demonstrando assim, aspectos negativos das orientações.

Parece-nos importante então que as informações devem ser fornecidas não apenas na aula inaugural, mas em outros momentos e por meio de variados recursos, para que este aprendizado não se faça apenas pelo sofrido processo de tentativa e erro.

Dadas as características da EAD, em particular a sua demanda por autonomia e participação, era razoável esperar que os sujeitos deste estudo mostrassem pelo menos em parte algum tipo de tendência a desenvolver e/ou apresentar tais comportamentos. Tal expectativa foi corroborada pelos dados encontrados no presente estudo, onde a maioria das alunas (96%) declarou ter mudado sua forma de estudar ao ingressar nesta modalidade. Dado similar, porém mais reduzido, ocorreu em pesquisa anterior, onde Rabello (2007) identificou em 72% de sua amostra o relato de mudança na forma de estudar.

Considerando os modos de estudo (aquisitivo e interativo) proposto por Barnes⁶ (1995), verificamos que neste grupo predominou o segundo. Isto foi percebido a partir da

⁶ Modos de estudo descritos na página 89.

necessidade expressa pela maior parte das alunas de vivenciar o processo de interação entre as informações, o questionamento e a análise destas. Vejamos:

“... eu faço uma leitura mais simples depois eu interfiro neste texto, fazendo é... Sublinhando, fazendo apontamentos, **isso pra refletir com outras matérias, porque eu gosto de fazer essa correlação**, fazendo relação com outras disciplinas” (Maria).

“... **você liga para os colegas pra poder te passar as informações** e... ou então tempo pra você ir numa *lan house*, pra ver mais informações e **aos sábados que você pega todas as informações**” (Carol).

“Nós fazemos a leitura dos módulos durante a semana e nas tutorias nós **trazemos aqui pra discussão...** e assim, nós desencadeamos outras discussões também, como de outras disciplinas **fazemos algumas é, inter-relações**, né? porque os módulos são todos interligados entre si, um faz junção ao outro” (Rogéria).

Aqui nos parece razoável imaginar, que pelo menos algumas características do curso (leitura prévia do material didático para participar das tutorias, necessidade de explicitar suas dúvidas visando posterior esclarecimento, etc) tenham contribuído para estimular a autonomia das alunas e o seu processo de interação com as informações.

Nesta mesma linha, observamos também que nas afirmativas de todas as alunas esteve presente a necessidade de desenvolver além da autonomia, outras características como disciplina, rotina de estudo e responsabilidade para estudarem neste ambiente educacional.

Oliveira (2004) considera o desenvolvimento da autonomia em relação à própria aprendizagem e a descoberta das melhores formas de alcançá-la, como característica da educação a distância, uma vez que visa para auxiliar o aluno a se organizar e buscar o conhecimento em locais e horários fixados por ele próprio.

Para Moore e Kearsley (2007, p. 245), o conceito de autonomia dos alunos significa que eles têm capacidades diferentes para decidir a respeito de seu próprio aprendizado. Os autores pontuam também que os programas de educação a distância podem ser definidos ou descritos pelo grau de autonomia que os alunos podem ter ou que lhe é permitido exercitar.

Desta forma, também pudemos descrever aspectos que caracterizassem uma postura autônoma das alunas. Sendo assim, os aspectos identificados nesta pesquisa foram: **a responsabilidade, rotina e disciplina de estudo**. Como exemplo, as falas de Gisele e Raquel:

“Todos dias eu estudo” (Gisele).

“... sempre que for possível me dedicar horas diárias de estudo pra ler aquele conteúdo” (Raquel).

“Eu pego os módulos, uma vez por dia, né? E no domingo tento estudar duas matérias” (Laura).

“... chego todos os dias e determino “ah, hoje eu vou estudar fundamentos I” e aí leio as aulas daquela semana de fundamentos I, cada dia separo uma matéria” (Fernanda).

“A distância eu estudo todos os dias, eu tenho o meu horário...” (Beatriz).

“Eu sempre estudo de manhã que é o horário que eu estou em casa e a noite que a tarde eu trabalho, eu tiro mais ou menos umas três horas por dia pra poder estar estudando, uma hora e meia de manhã e uma hora e meia à noite” (Júlia).

“... às vezes tenho que deixar algum afazer doméstico de lado para estudar...” (Roberta).

Outros aspectos foram: **a necessidade da leitura prévia do material didático**, para posteriormente, **apontar as dúvidas e solucioná-las**. As falas a seguir ilustram esta afirmativa:

“Bom, a gente tem que pegar fazer uma leitura, né? De preferência chegar aqui (na tutoria presencial) já com esses textos apontados” (Luiza).

“Eu leio em casa, leio venho aqui... Aqui vou tirando dúvidas, discutindo com os colegas...” (Manoela).

“Depois de estudar eu trago as minhas dúvidas no final de semana” (Beatriz).

Assim também, a **busca das alunas por outras fontes de informação**:

“Procuro também às vezes assim... têm muitas dicas de ‘ah assiste o filme tal sobre esse assunto’, ‘lê esse artigo, o livro tal’, procuro fazer essas coisas que eles indicam...” (Fernanda).

“Leio, essas apostilas daqui e busco na internet, procuro outras fontes de informação entendeu?” (Carmen).

“... já a educação a distância não, você tem que buscar fontes diferentes” (Carla).

E, por fim, o aluno desempenhando o papel principal na construção de sua aprendizagem e de seu próprio conhecimento:

“... o foco da questão é você ter interesse naquilo que você tá aprendendo...”
(Júlia).

“... eles trabalham com esse foco, você tem que buscar o seu conhecimento daquilo, não sozinho, mas construir a partir do que você pensa, a partir da sua experiência e eu acho bacana porque o foco da educação tá mais ou menos virado pra isso” (Cláudia).

“... você sabe que você tem que aprender aí você fica com o compromisso de adquirir mais conhecimento eu acho mais proveitoso dessa forma porque se você não correr atrás...” (Paula).

Desta forma, não podemos afirmar que todas as alunas desenvolveram a autonomia, podemos sim dizer que apresentaram consciência da necessidade desta. Assim, entendemos que esta modalidade significou para as alunas um estímulo para o desenvolvimento da autonomia, da disciplina e da responsabilidade para estudar.

De acordo com a heutagogia⁷, a aprendizagem autodirecionada ocorre quando o aluno é o gestor e programador de seu processo de aprendizagem. A proposta da heutagogia na EAD é que as tecnologias e os recursos existentes permitam ao aluno ter autonomia em sua aprendizagem, juntamente ao suporte de professores especialistas nos assuntos abordados. Assim, espera-se do aluno o desenvolvimento de sua autonomia e independência e, de modo simultâneo, o desenvolvimento de sua capacidade em formar grupos e aprender por meio da interação com os colegas (MAIA & MATTAR, 2007, p. 84-87). Esta expectativa foi descrita pelas alunas do presente estudo ao relatarem sua forma de estudar ratificando a necessidade de uma aprendizagem autogerenciada na modalidade semipresencial.

Vale ressaltar também a andragogia⁸ (teoria de educação de adultos) proposta por Knowles (1978 apud MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 173), uma vez que identificamos que as alunas deste estudo apresentaram a necessidade de ter algum

⁷ Descrita na página 52.

⁸ Descrita na página 51.

controle sobre o que ocorre e ter responsabilidade pessoal com o estudo, apreciando a tomada de decisões sobre o que devem aprender. Assim também, definiram o que era relevante para suas necessidades.

Vejamos alguns exemplos de afirmativas das alunas quando questionadas sobre a forma de estudar na modalidade semipresencial:

“... **você tem que você ser autônoma, né? Você mesma se autoajudar**, entendeu? Aí a gente fica autônoma, né? Não cria aquele vínculo de todo dia estar na sala de aula, né? Então assim, a gente mesmo fazer a nossa leitura, **a gente mesmo fica responsável pelos nossos passos, né?**” (Zulma).

“... **a responsabilidade é toda sua**, o trabalho é todo seu, se você não faz o único prejudicado é você, entendeu? A sua aprendizagem fica defasada!” (Gisele).

“... eu acho que só consegue estudar a distância quem tem disciplina, **tem que ser muito disciplinado**. Na aula presencial você vem assiste a aula... A distância eu estudo todos os dias, eu tenho o meu horário” (Beatriz).

“A gente sente mais puxado, porque **você que tem que buscar**, você que tem que se formar, você que tem que entre aspas se virar (risos), pra você conseguir o rendimento necessário pra conseguir os objetivos propostos, porque é **você que faz parte do seu... da sua construção de aprendizagem**” (Laura).

“**O certo seria que eu fosse muito disciplinada**, mas o que eu tento fazer... é muito diferente ensino presencial para ensino a distância, que é o que eu falei, se não tiver disciplina, se eu não tiver autonomia... Então chega uma hora que você tem que parar e pensar ‘se eu não correr atrás ninguém vai correr pra mim’ ” (Roberta).

“... aqui eu disponibilizo o meu tempo, **eu que tenho que administrar meu tempo em estudar**. Vai depender de mim o tempo pra eu estudar” (Carol).

“Na educação a distância a gente **tem que desenvolver autonomia**, é ou desenvolve autonomia ou desenvolve autonomia, pra leitura entendeu? No ensino presencial, a gente faz mas a gente empurra mais com a barriga porque e nesse não dá muito não, porque pra você trazer uma dúvida na tutoria tem que ter lido o módulo, né? E tem que ter feito alguma análise dele” (Rogéria).

“A presencial dá pra você relaxar mais o professor está ali falando, você **tem que ser disciplinado a distância, né? Você depende de você, noventa por cento**. A distância é assim, você depende de você mesmo. Você é.. é...**você construindo o seu conhecimento**” (Carmen).

“... **você tem que ter muito mais disciplina** porque às vezes na presencial você relaxa porque você sabe que tem o professor ali todos os dias, né? E você pode deixar correr um pouco solto, e nesse sistema não porque **você tem que estar estudando sempre, tem que estar sempre alerta** porque são muitos trabalhos, tem as ADs é tudo muito assim em cima, então você tem que estar sempre ligado porque se você deixar passar um pouco você perde alguma coisa, né?” (Silvana).

“Na presencial agente sentava e esperava o professor agir, ficava recebendo, né? Informação. Nessa não tem como você receber informação, **a informação tá ali, se você não correr atrás dela, buscar, você não consegue adquirir ela**” (Paula).

“**A distância tem que buscar aquele conhecimento o tempo inteiro** porque nada vem pra você... Na educação a distância você tem que buscar muito conhecimento... a distância não vejo muito isso, eles trabalham no foco, você tem que buscar o seu conhecimento daquilo, não sozinho mas **construir a partir do que você pensa, a partir da sua experiência** e eu acho bacana...” (Cláudia).

“... a distância, primeiro **tem que se organizar pra estudar**” (Lúcia).

“... você **tem que ter aquele hábito de estudo**, da leitura” (Fernanda).

Nestas entrevistas, pudemos identificar que as alunas apresentaram aspectos metacognitivos⁹. Assim, pela assertiva de Cláudia (“... construir a partir do que você pensa, a partir da sua experiência e eu acho bacana...”) vemos não só a consciência sobre seu próprio processo como também um julgamento de valor, a mostrar como na aprendizagem as variáveis cognitivas e afetivas são fortemente ligadas.

Identificamos também, que as alunas utilizaram estratégias de aprendizagem como recurso para auxiliar e/ou facilitar seus estudos. Tendo em vista que as estratégias de aprendizagem são processos realizados pelos estudantes para atingirem a aprendizagem (PEIXOTO & SILVA, 2002, p. 92), podemos afirmar que todas as alunas do presente estudo buscaram, ao utilizar estas estratégias, alcançar a aprendizagem e, desta forma, minimizar ou solucionar as suas dificuldades. A consciência das alunas sobre as estratégias que mais facilitavam seus estudos, possivelmente, contribuiu para minimizar as dificuldades de aprendizagem. Como veremos no trecho a seguir:

“Normalmente eu destaco no livro, mas assim, na época de prova agente faz resumo e troca e isso é muito importante, é uma forma da gente se organizar. **Eu preciso do resumo e do destaque no livro**” (Beatriz).

“O meu material tá sempre muito sublinhado, né? Grifado, marcado mesmo porque é isso que me ajuda. **Grafar os pontos mais importantes isso sim me ajuda, né?**” (Marina).

Observamos uma priorização da utilização de técnicas como o ato de sublinhar, em detrimento da elaboração de esquemas, realizados por apenas duas alunas. Entretanto, a utilização de diferentes estratégias de aprendizagem (diagrama A, B e C) nos permite inferir que, no terceiro período, as alunas já buscam uma maior diversidade de técnicas a

⁹ Ver item 2.8.1 (página 64).

serem utilizadas. Em estudo de Rabello (2007), com estudantes dos primeiros períodos identificou a utilização de poucas técnicas de estudos se comparadas ao presente estudo.

Como dito no item 4.3.6 (página 122), neste estudo houve uma preferência pela utilização do material impresso, o que não significa que o *online* não seja utilizado. Para Hebert (2003) é importante a utilização de textos escritos e de atividades presenciais na modalidade semipresencial, ou seja, esta deve utilizar também os recursos associados às formas tradicionais de ensino.

O material impresso passou a ser visto como principal meio de estudo. A preferência pelo uso deste material pode estar relacionada ao perfil atual das alunas, principalmente no que tange ao uso das tecnologias. O trecho a seguir exemplifica tal afirmativa:

“Eu prefiro estudar pelo impresso... meu filho talvez não tenha essa dificuldade porque ele vai crescer ali com o computador, eu não cresci assim então eu tenho, eu ainda estou sendo alfabetizada vamos dizer assim com a educação digital então eu assumo isso” (Luiza).

Entendemos que este perfil mudará no decorrer dos anos, uma vez que as crianças de hoje, desde cedo estão sendo estimuladas ao uso das tecnologias.

Os autores Maia e Mattar (2007, p. 84-85) destacaram como um desafio desta modalidade, a confecção do material didático, uma vez que este deve realizar uma convergência com o material humano, destacando a importância de pensar sempre como os alunos receberão estas informações. Por meio das seguintes falas das alunas podemos corroborar a afirmativa acima citada:

“... no desenrolar da leitura eles (cadernos didáticos) te dão toda orientação passo a passo” (Gisele).

“... por exemplo, quando fala do Paulo Freire, conta um pouco quem é Paulo Freire aí vai explicando tudo, né? Então pra quem não conhece já passa a conhecer” (Maria).

“... nos cadernos tem orientações do tipo: se não entendeu isto volte a aula tal, aí eu releio e entendo” (Adriana).

“... até fundamentos, eu acho interessante o jeito deles abordarem a matéria, que é uma viagem de trem...” (Laura).

“... linguagem boa, tipo a linguagem nossa mesmo porque eles não fazem um livro, eles fazem tipo uma exposição do assunto através da escrita, né? Aí a gente não fica com aquele negócio meio sem entender, né?” (Paula).

Acreditamos então, que o CEDERJ tenha conseguido superar este desafio, o que não significa que seu material didático não necessite de revisão e melhoria.

A estrutura destes materiais, segundo o guia do aluno do CEDERJ, substitui as aulas da educação presencial. Podemos ratificar esta informação com os relatos das alunas:

“... parece que o autor tá dialogando com você” (Carol).

“... ele parece assim um livro que tem vida” (Rogéria).

Assim, a linguagem presente nos cadernos didáticos, segundo os relatos, facilitou a compreensão do conteúdo e, conseqüentemente, facilitou a aprendizagem, pois foi descrito como dinâmico, que dialoga com o aluno e tem a finalidade de substituir as aulas presenciais. Desta forma, não identificamos dificuldades específicas à modalidade semipresencial com a leitura. Isto se deu devido ao fato de as alunas, em sua maioria serem professoras e, portanto terem contato em maior freqüência com a leitura. Associamos também à própria linguagem do material didático que facilitou o entendimento das alunas e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem.

Verificamos então, que as alunas atribuíram novos papéis e significados a este material. Esta mudança de significados ocorreu também com os papéis desempenhados pelos tutores que passaram a ser vistos como esclarecedores de dúvidas e sujeitos que estimularam a reflexão das alunas, não oferecendo respostas prontas para as dúvidas levantadas. Em contrapartida, o professor da educação presencial foi visto por muitas alunas como transmissor de conhecimentos:

“O professor está ali mais para expor conteúdo, né?” (Manoela).

“O professor presencial ele ainda tem um ranço de ser conteudista, fazem uma exposição oral” (Raquel).

Ou seja, as diferenças entre o papel do professor e do tutor estiveram bem claras para as alunas. Sabemos que esta diferença pode ter sido percebida apenas na prática,

porém acreditamos que tenha sido esclarecida e compreendida principalmente na aula inaugural, pois foram diferenças bastante destacadas pelas alunas.

Para Castro et al (2002), esta modalidade demanda uma nova postura devendo assim, o aluno estar pronto para mudar seus paradigmas. Assim, é considerado como ator principal de seu processo de aprendizagem, necessitando adquirir hábitos de estudo eficientes por meio da utilização de métodos e técnicas adequadas. Contudo, Carvalho (2007) destaca que embora o aluno aprenda sozinho, conduzindo autonomamente seu caminho na aquisição do conhecimento, não anula o importante papel do professor que, neste ambiente atua de forma diferenciada.

Oliveira (2004) afirma que o tutor tem como função principal atender e orientar os alunos, esclarecendo as suas dúvidas quanto aos conteúdos, por meio de desafios cognitivos que promovam o reconhecimento da questão por parte do aluno. Além disso, pelo fato de os tutores manterem um vínculo interpessoal muito mais estreito com os alunos, o exercício da sua tarefa volta-se ainda para a manutenção da motivação e do interesse desse aluno pela sua própria formação. Estas características tornaram-se bastante claras em nosso estudo. Para exemplificar, vejamos o seguinte trecho:

“... há uma interação maior a distância, por incrível que pareça” (Raquel).

“A distância os professores insistem, incentivam os alunos a pesquisarem” (Carol).

“Eles (tutores) são sempre assim muito abertos pra nossa chegada, acho que eles sempre esperam e eles sempre convidam que a gente participe mais, convidam a gente pra poder perguntar, entendeu, pra ter... estimulam, falam ‘não, não desiste’ pra todo mundo...” (Rogéria).

Houve, portanto, em nossa pesquisa, uma mudança de papéis desempenhados tanto pelos tutores quanto pelas alunas quando comparadas com a educação presencial.

Embora o CEDERJ (segundo o guia do aluno) vise estimular a interação dos alunos com os colegas e com os tutores presenciais e a distância, por meio de fóruns e *chats*,

propondo uma aprendizagem colaborativa¹⁰, não podemos afirmar que todas as alunas de nosso estudo aprenderam colaborativamente. Ou seja, que a aquisição de conhecimentos, habilidades ou atitudes tenham ocorrido por meio de um processo de interação com todos os componentes do processo de ensino-aprendizagem.

Moore (2007) classifica as interações em três tipos¹¹: aluno-conteúdo, aluno-tutor e aluno-aluno. Embora de forma variada e heterogênea, observamos que em todas as alunas pelo menos um dos tipos se fez presente. Embora a interação aluno-aluno fosse estimulada pelo CEDERJ, diversos motivos a dificultaram. Dentre os principais cabe citar a ausência de computadores na residência de algumas alunas e a não participação assídua das tutorias, fossem elas presenciais ou a distância. Mesmo os recursos postos a disposição pelo CEDERJ pareceram não superar estes fatores.

“... eles até falam pra formar grupos... Eles sempre colocam que a tutoria presencial é muito importante pro desenvolvimento, né? Mas eu não estou podendo vir...” (Beatriz).

“... os tutores orientam a trabalhar em grupo, mas eu não tenho esse hábito...” (Fernanda).

“... eles orientaram a gente também a fazer um grupo de estudos e que, portanto, ajudaria muito e tal” (Fernanda).

Também, pudemos observar por meio dos trechos a seguir, houve pouca citação de participação em *chats*, fóruns e da tutoria a distância.

“Eu mexo, tenho meu computador em casa, tenho acesso, mas eu ainda não consigo usufruir tudo de bom que essa tecnologia oferece, né?” (Roberta).

“... tem fóruns pra você participar na plataforma, então... é uma coisa bem constante, bem movimentada, não é aquela coisa paradona não... mas eu não uso muito porque cansa a vista...” (Fernanda).

As razões e/ou responsabilidades para o insucesso destas estratégias utilizadas pelo CEDERJ com vistas a estimular a interação, merecem estudo posterior.

Os exercícios auto-avaliativos¹², contidos no final de cada disciplina do material didático impresso, possuem a finalidade de fazer o aluno se tornar mais consciente de

¹⁰ Descrita no item 2.8 (páginas 57 e 58).

¹¹ Os tipos de interação estão definidos nas páginas 58 e 59.

¹² Segundo o guia do aluno (anexo 3),

como está sendo seu desenvolvimento no curso. A nosso ver, esta finalidade foi alcançada uma vez que foi possível identificar que ao realizá-los, as alunas despertavam uma consciência sobre os aspectos relativos à aprendizagem. Estes exercícios possibilitaram então, a verificação dos aspectos positivos apresentados em relação aos seus estudos como também, quais destes poderiam ser revistos. Como exemplo, Paula afirmou ter utilizado no primeiro período a estratégia de resumir, porém verificou que esta estratégia estava demandando um gasto de tempo que, muitas vezes, a impedia de concluir o estudo do módulo. Atualmente, esta aluna não utiliza tal estratégia e busca organizar de maneira mais adequada o seu tempo de estudo.

Verificamos também que, mesmo estes exercícios estando presentes apenas no final de cada disciplina, estimularam algumas alunas a perceberem seu processo de aprendizagem diariamente. Assim, observamos que os exercícios auto-avaliativos estimularam o *conhecimento metacognitivo* uma vez que permitiram às alunas uma avaliação dos resultados de seus estudos e de sua forma de estudar, proporcionando, o reforço ou alteração da estratégia utilizada. Também estiveram presentes nas assertivas de algumas alunas as *experiências metacognitivas*, que aconteceram diante de uma dificuldade, de uma falta de compreensão ou de um sentimento de que algo não estava bem. Assim:

“Eu fico nervosa porque eu leio tudo só que **eu não consigo gravar** aí na hora da prova, da avaliação eu esqueço tudo, né? Eu estudo, mas na hora eu esqueço, porque é muita matéria. Assim se não levar a sério, se todo dia num pegar, aí acumula e fica muita coisa na cabeça” (Lúcia).

“Às vezes o assunto é meio repetitivo e tal, as vezes, a gente **fica meio entediado**” (Fernanda).

Ao questionarmos as alunas sobre o que elas faziam quando tinham dúvidas, identificamos que as alunas citavam estratégias de aprendizagem primárias e secundárias. Para exemplificar, Roberta declarou inicialmente anotar suas dúvidas (estratégia primária), para posteriormente, perguntar para o tutor presencial (estratégia secundária).

Esta diferenciação nos permitiu maior clareza sobre o processo de solucionar as dúvidas e a identificar aspectos que caracterizassem a postura autônoma das alunas. Como exemplo, a aluna que ao ter dúvidas entrou em contato com as amigas, pesquisou na internet ou procurou outras fontes de informação. Assim, a aluna Carmen afirmou:

“... aí eu vou num livro vou à internet, pesquiso a fundo até eu conseguir sanar aquela dúvida”.

Acreditávamos que em um ambiente de educação semipresencial o uso do recurso de tutoria a distância para a solução das dúvidas seria comum ou freqüente. Percebemos que a utilização pouco freqüente desta tutoria pode estar relacionada a diversos motivos, como por exemplo, pela incompatibilidade de horários entre as alunas e serviço de 0800 e por ser pouco “humanizada”:

“... vou te ser sincera, só tive contato até hoje com um, que aquele 0800 você nunca consegue achar seu tutor, só consegui uma vez achar a tutora por fim eu já até desisti” (Carla).

“Os tutores a distância eu não encontro muito porque eles tem um horário pra atender pelo 0800. Tem um horário que você fala com os tutores diretamente e muitas vezes esse horário não coincide com o meu então eu quase não ligo” (Cláudia).

“Não ligo pra tutoria a distância, muito difícil, acho que até hoje, estou no terceiro período, uma não me satisfaz nada, outra me satisfaz 30% digamos assim... Isso que eu queria dizer, a palavra humanismo, eu acho que é isso, a tutoria a distância ela é pouco humanizada, entendeu? Eu acho que deveria ser mais” (Carmen).

“Ligar pro 0800 eu nunca consegui, eu já tentei por cinco vezes ligar para o 0800 não consigo, mandar e-mail, não responde” (Marcela).

“Ligo... anoto, deixo recado, o 0800 geralmente eu não consigo porque não bate horário, e até porque eu não tenho telefone, está sendo muito mais complicado por causa disso: sem telefone e sem internet e vem tudo pela internet...” (Laura).

Em contrapartida o serviço de tutoria a distância também foi elogiado:

“... eu tenho o respaldo deles, eles sempre me respondem, dificilmente eu tenho que ficar ligando mais de uma vez ou mandando mais de um *email* reclamando, eles estão sempre abertos” (Gisele).

“Usei uma ou duas vezes e quando usei fui muito bem atendida” (Beatriz).

“Sempre foi muito boa a relação, sempre sou muito bem atendida, né? As dúvidas sempre são muito bem solucionadas, sempre com explicações claras, você vê que são pessoas que realmente entendem que te orientam, né? De uma forma que você consiga compreender” (Marina).

Ainda assim, as dúvidas surgidas diante do estudo do material didático, em nossa pesquisa, foram esclarecidas principalmente pelos tutores presenciais.

Para alguns autores, o tutor deve assumir o papel de companheiro, incentivando a ajuda mútua e fomentando o debate (MEDEIROS & FARIA, 2003, p. 53-54). Para Oliveira (2004), os tutores mantêm um vínculo interpessoal muito mais estreito com os alunos, o exercício da sua tarefa volta-se ainda para a manutenção da motivação e do interesse desse aluno pela sua própria formação, evitando, também aqui, a evasão e o descompromisso com o estudo. Estas características dos tutores presenciais podem ser visualizadas nas seguintes falas:

“Eles interagem de forma a facilitar o aprendizado” (Raquel).

“... me ajudam na dificuldade, me ajudam nas questões, e mais, eu falei até um dia aí que tem sido mais que professora a gente tem tido amizade aqui dentro” (Laura).

“A gente troca bastante diálogo, é... carinho né? Afeto entre os professores com o qual convivo, né? O que é muito importante (risos) Aí a gente troca bastante, isso é importante é... é carinho é incentivo que eles nos dão, é muito importante é muito gostoso” (Carol).

“Os tutores são bem assim, dinâmicos, né? Tem tutora que até dá o telefone da casa dela pra gente, ontem a Fabiana me deu ‘se você tiver dúvida você não puder vir no pólo me liga’ porque ela sabe da situação no caso, trabalho em Paraty, moro em Angra com filho pequeno estudar aqui que é um pouquinho distante” (Carla).

“Eu prefiro os tutores presenciais, eu acho mais humano, mais pessoal” (Luiza).

Tendo em vista estas assertivas, podemos pontuar que as alunas realizaram distinções entre o papel do tutor presencial e do tutor a distância. Podemos, então, inferir que a preferência pelo uso da tutoria presencial se deu devido tanto a fatores intrínsecos quanto a extrínsecos.

Sendo assim, parece-nos razoável afirmar que a tutoria presencial desempenha função elementar no processo de aprendizagem na modalidade semipresencial, pois os tutores foram vistos como indivíduos que estimularam a reflexão, esclareceram as dúvidas e levaram informações relevantes para complementar o aprendizado das alunas.

Nesta presente pesquisa, apenas a Luiza justificou participar das tutorias presenciais como forma de suprimir a ausência das aulas expositivas (... a tutoria presencial talvez me faça recordar ou prevalecer aquele costume de ter a aula). Sendo que as demais (n=22) não demonstraram dependência destas aulas no terceiro período. É de se compreender que ao ingressarem nesta modalidade, as alunas possam vir a sentir necessidade das aulas expositivas, porém é razoável supor que com a prática e as orientações adequadas possam superar esta necessidade, como vimos neste estudo.

A pesquisa realizada por Rabello (2007), com alunos dos primeiros períodos, identificou que estes ainda buscavam na educação a distância um modelo de aula presencial. Ao comparar estes dados com os encontrados pela nossa pesquisa, podemos corroborar a afirmativa de que a superação desta dependência ou necessidade poderá se dar com o decorrer dos períodos.

Devido à baixa participação das tutorias a distância, acreditamos que deverá haver maior estímulo para que as alunas participem mais ativamente dos fóruns e da tutoria, buscando se apropriar e se familiarizar com os recursos tecnológicos, uma vez que houve uma grande incidência de alunas que não utilizam esta tutoria ou se utilizaram, foi com pouca frequência. Tal achado corrobora os dados descritos por Rabello, onde em sua pesquisa 69% dos alunos não utilizaram a tutoria a distância.

O fato de as alunas pontuarem que algumas tutorias presenciais eram realizadas em uma mesma sala pôde ter prejudicado o aprendizado destas por diversos motivos: questão da compreensão, atenção, entre outros. Tal fato pode estar relacionado ao crescimento significativo de turmas no CEDERJ e falta de acompanhamento estrutural. Como podemos ver no seguinte trecho:

“A estrutura aqui é meio complicada, tem sábado que a gente não tem sala pra ficar, né? Porque a coisa foi aumentando, cada ano entra mais turmas...” (Carol).

Acreditamos que a necessidade de espaço físico, possa estar diretamente relacionada às dificuldades de aprendizagem, uma vez que dificultou a compreensão do tema discutido e do esclarecimento das dúvidas. Algumas destas afirmativas estão presentes os seguintes trechos:

“... essa questão de ficar dividindo sala com outra tutoria ah é muito chato, porque uma pessoa que fala muito como eu, fala alto como eu, acaba atrapalhando e o outro fica atrapalhando o meu lado também” (Rogéria).

“Ele não tem, espaço físico adequado, pra gente poder assistir as nossas tutorias” (Roberta).

“Espaço. Que aqui o prédio é muito pequeno e às vezes tem duas, três tutorias numa sala, divide em grupo, né? E coloca as pessoas, aí um grupinho atrapalha o outro” (Carol).

“A estrutura aqui é meio complicada, tem sábado que a gente não tem sala pra ficar, né? Porque a coisa foi aumentando, cada ano entram mais turmas, cada sábado tem mais tutorias e, às vezes, faltam salas, né?” (Fernanda).

A ampliação do espaço físico foi pontuada por sete alunas, havendo uma prevalência maior nas alunas do pólo de Petrópolis (todas as cinco alunas), uma aluna do pólo de Angra dos Reis e uma do pólo de Volta Redonda.

Em relação à formação de grupos, esta significou para quatorze alunas uma forma de interação, discussão de temas e, conseqüentemente, de facilitação do processo de aprendizagem. Vejamos:

“... uma ajuda a outra, às vezes quando uma pensa em desistir as outras dão força... eu acho que a interação é muito importante” (Adriana).

“Agente se organiza em grupos de estudo, tutorias extras, após as tutorias nós permanecemos, aula na biblioteca e... abrimos discussões, assim participamos dos fóruns, que contribui muito assim, porque senão todo mundo fica sem contato, tem que ter” (Rogéria).

Sabemos que, mesmo havendo interesse na formação de grupos, tanto por parte dos tutores quanto das alunas, isto não ocorreu para algumas alunas devido a diversos fatores como trabalho, pelo fato de morar longe das outras alunas, dentre outros. Isto pode estar relacionado às afirmativas das alunas sobre o fato de se sentirem sozinhas e relatarem falta de maior interação com os colegas e com os tutores. Estas afirmativas poderiam ser solucionadas se houvesse participação mais efetiva das alunas nos *chats* e fóruns, dentre

outros recursos disponíveis para facilitar a construção da aprendizagem. Entretanto, sabemos que esta situação está mudando, uma vez que algumas alunas afirmaram que no terceiro período já começam a formar grupos com mais frequência, reconhecendo assim a sua importância.

Acreditamos ser específico da modalidade semipresencial, o fato de as alunas nos primeiros períodos não estabelecerem uma comunicação mais estreita entre elas. Geralmente na educação presencial, devido à frequência em sala de aula ser uma exigência, o contato e a interação é frequentemente realizado nas primeiras semanas de aula.

Em pesquisa realizada por Silva (2008), com alunos do 5º e 6º períodos, foi identificada que a maior parte das dificuldades foi solucionada de forma coletiva e não individual, residindo assim, o papel do grupo como um dos elementos que auxiliaram o aluno em sua trajetória. Nesta pesquisa a maioria dos alunos afirmou se organizar em grupos, embora todos os alunos relatassem não haver estímulo por parte dos tutores para a sua formação. Diferentemente ocorreu no presente estudo, pois algumas alunas afirmaram receber orientações e estímulos para a organização em grupos, pontuando que isto facilitaria no processo de aprendizagem. Como exemplo:

“... sabe os tutores me orientam a trabalhar em grupo, mas eu não tenho esse hábito por causa da distância essas coisas” (Marina).

“Eles próprios falam (tutores), até no próprio módulo tá aconselhando a gente, no caso nós formarmos um grupo, só que pra fazer a formação de grupo é muito difícil” (Nancy).

“Eles pedem muito, eles pedem muito, pra acessar plataforma, ter grupo, eles mandam a gente fazer isso” (Paula).

“Desde o início eles, o CEDERJ ele fala pra gente que é sempre bom estar procurando um grupo de estudos para estar nos auxiliando, né? Na aprendizagem” (Júlia).

Ao comparar os dados obtidos na pesquisa de Silva (2008) com os dados do estudo em tela, parece-nos razoável acreditar que os alunos no decorrer do curso, acabaram por descobrir na prática a real necessidade de formar grupos.

A boa relação existente entre colegas pode ser uma característica importante para a formação de grupos, pois dificilmente o grupo se formará entre pessoas que não possuam afinidade. Pudemos verificar que existe uma excelente relação entre as alunas e os tutores presenciais. Acreditamos que tal fato interfira diretamente no processo de aprendizagem, auxiliando a reduzir as dificuldades que venham existir.

Segundo Mercado (2007), o aluno adulto apresenta dificuldades de adaptar-se a novas situações de aprendizagem. Desta forma, a maioria das alunas apresentou dificuldades específicas à modalidade semipresencial, sendo que para nove delas as dificuldades foram apenas iniciais, sendo elas: estabelecer rotina de estudo, ter disciplina, não gostar de ler com frequência e a pouca interação.

A principal dificuldade ainda presente em seis alunas desta pesquisa foi de manter a disciplina de estudo, o que difere do estudo de Rabello (2007), onde a principal dificuldade encontrada foi a falta de tempo. Tal diferença de dificuldades pode ter se dado devido principalmente ao tipo de abordagem metodológica, já que esta autora realizou estudo quantitativo e neste estudo, utilizamos abordagem qualitativa. Esta abordagem permitiu com que as alunas se expressassem de maneira mais aberta suas dificuldades.

Ainda em relação às dificuldades específicas na modalidade em questão, verificamos que as orientações recebidas sobre a necessidade das alunas em terem autonomia e responsabilidade (48%), associada à consciência sobre esta necessidade (74%), refletiram em um número bastante reduzido de dificuldades encontradas neste aspecto (4%). Desta forma, as orientações e a consciência sobre estas, que podem ser estimuladas ou adquiridas na prática, constituem fatores importantes nesta modalidade.

Em relação a ter rotina e disciplina de estudo, um percentual reduzido (22%) de alunas declarou ter recebido orientações sobre estes aspectos, enquanto um maior percentual (61%) pontuou na necessidade de ter estes aspectos ao descreverem sua forma de estudar.

Mesmo assim, a dificuldade neste aspecto ainda esteve presente em algumas alunas (26%). Podemos inferir por meio destes dados que as alunas precisaram ter a consciência da necessidade de ter rotina e disciplina de estudo na prática, ou seja, poucas receberam as orientações e muitas pontuaram a importância de serem disciplinadas e terem rotina de estudo ao narrarem sua forma de estudar.

Uma aluna relaciona as dificuldades de aprendizagem que têm atualmente, às falhas do ensino fundamental.

“... todas as dificuldades que eu tenho hoje eu sei que é uma falha lá do início... das séries iniciais” (Rogéria).

Contudo, identificamos que algumas alunas apresentam dificuldades não específicas à modalidade, como dificuldade de interpretação de textos, disgrafia e TDA, que influenciam na leitura e escrita. Apenas cinco alunas relataram dificuldades com a escrita ao ingressar na EAD, sendo que três delas relacionaram sua dificuldade à defasagem do ensino anterior:

“Escrever é uma dificuldade... a gente vem de um ensino tradicional onde a gente não foi direcionada para escrita, né? (Roberta).

“... escrever ainda é uma dificuldade. Porque é... no ensino médio, ensina muita técnica, ao longo né? Da vida acadêmica da gente até a gente entrar na graduação, a gente aprende muita técnica. É gramática, é isso, tem que ter interpretação do texto a gente até faz, mas não é nada comparado ao que você depara na... na graduação, né? E principalmente na educação a distância você fica escrevendo o dobro que você escreve na presencial pra poder passar. Então eu estou com dificuldade em escrever, é, assim. É porque eu tenho muitas idéias, eu não consigo organizá-las muito bem ainda, mas isso eu estou consigo administrar elas até o final da faculdade” (Rogéria).

“Escrever eu tenho um pouco de dificuldade porque também eu não escrevia muito, né? Então eu tenho essa dificuldade, mas tipo assim, do começo da faculdade pra cá já melhorou bastante, os tutores orientam bastantes nesse... nesse sentido, com as anotações, orientam conversam com você, colocam lembretes no cantinho, procuram mandam e-mail, sempre tá te orientando nessa questão aí” (Carol).

As outras a questões individuais:

“... escrever eu já tenho essa dificuldade que eu te falei, então a gente pensa numa coisa e pra colocar no papel pra outra pessoa entender nisso eu tenho dificuldade. Às vezes, você bota ali e fala ‘isso acho que dá pra entender’, só que quando outro pega... essa é que tá sendo a minha dificuldade: escrever pra outros entenderem, pra outros lerem, entendeu? É essa dificuldade que eu tenho” (Laura).

“Escrever no começo era um desafio, certo? A gente não sabia escrever nada agora no terceiro período a gente se surpreende com a facilidade que a gente tá começando a ter, porque é muito difícil escrever, escrever pra que os outros entendam, né? Porque você escrever o que você sabe é muito fácil, agora pra que os outros entendam que você sabe é mais difícil” (Paula).

Assim também, identificamos as dificuldades que as alunas tinham na educação presencial e classificamos em específicas e não específicas. Verificamos que apenas sete alunas apresentaram dificuldades específicas, como exemplo, considerar as aulas muito cansativas (“massantes”) e a dificuldade de assiduidade nas aulas.

Por meio destes dados, podemos pontuar que existem diferenças significativas entre a quantidade das dificuldades específicas à modalidade semipresencial (35 assertivas) e à presencial (7 assertivas). Ou seja, as dificuldades específicas na modalidade semipresencial foram mais frequentes que na modalidade presencial. Isto pode estar associado a diversos fatores como a inexperiência com este sistema educacional, com o uso das tecnologias, com a autonomia e disciplina de estudo, dentre outros.

Contudo, o questionamento sobre as dificuldades de aprendizagem encontradas pelas alunas desta modalidade significou um estímulo para a conscientização destas, para sua posterior superação. A afirmativa de que as dificuldades atuais são reduzidas quando comparadas com as iniciais, nos permite inferir que as alunas vivenciaram um processo adaptativo nos primeiros períodos. A adaptação e/ou a conscientização do funcionamento desta modalidade permitiu às alunas minimizarem ou até mesmo eliminarem suas dificuldades de aprendizagem.

Para Sumsion e Pattersonj (2001), é importante saber utilizar as tecnologias. Muitos alunos enfatizam as suas limitações como exemplo, as dificuldades de acesso a plataforma, com o uso da internet, dificuldades de entendimento do conteúdo do curso, para formar grupos de pesquisa e espaço de tempo limitado.

Encontramos em poucas alunas (n=9) algumas limitações. Aspectos como a inexperience com o uso de computadores ou o difícil acesso a estes, contribuíram para a permanência destas dificuldades. Apesar disto, as alunas relataram utilizar ajuda de familiares para superar estas dificuldades:

“Assim, eu não tenho nem muito conhecimento, mas aí sempre tem uma pessoa que me ajuda, tem um cunhado, um primo, **um sobrinho que me ajuda**, mas eu não tenho muita dificuldade não já melho... já me ajudou bastante nisso também, que eu tô tendo mais contato com a tecnologia né? Computador, e.. tá até dando pra orientar outras pessoas...” (Carol).

“... tenho **minha irmã que tá me auxiliando**” (Marina).

“... aí vem minha filha, **minha filha de vinte e sete anos**, que tem uma facilidade incrível, **ela que me auxilia** aí agente vai” (Silvana).

Estudar a distância utilizando as tecnologias significou para outras alunas a possibilidade de complementar a sua aprendizagem, aprimorar o uso da internet, ter o fácil acesso a notas e a matérias sem a necessidade de ir ao pólo, além de selecionar o conteúdo do estudo. Vejamos:

“O fato de estar fazendo educação a distância e estar utilizando bastante o computador e a internet ajudou a beça, até para tirar meu medo, me dar autonomia frente a internet mesmo, entendeu?” (Gisele).

“Ao entrar no CEDERJ comecei a entender as tecnologias como parte do mundo que eu vivo, ou me adapto e tento conhecer ou vou ser excluída e eu achei interessante porque assim abriu uma porta, um leque de opções que eu não conhecia antes... Eu achei interessante apesar de eu achar que tem muita coisa pra eu conhecer ainda eu acho bem legal, a tecnologia é uma importante aliada. Porque até então a gente vê muita televisão, mas a televisão não tem muito como você selecionar o que você quer, que você acha útil, já com computador, com a internet você já tem essa opção, selecionar o conteúdo” (Cláudia).

“Ela facilita muito. Porque a gente sempre pega os trabalhos pela internet, vê as notas, pesquisa também para estar aprofundando na matéria, então facilita e muito. Então ao invés de pegar no pólo eu posso pegar pela internet” (Júlia).

Finalmente, as razões pelas quais as alunas buscaram o curso de Licenciatura em Pedagogia são predominantemente correspondentes ao que desejam realizar após a conclusão do curso. Ou seja, buscaram o curso para se aprimorar e após concluir a faculdade pretendem dar continuidade aos seus estudos. Isto possibilidade ratificar que seus estudos permaneceram voltados para maestria, uma vez que visaram aumentar suas competências após a conclusão do curso em tela.

⇒ ***As categorias empíricas***

Como vimos, a criação das categorias empíricas em relação à forma de estudar deu-se, pois observamos que as alunas adotavam os seguintes procedimentos em comum: utilização do material didático, estratégias de aprendizagem, procura pelo tutor e autonomia.

Souza (2005) em artigo publicado referente a cursos de graduação a distância (modalidade semipresencial), considera indispensável a utilização do material impresso. Afirma que este deve ser constituído de uma linguagem própria e facilitadora da interação, sendo partícipe do movimento de dialogização.

Por meio das assertivas das alunas pesquisadas vimos que estas características estão presentes nos materiais impressos do CEDERJ.

Outros aspectos como a acessibilidade e a flexibilidade destes materiais foram relevantes na justificativa da preferência pela sua utilização, sendo utilizado por todas as alunas desta pesquisa como fonte principal de estudo.

A estes materiais impressos, as alunas aplicaram diversas estratégias de aprendizagem para facilitar seus estudos. Vale lembrar que segundo Flavel (apud SILVA; SÁ, 1997, p. 19) estas são definidas como processos conscientes delineados pelos estudantes para atingirem seus objetivos de aprendizagem.

No presente estudo, as estratégias englobaram além da leitura, ações como sublinhar, fazer esquemas, tirar apontamentos e fazer correlações com outras disciplinas, sendo então, consideradas como elementos importantes no processo de aprendizagem.

Quando as dúvidas surgiram, o principal recurso utilizado para solucioná-las foi a tutoria presencial. Sendo assim, foi possível afirmar que os tutores presenciais não

ofereciam respostas prontas às alunas e sim, estimulavam a reflexão e a discussão das dúvidas levantadas. Como exemplo, um trecho da fala de Adriana: “... eles nos levam a refletir e isso é bom”. O uso predominante da tutoria presencial não faz com que a tutoria a distância se torne menos importante, uma vez que diversos recursos devem ser utilizados a fim de minimizar as dificuldades que porventura vierem a existir.

Para Oliveira et al (2004), o esforço direcionado para demandar que o aluno se organize e busque o conhecimento significa o desenvolvimento da autonomia em relação à própria aprendizagem e a descoberta das melhores formas de alcançá-la.

Assim, aspectos como a responsabilidade, a disciplina, a busca por outras fontes de informação estiveram presentes nas falas de todas as alunas. Como vimos, as próprias características que a modalidade semipresencial engendrou, estimulou a autonomia das alunas ou ao menos o reconhecimento da necessidade da mesma. Podendo assim, ser considerada característica essencial para o processo de aprendizagem. Desta forma, entendemos que, quanto a este aspecto o CEDERJ atingiu os objetivos proposto no guia do aluno¹³.

Após a criação das categorias empíricas em relação à forma de estudar, também identificamos a possibilidade da criação de categorias em relação às dificuldades de aprendizagem específicas à modalidade semipresencial. Os fatores que pertenceram a esta categoria foram: fator cultural, tecnológico, geográfico, psicológico e temporal.

Para Vasconcellos (2003, p. 47), a atual geração situa-se entre o velho paradigma da ciência e o novo paradigma, questionando suas crenças anteriores. Assim, as alunas desta pesquisa chegaram a questionar a visão que a população tem da pedagogia. Como podemos observar nas seguintes falas:

“... quero dar o **reconhecimento de status de professor**, com curso superior”
(Raquel).

¹³ O guia do aluno encontra-se no anexo 3.

“... o professor se desencantou, porque que **essa profissão ficou desvalorizada**, porque essa falta de respeito com o profissional da educação... Aí **eu comecei a questionar**, eu queria saber por que esse povo fica ‘eu sou uma professora uma simples professora, eu dou aula em boca de favela eu brinco de trabalhar’ olha não, eu não aceito isso, não canso de falar, gente **existe um nó na educação, tem uma coisa errada, o que é isso? Por que é assim? Tem projeto brasileiro? Não tem**, agora eu sei que não tem, não tem projeto brasileiro pra educação, são projetos de fora” (Silvana).

“A pedagogia... é onde eu acredito que eu possa ser útil na sociedade que eu estou inserida é o que eu penso os valores que eu tenho dentro de mim, acho que podem fazer uma diferença dentro do que eu vivo hoje, **da situação que revolta**, que me revolta, revolta as pessoas, eu acho que é onde dá pra fazer uma diferença, onde eu vou conseguir fazer a diferença” (Cláudia).

Observamos que Silvana ao pontuar a discriminação da profissão (fator cultural), também demonstrou em sua fala o fator psicológico:

“... é uma coisa que acomete o professor, aquela **apatia**, aquele **desinteresse**, aquela **auto-estima lá em baixo**, isso eu encontro no meu meio”.

Identificamos também, que Raquel e Beatriz citaram a discriminação, especificamente relacionada à educação a distância e a seus participantes:

“Eu acho que a maioria das faculdades a distância não tem essa questão do reconhecimento. Se você estudar a distância, às vezes é **vista com um comprador de diploma**. Ah, o fulaninho faz CEDERJ, ele não é aluno UERJ, é CEDERJ, ele não tem a mesma formação, ele não é crítico, lê um conteúdo e faz uma prova, ele não tem essa formação crítica por causa dessa ausência de professor, **eu acho que isso é que pesa um pouco**” (Raquel).

“Reconhecimento como uma faculdade que realmente faz parte da UERJ. Há essa ‘richazinha’ entre o presencial com a distância aqui. É uma coisa muito séria e que assim, nós somos excluídos em relação a votação, em relação a reitoria, isso é uma coisa que ainda **ferre muito, deixa marca**. É uma coisa que **me incomoda**” (Beatriz).

Vemos então, que os fatores cultural e psicológico estiveram inter-relacionados, podendo assim, refletir nas dificuldades de aprendizagem.

Assim também, devido a suas crenças e valores, as alunas se depararam com alguns obstáculos como: maior necessidade de estabelecer rotina e disciplina de estudo, ter autonomia e o fato da leitura ser a principal fonte de aquisição de conhecimentos, substituindo as aulas expositivas do professor presencial. Vale ressaltar, que a maioria das alunas (n=22) era oriunda do sistema de educação presencial, onde o professor e o aluno representaram papéis distintos dos desempenhados na modalidade semipresencial.

Desta forma, o fator cultural englobou o questionamento da desvalorização da profissão de pedagogia, a discriminação da educação a distância e de seus participantes, além das crenças e valores que as alunas traziam consigo.

Já o fator tecnológico englobou, principalmente, o perfil das alunas. Uma vez que possuíram uma faixa etária média de 32 anos e muitas não possuíam computador. Relacionamos a faixa etária de algumas alunas à dificuldade em saber lidar com as tecnologias. Ou seja, a maioria das alunas com idades superiores a 30 anos (n=10) relataram ter esta dificuldade:

“No início eu apanhei um pouco...” (Zulma).

“Em princípio foi terrível porque eu não gosto, tá? Por não ter facilidade, eu não gosto!...” (Gisele).

“Tô achando meio complicadinha, porque até então não sabia, não tinha computador, consegui comprar, consegui montar essa semana” (Carol).

“No meu caso agora que vou começar, porque peguei computador agora e a maioria também, tem muita dificuldade” (Paula).

Carol e Paula relacionaram sua dificuldade em lidar com o computador à inexperiência caracterizada pela ausência deste recurso tecnológico.

E ainda, identificamos que as alunas que relataram dificuldades, especificamente em lidar com a tecnologia, possuíram a faixa etária acima de 30 anos. Luiza demonstrou consciência de que sua geração tem mais dificuldade e que talvez as crianças da geração atual, por terem mais contato digital, possam vir a não terem estas dificuldades:

“... meu filho talvez não tenha essa dificuldade porque ele vai crescer ali com o computador, eu não cresci assim então eu tenho, eu ainda estou sendo alfabetizada vamos dizer assim com a educação digital então eu assumo isso”.

Acreditamos então, que o fato da geração atual de crianças estar inserida no mundo virtual, minimiza a possibilidade de terem dificuldades futuras na educação a distância no que tange a este fator.

Quanto ao fator geográfico, pudemos constatar que o fato de as alunas residirem próximo ao pólo pode facilitar a sua participação nas tutorias presenciais e,

conseqüentemente, interagirem com os colegas e tutores, discutindo os temas e solucionando suas dúvidas. Ao contrário, as alunas que residiram distante do pólo, não freqüentaram assiduamente estas tutorias e fizeram emergir além da dificuldade de solucionar as dúvidas de forma presencial, dificuldades financeiras com a passagem onerosa.

O fator temporal esteve diretamente relacionado ao perfil da mulher contemporânea. A maioria trabalha em tempo parcial ou integral, algumas são casadas e têm filhos. Para Moore e Kearsley (2007, p. 174), o gasto de tempo e esforço do aluno a distância se origina do tempo e da energia restantes, após satisfazer as exigências normais da vida adulta. Este fator, bastante presente na fala das alunas, pôde ser considerado como fator relacionado às dificuldades de aprendizagem. Carla, ao ser questionada sobre suas dificuldades de aprendizagem, corrobora esta afirmativa:

“São muitas... de tempo, porque eu trabalho, tenho um filho, e agora na metade do curso engravidei do outro, tá aqui de cinco meses, e o tempo, você conciliar o serviço doméstico, mais o serviço, que você trabalha, sala de aula, mais o curso é complicado”.

E, por fim, o fator psicológico que esteve presente nas assertivas das alunas. Para Peixoto e Silva (2002, p. 87-88), o processo de aprendizagem integra tanto aspectos racionais e lógicos, como também afetivos e emocionais, como podemos ver nas falas de Adriana:

“... agora que não tenho vindo às tutorias presenciais **me sinto muito sozinha, isolada**” (Adriana).

Estas emoções também estiveram presentes no sentimento da necessidade de ser mais responsável, de desenvolver a autonomia e de gerenciar seus estudos e, conseqüentemente o seu processo de aprendizagem e, nos aspectos metacognitivos, identificados e descritos nos resultados.

As alunas ao descreverem seus relacionamentos com os tutores presenciais como pessoas bastante atenciosas, afetuosas e carinhosas, também fizeram aflorar este fator.

Todos estes fatores estiveram inter-relacionados, havendo influência direta entre eles. Por exemplo, o fator tecnológico foi importante na medida em que se as alunas mostraram facilidade para lidar com as tecnologias, como consequência, possivelmente teremos os fatores psicológicos e culturais bem resolvidos, uma vez que não se considerariam “analfabetas digitais” e possivelmente conseguiriam minimizar as barreiras geográficas e temporais porventura existentes.

6- LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como toda abordagem qualitativa, muitas críticas podem ser feitas. Como exemplo, a) o empirismo de que são acometidos muitos pesquisadores, ao passarem a considerar ciência como a própria descrição dos fatos que lhes são fornecidos pelos atores sociais, considerando assim, a versão das pessoas sobre os fatos como a própria verdade; b) o envolvimento do pesquisador com seus valores, visão de mundo e emoções na análise da realidade; c) a ênfase na descrição dos fenômenos em detrimento da análise dos dados (MINAYO, 1999, p. 36).

Outra limitação, pontuada por Victora et al (2000, p. 39), é que a pesquisa qualitativa exige um trabalho detalhado, implicando no investimento de muito tempo, não sendo possível trabalhar com amostras grandes.

Além desta, Silva (2008) afirma em seu estudo que os dois primeiros períodos no ambiente de educação a distância na modalidade semipresencial são cruciais, sendo determinantes para a permanência ou não do aluno no curso. Vejamos a afirmativa de uma aluna do presente estudo que corrobora este dado:

“Minha turma tinha uns 40, 50 e foi reduzindo pela metade” (Beatriz).

Desta forma, este estudo apresenta limitação, uma vez que discute as dificuldades de aprendizagem apenas daqueles que permaneceram neste curso após o momento inicial onde o índice de abandono e desistência é maior. Por outro lado, pôde-se ter mais clareza das dificuldades dos que permaneceram no curso.

7- CONCLUSÃO

O curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade semipresencial de educação a distância possui um processo estrutural contínuo onde, ao compararmos nossa pesquisa com a de Rabello (2007), pudemos observar que no terceiro período as alunas demonstraram superar a dependência ou necessidade das aulas expositivas. Estes podem ser considerados determinantes para superar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem.

Esta modalidade visou pelas suas próprias características, estimular a autonomia das alunas, pelo menos as de nossa amostra. Tal afirmativa é corroborada pela ausência do professor que ministra aulas sendo substituído pelo tutor e, também, pela mudança do papel desempenhado pelos materiais didáticos. Sendo assim, a tutoria presencial contribuiu para minimizar as dificuldades das alunas exercendo papel importante na aprendizagem, pois os tutores solucionavam as dúvidas não ofereciam respostas prontas e sim, estimulavam a reflexão e a discussão das dúvidas levantadas.

As características descritas pelas alunas sobre os materiais didáticos favoreceram o aprendizado das alunas, contribuindo assim, para minimizar as dificuldades de aprendizagem.

De acordo com a premissa de que no ambiente de educação semipresencial a leitura é o principal meio de estudo (ver quadro 4), acreditamos assim que as dificuldades de aprendizagem poderiam, por hipótese, estar relacionadas ao aspecto da leitura. Entretanto, a leitura não pôde ser considerada um aspecto que caracterizasse as dificuldades de aprendizagem de todas as alunas, uma vez que 50% afirmaram gostar de ler, não considerando a leitura como uma dificuldade. No entanto, cabe ressaltar que a quantidade de material escrito foi considerada excessiva por algumas poucas alunas. As razões para tal podem ser decorrentes tanto do real excesso de material, como das próprias

dificuldades destas alunas com as técnicas de leitura; discriminação esta que o presente estudo não pôde fazer.

A escrita também não pôde ser considerada um aspecto característico das dificuldades de aprendizagem na EAD, uma vez que uma porcentagem significativa relatou gostar de escrever ou não ter problemas com isto (78%) e poucas (22%) relataram apresentar esta dificuldade. Isto pode estar relacionada à defasagem do ensino anterior que não estimula o aprimoramento da escrita. E ainda, podemos concluir por meio das afirmativas das alunas que a escrita foi bastante estimulada nesta modalidade, tanto por meio dos trabalhos escritos como também do estímulo à leitura que, por sua vez, segundo relatos desenvolveu a escrita.

O fato das alunas realizarem uma leitura prévia do material didático, anotarem as dúvidas e, posteriormente, levarem para o tutor presencial é um aspecto bastante necessário e estimulado na modalidade semipresencial. Ainda mais porque nas orientações fornecidas às alunas foi pontuado de que o papel do tutor é esclarecer as dúvidas e não, ministrar aulas expositivas. Podemos então, considerar estes aspectos como característicos desta modalidade educacional.

Mesmo que as alunas tenham sido orientadas na aula inaugural, nos cadernos didáticos e por meio do guia do aluno, ainda há uma quantidade de alunas (35%) que não formaram grupos. A formação de grupos foi colocada pelas alunas como facilitador da aprendizagem. Sendo assim, a sua não formação poderá dificultar o processo de aprendizagem neste ambiente.

Observou-se que os exercícios auto-avaliativos representaram ferramentas importantes nesta modalidade de educação, uma vez que todas as alunas afirmaram que realizar os exercícios ajudou no aprendizado. Estes permitiram às alunas tornarem-se mais conscientes em relação ao seu processo de aprendizagem, atuando possivelmente como

ferramenta utilizada para minimizar as dificuldades. Também estimularam o *conhecimento metacognitivo* uma vez que permitiram às alunas uma avaliação dos resultados de seus estudos e de sua forma de estudar, proporcionando o reforço ou a alteração das estratégias utilizadas.

Assim, a modalidade semipresencial, pelo menos em nossa pesquisa, estimulou a metacognição, ou seja, a consciência das alunas sobre suas experiências e seu processo de aprendizagem. Desta forma, as alunas afirmaram que a realização de algumas estratégias foram imprescindíveis para sua aprendizagem, assim como outros recursos disponíveis, como as tutorias, principalmente as presenciais, os exercícios auto-avaliativos, o estímulo a reflexão e discussão de temas, dentre outros.

8- RECOMENDAÇÕES

A proposta de um ensino semipresencial não deve ser ignorada, nem se podem colocar obstáculos ao seu desenvolvimento. Deve-se, sim, criar programas educacionais que envolvam novas metodologias e novos meios tecnológicos, não se deixando intimidar pelo medo do novo, e sim contribuir para que a mudança aconteça, pois não se pode ignorar que o ensino semipresencial é uma condição de se obter educação de excelente qualidade (HEBERT, 2003). De acordo com as palavras deste autor, este estudo buscou atuar de forma a mostrar a realidade dos alunos e a realidade desta modalidade, como também obter informações para que possamos orientar este sistema educacional para sua melhoria.

Interessante pontuar que o fato de as orientações transmitidas terem significados individuais para as alunas, torna-se importante que os tutores do CEDERJ estejam atentos no estudo de recepção, ou seja, como as alunas estarão recebendo estas informações.

Vale ressaltar que conhecer o funcionamento da modalidade educacional possibilita tanto aos tutores quanto aos alunos uma maior consciência do processo educacional e, conseqüentemente, de aprendizagem. Desta forma, recomenda-se que os tutores ressaltem aos alunos a importância de se dar maior atenção às orientações presentes no guia do aluno, pois somente uma aluna o citou.

As descrições das dificuldades dos alunos na modalidade semipresencial deverão servir como desafios na superação destas pelos os envolvidos ou responsáveis pela educação a distância. Estimular a autonomia, a disciplina e a rotina de estudo de maneira mais enfática pode ser uma forma de minimizar as dificuldades de aprendizagem nesta modalidade.

Acreditamos ser necessário que as avaliações presenciais e a distância retornem ao pólo onde foram realizadas para que as alunas possam identificar e esclarecer com os tutores o que erraram e acertaram para que, posteriormente, não persistam nos seus erros.

Deve-se fazer uma revisão do funcionamento da tutoria a distância, tendo em vista a sua pouca utilização pelas alunas deste estudo. Assim como deve haver maior atenção à plataforma, pois muitas alunas referiram estar constantemente “fora do ar” ou “em manutenção”.

Assim também, os tutores (presenciais e a distância) devem estimular os alunos a se perceberem, se autoavaliarem durante todo o momento, não somente ao realizarem os exercícios auto-avaliativos, contidos ao final de cada disciplina no material didático impresso. Isto permitirá maior consciência dos alunos sobre seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, buscar soluções para minimizar as suas dificuldades.

E, por fim, devem ser estudadas estratégias que facilitem ou possibilitem a maior interação, principalmente, aluno-aluno e aluno-tutor.

REFERÊNCIAS

ADLER, M.J. & VAN, D.C. *Como ler um livro*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1990. p. 41, 85.

ANDRADE, J. D. *Estratégias de aprendizagem dos alunos dos cursos de especialização do Instituto Nacional do Câncer- INCA*. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde). Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

ANGELUCCI, C. B. et al. *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar: um estudo introdutório*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>>. Acessado em: 03 de maio de 2008.

AUSUBEL, D.P.; *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. 1ª ed. Paralelo Editora, 2003.

AZEVEDO, W. *Novo professor e novo aluno*. Disponível em: <http://www.escolanet.com.br/sala_leitura/txt_integral.html> Acessado em: 29 de maio de 2008.

BARNES, R. *Seja um ótimo aluno: guia prático para um estudo universitário eficiente*. São Paulo: Papyrus, 1995, 226p. Apud MALVEZZI, Y. C. *Conceituando o estudar e o aprender: com a palavra, internos de medicina*. Rio de Janeiro: UFRJ/ NUTES, 2000, 202p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional para a área de Saúde).

BEADOIN, M. *The instructor's changing role in distance education*. The American Journal of Distance Education, 4(2); 1990.

BEILER, A.; LAGE, L.C. & MEDEIROS, M.F. *Educação a distância: novos desafios na virtualidade dos horizontes educacionais*. In: Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação- uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Coleção Ciências da Educação, Porto Editora, 1994. p.47-97.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BORGES, M. K. *Educação semipresencial: desmistificando a educação a distância*. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/218tcf3.pdf>>. Acessado em: 05.05.08.

BRANSFORD, J.D.; BROWN, A.L. & COCKING, R.R. *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: Editora Senac, 2007.

CARVALHO, A. B. *Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem*. In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió, 2007.

CASSETTARI, I. S. *Modelo de análise qualitativa aplicado à avaliação de programas de ensino via Internet*. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

CASTRO, N.J.; HAGUENAUER, C.; SILVA, E.M.; ALVES, L.A.; WASHINGTON, M.G.M.; CARVALHO, M.B.; RESENDE, L.S.M.; ROCHA, S.S.; FERREIRA, S.S.; GARCIA, S.P.; PEDROSO, T.P. *O estudo a distância com o apoio da internet*. 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>> Acessado em: 11 de agosto de 2008.

DEY, I. *What is qualitative data?* In: _____ *Qualitative data analysis- chap. 2-*: pp 9-29, Routledge, NY, 1996.

DUARTE, R. *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. Cad. Pesqui. no.115 São Paulo Mar, 2002.

FAHME, D.; AYTEKIN, I. *Communication Barriers in Distance Education: “Text-Based Internet-Enabled Online Courses”* Online Submission, International Journal of Instructional Technology and Distance Learning v1 n2 Feb, 2004.

FERREIRA, S.L.; LOBO, V. I. T.; SANTOS, J. Z. & MAIA, S. Z. *Educação, interatividade e autoria na cibercultura*. Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade. Maio, 2005.

GARCÍA ARETIO, L. *Educación a distancia hoy. Colección Educación Permanente*. Madrid, UNED, 1994.

GARDNER, H. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GUNAWARDENA, C.N. “Lani”. *Designing and evaluating web-based distance education courses*. In: ISTECON VIII, General Assembly, Porto Alegre, Brazil, 16 nov. 1998. Disponível em: <www.ipct.pucrs.br/istec/Gunawardena/ppt_html/sdl002.htm> Acessado em 24/01/08.

HALL, J.W. *Report of the task force of the international council on distance education*. Standing Committee of Presidents. Lillehammer, Norway, 1996. In: PETERS, O. *A educação a distância em transição: tendência e desafios*. Editora Unisinos, 2004.

HEBERT, C. R. C. *O ensino semipresencial como respostas às crescentes necessidades de educação permanente*. Educar, Curitiba, n. 21, p. 83-98. 2003. Editora UFPR.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOWARD, L. REMENYI, Z. & PAP, G. *Adaptive Blended Learning Environments*. 9th International Conference on Engineering Education. San Juan, PR. July 23 – 28, 2006.

HUDSON, B. “Critical Dialogue On-line: personas, covenants, and candlepower.” In: K.E. Rudestam and J. Schoenholtz- Read (eds.), *Handbook of on-line learning* (pp.53-90). Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2002.

ILLINOIS ON-LINE NETWORK. “What makes a successful on-line student? Retrieved April 7, 2002. [[wysiwyg://90/http://www.ion.illinois.ed.rces/onlinelearning/studentprofile.htm](http://www.ion.illinois.ed.rces/onlinelearning/studentprofile.htm)].

JANSSON, E.; YBARRA, C. *Facing the Unknown: distributed Project Team Guidelines*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Oct., 2002. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>> Acessado em: 21/09/08.

JONASSEN, D. H., Peck, K.L., Wilson, B.G.(1999). *Learning with technology – a constructive perspective*. USA: Prentice Hall.

KEEGAN, D. *Foundations of distance education*. 2. ed. Londres, Routledge, 1991.

KEMCZINSKI FREITAS, M. C. D. A. *Ensino de graduação pela Internet: Um modelo de ensino-aprendizagem semipresencial*. Florianópolis, PPGEP/UFSC, 2000. 166p.

KEMCZINSKI, A.; BRINGHENTI, I.; CASTRO, J.E.; HEINECK, L.F.M. *O desempenho e a satisfação discente em um modelo de ensino-aprendizagem semi-presencial*. Anais em CD-ROM do XXVIII COBENGE, 2000.

LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. *Practical research: planning and design*. 8ª ed., Pearson: Merrill Prentice Hall, New Jersey, 2005.

LESSART-HÉBERT, M.; GOUYETTE, G. & BOUTIN, G. *Investigação qualitativa-fundamentos e práticas*. Lisboa: Coleção Epistemologia e Sociedade, Instituto Piaget, 1990.

LEVINE, S.J. *Distance education: a shared understanding*. In: (ed.) Making distance education work: understanding learning and learners at a distance. Michigan: Learner Associates. Net, 2005. p. 3-10.

LÉVY, P. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LITTO, F.M. & ROMA, B.. (organizers). *Distance learning in Brazil: Best Practices*, 1ªed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

MACHADO, D. L. *As novas tecnologias de informação e comunicação a serviço da educação a distância*. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

MAIA, C.; MATTAR, J. ABC da EAD: A educação a distância hoje. 1ª Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MATURANA, H. *Emociones y lenguaje em educacion y política*. Santiago: Hachete, 1990.

MEDEIROS, M.F. & FARIA, E.T. *Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MELLO, E.M.K.; FERREIRA, H.S.; FLORENZANO, T. G. & MOREIRA, J. C. *Ensino-aprendizagem de processamento de imagens em cursos a distância e semipresencial utilizando o SPRING*. Anais XIII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, Florianópolis, Brasil, 21-26 abril 2007.

MERCADO, L.P.L. *Dificuldades na educação a distância online*. Universidade Federal de Alagoas. Abril, 2007. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>. Acessado em: 29 de maio de 2008.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MOORE, M.G. *Theory of transactional distance*. IN: KEEGAN, D. (Organizador). *Theoretical Principles of Distance Education*. Londres e Nova York: Routledge. Disponível no site: <<http://www.unioldenberg.de/zef/ede/support/readings/moore93.pdf>>, 1993.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo, Papirus Editora, 2000.

_____. O que é educação a distância. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acessado em: 05.05.08.

_____. *Contribuições para uma pedagogia da educação online*. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. *Propostas de mudança nos cursos presenciais com a Educação On-Line*. Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Salvador-Ba, 2004. *Anais*.

OFFIR, B.; BEZALEL, R. BARTH, I. *Introverts, Extroverts, and Achievement in a Distance Learning Environment*. *American Journal of Distance Education*, v21 n1 p3-19, 2007.

OLIVEIRA, E. S. G.; FERREIRA, A. C. R.; DIAS, A.C. S. *Educação a distância nos sistemas educacionais*. Abril, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/155-TC-D2.pdf>>. Acessado em: 05.05.08.

OLIVEIRA, E. G. *Educação a distância na transição paradigmática*. Campinas, SP: Papirus, 2006 (2ªed.).

Operationalizing the NJCLD Definition of Learning Disabilities for Ongoing Assessment in Schools disponível em: <<http://www.ldonline.org/?module=uploads&func=download&fileId=465>>. Acessado em: 03/05/2008.

PALLOFF, R. *Confronting Ghosts: lessons in empowerment and action*. Unpublished doctoral dissertation, Human and Organizational Systems, Fielding Graduate Institute, 1996.

PALLOFF, R.M. & PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEIXOTO, M.A.P.; SILVA, R.N.M.B. *Aprendizagem: estratégias e estilos*. Rio de Janeiro: ABT, 2002.

PEIXOTO, M.A.P.; BRANDÃO, M.A.G.; SANTOS, G. *Metacognição e tecnologia educacional simbólica*. Revista Brasileira de Educação Médica, 31 (1) 67-80, 2007.

PEIXOTO, M.A.P. & GUIMARÃES, M.T. *Aprenda a aprender: emotivação: alta ajuda para vencer em concurso público*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

_____. *Estratégias de aprendizagem em alunos de medicina: pré-teste*. Revista brasileira de educação médica. Rio de Janeiro, v. 23, n.1, p. 18-31, jan.-abr. 1999.

PENNA, Alessandra Costa. *Estilos de aprendizagem e ambientes de ensino: estudo comparativo dos estilos verbalizador e visualizador nos contextos presencial e a distância*. Rio de Janeiro, 2007. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde). NUTES/CCS; Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PETERS, O. *A educação a distância em transição: tendência e desafios*. Editora Unisinos, 2004.

PIMENTEL, N. M. *Educação à distância*. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

PIMENTEL, M. G.; ANDRADE, L. C. V. *Educação a distância: mecanismos para classificação e análise*. (2002) Disponível em:
<http://www.abed.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=168&sid=106&tpl=p_rinterview> Acessado em: 05.05.08.

PORTAL, L.L.F. *O professor e o despertar de sua espiritualidade*. In: ENRICONE, D. (Org.) *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

QUEIROZ, T. Z. P.; *Tecnologia de Groupware para a educação: aprendizagem colaborativa semipresencial*. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2003.

RABELLO, C.R.L. *Aprendizagem na Educação a distância: dificuldades dos discentes de licenciatura em ciências biológicas na modalidade semipresencial*. Rio de Janeiro:,2007. Dissertação (mestrado) NUTES, UFRJ.

REBELO, J. A. S. *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Portugal: Edições Asa, 1993. In: CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F. & CIASCA, S. M. *Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores*. Estud. psicol. (Campinas). [online]. ago. 2004, vol.21, no.2 [citado 03 Maio 2008], p.79-90. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2004000200006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-166X.

Ribeiro, C. *Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(1), pp. 109-116.

RODRIGUES, R.S. *Modelo de Avaliação para Cursos no Ensino a Distância: Estrutura*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil. Aplicação e Avaliação, 1998. Disponível em: <http://www.escolanet.com.br/sala_leitura/conc_fundam.html> Acessado em: 06/10/2007.

SÁ, R.A. *Educação a distância: considerações preliminares de um percurso na UFPR*. Tecnologia Educacional, v. 30, n. 152/153, jan./jun., 2001.

SALOMON, D.C. *Como fazer uma monografia*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SALOMON, D.V. *Como fazer uma monografia- elementos de metodologia de trabalho científico*. Belo Horizonte: Interlivros, 1979. p. 81-97.

SERAFINI, M.T. *Saber estudar e saber aprender*. Lisboa: Editorial Presença, 1996.

SILVA, A.L. & SÁ, I. *Saber estudar e estudar para saber*. Portugal: Porto Editora, 1993.

SILVA, M. A. *Dificuldades de aprendizes durante seu processo de aprendizagem em um curso de graduação a distância na modalidade semipresencial*. Rio de Janeiro, 2006, 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde). NUTES/CCS; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

SUMSION, J.; PATTERSON, C. *Collaborative learning on-line: Overcoming the Tyranny of distance*. Submitted to ERIC, 2001, 16p.

SOUZA, F. V.; GOMES, A.S. *Análise da Atividade Assíncrona na interação via Lista de Discussão: estudo de caso em curso de formação continuada de professores em regime semipresencial*. XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Comunicação. NCE-IM/UFRJ, 2003.

SOUZA, C. A.; SOUZA, M. V. & CASSOL, M. P. *Código impresso, indispensável ao processo de educação a distância*. Maio, 2005. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/091tcf3.pdf> Acessado em: 19 de junho de 2008.

STRONG, R.W., and HARMONS, E.G. "On-line graduate degrees: a review of three internet-based master's degree offerings". *American Journal of Distance Education*, 1997,11(3), pp. 58-70.

STRUCHINER, M. & GIANNELLA, T.R. *Formação de profissionais de saúde e educação a distância: elementos fundamentais*. In: CASTRO, J. L. (Org.). PROFAE: educação profissional em saúde e cidadania. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

TZOUVELI, P; MYLONAS, P.; KOLLIAS, S. *An Intelligent E-Learning System Based on Learner Profiling and Learning Resources Adaptation*. *Computers & Education*, v51 n1 p. 224-238 Aug 2008

VAILL, P.B. *Aprendendo sempre: estratégias para sobreviver num mundo em permanente mutação*. São Paulo: Futura, 1997.

VASCONCELLOS, M. J.E. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas, SP: Papyrus, 2003. 3ª Ed.

VERSUTI, A. C. *Avaliação formativa e qualidade em EAD*. Abril, 2004. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/046-TC-B2.htm>. Acessado em: 19 de junho de 2008.

VÍCTORA, C.G. *Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WEIMER, M. *Learner-centered teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002. In: PALLOFF, R.M. & PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WACHINSKI, G.L. *Um modelo de implementação para educação a distância com base no projeto político-pedagógico*. Dissertação (Programa de pós-graduação em Ciência da Computação- Universidade Federal de Santa Catarina), 88 p. Florianópolis: abril, 2003.

WHITE, C.J. *Contribution of distance education to the development of individual learners*. In: Distance education. Routledge, v.26, n. 2, p. 165-81, ago, 2005.

ZUIN, A.A.S. *Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual*. Educ. Soc. vol.27 n°.96 Campinas Oct. 2006.

Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2006. Disponível em: <www.abraead.com.br/> Acessados em: 24/09/08.

Conselho Regional de Fonoaudiologia- RJ- 8º Colegiado. Lei 6.965/81 [<http://www.crfa1.org.br/lei6965.html>] acessado em 20/11/2007.

FUNDAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <<http://www.CEDERJ.edu.br/CECIERJ/>>. Acessado em: 10/09/08.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Atividades dos alunos de Educação a Distância

1- Cadernos didáticos

1.1 Ler/ estudar

1.2 Questionários (discursivos ou múltipla escolha, depende da disciplina)

2- Tutorias presenciais

2.1 Dúvidas (orais)

2.2 Deslocamento

2.3 Estudo prévio

2.4 Anotações

2.5 Revisão de conteúdos (em casa ou no trabalho)

2.6 Um tutor por disciplina disponibiliza duas horas semanais.

3- Tutorias à distância

3.1 Por telefone (estudo prévio, redação das dúvidas, dúvidas orais, anotações e revisão)

3.2 Fax e e-mail (fazer a redação das dúvidas, anotações e revisão)

3.3 Ter telefone, fax., e-mail

3.4 Dois ou três tutores que juntos cumprem a carga horária de 40 horas semanais.

Atuam na resposta das dúvidas. As dúvidas não levam mais de um dia para serem respondidas. Observou-se que a demora nas respostas estavam levando à desistências.

4- Avaliação presencial

4.1 Deslocamento

4.2 Fazer prova

4.3 A avaliação será corrigida pelo tutor à distância e possui maior peso de nota.

Obs.: Cada tutor tem autonomia para fazer a avaliação, podendo ser múltipla escolha (verificou-se que o aluno tem mais dificuldades) até questões mais formuladas. Como na avaliação a distância, não é permitido cola.

5- Avaliação a distância

5.1 O coordenador posta as questões na plataforma e o aluno acessa

5.2 Fazer uma espécie de trabalho (em grupo ou individual)

5.3 Ir ao pólo para entregar este trabalho (semanal ou quinzenal)

5.4 Correção do trabalho será feita pelo tutor que receber a avaliação no pólo

5.5 Avaliação sobre o curso na plataforma (semestral, não anônima, imposta e com perguntas fechadas)

Obs.: Cada disciplina tem um tutor presencial que está no pólo uma vez por semana durante duas horas. O trabalho de determinada disciplina deverá ser entregue naquele dia específico para aquele tutor.

6- Aulas no laboratório

Apenas para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ocorrem pelo menos uma vez por semana, alguns pólos possuem laboratórios altamente equipados e realizam atividades práticas como dissecar sapos. O curso supracitado apresenta duração de 5 anos.

7- Estágio pedagógico

O curso de licenciatura apresenta o estágio obrigatório a partir do 2º período até o 5º período cumprindo uma Carga horária determinada.

APÊNDICE 2 – Lista de dificuldades de alunos de EAD

- 1- tempo para estudar
- 2- deslocamento/ locomoção
- 3- leitura
- 4- concentração
- 5- formular texto escrito
- 6- verbalizar dúvidas
- 7- auto-avaliação
- 8- ausência do papel tradicional do professor
- 9- estudar sozinho(auto-estudo)
- 10- com a tecnologia(fax,tel.,computador)
- 11- falta da exposição oral
- 12- conteúdo(falta de conhecimentos prévios)
- 13- metodologia
- 14- relacionar com os tutores
- 15- buscar outras fontes de estudo
- 16- refletir sobre o ensino
- 17- emoção/ sentimentos
- 18- paciência/ espera
- 19- desconhecer acerca do curso
- 20- fazer muitas disciplinas
- 21- financeiras
- 22- tutorias(incompatibilidade de horários)
- 23- tutores inexperientes
- 24- relação com tutores presenciais
- 25- comunicação com a tutoria à distância
- 26- problemas familiares
- 27- controlar a aprendizagem
- 28- utilizar cronograma para estudar
- 29- pedir ajudar aos colegas
- 30- participar de fóruns de discussão
- 31- quem deixar os filhos
- 32- ter motivação
- 33- como estudar
- 34- buscar solucionar as dificuldades
- 35- disciplina de estudo(auto-disciplina)
- 36- avaliação presencial
- 37- avaliação à distância
- 38- escrever as dúvidas
- 39- conteúdo teórico excessivo
- 40- conciliar trabalho, estudo e família
- 41- falta de acesso à internet
- 42- lidar com as mudanças
- 43- acessar a plataforma
- 44- escassez de livros na biblioteca
- 45- poucas atividades práticas
- 46- utilizar os cadernos didáticos
- 47- comunicar com outros alunos

- 48- lidar com as críticas
- 49- falta de oportunidade para responder
- 50- internet lenta
- 51- programas pesados
- 52- achar que minha pergunta é boba
- 53- insegurança
- 54- expectativas errôneas do curso
- 55- falta de informação sobre o curso
- 56- lidar com o sono
- 57- Desacreditar no tipo de ensino
- 58- Livros extremamente caros
- 59- Lidar com as dúvidas
- 60- Expectativas (Será que o mercado me absorverá?)
- 61- Formar de grupos

APÊNDICE 3 – Roteiro de perguntas para as entrevistas

Nome:

Idade:

Profissão:

- Por que você escolheu a EAD?
- Qual a importância da pedagogia para você?
- Quais as orientações que você recebeu quando iniciou a EAD? (orientação nos cadernos didáticos, tutoria presencial e a distância e aula inaugural)
- Como é que você estuda na educação a distância? Como estudava na presencial? Mudou algo?
- Você encontrou alguma dificuldade? Quais?
- Você prefere estudar pelo material impresso ou on-line? Por quê? (para verificar as estratégias de estudo, p. ex., o impresso é melhor porque sublinho, faço anotações, me lembra o ensino tradicional, etc...).
- Como é para você estudar pelos cadernos didáticos?
- Para você, como é ter que ler bastante? E escrever?
- Como você faz quando tem dúvidas?
- Vocês se organizam em grupos?
- Como é fazer as auto-avaliações? Ajuda no seu aprendizado?
- Como é a sua relação com os tutores presenciais? E com os tutores à distância? E com os outros alunos? Por quê?
- Como está sendo lidar com as tecnologias (fax., e-mail, plataforma...)?
- Existe algum outro aspecto que dificulte seu aprendizado que ainda não foi mencionado?
- O que você acha que o CEDERJ deveria ter que não tem?
- Você se lembra quais as maiores dificuldades que você tinha na educação presencial?
- Para você, quais são as diferenças entre os papéis desempenhados pelos professores na educação presencial e a distância?
- Quais são suas expectativas após a conclusão do seu curso de EAD?

APÊNDICE 4- Como as alunas estudam na modalidade semipresencial?

<i>ALUNAS/ASSERTIVAS</i>	<i>INTERPRETAÇÃO</i>
Zulma	
<ul style="list-style-type: none"> • Estuda nas horas vagas (disciplina, autonomia). • Quando participa da tutoria presencial vê com o tutor (tira as dúvidas). • É uma coisa diferente “tem que ser autônoma/ se autoajudar”. • “Não cria aquele vínculo de todo dia estar na sala de aula”. • Entende que na EAD o principal meio de estudo é a leitura “não tem o professor para falar... Fico responsável pelos meus passos”. • Marca, sublinha, usa o marcador de texto. • Escreve no livro alguma coisa que achar importante. • Não é frequentadora assídua das tutorias presenciais. Quando participa leva suas dúvidas para o tutor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entende que na EAD tem que haver mais disciplina, autonomia. Mais autonomia em relação ao presencial. • Utiliza técnicas de estudo que podem ter significados diferentes (leitura preponderante, ativa), característica específica da EAD. • Método de estudo mudou, uma vez que necessita ter mais autonomia e responsabilidade. • Muda o papel do profº- Agora há tutor para tirar dúvidas.
Luiza	
<ul style="list-style-type: none"> • Faz uma leitura dos cadernos didáticos. • De preferência (é o seu ideal) chega à tutoria com esses textos apontados • Faz um fichário ou resumo (se tiver tempo). • Marca os dados importantes para levar para a tutoria e tirar dúvidas (é ativa). • Acredita que se não fizer as estratégias supracitadas “fica meio complicado se você deixar para estudar no dia da AP, vira uma bola de neve e você não vai conseguir muita coisa não... Tem que ter disciplina para não deixar acumular”. • Faz anotações, marca, anota do lado, rabisca, risca, vai fazendo e tirando as dúvidas (ela 	<ul style="list-style-type: none"> • A leitura é dos cadernos didáticos. • Fichário e resumo são iguais para ela? • A leitura é ativa, na medida em que as técnicas visam mais compreender e identificar dúvidas para questionamento na tutoria e trabalho autônomo. • O fato de ter tutoria e não ter aula induz atitudes autônomas nesta aluna, ou seja, percebe que na ausência do profº ela precisa compensar organizando de maneira diferente o seu estudo. • Reconhece que as técnicas utilizadas podem ser um estilo pessoal de

<p>pontua que tem necessidade disso).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na presencial sempre teve a mania de riscar tudo, de anotar de colocar do lado de fazer resumo. Ou seja, era tudo igual. O que mudou foi ter menos tempo. • Fazia da mesma forma “talvez seja mania minha, jeito meu”. • Talvez o fato de ir a tutoria a faça recordar ou prevalecer aquele costume de ter a aula “às vezes agente trabalha um, dois, três capítulos na mesma tutoria” 	<p>aprendizagem (metacognição), ou seja, só consegue estudar assim.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Método e técnicas de estudo não mudaram. No entanto, parece que a leitura é a principal ferramenta de aprendizagem (resumos, apontamentos e outros são secundários à leitura). Como antes, a leitura é bem trabalhada (apontamentos, tirar dúvidas, sublinhar). Mas hoje esta se dá de forma mais intensa e freqüente. • Mais autonomia em relação ao presencial.
<p>Gisele-</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Estuda todos os dias (rotina, disciplina, responsabilidade). • Primeiro, faz uma leitura geral (leitura inspeccional). • Depois sublinha “destaco uma coisa que eu quero”. • Faz resumo no caderno da aula (quando o texto é muito grande ou quando percebe que pegou com mais facilidade). • Anota os apontamentos. • Complementa a aula estudada pesquisando sobre o autor ou o complemento da aula dada, da matéria na internet. • Tira xérox dos complementos para socializar. • “A responsabilidade é toda sua, o trabalho é todo seu, se você não faz o único prejudicado é você... Às vezes as pessoas criam aquela idéia assim “ah você está fazendo a distância não tem que ir é mais fácil”. • “Tem que ter mais autonomia e ao mesmo tempo mais responsabilidade”. • “Muda porque enquanto tem professor na presencial, você não liga muito porque o cara vai te explicar, está ali todos os dias e a distância não”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca uma organização do estudo em etapas (leitura inspeccional, sublinha, resume, aponta e pesquisa outras fontes para complementar a aprendizagem). • Método de estudo mudou. Tem rotina de estudo demonstrando disciplina e responsabilidade. • Mais autonomia em relação ao presencial. Uma vez que destaca que na presencial não tinha tanta autonomia, aguardava o professor explicar a matéria. • Mudou o papel do aluno e do professor “o aluno tem que correr atrás e o tutor tirar as dúvidas”. • Técnicas de estudo podem ou não ser as mesmas. • A leitura é vista como principal ferramenta de aprendizagem, sendo preponderante. • Percebe que as pessoas têm uma visão distorcida sobre EAD. • Há uma preocupação com a socialização, quer ajudar os colegas.
<p>Manoela-</p>	

- Lê em casa previamente.
- Participa das tutorias presenciais para tirar dúvidas e discutir com os colegas (aluna ativa).
- “Mudou a forma de estudar para melhor, pois aumentou meu interesse pela leitura” (na presencial não lia tanto).
- Tem a responsabilidade pela leitura “separo um tempo para ler e entender”.
- Não tem tanto acesso a plataforma.

- A leitura se torna mais ativa, na medida em que visa compreender e identificar dúvidas para questionamento na tutoria e trabalho autônomo.
- Devido à necessidade de leitura constante e como forma principal de aprender, houve o aumento do interesse em ler.
- Leitura é vista como principal ferramenta de aprendizagem.
- Mais autonomia e responsabilidade em relação ao presencial (tira as dúvidas).
- Método de estudo muda (demonstra disciplina de estudo, livro passa a ser primordial).

Raquel-

<ul style="list-style-type: none"> • Tem o livro como companheiro de cabeceira, e devido à flexibilidade leva o material impresso para o carro, a todos os lugares que vai. • Tem uma rotina de estudo “sempre que for possível dedico horas diárias de estudo pra ler aquele conteúdo”. • Sublinha, porém não gosta muito de sublinhar, às vezes sublinha de lápis até, pela própria preservação do material didático. • Faz esquema. • Acha que cada um tem sua forma de estudar e que isso é respeitado nas tutorias presenciais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança de significados atribuídos ao livro. • Leitura é vista como principal ferramenta de aprendizagem, sendo preponderante. • Método de estudo muda (demonstra disciplina de estudo, livro passa a ser primordial). • Tem algum conhecimento metacognitivo, com noção de estilos de aprendizagem. • Mais autonomia e responsabilidade em relação ao presencial (leva o material para estudar). • Preocupa-se com a preservação do material didático.
<p>Beatriz –</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • “Na aula presencial o aluno assiste à aula”. • “Mau ou bem você não tem um livro que você possa ter a aula pra estudar, isso é o que agente ouve falar” (se referindo a presencial). • “A distância eu estudo todos os dias, eu tenho o meu horário”. • Depois leva as dúvidas no final de semana, nem tudo consegue cumprir. • “Muita leitura, muita leitura”. • “É muito diferente da presencial”. • Normalmente destaca no livro, faz resumo e troca na época de prova (isso é muito importante) sendo uma forma de se organizar. Precisa do resumo e do destaque no livro. • Acha que só consegue estudar a distância quem tem disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança do papel do aluno e do prof^o. • Mudança de significados atribuídos ao livro “o livro dá a aula”. • Método de estudo muda (demonstra disciplina e rotina de estudo, a leitura passa a ser primordial). • Leitura é vista como principal ferramenta de aprendizagem, sendo preponderante. • Atribui importância as técnicas de estudo, sendo muito importante para se organizar no estudo e, conseqüentemente, aprender. Tem consciência de que precisa do resumo e da matéria sublinhada. • Mais autonomia em relação ao presencial (leva dúvidas para a tutoria e troca informações com os colegas).
<p>Maria-</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Aponta que algumas pessoas têm uma visão errônea da EAD “o ensino a distância deve ser fácil porque o aluno só vem fazer as provas e tal... Não é tão simples como pensam”. • Tem que entregar as provas de acordo com o cronograma (disciplina e responsabilidade) • “A distância não tem aquele relaxamento que no presencial eu tive, ah você não trouxe 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de que algumas pessoas têm uma visão errônea da EAD. • Método de estudo muda (demonstra disciplina, responsabilidade). A EAD é mais rigorosa. • Está conectada com o mundo virtual, passando a utilizar a internet.

<p>hoje, então você entrega daqui a uma semana, tem que entregar naquele dia”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Pesquisei mais via internet, eu não pesquisava”. • Lê os módulos. Tem que ler, fazer as provas. • Primeiro faz a leitura sem interferir no texto (leitura inspeccional) • Depois interfere neste texto, sublinhando, fazendo apontamentos, isso pra refletir com outras matérias, faz correlação com outras disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura é vista como principal ferramenta de aprendizagem. • Atribui importância às técnicas de estudo. Pontua uma hierarquia na forma de estudar. Isto mostra consciência do seu processo de aprendizagem (metacognição/ estratégias de aprendizagem). • Mais autonomia em relação ao presencial (procura outras fontes de estudo).
<p>Lúcia-</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • “Tem que levar muito a sério” (autonomia, responsabilidade, disciplina). • Lê sempre que tem tempo. • Pesquisa na internet. • Faz anotação, e vai lendo aos poucos. • “Na presencial tem a aula onde a professora dá explicação, tira as dúvidas ali mesmo”. • “A distância, primeiro tem que se organizar pra estudar, aí fica um pouco difícil do que no presencial”. • Não está usando a tutoria nem para tirar as tirar dúvidas pela internet. • “Às vezes agente pensa que como num tem que assistir aula é uma coisa fácil, mas num é fácil tem que estudar senão fica difícil na hora da prova”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de estudo muda (demonstra autonomia, responsabilidade e disciplina). • Leitura é vista como principal ferramenta de aprendizagem sendo preponderante. • Está conectada com o mundo virtual, passando a utilizar a internet para esclarecer as dúvidas. • Muda o papel do aluno e do profº • Acredita que a organização é um elemento fundamental para estudar na EAD. • Mais autonomia em relação a presencial (se organiza para estudar). • Fala sobre a própria visão que tinha sobre EAD e que é distorcida.
<p>Adriana-</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Considera muito bom estudar a distância. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança de significados atribuídos ao livro.

<ul style="list-style-type: none"> • Leva o caderno didático para qualquer lugar “às vezes no ônibus em outras conduções ia estudando”. • Primeiramente faz uma leitura sem compromisso “não sublinho e nem nada”. • Depois lê e faz anotações no caderno, resume e sublinha de lápis “para não ficar tudo rabiscado também”. • “Na presencial era tudo mais fácil, pois eu não trabalhava o dia inteiro então tinha mais tempo pra estudar. O professor dava aula e os colegas tiravam dúvidas durante a aula e isso me ajudava”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de estudo muda (demonstra disciplina de estudo, livro passa a ser primordial, leva material a todo lugar, estuda quando tem tempo e às vezes <i>online</i>). • Leitura é vista como principal ferramenta de aprendizagem sendo preponderante. • Pontua uma hierarquia no uso das técnicas de estudo. Isto mostra consciência do seu processo de aprendizagem (metacognição/ estratégias de aprendizagem). • Mais autonomia em relação ao presencial. • Preocupa-se com a preservação do material didático. • Muda o papel do profº e do aluno.
<p>Fernanda-</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro período conseguiu se dedicar mais “todos os dias determinava ‘ah, hoje eu vou estudar fundamentos I’ e aí lia as aulas daquela semana de fundamentos I”, ou seja, tinha mais disciplina e rotina de estudo. • “No segundo semestre ficou mais complicado porque aumentaram as matérias e ainda teve o estágio, trabalho o dia inteiro então a coisa complicou um pouco”. • Procurava sempre ler as aulas. • “Tem que ter aquele hábito de estudo, da leitura”, portanto a aluna divide assim: “cada 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de estudo muda (demonstra disciplina de estudo realizada desde o primeiro período, a leitura passa a ser primordial, estuda quando tem tempo). • Demonstra ser bem organizada em relação à divisão das matérias/ aulas para ler. • Leitura é vista como principal ferramenta de aprendizagem sendo preponderante.

dia da semana eu leio uma matéria, agora que a gente está cursando três é... nove disciplinas do terceiro período é que eu tô tendo que ler duas por dia, às vezes fica meio complicado”.

- “A presencial você tinha muito trabalho em sala de aula, muita coisa pra ler ali na aula”.
- “Os professores explicavam tudo e você ia anotando.... É uma coisa mais mastigada”.
- “A distância depende só de você. Você tem que ler, tem que buscar, o que você não entender tem que tirar dúvida com o tutor no sábado”.
- Prefere a distância pelo fato de não ter que ir às aulas todos os dias, prefere montar seu próprio horário.
- Lê, sublinhar as coisas importantes, sempre procura fazer as atividades de todas as aulas (quando tem tempo).
- Procura também seguir as dicas de “ah assiste o filme tal sobre esse assunto”, “lê esse artigo, o livro tal”, mas como as leituras são muitas, os módulos são tão grandes e as aulas também nem sempre consegue.
- Antes, no início até anotava em caderno, depois percebeu que “era um tempo gasto a toa”.
- Acha que vale mais a pena ler e sublinhar as coisas mais importantes e quando chega à avaliação presencial é mais fácil ler aquelas anotações.

- Mudança de papel do aluno e profº.
- Mais autonomia em relação ao presencial (busca tirar dúvidas com o tutor, procura fazer as atividades da aula).
- Preferência pela EAD por poder fazer seu próprio horário de estudo.
- Possui consciência das técnicas de estudo que são fundamentais para ela (ler, sublinhar e fazer anotações) e, conseqüentemente, de seu processo de aprendizagem.
- Busca outras fontes de informação.

Laura-	
<ul style="list-style-type: none"> • Pega os módulos (uma vez por dia). No domingo tenta estudar duas matérias (rotina de estudo). • Sublinha, faz a leitura. Anota as dúvidas. • Primeiro faz a leitura do resumo pra ter uma idéia prévia do assunto, tira a idéia geral, depois passa o olho na matéria e depois pega o início da aula, na aula inteira e estuda, depois vai lendo o que é mais importante. • “A aula de formação de professores é muito diferente. A gente sente mais puxado, porque você que tem que buscar, você que tem que se formar, você que tem que entre aspas se virar, porque é você que faz parte da sua construção de aprendizagem(risos)” (tem que ter autonomia). • “A distância não tem um professor lá falando ‘fica de olho nisso, fica de olho naquilo, é isso, é aquilo’, apesar de ajudarem”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de estudo muda (demonstra disciplina e rotina de estudo). • Leitura é vista como principal ferramenta de aprendizagem sendo preponderante. • Pontua uma hierarquia em relação às técnicas de estudo. Isto mostra consciência do seu processo de aprendizagem (metacognição/ estratégias de aprendizagem). • Mais autonomia em relação ao presencial. • Tem consciência de que deve ser ativa diante do processo de aprendizagem. • Mudança de papel do profº e do aluno.
Carol-	
<ul style="list-style-type: none"> • Participa das tutorias e procura nos tempos vagos estudar. Prefere estudar de madrugada que é o horário mais tranquilo para se concentrar. • Disponibiliza o tempo para estudar (disciplina, rotina de estudo). • Faz umas anotações ao lado, no rodapé e procura alguns livros e na internet. • “A distância não tem a obrigação de todo dia estar na faculdade. Não tem um professor direto com você... Não tem contato todo dia na faculdade”. Considera que isto é 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de estudo muda, participa de tutorias e não de aulas (demonstra disciplina de estudo). • Mais autonomia em relação ao presencial (organiza o tempo de estudo e procura outras fontes para complementar o estudo). • Muda o papel do prof.º e do aluno. • O estudo se dá por meio da leitura, sendo esta vista como principal

<p>complicado por causa da comunicação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prefere a distância por economizar tempo. • Não tem muito acesso à internet. 	<p>ferramenta de aprendizagem.</p>
<p>Roberta-</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Acredita que deveria ser mais disciplinada. • Sublinha tudo que acha necessário. Faz anotações pessoais. Faz resumo, não muito adequado (segundo ela). • Sentiu muita diferença quando iniciou EAD. “Na presencial se você não estudar em casa você sabia que o professor estaria ali pra te orientar, de uma forma legal ou não.” Fica assustada com essa diferença. • Vai lendo e se dedica àquela leitura. • “Tem que ter disciplina e autonomia”. • É muito curiosa, busca outras fontes de informação. • Troca informações com os colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de estudo muda (demonstra consciência da necessidade de ter disciplina de estudo). • Mostra consciência do seu processo de aprendizagem (metacognição/ estratégias de aprendizagem) em relação ao resumo particular, que não é tão adequado. • Muda o papel do profº e do aluno. Distingue a presencial da distância. Presencial era mais fácil. Papel do profº diferente e do aluno também. • Leitura preponderante. É vista como principal ferramenta de aprendizagem. • Mais autonomia em relação ao presencial. Pontua que tem que ter autonomia e disciplina de estudo.

Rogéria-	
<ul style="list-style-type: none"> • São feitas as leituras dos módulos durante a semana e tira as dúvidas na tutoria. Leva as dúvidas para as tutorias (semanais) para discussão. • Segue o cronograma que tem todas as quantidades de aulas que tem que ler por semana. • “No caso as tutorias servem pra esclarecer dúvidas, isso é deixado bem claro. Na educação presencial o aluno se acomoda pelo fato de ter um professor em sala de aula”. Prefere o ensino semipresencial, porque organiza os compromissos com o horário de estudo. • Sublinha/ Rabisca, faz anotações, faz esquemas, menciona uma aula que tava (relaciona uma aula a outra). Sempre faz uma síntese (devido aos módulos intensos). Tem necessidade de ter um resumo próprio. Acha que o resumo do módulo é muito superficial. • Aponta que seu material fica um lixo de tanto escrever. • “Na educação a distância a gente tem que desenvolver autonomia para leitura.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de estudo muda (rotina de estudo, leitura prévia do material e depois leva as dúvidas para discussão). • Tem disciplina de estudo. • Mudança do papel do profº para o tutor e do papel do aluno. Preferência pelo ensino semipresencial, porque organiza os compromissos com o horário de estudo. • Tem consciência de um resumo próprio auxilia na sua aprendizagem (metacognição), demonstrando alguma consciência de seu processo de aprendizagem. • Não se preocupa tanto com a preservação do material (O que importa é aprender). • Leitura é vista como principal ferramenta de aprendizagem sendo preponderante. Mais autonomia para a leitura em relação ao presencial.

Carmen-	
<ul style="list-style-type: none"> • Lê as apostilas. • Diferente de antes, agora estuda sozinha. • Abre um capítulo e lê, faz um pequeno resumo daquilo, escreve o livro todo, rabisca, faz anotações. • Procura na internet outras fontes de informação. • “A presencial há um relaxamento, pois tem o profº falando.” • Importante é ser disciplinada na EAD - “Você depende de você noventa por cento. Você constrói o seu conhecimento”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de estudo muda (leitura das apostilas e estuda sozinha). • Leitura é considerada como principal ferramenta de aprendizagem. • Mais autonomia e disciplina em relação ao presencial (estuda sozinha e procura outras fontes de informação). • Mudança do papel do prof.º e do aluno (o aluno constrói seu conhecimento). • Consciência sobre o processo de construção da aprendizagem (metacognição).
Silvana-	
<ul style="list-style-type: none"> • Lê, interpreta. • Quando tem dúvida telefona, manda <i>email</i>. • Pontua que os tutores respeitam a reflexão dos alunos mesmo não concordando. • Marca o texto, sublinha tudo, escreve de cima a baixo (faz anotações) coisinha do lado, e escreve suas dúvidas. • “A presencial às vezes você não sai dali esclarecido”. • “A distância tem muita cooperação”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura é considerada como principal ferramenta de aprendizagem. • Método de estudo muda (busca esclarecimento das dúvidas por <i>email</i> ou por telefone). • Mais autonomia em relação ao presencial (quando tem dúvidas busca saná-las). • Mudança do papel do profº e do aluno (o aluno busca sanar suas dúvidas de outra forma) • Tem consciência de que os tutores respeitam a reflexão de cada aluna (metacognição/ estilos de aprendizagem).

Marina-	
<ul style="list-style-type: none"> • Estuda pelo material didático e a internet quando tem oportunidade de acessar. • “A distância você tem que estar estudando sempre”. • Relata que estuda sozinha. • “Tem que ter muito mais disciplina”. • Sublinha muito, porque é isso que a ajuda, faz anotação, faz resumo no caderno. • Está com dificuldades de ir ao pólo. • Quando tem uma dúvida muito grande recorre a tutoria a distância. • “Na presencial você relaxa porque você sabe que tem o professor ali todos os dias”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de estudo muda (a leitura do material passa a ser primordial, tem que ter mais disciplina, rotina de estudo e autonomia, quando possível, estuda pela internet). • Leitura é considerada como principal ferramenta de aprendizagem. • Mais autonomia e disciplina em relação ao presencial. • Mostra consciência de que o uso das técnicas auxilia seu processo de aprendizagem (metacognição/ estratégias de aprendizagem). • Quando não pode ir às tutorias tira dúvidas com os tutores a distância, ou seja, é ativa. • Mudança do papel do prof^o e do aluno. Distingue a presencial da distância. Presencial o aluno se acomoda, pois tem o prof^o todos os dias.
Nancy-	
<ul style="list-style-type: none"> • Estuda pelos cadernos didáticos (por meio da leitura). • Relata estudar sozinha mesmo e quando precisa liga para uma colega. • Faz anotações, e anota as dificuldades em um caderninho. • “No presencial tem o professor do seu lado e as coisas ficam bem mais fáceis”. • Sente muita dificuldade em estudar a distância “Tem que ter muita força de vontade”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de estudo muda (cadernos didáticos passam a ser primordiais). • Leitura é considerada como principal ferramenta de aprendizagem. • Mais autonomia e disciplina em relação ao presencial (estuda sozinha). • Muda o papel do prof^o e do aluno. Distingue a presencial da distância. Presencial o prof^o está do seu lado, considera mais fácil.
Paula-	

<ul style="list-style-type: none"> • Faz a leitura dos módulos, referência bibliográfica indicada nos módulos • Tira as dúvidas com as colegas. • “Sublinho tudo o que achar importante nos módulos, escrevo bastante as coisas que tenho mais vontade de perguntar depois” (as suas dúvidas). • Faz resumo de todos os capítulos que estuda. • Na presencial esperava que o professor agisse, recebia as informações. • “A distância se não correr atrás da informação não consegue adquiri-la”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura é considerada como principal ferramenta de aprendizagem. • Método de estudo muda (lê os módulos, material didático é primordial, depois tira as dúvidas). • Mudança do papel do profº e do aluno. • Mais autonomia em relação ao presencial. (tem que correr atrás da informação, busca ler as referências bibliográficas). Distingue a presencial da distância.
<p>Carla-</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • “A educação a distância exige muito tempo”. • “Na presencial você tem ali as explicações presenciais, todo o dia o contato com professor é um pouco mais fácil a aprendizagem”. • “Tem que buscar fontes diferentes, nem sempre os livros têm tudo que você precisa, acho um pouquinho complicado”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de estudo muda (exige muito tempo de estudo). • Mudança do papel do profº e do aluno. • Mais autonomia em relação ao presencial. Acha isso um pouco complicado. Busca por outras fontes, pois não tem profº (desta forma a autonomia é estimulada). • Leitura é considerada como principal ferramenta de aprendizagem.

Cláudia-	
<ul style="list-style-type: none"> • Sabe que tem que ler o material para ir à tutoria. • Estuda sozinha. • Pontua que tem que ter uma autodisciplina (falta tempo para ela). • Pega o módulo, sublinha, rabisca contornando, às vezes escreve anotações que já lembrava de antes e uma coisa complementa a outra, um módulo complementa o outro. • A distância tem que buscar aquele conhecimento o tempo inteiro porque nada vem pra você “você tem interesse naquilo que você tá aprendendo... Construir a partir do que você pensa, a partir da sua experiência... No presencial as coisas vêm pra você, você tá ali você tá só absorvendo, aquilo que o professor tá jogando em cima de você”. • Não participa tanto das tutorias. Tira mais dúvidas no grupo, junto com as amigas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de estudo muda (tem que ler o material para ir à tutoria, estuda sozinha). • Leitura é considerada como principal ferramenta de aprendizagem. • Mais autonomia e autodisciplina em relação ao presencial • Mudança do papel do prof^o e do aluno. Tem consciência de que o aluno a distância constrói o seu aprendizado (metacognição). A presencial o aluno absorve e o prof^o “joga” a matéria.
Marcela-	
<ul style="list-style-type: none"> • Não utiliza a tutoria a distância. • Estuda sozinha em casa mesmo. • Sublinhada tudo, tudo rabiscado (tudo o que lê). 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de estudo muda (estuda sozinha). • Leitura é considerada como principal ferramenta de aprendizagem. • Mais autonomia e autodisciplina em relação ao presencial.
Júlia-	
<ul style="list-style-type: none"> • Estuda sempre de manhã que é o horário que está em casa e a noite. • Tira mais ou menos umas três horas por dia para poder estar estudando, uma hora e meia de manhã e uma hora e meia à noite (estuda por meio da leitura). 	<ul style="list-style-type: none"> • Método de estudo muda (tem uma rotina de estudo). • Leitura é considerada como principal ferramenta de aprendizagem. • Mais autonomia em relação ao presencial (mais organização do estudo)

	<p>e autodisciplina).</p>
--	---------------------------

ANEXO 2- Carta de aprovação do Comitê de Ética-EEAN/UFRJ



EEAN

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE
JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
ESCOLA DE ENFERMAGEM ANNA NERY
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EEAN/HESFA



Protocolo nº 01/08

Título do Projeto: Estudo comparativo das dificuldades apresentadas pelos aprendizes do ensino a distância dos cursos de pedagogia e ciências biológicas

Pesquisadora Responsável: Maurício Abreu Pinto Peixoto

Instituição onde a pesquisa será realizada: Núcleo de Tec. Educacional para a Saúde

Data de Entrega do Protocolo ao CEP: 02/01/08

Parecer

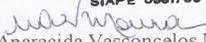
O Comitê de Ética em Pesquisa da EEAN/HESFA atendendo o previsto na Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde **APROVOU** o referido projeto na reunião realizada em 25 de março de 2008.

Caso a pesquisadora altere a pesquisa é necessário que o projeto retorne ao CEP para uma futura avaliação e emissão de novo parecer.

Lembramos que a pesquisadora deverá encaminhar o relatório da pesquisa daqui a 01 (um) ano e/ou ao término da mesma.

Rio de Janeiro, 26 de março de 2008.

Prof.ª Maria Aparecida Vasconcelos Moura
Coordenadora do CEP EEAN e HESFA
SIAPE 0361706


Maria Aparecida Vasconcelos Moura
Coordenadora CEP-EEAN/HESFA

ANEXO 3- Guia do aluno do CEDERJ

Guia do Aluno do CEDERJ



2008/1



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense Darcy Ribeiro



Universidade Federal Fluminense



FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ministério
da Educação



FUNDAÇÃO CECIERJ

Presidência: Profª. Masako Oya Masuda

Vice Presidência de Educação Superior a Distância: Profª. Miriam Araújo Carlos Crapez

Vice Presidência Científica: Prof. Paulo Cezar Bastos Arantes

Diretorias-Adjuntas:

Acadêmica: Profª. Ana Beatriz Garcia

Extensão: Profª. Miriam Araújo Carlos Crapez

Pólos Regionais: Profª. Maria Luisa Marchiori

Tutoria: Profª. Margarete Valverde de Macedo

Universidades Consorciadas:

Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Parcerias:

Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e Inovação - SECTI/RJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ

Prefeituras Municipais do Estado do Rio de Janeiro

Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED

Sumário

O Consórcio CEDERJ.....	5
A Educação a Distância	6
Material Didático	7
O Pólo Regional.....	8
Tutoria	8
Avaliação.....	9
Critérios de Aprovação em uma disciplina do curso	9
Certificado de Conclusão e Titulação	9
Normas Gerais	10
Revisão de Trabalho ou Prova	10
Transferência entre Pólos.....	10
Trancamento de Matrícula.....	10
Dispensa de Disciplina.....	11
Trancamento de Disciplina	11
Cancelamento de Matrícula	12
Integralização Curricular	12
Disposições Gerais	12

► O Consórcio CEDERJ

A Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia iniciou, em 1999, um trabalho com o objetivo de aumentar expressivamente as oportunidades de acesso ao ensino superior (principalmente no interior do Estado), utilizando a educação a distância, por meio de um consórcio entre as universidades públicas sediadas no Estado:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Universidade Federal Fluminense – UFF

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Após um ano de trabalho conjunto, a SECT e as universidades celebraram o consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), assinado pelo Excelentíssimo Governador do Estado, pelo Ilustríssimo Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia e pelos Magníficos Reitores das universidades públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro, em 26 de janeiro de 2000. No primeiro semestre de 2002, o então projeto CEDERJ passou a constituir um órgão da Fundação CECIERJ, criada a partir da existência do Centro de Ciências do Rio de Janeiro.

► Os objetivos do CEDERJ são:

- contribuir para a interiorização do ensino superior gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro;
- contribuir para o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário tradicional;
- atuar na formação continuada a distância de profissionais do Estado, com atenção especial ao processo de atualização de professores da rede estadual de ensino fundamental e médio;
- aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação no Estado do Rio de Janeiro.

Para cumprir tais objetivos, a estratégia é a Educação a Distância (EAD), com a elaboração e a oferta de cursos nos mesmos padrões de qualidade de ensino das instituições consorciadas, tendo sempre presente que “Educação a Distância precisa ser realizada como educação e não como um simples processo de ensino e, muito menos, como uma tecnologia instrucional” (Fagundes, 1996).

Neste consórcio, cabe às Universidades o planejamento didático-pedagógico dos cursos, a elaboração dos conteúdos das disciplinas, a avaliação dos alunos, a capacitação dos tutores presenciais e a distância e a coordenação do acompanhamento acadêmico dos alunos.

Às Prefeituras cabe prover e manter o espaço físico para o funcionamento dos Pólos Regionais, bem como com a equipe de funcionários técnico-administrativos e material de consumo. Os Pólos Regionais têm como funções principais prover a infra-estrutura de atendimento e estudo para você, aluno, além de ser a sua referência institucional imediata. Nos Pólos são desenvolvidas atividades presenciais, cursos de extensão e atividades culturais.

Ao CEDERJ cabe, em parceria com as Universidades, estruturar, desenvolver e produzir o material didático, administrar a vida acadêmica, o processo de avaliação presencial e avaliação dos procedimentos pedagógicos adotados na educação a distância; promover a avaliação dos cursos e disciplinas por alunos e docentes; compor e manter o quadro técnico, docente e de tutores; adquirir e manter o acervo bibliográfico e audiovisual; administrar a logística do fluxo de material didático entre os discentes e docentes; estabelecer e acompanhar os convênios com as Prefeituras para o perfeito funcionamento dos Pólos Regionais.

[>] A Educação a Distância

Educação a Distância é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo, onde o aluno se instrui a partir do material que lhe é apresentado, para obter objetivos educacionais específicos, com um potencial de maior cobertura geográfica que a dos sistemas educativos tradicionais (presenciais). A estratégia adotada é não haver limitação de lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos. Naturalmente esta estratégia implica em novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos, sendo a convivência entre eles realizada mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas.

Tanto o curso presencial como o curso a distância dependem de educadores comprometidos, de suas idéias, práticas educativas, relações que estabelecem suas formas de pensar e de agir. Dependem dos alunos. Alunos motivados, curiosos e comprometidos com a aprendizagem. Dependem, também, de administradores, diretores e coordenadores responsáveis pelo desenvolvimento do processo pedagógico. Além disso, dependem de ambientes e recursos facilitadores do processo ensino-aprendizagem – bibliotecas, laboratórios de ciências e de informática, salas de estudo, espaço para produção e pesquisa, bem como materiais didáticos de qualidade. Dependem de fatores que promovam a pesquisa em diversas fontes, experiências, simulações de processos reais, a troca e o trabalho cooperativo. O curso a distância estimula interação com os colegas e com os tutores presenciais e a distância, através de fóruns e chats, estabelecendo vínculos e fomentando o desenvolvimento de atividades através de intensa comunicação. Sempre serão valorizadas e respeitadas as suas características pessoais de estudo.

É importante que você se relacione com outras pessoas, formando grupos de estudo. Propomos uma aprendizagem colaborativa – aprender com os outros, construir a partir das

diferenças, reformulando o conhecimento a partir das intervenções, das observações, do comportamento do outro, seu colega que cursa as mesmas disciplinas que você. A noção de aprendizagem colaborativa é de que a aquisição de conhecimentos, habilidades ou atitudes não é um processo inerentemente individual mas resulta da interação com todos os componentes do processo ensino-aprendizagem.

[>] Material Didático

Considerando que a tendência da sociedade é aumentar cada vez mais as atividades desenvolvidas em equipe, principalmente aquelas que dependem de decisões, aprender a trabalhar cooperativamente torna-se fundamental para o seu ingresso, manutenção e destaque no mercado de trabalho.

Para a aprendizagem acontecer, cada um de nós tem necessidades próprias, específicas, que precisam ser respeitadas. Para o CEDERJ você é o centro das atenções. Nos nossos cursos você conta com livros impressos, aulas em DVD (curso de tecnologia em sistemas de computação), ambiente virtual de aprendizagem, laboratórios no Pólo Regional, comunicação em várias vias – telefone, e-mail, carta, fax, chats, fóruns dentre outros – e profissionais facilitadores da aprendizagem, que levam em consideração a sua experiência anterior, necessidades e estilo de aprendizagem – que são os tutores presenciais e a distância.

[>] O Pólo Regional

O Pólo Regional pode ser considerado um campus avançado de sua Universidade, sendo o seu Diretor Adjunto autoridade maior e responsável pelo funcionamento adequado do Pólo, e o elemento de ligação entre os alunos, as Universidades e Consórcio CEDERJ. Assim, é no Pólo que você deve buscar as orientações necessárias, tanto as relacionadas a assuntos acadêmicos, quanto as relativas a assuntos administrativos. Por isto, não se esqueça de anotar o endereço, telefones e endereços eletrônicos para entrar em contato com o seu Pólo Regional.

Essas informações estão também disponíveis na Plataforma CEDERJ – no endereço www.ccederj.edu.br/

[>] Tutoria

Na modalidade a distância de educação não há aulas convencionais, sendo o conteúdo dos materiais didáticos equivalentes às aulas com a presença do professor. Além disso, criamos as condições para que você, com materiais adequados e com boas orientações, construa a própria aprendizagem de forma autônoma, independente e cooperativa.

O sistema de tutoria é um suporte que facilita a aprendizagem – este vem dos tutores presenciais, com encontros no Pólo Regional, e dos tutores a distância, nas Universidades, através do contato que é feito por plataforma, e-mail, telefone, fax ou carta. A comunicação acontece nos dois sentidos. O

tutor lhe ajuda a estudar o material do curso, a esclarecer suas dúvidas, identifica suas dificuldades, sugere leituras e atividades e estimula o seu estudo. O contato entre vocês possibilita que sejam feitas recomendações no sentido de aperfeiçoar o seu desempenho ajudando-o, por exemplo na organização do seu tempo de estudos.

Essa tutoria presencial nos Pólos Regionais contará com atendimento de 2 horas semanais para cada disciplina na maioria dos casos. Nas disciplinas experimentais o tempo de atendimento da tutoria varia de acordo com o seu projeto pedagógico. Em cada Pólo haverá um tutor-coordenador que estará presente no Pólo 15 horas semanais, em horário a ser divulgado. Além da tutoria presencial, o aluno terá à sua disposição a tutoria a distância, realizada nas universidades. Os tutores a distância atenderão às consultas por telefone, e-mail e fax durante a semana. Os horários de atendimento da tutoria e todas as informações adicionais estarão disponibilizados no Pólo Regional e no ambiente da Plataforma CEDERJ – na Internet. Desta forma, durante o desenvolvimento do curso, o aluno é acompanhado continuamente.

[>] Avaliação

A avaliação da aprendizagem é um processo de acompanhamento contínuo que engloba três procedimentos:

- a) Exercícios Avaliativos (EAs)
- b) 2 Avaliações a Distância (ADs) → AD1, AD2
- c) 3 Avaliações Presenciais (APs) → AP1, AP2, AP3

Os EAs de auto-avaliação, contidos no final de cada aula/unidade no material didático impresso, são importantes para você conhecer o seu desenvolvimento no curso. Se encontrar dificuldade em resolvê-los sozinho, deve procurar a tutoria, presencial ou a distância, buscando também formar grupos de estudo com os colegas no pólo.

As ADs são instrumentos importantes não só para o coordenador da disciplina se informar sobre o desenvolvimento dos alunos na disciplina, permitindo fazer correção de rumo no processo quando necessário, mas também para o próprio aluno acompanhar o seu desenvolvimento na disciplina. Portanto, elas devem refletir o resultado do esforço individual de cada aluno, mesmo sendo, em muitos casos, o produto de um trabalho em grupo.

Para compor a nota de um aluno, em uma disciplina, teremos quatro notas variando de um a dez, sendo duas de Avaliações a Distância, AD1 e AD2 e três de avaliações presenciais, AP1, AP2 e AP3.

Segundo as normas do Consórcio CEDERJ aprovadas pelo MEC, as ADs representam 20% da nota final e as APs, 80%. Assim, a nota final de uma disciplina é calculada da seguinte forma:

$N1=(2AD1+8AP2)/10$, nota da primeira parte da disciplina;

$N2=(2AD2+8AP2)/10$, nota da segunda parte da disciplina;

$N=(N1+N2)/2$, nota final na disciplina. Se $N < 6$, você faz AP3;

$P=A$ maior nota entre $N1$ e $N2$

$M=(AP3 + P)/2$

[>] Critérios de Aprovação em uma disciplina do curso

- Se sua N for maior ou igual a 6,0, você estará aprovado, sendo esta a sua nota final.
- Se sua M for igual ou superior a 5,0; você estará aprovado, sendo esta sua nota final.
- Caso a sua M seja inferior a 5,0 você deverá cursar novamente a disciplina.

[>] Certificado de Conclusão e Titulação

Após a sua aprovação no conjunto das disciplinas necessárias para completar a carga horária prevista na sua grade curricular, você será diplomado pela Universidade do Consórcio.

[>] Normas Gerais

Ao longo de cada curso, podem surgir dúvidas e dificuldades para o prosseguimento dos mesmos. Para esclarecer e facilitar a sua vida acadêmica, colocamos a seguir um conjunto de normas e procedimentos necessários para a resolução de alguns problemas possíveis. Em caso de dúvidas, procure sempre orientação nos pólos regionais.

[>] Revisão de Trabalho ou Prova

É procedimento acadêmico que deverá ser formulado pelo aluno através de solicitação, junto ao professor responsável pela disciplina. Aquele aluno que não concordar com a nota aferida poderá requerer revisão de nota, desde que o faça no prazo máximo de 03 (três) dias úteis após a divulgação (ou a data da vista de prova), apresentando solicitação dirigida ao Coordenador do Curso. O resultado deste recurso poderá ser apresentado, pela coordenação do curso, por e-mail, endereçado ao pólo.

[>] Transferência entre Pólos

Será facultado ao aluno, em casos excepcionais, mediante solicitação devidamente documentada, a transferência entre pólos regionais, dentro de um mesmo curso de graduação.

A transferência entre pólos poderá ser solicitada nas seguintes situações:

- a) abertura de pólo regional no local de sua residência, ouvidas as coordenações dos cursos.
- b) em caso de mudança de residência, ouvidas as coordenações dos cursos.

Terá a solicitação indeferida o aluno que usar documentos impróprios ou informações falsas, ou outros meios ilícitos, assim como será passível de cancelamento de sua matrícula no CEDERJ.

[>] Trancamento de Matrícula

Procedimento que permite ao aluno suspender temporariamente seus estudos, mantendo o vínculo com a Instituição, garantindo seu retorno ao cadastro de alunos aptos à inscrição em disciplinas.

O procedimento de trancamento de matrícula é feito mediante solicitação do interessado dirigida à Coordenação do Curso e protocolada na secretaria do pólo, no prazo estabelecido em calendário escolar.

Será permitido ao aluno o trancamento de sua matrícula por, no máximo, dois períodos letivos, consecutivos ou não, sendo permitida a renovação, por igual período, mediante deferimento do Colegiado do Curso.

O aluno que não fizer inscrição, no mínimo de disciplinas estabelecidas, será considerado aluno com Trancamento Automático pelo prazo estipulado acima, excetuados os prováveis formandos.

O(s) período(s) de trancamento não será(ão) computado(s) na contagem de tempo para integralização curricular.

Não será permitido o trancamento de matrícula para alunos no primeiro período.

O aluno que, transcorrido o limite do número permitido de períodos de trancamento, deixar de fazer a inscrição em disciplinas no período letivo imediatamente subsequente, terá sua matrícula cancelada por abandono de curso.

O aluno com Trancamento Automático terá garantida, obedecido o limite disposto, reabertura de matrícula através da inscrição em disciplinas no período seguinte.

[>] Dispensa de Disciplina

O aluno que já cursou alguma(s) disciplina(s) em outro curso superior poderá requerer dispensa dessa(s) disciplina(s) no curso em que estiver matriculado. Para isso o aluno deverá entrar com um requerimento na secretaria do pólo anexando o histórico escolar e o programa da respectiva disciplina. Esta documentação será analisada pelo colegiado do curso que informará ao pólo da concessão ou não do pedido.

Trancamento de Disciplina

Procedimento que permite ao aluno alterar sua inscrição inicial retirando uma ou mais disciplinas de seu plano de estudos no período solicitado.

Em caso de trancamento de disciplinas o aluno deverá permanecer inscrito em, no mínimo, 2 (duas) disciplinas.

No 1º período não é permitido trancar a disciplina:

Introdução à Informática, nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Matemática e no curso de Tecnologia em Sistemas de Computação; Informática Básica, no curso de Administração; Informática, no curso de Licenciatura em Química e Informática na Educação I, no curso de Pedagogia das séries Iniciais do ensino Fundamental.

O procedimento de trancamento de disciplina é feito mediante solicitação do interessado dirigida à Coordenação do Curso e protocolado na secretaria do pólo, dentro do prazo estabelecido no Calendário Escolar.

O aluno que deixar de cursar uma disciplina, sem efetivar o seu trancamento, terá mantida a sua inscrição nesta disciplina com os registros das situações daí decorrentes.

Cancelamento de Matrícula

Será cancelada a matrícula e arquivado o registro acadêmico do aluno nos seguintes casos:

- I – não obtenção dos créditos e/ou carga horária necessários à conclusão do curso dentro do prazo máximo de permanência fixado no currículo do curso a que estiver vinculado;
- II – abandono de curso conforme estabelecido no Art. 65 do Regulamento, transcrito a seguir:
Art.65 - O aluno que transcorrido o limite do número permitido de períodos de trancamento, deixar de fazer a inscrição em disciplinas no período letivo imediatamente subsequente, terá sua matrícula cancelada por abandono de curso.
- III – não inscrição em disciplinas no primeiro período letivo imediatamente subsequente ao seu ingresso;
- IV – solicitação oficial, por iniciativa do próprio aluno;
- V – reprovação, por nota ou frequência (nas atividades presenciais obrigatórias), quatro vezes na mesma disciplina;
- VI – motivos disciplinares, nos casos previstos pelo Estatuto e Regimento Geral da Universidade Consorciada, responsável pelo curso.

Integralização Curricular

Somente receberá o diploma o aluno que integralizar o currículo em vigor de seu curso.

O aluno que ultrapassar o limite de permanência definido no currículo do curso, terá sua matrícula cancelada, desde que não seja concedida dilatação do prazo de permanência. Caracterizada a impossibilidade de integralização curricular pelo aluno, a Coordenação do Curso, dois semestres antes de esgotado o prazo máximo, fará notificação ao estudante sobre sua situação para formalização de recurso ao Colegiado do Curso, visando a dilatação. Analisado o aproveitamento escolar e com base na exposição de motivos do aluno, o Colegiado poderá prorrogar o prazo, não podendo, este novo prazo, ser superior a 50% (cinquenta por cento) do limite máximo de permanência definido no currículo do curso.

↳ Disposições Gerais

As solicitações de revisão de notas, trancamentos de matrícula e disciplinas e outros procedimentos da mesma natureza serão realizados no sistema acadêmico informatizado dos pólos ou via internet.

A Coordenação de cada curso ao qual o aluno está vinculado constitui-se instância para interposição de recursos relativos a assuntos dispostos no Regulamento.

Os casos não previstos no regulamento deverão ser decididos pelo Conselho Superior.

A íntegra do Regulamento encontra-se disponível nos pólos.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)